

# INACABAMENTO E AUTONOMIA: RETOMANDO OS PRESSUPOSTOS FREIRIANOS FRENTE AOS DESAFIOS NA ESCOLA

André Luis Castro de Freitas<sup>1</sup>  
Luciane Albernaz de Araujo Freitas<sup>2</sup>

**Resumo:** O texto possui como objetivo refletir sobre as categorias inacabamento e autonomia com vista à transformação social. A partir de um estudo descritivo crítico, fundamentado em uma pesquisa qualitativa bibliográfica, intenciona-se elencar pressupostos em prol de uma educação mais humana e transformadora. No texto, disserta-se sobre a conquista da autonomia correlacionada ao inacabamento como expressão de vida, aborda-se a noção de pertencimento em relação ao conhecimento e ao currículo e enfatiza-se o compromisso do ser humano com o outro e com o mundo. Acredita-se que para mitigar a mazelas do modelo civilizatório o inacabamento e a autonomia qualificam os seres humanos que integrados à realidade pensam e humanizam o próprio meio.

**Palavras-chave:** Educação; Autonomia; Inacabamento; Transformação social.

## Incompleteness and autonomy: Resuming the Freirean assumptions in relation to challenges at school

**Abstract:** The article aims to reflect on the categories incompleteness and autonomy with a view to social transformation. From a critical descriptive study, based on a bibliographic qualitative research, is intended to list assumptions for a more humane and transformative education. In the text, it is discussed about the conquest of autonomy correlated with incompleteness as an expression of life, the notion of belonging in relation to knowledge and curriculum is addressed and the commitment of the human being to the other and the world is emphasized. It is believed that to mitigate the ills of the civilizing model incompleteness and autonomy qualify human beings who integrated into reality think and humanize their own environment.

**Keywords:** Education; Autonomy; Incompleteness; Social transformation.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Rio Grande, RS. E-mail: [dmtalcf@furg.br](mailto:dmtalcf@furg.br). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4566-3655>

<sup>2</sup> Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSUL. Pelotas, RS. E-mail: [lucianell968@gmail.com](mailto:lucianell968@gmail.com). Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9014-0071>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Reflete-se, inicialmente, sobre a importância estabelecida as categorias inacabamento e autonomia como propostas de compreender a sintonia desejada entre educadores e educandos. No momento em que se utiliza o verbete sintonia, ou complementaridade, se tem por objetivo estabelecer possibilidades que experienciem uma proposta horizontalizada entre os sujeitos na relação educacional, tendo como base a condição ontológica de liberdade desses envolvidos.

A proposta freiriana aponta para sujeitos transformadores dos comportamentos: pedagógico, epistemológico, ético e político, no sentido de constituir um educador pesquisador de suas próprias ações, em contínuo movimento, autor de sua própria história, um construtor social, o qual como intelectual que é deverá, também, ser o problematizador dessas habilidades em relação com os educandos.

Partindo de tais premissas, tendo como referencial teórico as obras de Paulo Freire, o texto possui por objetivo problematizar acerca das categorias inacabamento e autonomia, vinculadas ao contexto dos sujeitos e suas correlações com a escola.

Com o intuito de abordar a referida discussão apresenta-se o texto a partir das seguintes temáticas: *Confluências entre o inacabamento e a autonomia* – reflete-se sobre a ação da conquista permanente da autonomia a qual está imbricada ao inacabamento como expressão de vida, do ser humano não pronto, em construção; *Inacabamento e autonomia e suas relações com o pertencimento* – trata-se a importância de que educadores e educandos no exercício da ação de conquista da autonomia se percebam em relação de pertencimento com o conhecimento e com o currículo; *O pertencimento e a responsabilidade social* – estuda-se sobre a compreensão de que educadores e educandos desenvolvam o compromisso com o outro e com o mundo com vista a transformação da ordem social; e *O diálogo com o momento contemporâneo* – infere-se sobre os desdobramentos na realidade de educadores e de educandos por meio da materialização de ações que envolvam o inacabamento e a autonomia. Após, seguem as *considerações finais* em que se apontam as contribuições provisórias e, finalmente, as *referências*.

## CONFLUÊNCIAS ENTRE O INACABAMENTO E A AUTONOMIA

Tomando por base a obra *Pedagogia da autonomia*, Gonçalves (2008) reflete que a autonomia deixa de ser vista como finita e o inacabamento se torna expressão de vida quando passa a ser aprendido no sentido de operar a consciência. Para o mesmo autor, no momento em que exerce o direito e o dever da escolha dos caminhos não é possível conceber a autonomia como algo estável, tal que a autonomia “[...] está em constante elaboração e cobra uma iniciativa permanente de conquista” (GONÇALVES, 2008, p. 55).

A partir desses pressupostos, enfatiza-se que a autonomia exige uma conquista permanente e, nesse caso, não há como transmiti-la ou considerá-la algo acabado da consciência, pois está correlacionada a ação de transformação da realidade. Transformação essa que exige de cada ser humano, mesmo com as suas limitações, ultrapassar os desafios e barreiras, criando espaços de intervenção e, por fim, conquistando novas instâncias na ordem social.

Com essa intencionalidade, Gonçalves (2008) aponta que nas práticas educativas coerentes a autonomia se torna um desafio permanente para o conhecimento tanto em relação ao educador como aos educandos, destacando a noção de corpo consciente como “[...] uma aventura que emerge do inacabamento do ser humano” (GONÇALVES, 2008, p. 55). Para Freire (2002) o “[...] corpo humano vira corpo consciente” (p. 21) quando o suporte<sup>3</sup> passa a ganhar sentido no mundo, e a vida torna-se existência.

É nessa transformação que, a partir de um momento, o ser humano deixa de assistir aos movimentos para poder intervir e, ainda, tirar proveito dessas situações, tornando-se a partir disso, um ser transformador, autor de sua própria história, criador de beleza, dinâmico e, acima de tudo, em conquista permanente da autonomia.

Assim, o ser humano conquista o direito e o dever do questionamento, da escolha e da ação e, conforme já citado, o inacabamento torna-se expressão da própria vida, em que se faz presente diariamente o exercício da transformação.

---

<sup>3</sup>O suporte é o ambiente que garante as necessidades básicas do ser, ou seja, o abrigo, a alimentação e a reprodução, tal que é nesse suporte que a vida consegue absorver um salto qualitativo. É, portanto, nesse salto qualitativo que o ser humano passa a nomear os seus movimentos e formas de agir.

Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2004) argumenta sobre essa proposição quando assume que o ser humano vive uma relação dialética entre os condicionamentos e a liberdade. Para Freire, os seres humanos são consciência de si e, portanto, consciência do mundo, por quê: “[...] são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 2004, p. 51, grifo do autor).

Oliveira (1996) reforça que a consciência, em Freire, é capaz de refletir sobre si e, ainda, conhecer a sua própria estrutura, tornando-se consciência de si mesma. O sujeito adquire a compreensão de si próprio e do mundo, quando promove ações às quais, “[...] além de serem capazes de transformá-lo em um novo homem, mostrem-se também capazes de provocar mudanças qualitativas na ordem social opressora em que se encontra submerso” (OLIVEIRA, 1996, p. 53).

Fazendo uma aproximação a área da educação, Gonçalves (2008) demonstra pessimismo ao abordar sobre os espaços educativos, principalmente, em classes populares, enfatizando que os educandos não se percebem como corpos conscientes.

O mesmo autor problematiza que esses espaços educativos ainda persistem em apresentar aos educandos os resultados dos conteúdos e produções relevantes das conquistas culturais, científicas e técnicas, em detrimento a incorporar nos processos educacionais tudo aquilo que tenha constituído a humanidade a se diferenciar na ordem da vida.

Por isso, o esforço da proposta freiriana em respeitar os saberes dos educandos. Na obra *Pedagogia da autonomia*, Freire (2002) compreende que o educador e a escola devem respeitar os saberes com que os educandos chegam a essa escola, ou seja, respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária. É a partir da construção do conhecimento tendo por base esses saberes que os educandos poderão então olhar para a ordem social e para a cultura e então chegar a desenvolver uma nova compreensão, vislumbrando uma existência diferente.

No momento em que exercita o refletir sobre os diferentes existenciais o ser humano aproxima-se de sua nova construção e a proposta freiriana assume, ainda, que a “[...] sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude. Do ser inacabado que é e cuja

plenitude se acha na ligação com seu Criador” (FREIRE, 2000, p. 48). Tem-se, dessa forma, a fundamentação de um ser humano factível e, portanto, inacabado.

Questões sobre a relação educativa emergem a partir de Alves e Ghiggi (2011), autores que abordam a importância atribuída ao diálogo com o educando quando o educador, consciente de sua responsabilidade, exercita a prática educativa, assumindo na singularidade, cada um dos educandos envolvidos. Para os autores, o exercício da heteronomia caracteriza-se como o primeiro momento da educação das subjetividades, ponto de apoio da ação educativa. Assim, a proposta fundamenta-se no princípio de que a heteronomia não nega a liberdade própria nem, tampouco, a dificulta, mas confere dignidade ao sujeito.

Alves e Ghiggi (2011) problematizam que a partir da heteronomização da autonomia a subjetividade se converte em subjetividade humana. Nesse sentido, o humano surge quando o sujeito renuncia a liberdade a resposta a voz do outro, momento em que demanda uma responsabilidade sem limites. “A subjetividade é humana no momento que responde não somente ao/pelo outro, responde pela sua vida e sua morte, pela sua fragilidade e sua vulnerabilidade” (ALVES; GHIGGI, 2011, p. 261).

Dessa maneira, o pressuposto do ser humano não pronto, com atuação e intencionalidade, remete a conquista permanente da autonomia a qual perpassa pela ação de heteronomização dessa mesma autonomia, tal que esse exercício permanente aprimora a consciência de si e de mundo, promovendo o refletir sobre diferentes existenciais e, conseqüentemente, o agir e transformar o contexto da ordem social.

## **INACABAMENTO E AUTONOMIA E SUAS RELAÇÕES COM O PERTENCIMENTO**

Retomam-se aqui os pressupostos inacabamento e autonomia, inicialmente elencados, associados a elementos como heteronomia e humildade, no intuito de comporem o fazer pedagógico investigativo, ou seja, constituir um fazer o qual promova a autoria e com isso uma leitura de mundo diferenciada.

No intuito de refletir sobre as ideias apresentadas, enfatiza-se o otimismo de Scocuglia (2005) quando o autor afirma que mesmo com todas as dificuldades inerentes do processo educativo existem, também, caminhos e soluções para os problemas crônicos da educação.

Dentre algumas ideias freirianas destacam-se, por exemplo, a questão da solidariedade e sua relação com o coletivo, bem como, o diálogo como pedagogia e “[...] o respeito às diferenças, a valorização do saber popular, a democracia e a ética, os repúdios aos determinismos e às ditaduras, a criticidade docente e o conhecimento problematizado” (SCOCUGLIA, 2005, p. 90).

Compreende-se, a partir do autor, a ideia de pertencimento. A fundamentação se faz quando o sentimento de pertencimento em relação ao conhecimento, ao currículo e à sua aplicação, pode vir a ser o elo fortalecedor, tanto de forma individual como coletiva, de um sentimento amplo de pertencimento associado ao processo educativo.

Observa-se o quão fundante representa a ideia do pertencimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo, direta, por meio dos educadores e educandos ou de outra maneira, indiretamente, por meio dos pais, dirigentes entre outros. Ainda para o autor, o conhecimento e o currículo não devem pertencer exclusivamente à escola e aos educadores, mas “[...] pertencer aos educandos, pois estes devem ser chamados a construí-lo e a problematizá-lo, não, simplesmente, a aplicá-lo ou a consumi-lo” (SCOCUGLIA, 2005, p. 83).

A obra freiriana denuncia, desde a *Pedagogia do oprimido*, a falta do pertencimento como elemento constituinte da educação bancária. Percebe-se que a falta de conscientização dos sujeitos, em função desse desconhecer seus direitos, acatando, sem discussão, o que lhe é imposto reproduza essa escola, essa educação bancária.

O estudante nessas condições é visto como um “[...] gabinete ainda vazio” (LOCKE, 1999, p. 41) desprovido de conhecimentos e vivências que possam interessar no momento do ensino transmitido por aqueles que se julgam sabedores, configurando uma relação educativa narradora e dissertativa, mecanicamente memorizadora.

Freire, de outra maneira, remete a pedagogia da pergunta, em sentido contrário a pedagogia da resposta, a qual, segundo Scocuglia (2005), é o elemento castrador da curiosidade das crianças, dos jovens e dos adultos. “Por isso repudio a ‘pedagogia bancária’ e proponho e defendo uma pedagogia crítico-pedagógica, uma pedagogia da pergunta” (FREIRE, 1991, p. 83, grifo do autor).

Para Scocuglia (2005), em Freire, as conquistas de conhecimentos estabelecem a passagem da ingenuidade à criticidade, caracterizando a

conscientização como um processo permanente de transição, onde conteúdos, programas e metodologias inerentes ao currículo gravitam em torno da relação educativa. Essa consciência transita entre estágios diferentes e que se complementam no processo gnosiológico, em que educadores, educandos, pais, gestores, entre outros conhecem e aprendem, construindo, por sua vez, progressivamente a sua consciência crítica.

Assim, o pressuposto do ser humano inacabado, que remete a conquista permanente da autonomia perpassa, ainda, pela noção do pertencimento como maneira de tornar o conhecimento e o currículo pertencentes, também, aos educandos, para que junto com os educadores, pais e gestores possam construí-los coletivamente.

## O PERTENCIMENTO E A RESPONSABILIDADE SOCIAL

Faz-se importante notar, que a proposta freiriana, a qual mantém a linha condutora desse texto, problematiza uma educação para o encontro e para a responsabilidade social, onde o ser humano desenvolve o compromisso com o outro, a partir de sua vocação ontológica, pela responsabilidade com ele próprio e com o Outro.

Para Giroux (2010), a pedagogia crítica freiriana possibilita aos educandos a oportunidade da leitura e escrita, um aprender por si mesmos, envolvidos na cultura, por meio do questionamento o qual exige a competência para além da simples memorização. “A experiência pessoal se torna um recurso valioso, proporcionando aos estudantes a oportunidade de relacionar suas próprias narrativas, relações sociais e histórias ao que está sendo estudado” (GIROUX, 2010, p. 02, tradução dos autores).

Ainda para o autor, as pedagogias que se sustentam a partir de Freire, principalmente, no espaço tempo da sala de aula, devem estar apoiadas na ideia de que o conhecimento é uma contingência particular da história e da política. Nesse sentido, o espaço tempo da sala de aula deve ser influenciado pelas diferentes experiências que os educandos constituem, pelas relações desses com os educadores, pela autoridade exercida pelos gestores, pela autonomia dos educadores, bem como, pelo discurso teórico e político utilizado por esses.

Tal situação aponta para a importância de compreender: “[...] o particular e local em relação às forças globais e transnacionais, pois para Freire fazer o

pedagógico mais político significa ir além das forças transnacionais” (GIROUX, 2010, p. 04, tradução dos autores).

Assim, como os educandos experimentam o mundo, esse deve se tornar objeto de análise, considerando não só a história, mas também a teoria e a linguagem que propõem sentido à vida diária, estabelecendo uma direção de ação política constantemente sujeita a reflexão crítica.

Procura-se um alinhamento a ideia do autor quando esse compreende que o espaço tempo da sala de aula deve sofrer a influência das experiências dos educandos, na tentativa de estabelecer relações igualitárias, em que os sujeitos envolvidos se percebam como seres aprendentes, na busca de uma relação gnosiológica. Faz-se importante salientar que essa relação não é neutra, mas rica de um discurso teórico e político.

Giroux (2010a) questiona o ensino, no exercício de educar as gerações futuras, na perspectiva de enfrentar os desafios de uma democracia global. Para o autor, é necessário evitar a adoção de práticas indutivas de educadores e educandos à instrumentalização e ao imediatismo, em detrimento do conhecimento crítico.

O ensino deve pressupor a responsabilidade não só da procura pela verdade, mas de educar os sujeitos a desempenharem autoridade política e moral responsáveis. Essa responsabilidade deve se tornar uma questão pedagógica e educativa e não ser perdida pelos intelectuais nem, tampouco, por aqueles preocupados com a finalidade e o sentido do ensino.

A democracia estabelece exigências cívicas sobre os cidadãos, de tal forma que essas “[...] exigências apontam para a necessidade de uma educação de base ampla, crítica e que dê sustentação a um poder do cidadão com significado, a uma participação autônoma e a uma liderança democrática” (GIROUX, 2010a, p. 30).

O mesmo autor compreende a importância de que os educadores se engajem na criação de currículos e programas na instituição proporcionando aos educandos o conhecimento humanístico, conhecimentos técnicos, competências científicas e modos de erudição que os capacitem a participar e transformar, quando necessário, o ideal de uma democracia global.



A partir disso, a educação deverá expandir a habilidade dos educandos como agentes críticos, capazes de governar ao contrário de, simplesmente, serem governados e de pensar as possibilidades de um futuro verdadeiramente democrático. Assim, a educação deveria habilitar os educandos “[...] a encarar seriamente a forma como eles devem viver suas vidas, defender os ideais de uma sociedade justa e agir de acordo com a esperança de uma democracia forte” (GIROUX, 2010a, p. 36). E o mesmo autor enfatiza a necessidade de formação de um educando em constante comunicação com a realidade, para um aprofundamento e tomada de consciência sobre essa, até que esse sujeito possa perceber qual será sua práxis na realidade para, então, transformá-la.

O argumento alinha-se a Freire (2004) que se põe em defesa de uma ação libertadora da opressão social, argumentando que humanizar é se tornar autônomo, consciente e sujeito da própria história. “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanização e negar os homens é uma mentira” (Freire, 2004, p. 46).

## O DIÁLOGO COM O MOMENTO CONTEMPORÂNEO

Problematiza-se que a tomada de consciência, não raro, tende a atenuar o processo de conscientização. No momento em que se estabelece essa afirmação acredita-se que o ser humano diante da consciência crítica<sup>4</sup> deve se reconhecer como inconcluso, condicionado e agente transformador da realidade em que está inserido.

Condicionado por acreditar-se como sujeito imerso em uma situação de opressão, possuidor da capacidade de reflexão e tomada de consciência as quais lhe exigirão ação. O erro, muitas vezes, é quando se considera um ser ajustado a essa realidade, ou ainda, determinado, tal que a proposta freiriana não está

---

<sup>4</sup>Oliveira (1996), a partir da obra de Freire, caracteriza os estágios da consciência: consciência mágica – a percepção da realidade social é limitada e distorcida, sendo a preocupação maior do homem a satisfação de necessidades elementares básicas; consciência ingênua – há “[...] uma certa capacidade de questionamento do meio histórico cultural bem como a viabilidade de estabelecer relações dialógicas com o mundo e com os outros” (OLIVEIRA, 1996, p. 39); consciência fanatizada – as ações dialógicas ficam prejudicadas e reduzidas, pois representa uma consciência sectária, impondo sempre a ideia do convencimento e, por fim, a consciência crítica – há a profundidade de interpretação da realidade em que tudo é visto como passível de transformações. “O homem se torna participante do processo histórico e não mais apenas seu mero espectador” (OLIVEIRA, 1996, p. 44).

alinhada a um ser determinado, pois como tal esse não teria alternativas de transformação.

Retoma-se a ideia proposta no início desse artigo em que se reflete sobre o ser humano como aquele ser que interfere na sociedade, pois enquanto em processo de tomada de consciência desenvolve uma análise situacional dela. Considerando as duas categorias sustentadas, o inacabamento e a autonomia, relacionadas ao conceito de pertencimento, argumenta-se que essas representam ferramentas que venham a contribuir como forma de criar tensão ao processo de leitura da realidade, auxiliadas pela problematização e contradição existentes nas situações vivenciadas. E, no que remete ao processo educativo, elenca-se a importância de aprender sentindo a realidade como algo concreto, ou seja, promovendo a vivência das experiências como alavanca na relação educativa.

Nesse caminho, a proposta freiriana inverte a posição do educador quando aceita a condição de ser educando para aprender pela experiência com os sujeitos, problematizando que os sujeitos ensinam por seu exemplo e por sua condição. Dessa constatação é possível compreender a ideia de que a realidade é construída socialmente e que pode ser reconstruída pela transformação dos sujeitos envolvidos, tal que aprender pela realidade é mais do que ir até ela, pois demonstra a profundidade ao conhecimento pela experiência.

A questão a ser formulada é como utilizar desse propósito na educação formal? Para Freire a sociedade modela a educação de tal forma que a educação está a favor de quem detém o poder. Sob essa ótica, não é possível imaginar que a educação possa ser agente de transformação do próprio poder tal que o autor adverte: “[...] as relações entre o subsistema de educação e o sistema global da sociedade não são mecânicas. São relações históricas. São dialéticas e contraditórias” (SHOR; FREIRE, 2008, p. 49).

Tal situação estabelece que a educação formal venha a contribuir para reproduzir a ideologia dominante, mas, por outro lado, percebe-se que dialeticamente é possível denunciar e atuar contra a reprodução do modelo vigente. Tem-se como hipótese que o modelo assumido pela escola na contemporaneidade ainda esteja embasado na reprodução das relações de poder, as quais se constituem em caminho antagônico à humanização, favorecendo ao sectarismo.

Assim, esse modelo é submisso aos modos de produção capitalista, fazendo com que, nesse cenário, o desenvolvimento educacional torne-se uma exigência do próprio modelo. Esse quadro possibilita que o contexto escolar se torne competitivo, impactando as relações dialógicas as quais ficam prejudicadas em relação à partilha dos sujeitos envolvidos. O modelo, nessas condições, oportuniza a disputa, privilegiando alguns em detrimento de outros.

Nesse mesmo contexto, enfatiza-se que a meritocracia apoiada no individualismo é constituída a partir da valorização da produção dos educadores, remetendo a privilegiar, ainda mais, a produção de conhecimentos científicos. Essa produção de saberes causa impactos à prática dos educadores, prática essa que é exercitada e pensada por esses sujeitos como estratégias pedagógicas associadas aos conteúdos estudados. Assim, a ideia de ação está relacionada a um projeto de realidade em tempo futuro, após a finalização do ciclo letivo do educando, tal que se compreende um movimento teoria-prática, sendo que a prática é idealizada e postergada.

Nessa linha de raciocínio, trabalhar e pensar as condições existenciais do educando está relacionado ao contexto do sujeito a partir de uma realidade estática e bem comportada. Em consequência, há uma dicotomia, a qual torna possível separar o educando de sua condição existencial, de sua cotidianidade.

Ao mesmo tempo, a constituição do educando como sujeito crítico fica postergada, com o foco deslocado do tempo histórico vivido. O modelo mais utilizado passa a ser o de reflexão-palavra-ação, no qual a reflexão assume o significado de resposta ou, ainda, a palavra assume o significado de resposta.

Associa-se, por vezes, a desesperança como aquela que se constitui como agente desarticulador do diálogo no momento em que não há o que se esperar do quefazer dos educandos, uma vez que a relação educativa, quando idealizada como encontro, torna-se vazia, não produtiva, como um momento burocrático.

Ainda quanto as fragilidades, o inédito viável, como aqueles projetos e atos das possibilidades humanas, resultantes do enfrentamento das situações-limites, referentes ao movimento reflexão-palavra-ação, irão surgir como aproximações às situações-limites, já que, em geral, o contexto idealizado pelo educador constitui-se dissonante das situações existenciais dos educandos.

Nesse caminho, reafirma-se a necessidade de atuação do educador contra a ideologia dominante, pelo sonho da reconstrução social, desvelando a realidade

ocultada por um currículo dominante, não de forma idealista, mas conhecedor das possibilidades de o ensino chegar aos limites, construindo uma educação não neutra e engajada política e socialmente.

Acredita-se que essa tensão possa gerar a transformação e, conseqüentemente, o progresso cultural. Fundamentalmente, educar exige tomar posição firmando compromisso e educar-se exige as mesmas condições, pois é necessário analisar “[...] que modelos sociais iremos transmitir, que conteúdos estamos veiculando, que classe estamos defendendo, de que ponto de vista estamos pensando a educação: do ponto de vista do povo ou do sistema?” (GADOTTI, 2012, p. 140).

Nessa forma de movimento está em disputa uma disposição do educador quanto à flexibilidade da autoridade, pois a relação dialógica não tem por objetivo igualar os sujeitos, mas proporcionar condições para a partilha entre esses. Partindo desse pressuposto, considera-se que o exercício da autonomia desse educador e a noção de inacabamento estejam associados a uma educação responsável proporcionando relações de aprendizagem participativas e democráticas.

Reflete-se, ainda, que o educador dialógico é informado, experiente na análise crítica e, ainda, comprometido com a inserção política e transformação social. Nesse caso, o educador além de ser um sujeito com formação é o articulador da relação educativa, a qual não ocorreria por si só.

Levando em consideração as afirmações nas quais se pensam a autonomia e o inacabamento, uma pergunta, de cunho socioantropológico, emerge dispendo reflexões: como, na educação problematizadora, os seres humanos se tornam sujeitos em favor da transformação social? Na obra *Pedagogia da autonomia*, Freire (2003) afirma que o amadurecimento do ser para si é um vir a ser, ou seja, é um processo permeado por experiências de decisão associadas à responsabilidade, as quais promovem experiências de liberdade.

Ainda para o autor, a autonomia se constitui na vida dos seres humanos a partir de várias experiências e decisões que vão sendo tomadas. Quando utiliza o termo amadurecer, o faz no sentido de que não há data marcada para tal, mas que todos vão, ou não, amadurecendo a cada dia. Com esse posicionamento, afirma que a autonomia não ocorre em data marcada, mas se caracteriza como um vir a ser. Ao aproximar as relações educativas, reflete que uma pedagogia da

autonomia “[...] tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade” (FREIRE, 2003, p. 107).

Para tal, é necessário intensificar a palavra-ação-reflexão, como estratégia, permanentemente, na relação educativa, segundo a qual o educador se torna capaz de encontrar caminhos para constituir um ensinar ou aprender reflexivos. Nesse contexto, será possível superar posições discriminatórias ou alienantes pelas quais muitos educandos são relegados, ou seja, considerados seres excluídos da aprendizagem. Superar essa condição discriminatória é indispensável para que os seres humanos possam exercitar a relação dialógica.

Assumir, ainda, na relação dialógica as situações existenciais, vivências da cotidianidade, as quais permitam aos seres humanos o debate de temas desafiadores que envolvam e sejam envolvidos pelas situações-limites, recuperando a vocação ontológica do ser mais, é condição fundamental para o movimento, permanente, de formação, alicerçado no respeito e na dignidade, o qual se torna ferramenta necessária à dignificação de educadores e educandos.

Fundamentado na sistematização destas ideias, é possível inferir que o educador crítico faz do mundo o mediador entre seres humanos envolvidos na relação educativa. No contexto freiriano, as relações entre os seres humanos e o mundo representam o ponto de partida para uma educação problematizadora tal que a educação está comprometida com o tempo histórico presente, constituinte das situações em que os seres humanos se encontram imersos.

Por fim, acredita-se que os pressupostos elencados neste texto problematizam alternativas de tornar as relações educativas mais ricas aproximando a realidade, a origem dos educandos, por meio da relação dialógica. Assim, a proposta freiriana, parte da compreensão sobre as experiências diárias dos educandos, não fazendo distinção entre a educação popular ou a formal, ou, ainda, não distinguindo os níveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as duas categorias centrais, inacabamento e autonomia, as quais sustentam a argumentação defendida, compreende-se que os espaços de movimentação entre as mesmas representem as ferramentas que permitam contribuir como forma de criar tensão no processo de apreensão da realidade, auxiliadas pelo pertencimento, tal que instaurando a problematização e a

contradição sobre as situações vivenciadas, ambas como formas instigadoras da promoção do novo, via relação dialógica, torna-se possível refletir em educadores e educandos como seres da práxis, na procura de transformar o mundo com a ação e a reflexão.

Percebe-se, ainda, as transformações na ordem social são imperativos constantes, nos quais os pressupostos do inacabamento e da autonomia colocam os sujeitos, permanentemente, em dúvida e contradição. Dessa forma, a dúvida e a contradição apontam para uma tomada de consciência sobre a nova condição vivida e, nesse caso, a autonomia deixa de ser vista como algo com dotação prévia ou acabada.

Como forma de finalizar o texto, considera-se oportuno evidenciar as contribuições dentre as ideias trabalhadas. Retoma-se o contexto das relações, nas quais os seres humanos respondem aos desafios suscitados, tal que a proposta freiriana reflete sobre a possibilidade de respostas as quais o sujeito possa assumir frente a esses desafios, e pela consciência crítica testa-se e age em favor da transformação.

Assim, é por meio do desenvolvimento das relações com a realidade que se torna possível ao ser humano intervir em seu tempo histórico, constituindo a capacidade de transcender, como aquela em que o sujeito exercita o pensar diferentes existenciais.

A transcendência, por sua vez, está na raiz da finitude do próprio sujeito e pela consciência dessa finitude, compreende-se como inacabado, não pronto. O inacabamento qualifica o ser humano para além da adaptação, como aquele que integrado à realidade, pensa e humaniza o próprio meio.

A proposta freiriana possui como propósito servir-se da educação como meio capaz de propiciar ao ser humano essa consciência sobre si e a realidade. Nessa linha de raciocínio, há o conceber a conscientização tanto como finalidade das práticas fundadas na concepção libertadora como princípio metodológico das ações e relações.

Por fim, o inacabamento aproxima a necessidade de conquista da autonomia, conquista essa vinculada ao processo de palavra-ação-reflexão sobre a realidade, ao promover a leitura e transformação de mundo.

**REFERÊNCIAS**

ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomerindo. Da ética do diálogo à resposta ética a alteridade – Por uma educação inter-humana. **Educere et Educare – Revista de Educação**. Cascavel, v. 6, n. 12, p. 251-265, jul./dez., 2011.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIROUX, Henry. Lessons From Paulo Freire. **The Chronicle of Higher Education**. Washington, v. 57, n. 9, out., 2010.

GIROUX, Henry. Ensino superior, para quê? **Educar**. Curitiba, n. 37, p. 25-38, maio/ago., 2010a.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Da consciência do inacabamento à noção de corpo consciente na obra de Paulo Freire. In: CALADO, Alder Júlio Ferreira (Org). **Revisitando Paulo Freire: diálogo, prática e inspiração cristã-marxiana**. João Pessoa: Ideia, 2008. p. 53-65.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de. **Educação: redes que capturam caminhos que se abrem**. Vitória: EDUFES, 1996.



SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, v. 6, n. 6, p. 81-92, 2005.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

*Recebido em 24 de janeiro de 2023*

*Aprovado em 04 de abril de 2023*