

**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE DE ROUSSEAU A PAULO
FREIRE: A ELABORAÇÃO DOS PRINCÍPIOS DE CONVIVÊNCIA**
**CONCEPTIONS OF EDUCATION AND SOCIETY FROM ROUSSEAU TO PAULO
FREIRE: THE ELABORATION OF COEXISTENCE PRINCIPLES**

Lílian Dilli Gonçalves¹

*“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho:
os homens se libertam em comunhão” (Paulo Freire)*

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo embasar teoricamente a experiência pedagógica que consistiu no estabelecimento de um contrato social baseado em ideias de Rousseau, Durkheim, Makarenko e Paulo Freire, denominado “Princípios de convivência”, realizado no IF SUL-RIO-GRANDENSE, *campus* Charqueadas, bem como repensar os limites entre autoridade e autoritarismo. Esses princípios estabelecem algumas regras e normas de conduta elaboradas coletivamente por alunos, professores, servidores-administrativos e direção visando à formação de cidadãos num ambiente escolar favorável à construção do conhecimento. A elaboração dos princípios de convivência aconteceu em sala de aula, durante as aulas de Sociologia². O processo de reavaliação acontece anualmente com a participação de todos envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: princípios de convivência, participação coletiva, democracia.

ABSTRACT: This work aims to develop theoretically the pedagogical experience which consisted in establishing a social contract based on the ideas of Rousseau, Durkheim, Makarenko and Paulo Freire called “Principles of co-existence” - performed on IF SUL-RIO-GRANDENSE *Campus Charqueadas* as well, rethink the boundaries between authority and authoritarianism. These principles establish some rules and standards of conduct elaborated collectively by students, faculty, administrative and servers-direction-aiming at the formation of active citizens in a school environment conducive to knowledge building. The development of the principles of coexistence happened in the classroom, during the lessons of sociology The revaluation process happens annually with the participation of all involved.

KEYWORDS: coexistence principles, collective participation, democracy.

Introdução

Esta experiência começou com a primeira turma de alunos do IF SUL-RIO-GRANDENSE, *campus* Charqueadas, o qual iniciou suas atividades

¹ Mestranda do PPGE – FAE/UFPel/RS. Professora do IF Sul-rio-grandense, *campus* Charqueadas. E-mail: liliandilli@yahoo.com.br

² Disciplina ministrada por mim.

Rev. Fac. Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso), vol. 19, ano 11, n.1, p. 57-70, jan./jun. 2013.

em setembro de 2006. Nessa turma os alunos ingressaram através de sorteio, nas vagas no curso Técnico em Informática no PROEJA.

O PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) surge de uma iniciativa do Governo Federal, com o objetivo de expandir a oferta pública de vagas voltadas para a educação de jovens e adultos, contemplando a elevação da escolaridade juntamente com a profissionalização. Sua principal meta e desafio é a formação integral do cidadão.

Foi a partir da ideia da formação integral do cidadão que o trabalho iniciou e teve continuidade com as turmas que ingressaram posteriormente nos cursos técnicos integrados, pós-médios e nas novas turmas de PROEJA.

O objetivo principal foi proporcionar um ambiente favorável à construção do conhecimento e à formação de cidadãos participativos, conscientes, capazes de exercer sua autonomia nos grupos, bem como de estabelecer dentro da instituição escolar um espaço que possibilitasse ao educando a reflexão sobre sua realidade social, contexto educacional, buscando alternativas por meio do trabalho coletivo, pautadas na responsabilidade, solidariedade, transparência e diálogo.

A escola pode ser um importante espaço de construção de conhecimento, de socialização, de formação de hábitos, valores e atitudes e de formação para a vida. Pode também ser um lugar onde se desvelem novas práticas que valorizem a formação para cidadania.

Partimos da ideia de que existe uma crise de autoridade docente, conforme afirma Maria de Fátima S. Francisco (1999), que ocorre quando a autoridade é tomada como um direito natural, sem levar em consideração alguns abusos eventuais que podem se transformar em práticas autoritárias, inviabilizando a participação dos envolvidos no processo educativo.

Indicamos, desde o projeto aqui analisado, que devemos construir soluções para reverter ou amenizar a crise acima indicada nas relações escolares. É fundamental dialogar com autores clássicos e contemporâneos, buscando embasamentos filosóficos e pedagógicos para a reflexão proposta. Acreditamos que as referências teóricas podem provocar soluções práticas para tratar de questões ligadas aos relacionamentos humanos na escola.

Autores e conceitos que embasaram teoricamente a construção dos Princípios de Convivência

Na construção desses Princípios de Convivência foram trabalhados com os alunos vários conceitos de diversos autores, como os de liberdade,

democracia e contrato social de Rousseau; regras e normas sociais de Durkheim; a concepção de disciplina de Makarenko e a importância do diálogo crítico de Paulo Freire, buscando sempre analisar a realidade social dos alunos e, a partir de então, construir coletivamente o acordo.

Da obra de Rousseau *Emílio ou da Educação* (1992), é importante ressaltar alguns conceitos, como o de liberdade, enfatizando a formação de um homem livre, capaz de refletir sobre sua situação e de tomar decisões com relação à sua vida social. Para atingir essa liberdade, de acordo com Rousseau, todo cidadão deve ser tratado com respeito e liberdade. É por meio do exemplo, de acordo com o autor, que se pode demonstrar como viver com liberdade. A escola é um espaço que pode proporcionar momentos de reflexão e o exercício desta liberdade por intermédio de atitudes democráticas que visem ao bem comum e à vontade da maioria ou “vontade geral”:

O cidadão consente todas as leis, mesmo as que são aprovadas sem o seu consentimento, inclusive as pelas quais os punem quando ele ouse infringi-las. A vontade constante de todos os membros do Estado constitui a vontade geral; devido a ela é que se tornam eles cidadãos e livres. (ROUSSEAU, 1983, p.148).

Foi discutido o sentido de liberdade e democracia em Rousseau e o grupo percebeu que exercer esses direitos nem sempre significam realizar a sua vontade, mas a vontade da maioria. Por meio do respeito a essa vontade geral e da participação que os indivíduos tornam-se cidadãos e livres para manterem ou alterarem, quando necessário, o contrato firmado. Ficou estabelecida a rediscussão dos princípios de convivência em vigor no começo de cada ano letivo ou a qualquer momento, se solicitado, concordamos com Rousseau, quando afirma:

Além das assembleias extraordinárias, que casos imprevistos podem exigir, é necessário havê-las fixas e periódicas que não possam ser abolidas nem adiadas, a fim de que, em dia marcado, seja o povo legitimamente convocado pela lei, sem que se faça preciso para tanto nenhuma outra convocação formal. (ROUSSEAU, 1983, p.125-126).

Elaborar esse acordo coletivo exercita a liberdade dos educandos, no sentido de refletir e expressar sua opinião, argumentar a favor ou contra determinada ideia e, acima de tudo, respeitar a vontade do grupo: “[...] a voz da maioria obriga sempre os demais; é uma continuação do próprio contrato” (ROUSSEAU, 1983, p.147).

Para compreender as concepções do Paulo Freire, é importante conhecer um pouco sobre a sua trajetória como educador. Nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife, na região Nordeste do Brasil, e faleceu em 02 de maio de 1997, na cidade de São Paulo. Ele desenvolveu, mais do que uma prática de alfabetização, uma pedagogia crítica liberadora. De acordo com a sua concepção de educação, o ato de conhecimento tem como pressuposto fundamental a cultura do educando, não para cristalizá-la, mas como “ponto de partida” para que o mesmo avance na leitura do mundo, compreendendo-se como sujeito da história. É por meio da relação dialógica que se consolida a educação como prática da liberdade. Em 1963, alfabetizou 300 adultos, ensinando-os a ler e a escrever em 45 dias, fato que o consagrou como um dos mais importantes educadores do século XX.

Sua pedagogia mostra um novo caminho para a relação entre educadores e educandos. Caminho este que consolida uma proposta político-pedagógica elegendo educador e educando como sujeitos do processo de construção do conhecimento mediatizados pelo mundo, visando à transformação social e à construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

Freire ficou exilado durante muitos anos³, passando por períodos tumultuados e produtivos: no Chile (1964-1969) lutou ao lado de camponeses e escreveu algumas de suas obras, como *Pedagogia do oprimido*, *Extensão ou comunicação* e *Ação cultural para liberdade*, entre outros. Recebeu uma nomeação, em 1969, para trabalhar no Centro para Estudos de Desenvolvimento e Mudança Social da Universidade de Harvard; depois, uma nova nomeação e mudança para Genebra, na Suíça, em 1970, para trabalhar como consultor do Escritório de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, no qual desenvolveu programas de alfabetização para a Tanzânia e Guiné Bissau, que se concentravam na reafirmação de seus países. Desenvolveu, ainda, programas de alfabetização em algumas ex-colônias portuguesas pós-revolucionárias, como Angola e Moçambique; ajudou o governo do Peru e da Nicarágua em suas campanhas de alfabetização. Na América do Sul, Europa, África, América do Norte e Central, suas ideias revolucionaram o pensamento pedagógico universal, estimulando a prática educativa de movimentos e organizações de diversas naturezas.

Retorna ao Brasil em 1979, após a anistia do regime militar aos exilados políticos. Três filosofias marcaram expressivamente a obra de Paulo

³ De acordo com os autores do *Dicionário Paulo Freire* (2010), Streck, Redin e Zitzkoski, que escreveram um resumo sobre a vida e obra do autor.

Freire: o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo, sem adotar uma posição ortodoxa em relação a qualquer das teorias filosóficas. Seu pensamento rompeu a relação cristalizadora de dominação, buscou pensar a realidade dentro do universo do educando, construiu a prática educacional considerando a linguagem e a história da coletividade, elementos essenciais dessa prática.

Para Freire, vida, pensamento e obra se juntam, porque pensa a realidade e a ação sobre ela, trabalhando teoricamente a partir dela. Segundo ele, as questões e os problemas principais de educação não são somente questões pedagógicas, ao contrário, são políticas. Sua proposta, a pedagogia crítica como práxis cultural, contribui para revelar a ideologia encoberta na consciência das pessoas enquanto seu trabalho revela dedicação e coerência, aliado à convicção de luta por uma sociedade justa, voltada ao processo permanente de humanização entre as pessoas, no qual ninguém é posto à margem da vida. Paulo Freire provou que é possível educar para responder aos desafios da sociedade. Nesse sentido, a educação deve ser um instrumento de transformação global do homem e da sociedade, tendo como essência a dialogicidade.

É por meio do diálogo crítico, de acordo com Paulo Freire (1982), que os educandos refletem sobre sua situação e podem buscar sua libertação e emancipação pelo direito de expressar suas opiniões:

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem que ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor. (FREIRE, 1982, p. 29).

Na elaboração desses princípios, o diálogo crítico foi exercitado pelos educandos, desde o momento das primeiras reflexões acerca das escolas que já haviam frequentado até imaginar como seria a escola ideal para construção do conhecimento:

Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra. (FREIRE, 1982, p.29).

Rousseau e Paulo Freire enfatizam a importância do exercício da liberdade para a formação de cidadãos. Rousseau defende que as pessoas devem ser tratadas com respeito e liberdade para poderem se expressar

democraticamente, ao passo que Paulo Freire complementa afirmando que só se alcança essa liberdade por meio do diálogo, o qual permite a reflexão sobre a realidade e a sua libertação.

Com o avanço das discussões, as ideias sobre educação de Durkheim foram bastante debatidas e questionadas, até os alunos chegarem à conclusão de que tinham autonomia para decidir algumas questões relativas ao ambiente escolar sem precisar seguir padrões previamente estabelecidos pela direção da escola:

Quando se observam os fatos tais como sempre foram, salta aos olhos que toda educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente (DURKHEIM, 2007, p.6).

Após a reflexão do grupo sobre essas ideias, constatou-se que estavam tendo a oportunidade de realizar um trabalho baseado nas suas escolhas e entrariam em vigor se representassem a vontade da maioria. Durante os diálogos, surgiram questões que embora muito debatidas, não puderam ser alteradas, por fazer parte de uma legislação nacional, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que rege o nosso país. Como, por exemplo, os duzentos dias letivos e as oitocentas horas anuais. No entanto, os alunos entenderam que algumas regras de comportamento poderiam ser estabelecidas coletivamente. Portanto, a escola, nesse caso, não estava impondo regras e normas de comportamento criadas pelos membros da sociedade de gerações anteriores. De acordo com Émile Durkheim, quando nascemos, as regras já estão prontas e aos indivíduos cabe segui-las; se as regras não forem seguidas, o indivíduo pode ser punido por meio de uma sanção:

Se tento violar as regras do direito, elas reagem contra mim para impedir meu ato, se estiver em tempo, ou para anulá-lo e restabelecê-lo em sua forma normal, se tiver sido efetuado e for reparável, ou para fazer com que eu o expie, se não puder ser reparado de outro modo. (DURKHEIM, 2007, p.2).

Os estudantes tiveram a oportunidade de refutar a teoria de Durkheim, comparar a escola antiga, com suas regras prontas elaboradas provavelmente por gerações anteriores, e a escola atual, que permite o exercício da liberdade e da democracia por meio da participação ativa na construção desses princípios de convivência. Também constataram que, vivendo em sociedade, em vários momentos, devem seguir as leis e até mesmo

as regras de comportamento, mesmo aquelas com as quais discordem, sob pena de sofrerem sanções.

Em outros casos, a coerção é menos violenta, mas não deixa de existir. Se não me submeto as convenções do mundo, se, ao vestir-me, não levo em conta os costumes observados em meu país e em minha classe, o riso que provoço, o afastamento em relação a mim produzem, embora de maneira mais atenuada, os mesmos efeitos que uma pena propriamente dita. (DURKHEIM, 2007, p.3).

Conhecer, mesmo que de forma parcial, o educador Anthon Simionovich Makarenko é importante para entender as razões pelas quais dedicou grande parte da sua vida e de seus estudos a determinadas temáticas e práticas educativas. Nasceu em 1888, na Ucrânia, e foi considerado um dos maiores educadores socialistas. Ao completar 17 anos, finalizou o curso de magistério e entrou em contato com as ideias de Lênin e Máximo Gorki, que influenciaram sua visão de mundo e de educação. Em 1906, ministrou a primeira aula na Escola Primária das Oficinas Ferroviárias, onde ficou durante oito anos. Logo assumiu a direção de uma escola secundária e com a ajuda dos pais e educadores, ampliou o espaço cultural e modificou o currículo. A experiência mais marcante foi quando assumiu a direção da Colônia Gorki, de 1920 a 1928, uma instituição que atendia crianças e jovens órfãos que haviam vivido em situação de rua. Nessa escola, ele pôs em prática um ensino que privilegiava a vida em comunidade, a participação da criança na organização da escola, o trabalho e a disciplina. Em 1937, escreveu a obra *Conferências sobre Educação Infantil*, que reúne oito Conferências sobre educação, uma das quais, intitulada “Disciplina”.

As ideias de Makarenko sobre disciplina, como resultado de um processo educativo, foram fundamentais para entender como um grupo heterogêneo, formado por alunos, servidores-administrativos, docentes e direção da escola, chegaram a um consenso para elaborar e colocar em prática o acordo. Cada item foi refletido e definido a partir da vontade da maioria do grupo, como indispensável para a efetivação de um ambiente favorável à apreensão do conhecimento. Todos estavam conscientes da importância da sua participação e da responsabilidade de colocar em prática o que ficou estabelecido como ideal pelo grupo, para permitir que o processo educativo acontecesse a partir do que ficou estabelecido: “Desta maneira, consideraremos como disciplina o resultado geral de todo o trabalho educativo” (MAKARENKO, 1981, p.38).

Foi preciso muita organização e diálogo para conseguir organizar algumas rotinas, que Makarenko chamou de regime, em que cada um dos envolvidos percebeu que é responsável por fazer a sua parte para atingir o objetivo de viabilizar o bom funcionamento dos princípios. Não foi preciso abordar o tema disciplina ou indisciplina, porque concordamos com o autor quando afirma que a disciplina é o resultado de todo processo educativo:

[...] a disciplina não se cria com algumas medidas “disciplinárias” mas com todo sistema educativo, com a organização de toda a vida, com a soma de todas as influências que atuam sobre a criança. Nesse sentido, a disciplina não é uma causa, um método, um procedimento de educação, mas o seu resultado. (MAKARENKO,1981, p.38).

Para dar início às reflexões, é importante esclarecer o que é disciplina e indisciplina, porque tais temáticas são multifacetadas e possuem diferentes interpretações, dependendo do referencial utilizado para desenvolver as análises correspondentes.

Algumas considerações sobre disciplina e indisciplina

Tratar de questões relacionadas à disciplina na escola, na maioria vezes, é motivo de controvérsias e ambiguidades, porque o próprio termo, não raro, parece estar localizado no silenciamento, no comportamento obediente e, principalmente, submisso às regras impostas por pessoas de outros grupos, ao passo que a discordância e o questionamento às regras são classificados como atitudes de indisciplina. Ambas as temáticas são difíceis de serem desenvolvidas, pois os educadores podem ser vistos como disciplinadores ou silenciadores dos alunos. Por isso, é importante discutir como essa questão pode ser bem resolvida por meio do diálogo entre educadores e educandos. Certamente essa não é uma temática nova, mas é atual e deve ser discutida amplamente em todos os espaços sociais, porque pode melhorar a convivência entre as pessoas e, conseqüentemente, despertar ações voltadas à humanização. Utilizamos o termo humanização no sentido freiriano, como uma busca do *ser mais* onde o ser humano está em permanente busca do autoconhecimento e conhecimento do mundo, movido pela esperança de construir um mundo melhor para todos.

É importante buscar primeiramente no dicionário o conceito de disciplina e indisciplina para entendermos melhor de onde surgem visões conservadoras e que acabam se perpetuando por meio do senso comum. De acordo com o dicionário Aurélio (1993), disciplina é “regime de ordem imposta

ou mesmo consentida” ou “ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização”. Aparece, ainda, um conceito que prevalece na visão senso comum, quando a questão da disciplina é debatida como “relações de subordinação do aluno ao mestre; submissão a um regulamento”.

As diversas definições sobre o termo indicam sempre o termo disciplina como próximo à subordinação, imposição, submissão, algo imposto de cima para baixo, apontando para um o ideal: faz bem ser um indivíduo disciplinado, que acata as regras estabelecidas por outros sem questionar.

Uma questão ainda bastante difundida nas escolas é a associação da disciplina à tirania, à opressão, ao autoritarismo, ao enquadramento e à negação do diálogo como algo possível de ser desenvolvido em sala de aula. Também observamos as questões de disciplina e indisciplina serem tratadas como algo inato ao ser humano - “nasceu assim” - ou ligadas à situação econômica, porque “têm tudo” ou “não têm nada” e nada pode ser construído no sentido de modificar a realidade.

Para discutir concepções e práticas como acima exposta, buscamos subsídios teóricos nas experiências educativas de Makarenko e Freire para repensarmos esses conceitos a partir de uma visão positiva da ideia de disciplina, como um hábito que se pensado no e pelo trabalho coletivo, gera cooperação e humanização.

Após a análise dos conceitos acima citados, os alunos discutiram os aspectos que julgaram importantes ser abordados e refletiram primeiramente sobre “a escola que queremos e como tornar o ambiente escolar favorável à construção do conhecimento”. Ficou combinado como proceder em caso de atraso no horário de entrada e em dias de provas, saída da sala para ir ao banheiro, uso do celular, venda de lanche para os colegas e, em alguma situação especial, trazer o filho.

Depois das discussões, as propostas dos alunos foram encaminhadas para a reunião de professores, técnico-administrativos e direção, que analisaram e fizeram sugestões e encaminhamentos. Em assembléia geral, foram aprovados os princípios para o ano letivo. Quando o aluno infringir uma ou mais combinações, agindo de forma a causar dano moral ou material, o mesmo será chamado pela comissão.

Ficou acordado que uma comissão - formada por um representante dos coordenadores dos cursos, um orientador educacional, um professor (no mínimo), representante de alunos e representante técnico-administrativo (ligado diretamente ao ensino) - reunirá os alunos, no início de cada ano letivo, para debate e análise prévia dos documentos do ano anterior e das novas

sugestões. Posteriormente, uma assembléia geral vota os princípios para o ano letivo em andamento.

Para efetivar a prática pedagógica da construção dos princípios de convivência, a autoridade docente se fez necessária em todos os momentos do processo, no sentido de acompanhar rigorosa e vigorosamente todas as discussões, interagindo e oportunizando a participação de todos envolvidos.

Ao (re)pensar essa prática pedagógica, a elaboração dos princípios de convivência, e ao estudar algumas obras de Paulo Freire, surgiu a necessidade de compreender como é construído o conceito de autoridade e qual(is) o(s) limite(s) entre a autoridade e o autoritarismo. A importância do domínio desses limites está no fato de que se o educador não tiver sensibilidade para interceder no momento certo, poderá colocar em risco todo o trabalho realizado em prol de uma educação democrática e libertadora, que busca a formação de cidadãos. Ter clareza com relação a esses limites é fundamental para as práticas pedagógicas voltadas para a efetiva participação.

De acordo com Freire, é fundamental o educador agir com autoridade, mas sem utilizar práticas licenciosas, nem autoritárias:

A educadora democrática, só por ser democrática, não pode anular-se; pelo contrário, se não pode assumir sozinha a vida de sua classe não pode, em nome da democracia, fugir à sua responsabilidade de tomar decisões. O que não pode é ser arbitrária nas decisões que toma. O testemunho, enquanto autoridade de não assumir o seu dever, deixando-se tombar na licenciosidade é certamente mais funesto do que o de extrapolar os limites da sua autoridade. (FREIRE, 1998, p.60).

De acordo com Ghiggi e Pitano (2009), a autoridade docente se faz necessária, mas dentro de uma “dimensão humana”, baseada na formação dos homens para a solidariedade, e não para o egocentrismo. Mas, para analisar o conceito de autoridade, é necessário refletir sobre as várias fases de desenvolvimento por que passaram os seres humanos e sobre vários conceitos que vão sendo incorporados ao longo da trajetória humana e educativa.

Partindo de Locke e Kant, a educação faz parte desse processo de evolução da humanidade e é condição fundamental na formação das pessoas da “dimensão humana”.

Ao longo da nossa história, conceitos vão sendo construídos e desconstruídos num processo dialético e, dependendo da perspectiva

educacional em que estão inseridos, buscam a emancipação ou o imobilismo dos sujeitos envolvidos.

A emancipação só acontece, de acordo com Freire (1979), por meio de práticas voltadas para a liberdade e ela deve ser construída individualmente; porém, deve-se atentar para que essa construção da liberdade de cada indivíduo não seja centrada no individualismo, porque pode levar ao autoritarismo.

Então a questão colocada é: Como construir essa liberdade autônoma pensando no bem comum? Segundo Freire, é por meio de atitudes éticas e competentes do professor, ou seja, “[...] é inseparável da prática educativa, não importando se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos [...]” (FREIRE, 1996, p.17).

Existe uma confusão entre autoridade e liberdade que resulta também em uma confusão entre autoridade e autoritarismo. Para entender o limite entre autoridade e autoritarismo, deve-se analisar também como a liberdade é construída, envolvendo decisão para o seu desenvolvimento ou negação. A liberdade só pode existir quando existe a reflexão sobre seus atos, isto é, quando os indivíduos agem conscientemente – sabem o que fazem e porque fazem - dentro das possibilidades que as relações humanas e sociais nos impõem.

Para Paulo Freire, esse agir consciente significa adquirir uma consciência crítica, isto é, caracteriza-se pela vontade de analisar problemas, reconhecendo que a realidade é mutável e aberta a revisões, buscando soluções de modo inovador e investigativo.

O diálogo é indispensável para despertar a consciência crítica, mas não qualquer diálogo descompromissado, que se conduz ao gosto e ao acaso entre professores e educandos, e sim aquele em que existe uma relação horizontal entre os envolvidos e que parte de uma matriz crítica e contribui para gerar criticidade.

O educador que pretende desenvolver seu trabalho pautado em ideais democráticos não deve abrir mão da autoridade docente, no sentido de exercitar práticas baseadas no diálogo amoroso e compreensivo, que busquem a conscientização, que permitam o exercício da liberdade, mas com o maior rigor possível, a autoavaliação permanente que permitirá agir de maneira não autoritária:

A autoridade deve ser usada para dirigir a classe, pois, quanto mais confiança os alunos tiverem no professor, enquanto autoridade que dirige um curso produtivo, que pode manter a

disciplina, que tem bom domínio de conhecimento, mais confiança os alunos terão nas intervenções do professor, o qual deve utilizar a autoridade dentro dos limites da democracia. (D'ANTOLA 1989, p.53).

Durante as discussões para a elaboração dos princípios de convivência, foram necessários muitos momentos de reflexão acerca do(s) limite(s) entre autoridade e autoritarismo, porque muitas vezes foi preciso a minha intervenção enquanto ocorriam os debates, as defesas de posições e a apreciação de propostas que eram aceitas ou rejeitadas. Como educadora e mediadora dos debates, foi necessário que eu organizasse os participantes, permitindo que todos tivessem vez e voz para exporem suas opiniões. A seguinte indagação esteve sempre presente: Ao tomar determinada atitude ao conduzir o trabalho, poderia estar assumindo uma postura licenciosa ou autoritária? O(s) limite(s) é (são) muito próximo(s) e na prática é preciso muita atenção, cuidado e rigor metodológico ao realizar o trabalho docente:

Há muitas ocasiões em que o bom exemplo pedagógico, na direção da democracia, é tomar a decisão com os alunos, depois da análise do problema. Em outros momentos, em que a decisão a ser tomada deve ser da alçada da educadora, não há por que não assumi-la, não há por que omitir-se. (FREIRE, 1998, p.60-61).

Intervir positivamente nos debates, mas não licenciosamente, é papel do educador que assume práticas voltadas para os ideais democráticos e para a formação de educandos participativos.

Considerações finais

O processo de estabelecer esse contrato social, que são os princípios de convivência, possibilitou trabalhar a partir de uma abordagem histórica conceitos de cidadania, democracia, disciplina. Proporcionou também o contato com alguns autores clássicos fundamentais para a Filosofia, Sociologia, Ciência Política e Educação, bem como repensar os limites entre autoridade e autoritarismo docente com a intenção de realizar práticas não licenciosas, mas voltadas para os ideais democráticos e para a formação cidadã. Durante a elaboração dos princípios de convivência os alunos colocaram em prática os conteúdos teóricos trabalhados, exerceram o seu direito de escolha, de aprender a ouvir o outro, de argumentar, de tomar posição, de sentirem-se sujeitos históricos.

Outro aspecto que cabe salientar é que as cláusulas do contrato foram elaboradas a partir das necessidades daquele grupo naquele momento e que o grupo tinha a consciência de que a cada início de ano letivo essa realidade poderia ser diferente e, por isso, havia necessidade de reavaliação.

Enfim, foi garantido aos alunos exercer sua liberdade e autonomia por meio das reflexões sobre o seu contexto educacional e a realidade social. O diálogo crítico, a participação democrática e a construção coletiva permearam as discussões, buscando a formação de cidadãos ativos.

Referências

D'ANTOLA, A. (Org.). *Disciplinana escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.

DURKHEIM, É. *As regras do método sociológico*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, P. *Educação como prática da Liberdade*. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Educação e mudança*. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. *Extensão ou comunicação?* 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, A. M. A. (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001. (Série Conceitos de Educação em Paulo Freire).

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1998.

FERREIRA, A. B. de. H. *Minidicionário da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

GHIGGI, G.; PITANO, S. de C. *Origens e concepções de autoridade e educação para Paulo Freire: (re)visitando intencionalidades educativas*. São Luis/MA: EDUFMA, 2009.

MAKARENKO, A. S. *Conferências sobre educação infantil*. São Paulo: Moraes, 1981.

ROUSSEAU, J-J. *Do contrato social*. São Paulo: Abril Cultura, 1983.

_____. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Data de recebimento: 16.09.2011

Data de aceite: 10.10.2012