



doi: 10.20396/rfe.v13i2.8666268

O aprendiz e a (im)possibilidade da autonomia The learner and the (im)possibility of autonomy

Débora Cristina Vasconcelos Aguiar¹
Paulo Meireles Barguil²

Resumo:

Atores com distintas perspectivas educacionais têm utilizado, cada vez mais, o vocábulo autonomia de acordo com os seus interesses. Objetivamos com este artigo, que é uma revisão de literatura, discutir sobre a autonomia a partir de enfoques da Filosofia, da Psicologia e da Sociologia. As contribuições de autores como Rousseau, Kant, Freud, Adorno, Agamben, Piaget, Kamii, Martins, Freire, Barguil, dentre outros, enriquecem uma leitura interdisciplinar da complexa relação entre autonomia e Educação. Concluimos que a autonomia não é uma característica do sujeito, mas uma prática indispensável para o seu desenvolvimento individual e social, bem como para fortalecer o processo democrático.

Palavras-chave: Autonomia; Educação; Democracia.

Abstract:

Actors with different educational perspectives have increasingly used the term autonomy according to their interests. We aim with this article, which is a review of literature, to discuss autonomy from different approaches from Philosophy, Psychology and Sociology. The contributions of authors such as Rousseau, Kant, Freud, Adorno, Agamben, Piaget, Kamii, Martins, Freire, Barguil, among others, enrich an interdisciplinary reading of the complex relationship between autonomy and Education. We conclude that autonomy is not a characteristic of the subject, but an indispensable practice for his individual and social development, as well as to strengthen the democratic process.

Keywords: Autonomy; Education; Democracy.

¹ Psicóloga, Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora substituta do setor de Fundamentos Psicológicos da Educação da Faculdade de Educação de Crateús da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

² Bacharel em Computação (1990), licenciado em Pedagogia (1994), mestre (1999) e doutor (2005) em Educação, todos cursados na Universidade Federal do Ceará – UFC. Professor Associado IV da UFC, lotado na Faculdade de Educação – FACED. Coordena o Laboratório de Educação Matemática – LEDUM (www.ledum.ufc.br). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFC.

Introdução

“Quem pensa por si mesmo é
livre
E ser livre é coisa muito séria
Não se pode fechar os olhos
Não se pode olhar para trás
Sem se aprender alguma
coisa para o futuro.”
(RUSSO, 1996)

O conceito de autonomia tem sido amplamente utilizado no campo da Educação como uma espécie de panaceia para os complexos problemas educacionais, sem que os agentes pedagógicos, muitas vezes, reflitam sobre os significados do conceito (AGUIAR; BARGUIL, 2018). Nessa perspectiva, compreendemos que à noção de autonomia tem sido atribuída uma diversidade de significados e interpretações, os quais variam de acordo com seus emissores e com os aspectos históricos, políticos e sociais nos quais se referenciam.

A inserção da autonomia em discursos e projetos educacionais ganha caráter de slogan, conforme alertou Contreras (2012), não favorecendo a discussão sobre os significados desse conceito e o desvelamento do que se pretende implantar, o que, muitas vezes, é a negação do discurso.

De tanto que pode significar, o conceito se esvazia de sentido, tornando-se inócuo. Enquanto nas propostas curriculares o discurso sobre a autonomia docente é corriqueiro, na vivência em sala de aula ele ainda soa como inovação, isto quando chega a soar. O excesso das oratórias mascara a escassez das práticas e revela a dissonância entre ambos.

Nesse cenário, tendo em vista o caráter controverso dos sentidos atribuídos ao conceito, este artigo, que é uma revisão de literatura, tem como objetivo discorrer sobre algumas compreensões de autonomia, refletindo sobre as origens e os impactos daquelas para a sociedade e, mais

especificamente, para a Educação, a qual requer contribuições de várias Ciências.

Abordamos várias temáticas a partir de enfoques filosóficos, sociológicos e psicológicos: a dimensão da moralidade para Rousseau, Kant e Freud; a proposta da autonomia como condição de uma Educação contra a barbárie para Adorno e Agamben; as compreensões de autonomia moral e intelectual para Piaget e Kamii; autonomia como participação social e política, a partir de Martins e Benevides; autonomia como amadurecimento do ser para si e possibilidade de desenvolvimento e expansão, em Freire e Barguil.

Autonomia moral: de Rousseau a Freud

O projeto de uma Educação para a autonomia, embora ainda se mostre como algo revolucionário e inovador devido ao enrijecimento do sistema escolar, não se trata de algo recente, mas de uma concepção histórica e recorrente no âmbito educacional, ganhando contribuições de autores de diversas vertentes teóricas.

Um dos principais nomes que contribuíram para a construção da proposta de uma Educação para a autonomia é Jean Jacques Rousseau (1712-1778), também considerado como “O pai da Pedagogia”. Rousseau (1999) idealizou a formação de um pupilo que não se submetesse aos preconceitos de seu tempo, não naturalizando situações de opressão, mas que fosse livre para contestar as convenções sociais e agir conforme suas próprias concepções, respeitando também a liberdade dos demais.

Devido à sua compreensão positiva acerca da natureza humana, o autor criticava a Educação jesuítica que compreende a criança como uma espécie de adulto defeituoso e imputa-lhe castigos para que aja conforme o padrão adulto, corrompendo a sua verdadeira natureza e sacrificando o seu presente por um futuro incerto.

Em contrapartida, Rousseau propunha o retorno à natureza como forma de fortalecimento físico, moral e emocional. Segundo ele, era necessário que

a criança confrontasse sua própria natureza para conhecer suas capacidades e limitações. Nesse contexto, os adultos poderiam intervir, auxiliando a satisfação de suas necessidades reais e evitando produzir-lhe necessidades artificiais cuja concessão poderia transformá-la em escrava ou tirana (MARTINS; DALBOSCO, 2012).

Segundo Martins e Dalbosco (2012), a Educação proposta por Rousseau é pautada em uma liberdade bem regrada, sendo essa uma condição para o desenvolvimento da autonomia da criança. Inicialmente, essa autonomia é vivenciada na satisfação de suas necessidades, por meio da percepção dos seus limites e das suas capacidades, o que possibilitaria à criança uma gradativa compreensão acerca da importância das regras para o convívio social. É importante salientar que esse entendimento não surge de forma espontânea, mas a partir do confronto com sua natureza e do contraponto com outros sujeitos, em especial dos pais ou educadores.

O trabalho de Rousseau influenciou sobremaneira o pensamento de Immanuel Kant (1724-1804), devido a sua ênfase na liberdade e na moralidade. Além disso, o contexto sociohistórico vivido por Kant, marcado pelo advento do Iluminismo e pelo forte embate entre as vertentes racionalista e empirista, fomentou sua preocupação com a dimensão moral, levando-o a elaborar o princípio da autonomia (NIQUET, 2008).

Para Kant (1985, p. 100), todo ser humano é capaz de pensar por si mesmo. No entanto, muitos se atêm a uma condição de “menoridade” por “preguiça ou covardia”, preferindo ficarem reféns do julgamento de outrem a usufruir da liberdade de usar a própria razão. O comodismo e o medo de sair da tutela de alguém e pensar por si mesmo são intensificados quando as pessoas são criadas em ambientes que reproduzem a obediência e a submissão, impedindo-as de chegarem ao “esclarecimento”.

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão

e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [<Aufklärung>]. (KANT, 1985, p. 100).

Nessa perspectiva, o esclarecimento seria a capacidade de alguém servir-se de sua própria razão, utilizando seu julgamento sem constrangimentos externos. Desta maneira, ele trataria de uma condição *sine qua non* para que uma pessoa pudesse ser autônoma. Todavia, a compreensão kantiana de autonomia ultrapassa a dimensão da razão teórica e incorpora a dimensão prática, de modo que a autonomia não significaria apenas a capacidade de uma pessoa pensar por si própria, mas agir de acordo com seu julgamento (ZATTI, 2007).

O filósofo também estabeleceu as noções de “imperativo categórico” e “imperativo hipotético”, os quais consistiriam em “[...] fórmulas para exprimir a relação entre as leis objectivas do querer em geral e a imperfeição subjetiva da vontade desse ou daquele ser racional - da vontade humana, por exemplo.” (KANT, 2007, p. 49). Os imperativos tratam, portanto, de princípios obrigantes da vontade, que se diferenciam entre si de acordo com a sua finalidade e orientação.

Destarte, o imperativo categórico se refere à representação de “[...] uma acção como objectivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade.” (KANT, 2007, p. 50). Já o imperativo hipotético representaria “[...] a necessidade prática de uma acção possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer (ou que é possível que se queira).” (KANT, 2007, p. 50).

O imperativo categórico é entendido como a efetivação do princípio da autonomia: “Age como se a máxima da tua acção se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza.” (KANT, 2007, p. 59). Esse imperativo trata de uma condição em que a vontade do sujeito é voltada para agir conforme o seu dever, sendo essa sua absoluta necessidade.

Já o imperativo hipotético é desaconselhado por Kant, pois é uma condição em que o sujeito não governa sua vontade, mas é governado por ela. A acção que visa à satisfação de seus desejos ou a sua felicidade seria

heterônoma, tendo o princípio de sua ação fora de si, o que a afastaria da compreensão kantiana da autonomia da vontade (ZATTI, 2007).

De acordo com Kant (2007), a vontade, enquanto uma disposição do espírito humano, pode ser orientada segundo as inclinações da sensibilidade (imperativos hipotéticos) ou pode ser orientada segundo a razão prática (imperativo categórico, atitude ética), sendo essa vontade boa, pois estaria voltada a cumprir o dever moral como um fim em si mesmo. Para que essa boa vontade possa conduzir o sujeito a agir conforme os seus próprios princípios, não se submetendo a constrangimentos externos, ela deve ser livre. Tal como o esclarecimento, a liberdade se configura em uma condição essencial à autonomia da vontade.

Ela [a razão prática] tem de considerar-se a si mesma como autora dos seus princípios, independentemente de influências estranhas; por conseguinte, como razão prática ou como vontade de um ser racional, tem de considerar-se a si mesma como livre; isto é, a vontade desse ser só pode ser uma vontade própria sob a ideia da liberdade, e, portanto, é preciso atribuir, em sentido prático, uma tal vontade a todos os seres racionais. (KANT, 2007, p. 96).

Kant (2005 *apud* XAVIER, 2012, p. 338) considera “[...] jamais ter havido ações emanadas dessas fontes puras”, isto é, ninguém teria sido moral conforme a prescrição do conceito prático. Com frequência, a tentativa de exemplificar uma ação baseada nesse ideal de moralidade constata que a ação não era moralmente pura, pois mirava interesses escusos, o que implica a asserção kantiana sobre a imperfeição subjetiva da vontade.

No entanto, a incapacidade da exemplificação não invalida a importância da máxima moral. Em vez disso, ela serve como um ideal que deve orientar as ações dos sujeitos. Assim, a falta de exemplos ou a dificuldade de uma conduta puramente moral não desobrigaria os sujeitos a agir conforme o imperativo categórico.

Além disso, o exercício da razão prática poderia frequentemente acarretar em um dilema para o sujeito, haja vista a natureza dualista do ser

humano. Segundo Kant (2007), o Homem seria ao mesmo tempo racional e sensível, visto que era dotado de razão, pertencente ao mundo inteligível, e afetado pelo princípio de causalidade do mundo sensível.

A autonomia não nega a constituição do homem a partir da sensibilidade. A autonomia não vem demolir com a constituição sensível do ser racional, tampouco despreza a sua importância. Ela quer, sim, poder pensar que o homem é capaz de iniciar uma nova cadeia de eventos determinada por princípios objetivos - liberdade -, mas isso não faria com que ele se tornasse um homem puramente racional, um “puro e simples sujeito de conhecimento” (LACAN, 1999, p. 406), desconsiderando a influência de sua natureza sensível. (XAVIER, 2012, p. 341).

Nessa perspectiva, Xavier (2012) considera que a compreensão kantiana de autonomia não implica em uma negação da sensibilidade em nome da razão, nem de um controle absoluto do Homem sobre si mesmo, mas consiste na proposta de uma conduta moral, a partir da liberdade. Nessa perspectiva, o filósofo compreende o conflito como uma condição inerente ao sujeito, de modo que seria necessário um esforço constante para a submissão da vontade à razão.

Xavier (2012) objetiva aproximar a teoria kantiana e a obra freudiana para produzir novas reflexões sobre o Homem e a moral. Assim, ela relaciona o conflito entre o sensível e o inteligível em Kant com o conflito entre consciente e inconsciente em Freud (1856-1939) – ressaltando características e particularidades de cada teoria, bem como a diferença temporal entre os autores – para jogar luz sobre as interpretações extremadas e equivocadas de ambas as teorias: do controle absoluto do Homem sobre si mesmo em Kant e da condição do sujeito em Freud como um ser “[...] eternamente atormentado por um embate sem tréguas.” (XAVIER, 2012, p. 336).

Freud (1992b) apresenta como centro de sua teoria a compreensão de uma divisão psíquica, que inicialmente foi representada, por meio da primeira tópica do aparelho psíquico, como o conflito entre as instâncias: inconsciente,

pré-consciente e consciência. Com a prática clínica e o desenvolvimento da teoria psicanalítica, Freud desenvolve a segunda tópica do aparelho psíquico, que apresenta a divisão subjetiva de modo mais elaborado, a partir das instâncias: isso, eu e supereu. A segunda tópica não nega a primeira, mas apresenta uma compreensão dinâmica sobre o modo de funcionamento do psiquismo, articulando estas instâncias com a libido, as pulsões e com a teoria da sexualidade infantil.

O conceito de inconsciente tem valor fundamental na obra freudiana, englobando seus sentidos descritivo, sistemático e dinâmico. A descoberta do Inconsciente é considerada por Freud (1992a) como a terceira ferida narcísica da humanidade e talvez a mais dolorosa. Esta ferida foi precedida de outras duas que afrontaram o narcisismo da humanidade: a ferida biológica cunhada por Charles Darwin (1809-1882) e, anteriormente, a ferida cosmológica operada por Nicolau Copérnico (1473-1543).

A descoberta do inconsciente, enquanto uma ferida psicológica, contraria a idealização iluminista de que o Homem, com a sua razão, poderia conhecer e governar a si mesmo e a sua vontade de maneira autônoma. A ilusão do controle absoluto do Homem por si mesmo é confrontada pela compreensão de que haveria uma instância inconsciente, que abrangeria a maior parte das ações do sujeito, sem que ele pudesse ter acesso ou controlá-la. O conceito do Inconsciente instaura a compreensão de que o sujeito, entendido como a parcela consciente do Eu, não seria dono de sua própria casa, uma vez que grande parte de suas ações, desejos e fantasias ocorrem à sua revelia.

Em virtude disso, não faz sentido falar em autonomia para Freud numa acepção kantiana, tendo em vista o enfoque no papel da consciência na compreensão do Homem para Kant. Todavia, a moralidade na Psicanálise pode ser pensada, com base no ensino de Lacan (1988 *apud* XAVIER, 2012), a partir da ética do desejo, que visa justamente ao rompimento com a tirania da moral superegógica, que é absolutamente heterônoma, por meio da assunção do próprio desejo e da restituição do princípio de prazer.

Nessa perspectiva, produz-se uma separação entre a ética da cultura (associada às interdições e demandas do Outro) e a ética do desejo, a fim de desalienar o sujeito do desejo do Outro. Isso não implica, porém, na apologia a um egoísmo inconsequente, mas sim na responsabilização do sujeito por sua vida e suas escolhas, uma vez que ele não pode mais atribuir ao Outro suas perdas e frustrações (LACAN, 1988 *apud* XAVIER, 2012).

A obra psicanalítica possibilitou uma crítica ao modelo de Educação tradicional, repressivo, que produz neuroses, e também contribuiu para a proposição de uma Educação libertária, centrada no estudante e no seu desejo. Contudo, considera-se que a tensão entre disciplina e liberdade foi mal administrada pelos partidários dessa Pedagogia, resultando em uma prática permissiva, que intensificou o narcisismo dos estudantes, tornando-os menos tolerantes à frustração, mais impacientes e mais suscetíveis a transtornos como depressão e ansiedade (LIMA, 2019).

Lima (2019, p. 16) salienta que a proposta de uma educação para a autonomia “[...] não se edifica sobre bases narcísicas e voluntaristas.”. Para que os estudantes aprendam a ser autônomos, eles precisam de modelos, de referências que indiquem que é possível o “sustentar-se no vazio” que caracteriza o pensar por si mesmo.

Em suma, compreendemos a ideia da implicação ou da responsabilização do sujeito com suas escolhas e com as consequências delas como um ponto de convergência entre os autores abordados nesta discussão e também como um elemento fundamental para a compreensão da noção de autonomia, mesmo sob outras perspectivas, como a proposta de uma Educação contra a barbárie em Adorno.

Educação para a autonomia em Adorno e Agamben

De acordo com Adorno (2006), a Educação apenas tem sentido se dirigida a uma autorreflexão crítica. O incentivo a essa reflexão, para ele, deveria ocorrer desde a educação infantil, a fim de que as crianças desenvolvessem a autonomia – conceito empregado por Adorno com base na

proposição kantiana – e que significaria o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação. A autonomia, assim, seria o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz.

Para Adorno (2006), a exigência de que Auschwitz não se repita deve ser primordial na Educação e a sua urgência não precisaria nem ser justificada em vista das monstruosidades cometidas, que fazem com que todas as outras metas educacionais se tornem secundárias ou irrelevantes. O filósofo compreende Auschwitz como uma regressão à barbárie, e não apenas a ameaça de uma regressão à barbárie, conforme era dito na época. Além disso, segundo ele, Auschwitz teria sido a barbárie contra a qual se dirige toda a Educação.

A barbárie, no entanto, continua existindo, uma vez que persistem as causas fundamentais que geram esta regressão, as quais se encontram no próprio processo civilizatório, de modo que a oposição contra ela deve ser contínua. Por isso, faz-se necessário que essa reflexão ética seja primazia para a Educação, para que as novas gerações consigam identificar e se opor a essas formas de opressão e degradação de outros seres humanos.

Embora não tenha a pretensão de criar uma proposta educacional, Adorno (2006) discute alguns pontos que, segundo ele, seriam indispensáveis para entender os mecanismos subjetivos, sem os quais, Auschwitz muito dificilmente teria sido possível. O primeiro ponto, considerado o mais importante, é se contrapor ao poder cego dos coletivos.

Baseando-se na discussão proposta por Freud em *Psicologia das Massas e Análise do Eu*, ele considera o perigo do poder alienante dos coletivos ou das massas, mediante a identificação cega de seus membros. Assim, seria necessário fazer resistência frente aos coletivos, esclarecendo o problema da coletivização.

Adorno (2006) também destaca duas questões para pensarmos em uma Educação após Auschwitz: a importância da Educação Infantil para a construção de uma subjetividade autônoma, sobretudo na primeira infância, que é quando a pessoa é introduzida na cultura e se estrutura subjetivamente;

e o esclarecimento geral, que produziria um clima intelectual, social e cultural que impediriam a repetição de Auschwitz.

Nesse sentido, Adorno (2006) considera que o fascismo teria se produzido em decorrência da ruína das antigas e consolidadas autoridades do império em um momento em que as pessoas não estavam psicologicamente preparadas para a autodeterminação e nem à altura da liberdade que lhes fora concedida. Assim, encontravam-se assustadas com as responsabilidades de governar suas próprias vidas e suscetíveis a obedecer cegamente outra autoridade.

Outro aspecto é a dificuldade da construção de uma subjetividade autônoma por uma Educação que valoriza a severidade, premiando a dor e reprimindo o medo. Essa proposta educacional que pretensamente valoriza a virilidade e a força seria uma fachada para o masoquismo e o sadismo, tornando os sujeitos insensíveis ao sofrimento dos outros.

[...] se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantêm vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito. (ADORNO, 2006, p. 134).

Nesse sentido, uma Educação para a autonomia não consiste na imposição de um afeto em relação aos outros, mas na autorreflexão sobre os condicionantes de sua ação, na consciência de si, dos seus sentimentos, das suas ações e do quanto elas afetam a vida dos outros, no confronto e não na negação da barbárie como algo que em alguma proporção podemos ser tanto vítimas quanto algozes.

Ampliando a discussão sobre o Shoá ou o “holocausto” judeu, Agamben (2008) compreende o campo de concentração, com base nos relatos de Primo Levi, como um regime de exceção, marcado pela ausência de lei, isto é, pela anomia. No campo, a vida em sua dimensão política, bios, era transformada em vida animal, administrável e consumível, vida nua ou zoé. A partir dessa transformação, as pessoas eram destituídas de sua condição de

cidadãs e passavam à condição de homo sacer: seres que estão fora do campo do direito humano, podendo ser entendidos como “sagrados” ou “matáveis”.

Agamben (2008) também descreve esse processo de desumanização das pessoas nos campos como a transformação de judeus em “muçulmanos”, que seriam pessoas cujo estado de desnutrição fazia com que andassem curvadas e a quem a violência sofrida parecia lhes haver tirado sua capacidade de pensamento e reflexão; criaturas cujo semblante desfigurado fazia com que se assemelhassem a mortos-vivos e causava desprezo e horror.

Além disso, Agamben (2008) considera que teria ficado como resto de Auschwitz uma falta ou lacuna referente a um elemento essencial, embora indizível. Ele declara que as verdadeiras testemunhas do campo são aquelas que o vivenciaram em sua plenitude e, justamente por isso, não podem testemunhar, seja porque morreram nas câmaras de gás ou porque foram transformadas em muçulmanos e perderam a capacidade de falar. Mesmo os que sobreviveram a essa condição e recuperaram a fala, demonstram a impossibilidade de narrar essa experiência, restando sempre algo que não pode ser dito, que não se pode e/ou se sabe expressar em palavras.

Respondendo à proposição de Adorno por uma Educação que impeça a repetição de Auschwitz, Agamben (2008) se utiliza da experiência descrita por Nietzsche em *A Gaia Ciência*, onde alguém seria condenado a viver eternamente a mesma vida e do relato de Primo Levi para discutir a questão ética em torno da repetição de Auschwitz, considerando, contudo, que ele nunca deixou de existir.

Contudo, a impossibilidade de querer o eterno retorno de Auschwitz tem para ele, outra e bem diversa raiz, que implica uma nova, inaudita consciência ontológica do acontecido. Não se pode querer que Auschwitz retorne eternamente, porque, na verdade, nunca deixou de acontecer, já se está repetindo desde sempre. (AGAMBEN, 2008, p. 106).

Com base nessa perspectiva, Senna (2018) declara que a pertinência de uma reflexão ética não deve ter como objetivo apenas que Auschwitz não se

repita, mas que pare de acontecer! Afinal, seres humanos continuam sendo explorados, escravizados e oprimidos, a exemplo dos refugiados sírios, haitianos e venezuelanos. A regressão à barbárie segue ocorrendo, embora mire outros alvos.

Também comentando a necessidade de uma Educação contra a barbárie, Bazzanella e Polomanei (2018) destacam, além da importância da reflexão crítica e do exercício da autonomia, a necessidade de profanar, segundo Agamben, aquilo que foi sacralizado ou colocado na condição de sacer, e destituído de direitos que constituem a vida comum.

Nessa perspectiva, compreendemos a importância de promover uma Educação contra a barbárie, em que os discentes desenvolvam a capacidade de pensar e refletir por si mesmos, denunciando e confrontando práticas de opressão e violência. Importa também que os estudantes desnaturalizem a compreensão sobre as desigualdades existentes, dessacralizem o olhar sobre os “matáveis” e questionem os motivos que levam à desvalorização da vida de outros seres humanos, que interesses sustentam e quais consequências degeneram para os modos de existência dos sujeitos e os modos de organização social.

Dando continuidade à discussão sobre as diferentes formas de se conceber uma Educação para autonomia, expomos a seguir a compreensão de autonomia moral e intelectual para Piaget e Kamii.

Autonomia moral e intelectual para Piaget e Kamii

A obra de Jean Piaget (1896-1980), em especial o seu estudo sobre a moralidade, foi bastante influenciado pelos trabalhos de Kant e pela teoria psicanalítica. Piaget, no entanto, afasta-se de Kant ao compreender a autonomia não como pressuposto da razão prática que tem como princípio o imperativo categórico, mas como resultado de um processo de amadurecimento (ZATTI, 2007).

Segundo Piaget (1994, 1999), a autonomia é de grande importância para a maturação dos seres humanos. Quando situadas em um contexto de respeito

e cooperação, as experiências vivenciadas pelos sujeitos em sua infância e adolescência lhes possibilitariam a vivência progressiva da autonomia relativa.

A autonomia, para Piaget (1994, 1999), trata do último estágio do desenvolvimento da moralidade no sujeito, sendo precedida pela heteronomia e pela anomia. Além disso, o desenvolvimento da moralidade na perspectiva piagetiana está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento das dimensões afetiva e cognitiva, em especial desta última, cujo desenvolvimento é condição sine qua non para a vivência da autonomia. Com efeito, o juízo moral também impulsionaria o desenvolvimento da afetividade e da inteligência.

Consoante Piaget (1994, 1999), a construção da autonomia se inicia no final do estágio operatório concreto, quando a criança já vivenciou a fase da obediência cega, marcada pela coação, e passa a atuar na lógica da cooperação e do respeito mútuo, criando os sentimentos de igualdade e justiça.

Pode-se dizer, então, que o respeito mútuo, que se diferencia gradualmente do respeito unilateral, conduz a uma organização nova dos valores morais. Sua principal característica consiste em que implica uma autonomia relativa da consciência moral dos indivíduos, podendo-se, deste ponto de vista considerar esta moral da cooperação superior à moral da simples submissão. (PIAGET, 1999, p. 55).

Por conseguinte, o equilíbrio final do pensamento e dos sentimentos seria a vontade, a qual consistiria no “[...] equivalente afetivo das operações da razão.” (PIAGET, 1999, p. 56). O conceito de vontade para Piaget se assemelha bastante com a compreensão kantiana, pois à vontade caberia fazer a mediação do conflito entre o prazer e o dever, regulando a energia em favor de uma tendência superior.

A vontade, assim, seria forte quando impelisse o sujeito a seguir uma tendência superior, embora fraca, geralmente compreendida como o dever, abdicando de uma tendência inferior mais forte, associada ao prazer. Por outro lado, a vontade fraca seria aquela que permitisse a tendência inferior

mais forte vencer sobre a tendência superior mais fraca. Em suma, a força de vontade trata da habilidade de reforçar uma tendência superior, mas fraca, fazendo-a triunfar (PIAGET, 1999).

A noção de vontade é essencial para a compreensão da autonomia em Piaget, pois é a partir dela que o sujeito pode governar a si mesmo ou agir conforme a sua própria razão, abdicando de tendências inferiores. O desenvolvimento da vontade também ocorre no estágio operatório concreto conjuntamente com as operações intelectuais e afetivas que possibilitam a vivência da autonomia, ganhando ainda mais intensidade a partir do estágio operatório formal, com a construção do pensamento formal e o desenvolvimento da afetividade e da personalidade (PIAGET, 1999).

Para Piaget, eis a definição de autonomia: graças ao uso da razão, o sujeito pode, ele mesmo, portanto só, estabelecer suas certezas, liberando-as do que a tradição procura pura e simplesmente impor às diversas consciências. A autonomia intelectual é fruto dos poderes da razão, que, a crenças, substitui a demonstração. A autonomia moral é também fruto da razão que, ao dogma, opõe a justificação racional. O “herói” piagetiano é, portanto, aquele que pode dizer “não” quando o resto da sociedade, possível refém das tradições diz “sim”, contanto que esse “não” seja fruto dessa démarche intelectual ativa e não apenas decorrência de um ingênuo espírito de contradição. (LA TAILLE, 2016b, p. 113).

Nessa óptica, o desenvolvimento da autonomia, assim como o do pensamento, não se trata de um processo espontâneo, como sugerem algumas interpretações equivocadas sobre a maturação em Piaget. Para que uma pessoa seja autônoma, é necessário que ela, nas interações com os outros e o mundo, tenha liberdade para refletir e agir conforme seu próprio julgamento, responsabilizando-se pelas consequências de sua ação.

Por conseguinte, Piaget manifesta-se a favor de uma Educação que possibilite o desenvolvimento da autonomia com diminuição da heteronomia,

ponderando as consequências de ambos os modelos para as vidas dos sujeitos e suas implicações para a sociedade.

Nessa perspectiva, a autonomia moral consiste em ponderar, de forma ética, as consequências de sua ação tanto para si quanto para os outros. De acordo com Kamii (1990), modelos educacionais pautados em recompensas e castigos reforçam a heteronomia dos estudantes, pois suas ações são orientadas em função do medo de serem punidos ou do interesse em alguma possível recompensa.

Com efeito, supomos que, quando um estudante formado por esses modelos corresponder às expectativas de outrem sobre a sua ação, irá fazê-lo por temer ser punido ou por desejar algo em troca e não por compreender as consequências de sua ação para si e para os outros.

Ademais, também podemos observar algumas respostas indesejadas resultantes desse sistema de controle dos estudantes, quais sejam: a ponderação dos riscos para realizar ou não algo que deseja, mas que lhe fora interdito; a concordância cega com as imposições dos outros; além da revolta e da transgressão. Por conseguinte, essas estratégias de controle do comportamento do estudante, em vez de promoverem o seu amadurecimento moral ou o desenvolvimento de uma consciência ética, suscitam apenas o seu adestramento e conformidade a normas instituídas por outrem (KAMII, 1990).

Opondo-se a esse sistema de punição, Kamii (1990) sugere o uso de sanções por reciprocidade, que são estratégias que buscam a reparação do dano a partir da cooperação, estimulando, assim, a construção de regras de conduta por meio do contato com outras perspectivas além da sua.

A partir desse intercâmbio de pontos de vista, os estudantes aprendem a agir de forma mais ética e empática, tomando decisões com base não apenas no seu bem-estar individual, mas no melhor para todos, o que sugere o desenvolvimento da autonomia conforme a óptica piagetiana.

Contudo, para que essas sanções não se convertam em punições, é preciso que haja afeto e respeito mútuos e que o sujeito saiba que será ouvido

sem ser punido. Apenas nesse contexto de abertura e respeito, ele se sentirá livre para dizer o seu ponto de vista e escutar o do outro.

Em uma perspectiva construtivista, os valores morais não são simplesmente internalizados pelos sujeitos a partir do contato ou exposição ao ambiente, mas são construídos internamente a partir da interação com esse, na partilha de experiências e percepções, na construção, assimilação e modificação de modos de compreensão da realidade (KAMII, 1990).

Kamii (1990) também destaca a necessidade de se construir uma Educação que promova a autonomia intelectual dos estudantes, isto é, a capacidade e a liberdade de pensar, refletir, duvidar, questionar e decidir por si mesmo. Para o desenvolvimento da autonomia intelectual, é necessário um contexto em que o erro seja compreendido como elemento do processo de aprendizagem, tendo o estudante a oportunidade de corrigir seus erros sem violência psíquica ou coerção. Essa abertura propicia tanto o desenvolvimento da autoestima do sujeito quanto a convicção pessoal sobre as ideias que defende e os conhecimentos que produz.

A autonomia, nessa perspectiva, pode ser compreendida como a finalidade da Educação, o que consiste numa proposta revolucionária, pois aquela não se restringe a uma formação para o mercado de trabalho ou treinar estudantes para responder avaliações, mas busca o desenvolvimento humano, por meio da reflexão crítica e do pensamento independente.

Em suma, a teoria de Piaget é uma grande defesa do ideal democrático. Mas trata-se de uma defesa de caráter científico, uma vez que ele procura demonstrar que a democracia é condição necessária ao desenvolvimento e à construção da personalidade (LA TAILLE, 2016a, p. 21).

De acordo com La Taille (2016a), a compreensão piagetiana de autonomia, ao promover a lógica cooperativa em detrimento da submissão e da coação, pauta-se em uma preocupação ética e política. Nessa conjuntura, a escolha individual pela cooperação estaria atrelada não apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas a um posicionamento ético, que por sua vez

é influenciado pelo campo político, pelos regimes e instituições que precisam valorizar a igualdade e a democracia.

Explana a compreensão de autonomia moral e intelectual por meio do enfoque construtivista, seguiremos com a discussão sobre a autonomia, autogestão e participação política e social.

Autonomia, autogestão e participação política e social

Consoante Martins (2002), a temática da autonomia costumeiramente é utilizada na literatura acadêmica como vinculada ou à noção de participação social, ou à noção de ampliação da participação política, como descentralização e desconcentração do poder. Essa compreensão de autonomia como participação política e social se baseia no campo da teoria política e fomenta os discursos e as discussões das teorias de administração de empresas e escolas.

Em seu regaste histórico sobre o uso do conceito de autonomia, Martins (2002) discorre sobre a incorporação do conceito por sistemas e movimentos políticos. Desse trajeto, importa assinalar as causas que acompanharam a utilização do termo autonomia, que fora inicialmente empregado nos discursos dos movimentos políticos para se contrapor a regimes autoritários e heterônomos, bem como ao cerceamento da liberdade e à restrição das possibilidades de existência ocasionados por eles.

Nessa conjuntura, a fim de contestar os abusos do sistema capitalista e de reivindicar modos de vida mais justos e igualitários, o conceito fora empregado por grupos socialistas e movimentos de trabalhadores, que buscavam o fim das relações hierarquizadas, pautadas na exploração, entendendo que a gestão do seu trabalho deveria ser realizada pelos próprios trabalhadores.

Em virtude disso, a autonomia é o paradigma que dirige esses movimentos na procura de meios de ação prática para a superação das oposições que mantêm essa organização de produção e acumulação. Nesse contexto, a autonomia é entendida como autogestão, haja vista que ela

promove outra compreensão sobre a participação política e a representatividade, em que os sujeitos não sejam (apenas) dirigidos por outrem, mas sejam capazes de governar a si mesmos, sendo, destarte, sujeitos de si.

Assim como o socialismo, o liberalismo também incorporou o conceito de autonomia à formulação dos direitos inalienáveis do ser humano, sendo a liberdade um desses direitos, estando essa estreitamente vinculada à noção de autonomia. A influência do individualismo promoveu a crítica e o enfrentamento contra movimentos julgados massificados, como os movimentos sindicalistas, que se organizavam de maneira monolítica, não possibilitando a expressão da diferença e a ampla participação dos que diziam representar.

Sob essa influência, a noção de autonomia era empregada na recusa a sistemas centralizados, promovendo a descentralização e desconcentração do poder. Com isso, as empresas, as escolas e os sujeitos assumiriam maiores responsabilidades que antes. Contudo, o individualismo também resvala para falhas no processo democrático, pois, com a desarticulação e a particularização dos sujeitos, o interesse na coisa pública tende a diminuir e as pessoas se tornam indiferentes às questões políticas. Ademais, as responsabilidades atribuídas aos sujeitos muitas vezes não condizem com sua preparação para assumi-las, ocasionando o previsível fracasso no desempenho de suas funções (MARTINS, 2002).

Frente a essa realidade, Araújo (2012, p. 72) considera que o discurso neoliberal, enquanto representante do capitalismo desenfreado, se mostra falacioso ao prometer enriquecimento fácil em troca do “[...] afrouxamento dos padrões de promoção da justiça e da igualdade social.” O autor também comenta que atender a esse “canto da sereia” é um risco à legitimidade democrática, sobretudo em tempos de crise econômica, pois a retirada da proteção social sob o pretexto da liberdade econômica, longe de promover mais liberdade e competitividade, acabaria por intensificar as desigualdades inerentes ao sistema democrático. Assim, essas desigualdades se tornariam intransponíveis, fazendo com que os grupos dominantes fortaleçam ainda

mais seu monopólio e os dominados percam sua autonomia, a qual consiste no valor central da sociedade democrática (ARAÚJO, 2012).

Segundo Araújo (2012), o conflito ou a luta social seria o motor da democracia, sendo ele uma condição necessária para o progresso, por meio da busca progressiva e incessante por igualdade e justiça social. Dessa forma, o silenciamento do conflito e a exclusão dos opositores representam um grande retrocesso para a democracia, devido ao desequilíbrio da tensão do par igualdade/desigualdade, promovendo o engessamento das desigualdades e a consequente perda da autonomia dos sujeitos. Com efeito, é a modificação decorrente do conflito que possibilita que os sujeitos se percebam como autônomos, pois seriam, de certo modo, responsáveis por essa transformação e autores de sua própria história.

Ampliando a compreensão da apropriação do conceito de autonomia pelo liberalismo, Benevides (2014), com base na compreensão de Boltanski e Chiapello sobre “O novo espírito do capitalismo”, destaca que essa apropriação não se limita ao liberalismo, mas trata de uma estratégia do capitalismo contemporâneo, que teria incorporado as reivindicações por autonomia, liberdade e autenticidade.

Nessa compreensão, o capitalismo não teria uma moral, senão a premissa da acumulação ilimitada, e para sobreviver e se legitimar apesar de todos os abusos e violências que degenera, ele adotou um caráter mais fluído e dinâmico, incorporando as críticas mais ferrenhas, que pareciam golpeá-lo em sua estrutura mais fundamental.

Boltanski e Chiapello (2000 *apud* BENEVIDES, 2014) classificam as fontes de indignação com o capitalismo em quatro: a inautenticidade e o desencanto; a opressão; a desigualdade e a miséria; o egoísmo e o oportunismo. Além disso, ele agrupa essas fontes de indignação em dois modelos de crítica: a crítica estética e a social.

A crítica estética representaria os anseios e insatisfações dos setores artísticos e intelectuais, a quem a padronização e a limitação das possibilidades de vida e desenvolvimento dos seres humanos em um modelo

mais fabril do capitalismo causavam revolta. Suas fontes de indignação eram: a inautenticidade e o desencanto; e a opressão.

Já a crítica social se apoiaria “[...] em valores éticos e morais relacionados à solidariedade, ao compromisso social, à cidadania – e atualmente no contexto dos novos movimentos sociais, também à inclusão.” (BENEVIDES, 2014, p. 157). Suas fontes de indignação seriam: a desigualdade e a miséria; e o egoísmo e o oportunismo.

O enfoque exclusivo dos partidários de cada crítica em suas fontes de revolta, negligenciando as demandas do outro grupo, possibilitou a divisão e o enfraquecimento das críticas. Assim, os partidários da crítica estética eram compreendidos pelos da crítica social como elitistas e descompromissados com a realidade, de forma que as suas manifestações eram percebidas como apologia ao individualismo e ao liberalismo econômico. Os partidários da crítica social, por outro lado, por não se centrarem na questão da autogestão, da autonomia e das liberdades individuais, enfocando os aspectos coletivos, eram percebidos como totalitários e opressores (BENEVIDES, 2014).

Essa divisão possibilitou a segmentação dos movimentos e a cooptação dessas reivindicações ao modus operandi do capitalismo. Como exemplo, a reivindicação pela qualidade de trabalho realizada pelos operários franceses no final da década de 1960, que tinha sido respondida de 1968 a 1973 com garantias salariais coletivas, foram transmutadas pela reivindicação pela autonomia, por meio de uma “inversão política”, que promoveu, a partir de 1973, uma série de mudanças operacionalizadas pelo patronato, tais como a flexibilização dos horários e o enriquecimento das tarefas, melhorando as condições de trabalho, em troca das garantias salariais. Logo, as reivindicações por autonomia entraram no lugar das garantias salariais, para excluí-las ou enfraquecê-las (BENEVIDES, 2014).

A autonomia foi obtida em troca das garantias, de tal modo que se trata frequentemente de uma autonomia imposta, *difícilmente sinônima de liberdade*: os assalariados recém transformados em empreendedores continuam a depender do empregador principal, e a subordinação é apenas dissimulada formalmente pela passagem do “direito do

trabalho” para o “direito comercial”. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009 apud BENEVIDES, 2014, p. 164).

Além disso, essa imposição da autonomia também é sentida como um controle permanente. A produção de “zonas de autonomia” estaria associada a uma “gramática da ação” (criatividade, pró-atividade, tomada de atitude, etc.), e, conseqüentemente, produziria uma “[...] conversão do patronato no tema da autonomia.” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009 apud BENEVIDES, 2014, p. 164). Assim, a vigilância constante deixa de ser exercida apenas pelo patronato ou por um supervisor, e passa a ser exercida pelo próprio sujeito, mediante a internalização do dever.

Ora, os últimos vinte anos foram marcados sobretudo pelo enfraquecimento das ordens convencionais e das relações hierárquicas (...) e pela multiplicação das reivindicações referentes à autonomia. Em tal contexto, o comando hierárquico acaba sendo substituído, no maior número dos casos, por práticas destinadas a levar as pessoas a fazerem *por si mesmas* e como que sob o efeito de uma decisão voluntária e autônoma aquilo que se quer que elas façam. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009 apud BENEVIDES, 2014, p. 164).

A partir dessa discussão, é possível entender a organização do capitalismo na modernidade de forma mais descentrada, camaleônica, mutável e capilar (BENEVIDES, 2014) e nos perigos do uso indiscriminado do conceito de autonomia, haja vista as diversas conotações que lhe são atribuídas, podendo ser desde uma proposta de emancipação a uma internalização da vigilância e do controle.

Desse modo, conforme Martins (2002), a compreensão de autonomia como participação política ou autogestão exerceu grande influência sobre o âmbito escolar, que compreenderia a Educação ora como meio para o exercício da cidadania e transformação social, ora como instrumento para a ascensão social e transformação de vida dos sujeitos individualmente. Esse processo também se articula com o deslocamento da percepção do professor

como único ou principal agente do processo educativo para centralidade do estudante, e, também para a compreensão de que ambos são agentes centrais desse processo (MARTINS, 2002).

Martins (2002) aborda também a predileção do termo autonomia em detrimento de autogestão no espaço escolar, o qual vem sendo adotado inclusive por agências multilaterais em suas proposições para os países chamados “em desenvolvimento”. Nessas proposições, é apresentada a ideia de uma escola autônoma, não somente para compor projetos político-pedagógicos mais contextualizados e metodologias de ensino criativas e inovadoras, mas para o próprio financiamento de instituições de ensino.

Em sua análise sobre as influências de organismos multilaterais como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) na Educação brasileira, Oliveira (2006, p. 40) sustenta que

[...] faz pleno sentido a busca de uma maior autonomia para as escolas, mas esta não pode ter como pressuposto como apontam os documentos cepalinos – apenas para uma maior liberdade de articulação com a iniciativa privada. A autonomia, que de forma alguma pode representar o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação, deve ter como horizonte a ampliação da participação da sociedade, definindo um projeto educacional atento aos interesses dos setores majoritários da população.

Com esta citação, destacamos o quanto as distintas motivações políticas, econômicas e ideológicas influenciam na compreensão da autonomia a partir de determinada perspectiva. Assim, conforme salientamos, o termo é utilizado com diversas conotações, sendo necessário que a sua leitura e interpretação ocorram de modo contextualizado, atentando aos objetivos e motivações dos seus defensores.

Após essa breve explanação sobre os aspectos históricos e políticos, seguimos com a compreensão de autonomia a partir da perspectiva freiriana.

Autonomia como amadurecimento do ser para si

Em seus livros, Paulo Freire defende uma Educação que desenvolva a autonomia, em prol de um amadurecimento moral e intelectual, sendo esse também o entendimento de Piaget (1994, 1999) e Kamii (1990). Nessa perspectiva, a autonomia também se manifesta no aumento da participação política, sendo a Educação, por isso, imprescindível para a vivência cotidiana da cidadania.

Freire (2005) advoga essa dimensão ética-política, a qual se articula com a sua proposição de Educação libertadora ou problematizadora, na qual educandos e educadores, por serem sujeitos do processo educativo, constroem o conhecimento dialogando, ao mesmo tempo em que promove a sua libertação, à medida que compreendem a sua condição de oprimidos e buscam transformar a sua realidade.

O projeto educacional freireano confronta o modelo educacional tradicional, alcunhado por ele de Educação “Bancária”, na qual os estudantes são objetos apáticos, sendo responsabilidade dos educadores naqueles inculcar os conteúdos. É por isso que a Educação “Bancária”, em vez de favorecer a crítica e a reflexão dos educandos sobre a realidade, acomoda-os, entorpecendo seus espíritos e corpos.

Na Educação Problematizadora, o sujeito se compromete com a sua vida, assumindo a autoria da mesma e renunciando ao papel de expectador. A constituição da autonomia, no entendimento de Freire (2016), é um processo individual, pois cada pessoa o vivencia de acordo sua decisão, sendo necessário que os educadores, os pais e as instituições respeitem, num ambiente acolhedor, a liberdade dos discentes e os estimulem a aprender a decidir, ao invés de se acostumarem a sistemas heterônomos.

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas [...]. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto

amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2016, p. 105).

Segundo Moreira (2015), a consecução de uma prática pedagógica para a autonomia demanda o reconhecimento por parte dos educadores e educandos de sua inconclusão, bem como de que a realidade é passível de mudanças. Quando nos sabemos inconclusos ou inacabados, revisitamos o passado para transformar o presente e futuro, processo esse que demanda a percepção de si não mais como objeto, ser em-si, mas como sujeito ou ser para-si.

A Educação “Bancária” é nomeada por Barguil (2016, 2017) de Pedagogia do Discurso, sendo a fala restrita ao docente e o silêncio encargo dos discentes, os quais aprendem, durante o longo processo de escolarização, a serem inertes e a repetirem, sem conferir significado, o que foi explicado pela autoridade, o que resulta em pessoas heterônomas.

[...] a Educação Bancária apresenta o saber numa narrativa acrítica, como algo natural. Tal prática contribui para a passividade, a heteronomia, a inércia e impede o estudante de entender – cognitiva, corporal e afetivamente – que o conhecimento, tal qual a realidade, é fruto de um processo histórico. A Educação Bancária, desta maneira, contribui para a domesticação e a manutenção do instituído, levando à desumanização. (BARGUIL, 2017, p. 206-207).

A Educação Problematizadora, por sua vez, é designada de Pedagogia do Percorso, a qual “[...] considera as dimensões afetiva e física de estudantes e professor, convocando-os a utilizar todo o seu ser na constituição de sentido à informação, não apenas o seu cérebro, para ser transformada em conhecimento.” (BARGUIL, 2017, p. 208).

Nesse sentido, a Pedagogia do Percorso, em virtude de ser

[...] comprometida com a humanização, a autonomia e a modificação da realidade, favorece e instaura o diálogo entre os agentes pedagógicos. Na perspectiva freireana, conhecer, para o Homem, é compreender e significar o mundo, aceitando os desafios que a vida, ininterruptamente, o oferece, bem como resolvê-los, incrementando sua conexão com o Cosmos. (BARGUIL, 2017, p. 207).

Conforme Barguil (2017, p. 207), a “[...] ação educativa, seja escolar ou não, acontece, com a transformação, em ritmos ímpares, de todos os envolvidos, que se percebem aprendizes e, também, ensinantes.”. É por isso que, conforme postulava Paulo Freire, a aprendizagem da autonomia, entendida por Barguil (2017) como a avocação da responsabilidade pela sua vida em todas as dimensões, só acontece quando os atores pedagógicos relacionam-se objetivando uma sociedade menos desigual, mais justa.

Essa também é a posição de Campos (2007), para quem a escola precisa, no seu projeto pedagógico e na prática dos docentes, assumir “[...] a intencionalidade de promover a formação de sujeitos históricos em que possam construir sua autonomia.” (CAMPOS, 2007, p. 97).

Numa organização social urbano-industrial que produz marginalização, a escola é um espaço privilegiado para refletir sobre os valores e vivenciar práticas em prol da inclusão e da emancipação das pessoas excluídas.

A autonomia nas instituições educacionais, de acordo com Silva (2006), é indispensável para que os sujeitos desenvolvam a Ética, o autoconhecimento e a autoestima, sendo necessário que aquelas sejam um ambiente acolhedor e valorizem a autonomia e a liberdade de docentes e discentes.

A autonomia está intimamente ligada à maturidade e em todas as fases de desenvolvimento ela é a chave para a descoberta de si mesmo, do respeito a si mesmo e ao outro, na possibilidade constante da cooperação com o outro e na perspectiva de criar um mundo melhor. (SILVA, 2006, p. 17).

A vocação humana do “ser mais”, postulada por Paulo Freire, só acontece quando os sujeitos transitam de “seres para o outro” para “seres para si”. Acreditamos que os espaços e os tempos escolares podem contribuir para que os agentes pedagógicos realizem a sua vocação ontológica.

Considerações finais

Nas últimas décadas, a autonomia tem sido propagada por atores com distintas perspectivas sociais como a solução dos complexos problemas educacionais. Considerando essa polissemia, neste artigo, refletimos sobre o conceito de autonomia a partir de contribuições de diversos pensadores.

A revisão de literatura aponta, inicialmente, que a vivência e o exercício da autonomia são elementos necessários para a efetividade do processo democrático e para o desenvolvimento, pessoal e social, dos sujeitos.

Outro importante ponto de convergência presente nas produções dos autores estudados é que a autonomia não consiste no controle de si mesmo por meio da razão ou da consciência, mas na reflexão acerca dos motivos e das consequências de nossas escolhas para nós e para os outros, responsabilizando-nos pelo que advir das nossas ações.

Esta compreensão resulta em duas atitudes: tanto na recusa do entendimento de que a autonomia é uma característica do sujeito, como no aceite de que a autonomia é uma prática, vivenciada pelo sujeito nas relações sociais.

Por depender do intermédio de outros para o seu desenvolvimento e exercício, a autonomia não se configura como condição absoluta, mas sim relativa, pois a nossa capacidade de ação é limitada pelo contexto social, o qual possui tensões nunca totalmente solucionadas. Logo, se almejamos a construção de uma educação democrática e de sujeitos autônomos, não basta aumentarmos as responsabilidades das escolas, professores e estudantes, sem que eles tenham condições de operar transformações.

Configura-se, portanto, indispensável questionarmos os acordos, nem sempre consensuais, estabelecidos e o poder de ação atribuído aos agentes pedagógicos conforme suas capacidades e limitações objetivando ampliar a participação deles no processo democrático visando a transformações políticas, econômicas e sociais.

Referências

ADORNO, T. L. W. *Educação e Emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

AGAMBEN, G. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha*. Tradução: Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.

AGUIAR, D. C. V.; BARGUIL, P. M.. Autonomia no contexto escolar: perspectivas e contradições. In: ANDRADE, F. A. de; RIBEIRO, D. M.; MUNIZ NETO, J. S. *Educação Brasileira: caminhos a percorrer*. Curitiba: CRV, 2018. p. 61-72.

ARAÚJO, C. Legitimidade democrática, igualdade e desigualdade. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 9, p. 71-91, set./dez. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-33522012000300003>. Acesso em: 03 nov. 2020.

BARGUIL, P. M. Educação Matemática e Educação Infantil: esclarecendo alguns equívocos seculares. In: ANDRADE, F. A. de; TAHIM, A. P. V. de O.; CHAVES, F. M. (Orgs.). *Educação, saberes e práticas*. Curitiba: CRV, 2016. p. 275-293.

BARGUIL, P. M. Aprendizizes em múltiplos espaços-tempos. In: _____. *Aprendiz, Docência e Escola: novas perspectivas*. Fortaleza: Imprece, 2017. p. 199-231.

BAZZANELLA, S. L.; POLOMANEI; M. B. de P. e S. Para que Auschwitz não se torne regra na contemporaneidade: um diálogo entre Adorno e Agamben. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 10, n. 3, p. 743-774, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8653130>. Acesso em: 03 nov. 2020.

BENEVIDES, P. S. Autonomia, liberdade e autenticidade no novo espírito do capitalismo. In: MOTA, L. de A. e. *Capitalismo contemporâneo: olhares multidisciplinares*. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 143-180.

CAMPOS, C. de M. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. Petrópolis: Vozes, 2007.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREUD, S. Una dificultad del psicoanálisis. In: _____. *Obras completas*. Tradução: José Luis Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu. v. 17, 1992a. p. 125-136.

FREUD, S. El yo y el ello. In: _____. *Obras completas*. Tradução: José Luis Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu. v. 19, 1992b. p. 01-66.

KAMII, C. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Tradução: Regina de Assis. 12. ed. Campinas: Papirus, 1990.

KANT, I. *Immanuel Kant: textos seletos*. Tradução: Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, I. *Fundamentação da Metafísica dos costumes*. Tradução: Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

LA TAILLE, Y. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 27. ed. São Paulo: Summus, 2016a. p. 11-22.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa (Orgs.). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 27. ed. São Paulo: Summus, 2016b. p. 47-74.

LIMA, J. F. L. de. A pedagogia, a formação humana, e o sujeito narcísico pós-moderno. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 57, n. 13, p. 1-19, jul./set., 2019. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n53ID17720>. Acesso em: 03 nov. 2020.

MARTINS, Â. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 207-232, mar. 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100009>. Acesso em: 03 nov. 2020.

MARTINS, M. R.; DALBOSCO, C. A. Rousseau e a primeira infância. *Filosofia e Educação*, v. 4, n. 3, p. 82-99, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/rfe.v4i2.8635425>. Acesso em: 30 abr. 2021.

MOREIRA, M. J. Análise da prática pedagógica na perspectiva da autonomia em Sartre e Freire. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 7, n. 1, p. 127-158, 2015. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/rfe.v7i1.1745>. Acesso em: 30 abr. 2021.

NIQUET, B. *Kant: a força do pensamento autônomo*. Tradução: Edgar Orth. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, R. de. *Agências multilaterais e a educação profissional brasileira*. Campinas: Editora Alínea, 2006.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. Tradução: Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1999.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RUSSO, R. L'Avventura. Intérprete: Legião Urbana. In: *A tempestade*. EMI, 1996. Faixa 02.

SENNA, A. J. R. C. B. Entrevista. *História & Debate*. 2018. Disponível em: <http://www2.unifap.br/historia-oiapoque/files/2018/03/ALECRIDES-JAHNE-ENTREVISTAPDF.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2020.

SILVA, P. S. *Saúde mental do professor*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, Edifício, 2006.

XAVIER, L. A. F. A autonomia e a divisão do sujeito. *Kínesis*, Marília, v. 4, n. 7, p. 332-344, jul. 2012. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/kinesis/article/view/4474/3287>. Acesso em: 03 nov. 2020.

ZATTI, V. *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

Submetido em: 04/07/2021

Aceito em: 09/09/2021

Publicado em: 11/10/2021