

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ARMANDO LOURENÇO FILHO

**EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA:
DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DISCENTE**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAMPINAS

2013

ARMANDO LOURENÇO FILHO

**EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA:
DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DISCENTE**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, sob a orientação do Prof. Dr. Samuel Mendonça.

CAMPINAS

2013

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.1
L892e

Lourenço Filho, Armando.

Educação e formação humana: desafios para a promoção da autonomia discente / Armando Lourenço Filho. - Campinas: PUC-Campinas, 2013.

142p.

Orientador: Samuel Mendonça.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Filosofia. 2. Educação - Brasil. 3. Educadores. I. Mendonça, Samuel. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t370.1

Autor: LOURENÇO, ARMANDO.

Título: "EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: DESAFIOS PARA A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DISCENTE".

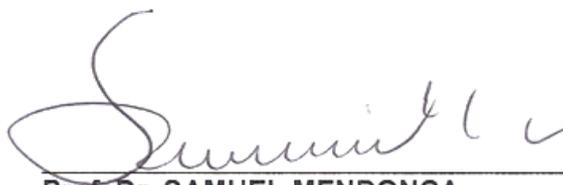
Orientador: Prof. Dr. SAMUEL MENDONÇA

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 20/02/2013

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. SAMUEL MENDONÇA



Prof. Dra. JUSSARA CRISTINA B. TORTELLA



Prof. Dr. SILVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO

Dedico este trabalho à minha amada esposa e “ajudadora” Irana e à minha querida filhinha Manuela, que fez tudo isso valer a pena.

Agradecimentos

Ao amigo e orientador Prof. Dr. Samuel Mendonça, pelo incentivo, pela orientação, pelas correções e por me fazer exercitar de forma teórica e prática a minha própria autonomia.

À Prof. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella e ao Prof. Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo pelas contribuições carinhosamente oferecidas na ocasião do exame de qualificação, frutos de uma leitura cuidadosa do trabalho.

Aos meus familiares, amigos e alunos, enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus pais, em especial à minha mãe (*in memoriam*), que, pela fé, desafiou a ciência e a religião, permitindo que hoje eu estivesse aqui.

E, sobretudo, agradeço a Deus, pelo meu ingresso no mestrado, pela concessão da Bolsa de Estudos e da coragem para ler e estudar, pela inspiração para escrever e para concluir a escrita, enfim, por todas as “coincidências” que me acompanharam nesses dois anos de curso: “Tendo por certo isto mesmo, que aquele que em vós começou a boa obra a aperfeiçoará até ao dia de Jesus Cristo” (Epístola de Paulo aos Filipenses, Capítulo 1, Versículo 6).

Porque dEle e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois a Ele eternamente. Amém.

Epístola de Paulo aos Romanos, Capítulo 11, Versículo 36.

RESUMO

LOURENÇO FILHO, Armando. *Educação e formação humana: desafios para a promoção da autonomia discente*. Dissertação de Mestrado. Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, 2013.

A temática dessa dissertação de mestrado é a questão da autonomia discente, pensada na dimensão da emancipação intelectual dos educandos, como característica fundamental para o bom desenvolvimento das atividades educacionais, bem como para a formação de cidadãos ativos. Pensamos essa temática na perspectiva do método filosófico, elaborado a partir de revisão bibliográfica, sob o prisma da filosofia da educação. A pergunta que orientou nossa investigação foi: quais os desafios para a promoção da autonomia discente? Para responder a essa questão, partimos da investigação do conceito de autonomia discente nas concepções educacionais clássicas, a saber: na Antiguidade, a *Paideia* socrático-platônica e, na Idade Moderna, a concepção Iluminista, nas perspectivas de Rousseau e de Kant e a pedagogia democrático-progressista de Dewey. Em seguida procuramos traçar, de forma longitudinal, um panorama da educação no território brasileiro, a fim de encontrarmos também alguma preocupação com a questão da autonomia discente, partindo do período Colonial alcançando os primeiros anos da República, com a difusão dos ideais da Escola Nova. Por fim, desenvolvemos uma reflexão mais direta sobre os desafios para a promoção da autonomia discente, procurando, com isso, responder à nossa questão inicial. Encontramos, nesse sentido, um desafio que envolve a discussão do que seria uma boa educação, abrangendo a questão da qualidade, da liberdade e da formação para cidadania, bem como, outro desafio na discussão sobre a atuação dos principais elementos do processo educativo, o professor e o aluno, a respeito das suas atribuições e responsabilidades. Nessa direção, percebemos a necessidade do envolvimento ativo e produtivo do educando nos processos de aprendizagem e, destacamos a sua responsabilidade individual para a construção do conhecimento.

Palavras-chave: Autonomia do educando; Filosofia da Educação; Concepções clássicas de educação; A “boa educação”; Responsabilidade discente.

ABSTRACT

LOURENÇO FILHO, Armando. *Education and human development: challenges for the promotion of student's autonomy*. Master degreee dissertation. Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, 2013.

The issue of this dissertation is the student's autonomy, considered in the dimension of their intellectual emancipation as a fundamental basis for the successful development of educational activities, as well as the development of active citizens. This research was based on the philosophical method, elaborated from bibliographic review under the perspective of philosophy of education. The question that leaded our research was: what are the challenges to promote student's autonomy? To answer this question, we investigated the concept of the student's autonomy in the classical educational conceptions: in Antiquity, the Socratic-Platonic *Paideia* and also the Modern Age, the Enlightenment, the conceptions of Rousseau and Kant and further Dewey's democratic-progressive pedagogy. Then we draw Brazilian educational history timeline highlights, in order to find also some concern about the issue of student's autonomy, from the beginning of the Colonial period and reaching the first years of the Brazilian Republic, with the diffusion of the New Education of Dewey. At last, we developed a reflection about the challenges for the promotion of the student's autonomy, in an effort to answer to our initial question. In this sense we found, a challenge that involves the discussion about a meaning of a good education, covering the issues of quality, freedom and education for citizenship. Similarly the discussion about the performance of the teacher and the student inside the educational process: about their roles and responsibilities. In this direction, we indicate to the need of student's commitment on learning processes and highlight their individual responsibility for the construction of knowledge.

Keywords: Student's autonomy; Philosophy of Education; Classical conceptions of education; A good education; Student's responsibility.

SUMÁRIO

Introdução.....	11
-----------------	----

CAPÍTULO 1

A autonomia do educando nas concepções educacionais clássicas	20
1.1 A Antiguidade Clássica: a <i>Paideia</i> socrático-platônica	22
1.2 A Idade Moderna: a perspectiva educacional iluminista kantiana	35
1.3 A Pedagogia Nova de John Dewey – a concepção democrático-progressista	53
1.4 Um desafio inicial: a concepção de autonomia como governo de si.....	61

CAPÍTULO 2

A (des) preocupação com a promoção da autonomia discente na educação brasileira ...	69
2.1 A educação no Brasil: hegemonia da corrente pedagógica tradicional.....	71
2.1.1 A educação jesuítica: herança medieval (pedagogia tradicional).....	73
2.1.2 A reforma pombalina: tentativa de modernização (influência iluminista)	80
2.2 Princípios da reforma educacional: por uma pedagogia nova no Brasil	85
2.2.1 O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”	90
2.2.2 Outro desafio: a concepção de autonomia discente na educação brasileira	94

CAPÍTULO 3

Desafios para o desenvolvimento da autonomia discente: a “boa educação”	97
3.1 O desafio da “boa educação”: qualidade, liberdade, formação para a cidadania	100
3.2 O desafio humano: os atores do processo educativo	113
3.2.1 O papel dos educadores	114
3.2.2 O papel dos educandos	122
Considerações finais.....	132
Referências	137

Introdução

A presente dissertação, intitulada *Educação e formação humana: desafios para a promoção da autonomia discente* é o resultado da pesquisa de mestrado¹ realizada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Samuel Mendonça, na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, do grupo de estudos Direito à Educação², desenvolvida a partir do prisma da Filosofia da Educação.

Esta pesquisa apresenta como tema central a promoção da autonomia dos educandos, compreendida na esfera de sua emancipação intelectual, relacionada ao pensamento crítico e ao exercício prático decorrente dessa racionalidade. O desenvolvimento desta característica, a nosso ver, é de fundamental importância ao desenvolvimento integral do indivíduo, à sua formação humana em geral, tanto no que se refere aos aspectos escolares, enquanto elemento que favorece a aprendizagem e potencializa o seu aproveitamento acadêmico, quanto nos aspectos relacionados às atitudes e práticas sociais, na direção da sua formação para a construção de uma cidadania ativa.

A escolha do tema originou-se do reconhecimento de dificuldades que são comumente encontradas na prática docente, sobretudo quando se pretende alcançar a efetiva participação e envolvimento dos estudantes nos processos educativos. Para que isso ocorra, normalmente são necessários grandes esforços por parte do professor, no sentido de despertar e manter o interesse dos educandos, visando a promover o seu engajamento responsável nas atividades pedagógicas e na construção do saber, ou seja, com seriedade e comprometimento.

Dessa forma, percebemos que a questão em torno da autonomia discente é pauta recorrente em nossos dias, sobretudo porque é vista como essencial para o desenvolvimento e aproveitamento do educando tanto nas situações de ensino e aprendizagem como na sua vida pessoal, como cidadão. Para exemplificar sua relevância, embora não seja o foco deste trabalho, destacamos que o inciso III, do Artigo 35, da Seção IV, do Capítulo 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, define como finalidade do Ensino Médio: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2010, p. 29).

¹ Esta pesquisa contou com o apoio financeiro concedido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

² Cabe esclarecer que houve alteração do grupo e linha de pesquisa referente ao orientador, a partir de 2012, para Política e Fundamentos da Educação e Políticas Públicas em Educação, respectivamente, no entanto, mantém-se, nesta investigação, a vertente da linha e do grupo de pesquisa anteriores.

Etimologicamente, a palavra autonomia, de origem grega, significa uma norma ou uma lei pessoal, ou seja, o governo de si mesmo, e é definida a partir dos termos *autós* - αὐτός (próprio, de si mesmo) e *nomos* - νόμος (lei, regra, norma), em oposição à palavra heteronomia: *héteros* - ἕτερος (outro) e *nomos* - νόμος (lei, regra); ou seja, ser governado pelas regras de outra pessoa. A acepção comum do termo autonomia, segundo Ferreira (2010), significa autogoverno. É o ato de governar-se de acordo com as próprias leis, o que, para o caso específico da educação, pode se remeter diretamente ao ato de aprender a pensar e a agir por conta própria, ou seja, à autonomia intelectual dos educandos.

Acreditamos que, quando o educando se envolve de forma espontânea e ativa na sua própria formação, os resultados de sua aprendizagem se potencializam, possibilitando também o exercício e o desenvolvimento da sua autonomia intelectual. Assim, compreendemos que os resultados desse processo possam vir a repercutir tanto no nível acadêmico quanto social, não permanecendo circunscrito às salas de aula, mas, alargando-se e influenciando também todas as outras áreas de suas vidas, contribuindo, portanto, para sua formação como cidadão.

Assumimos ainda como pressuposto inicial o fato de que as diferentes abordagens educacionais teórico-metodológicas, com suas características específicas relacionadas a um dado contexto histórico, social e cultural, possam favorecer ou inibir o desenvolvimento da autonomia dos educandos.

De certa forma, talvez possamos afirmar que alguns tipos de abordagens pedagógicas possuam características que incentivem e favoreçam o desenvolvimento da autonomia dos educandos, ou seja, possuem características que atuem diretamente na promoção da sua autonomia, enquanto outras, por sua vez, embora aparentemente assumam uma postura mais tradicional, centrada na forma, no conteúdo e no professor, e que apresentam como tendência a inibição do caráter autônomo e criativo dos educandos por conta de uma postura, em geral, reprodutivista e acrítica, possam ainda contribuir, mesmo que indiretamente, para o surgimento dessa autonomia, não por meio do método, mas em contraposição a ele. Não por sua postura filosófica ou política, mas numa espécie de reação individual e particular contra elas, em que o sujeito não vê outra saída, senão emancipar-se intelectualmente, e desenvolver como forma de resistência um comportamento crítico e autônomo.

Na sociedade hodierna, percebemos, de fato, a importância da discussão do tema da autonomia, dado se tratar de elemento fundamental ao desenvolvimento humano e, por isso, tão relevante quanto outras questões educacionais, como a aprendizagem, a didática, o currículo ou mesmo as políticas públicas.

Assim, procuramos por meio deste trabalho compreender a importância do desenvolvimento da autonomia dos educandos e, com isso, produzir uma discussão acerca dos desafios para a efetiva promoção dessa autonomia. Para isso, partimos do estudo das concepções de autonomia encontradas nos referenciais clássicos, pois se constituem em base filosófica para a elaboração dos principais referenciais teóricos presentes nesse percurso da história do pensamento humano.

Quanto ao aspecto formal, a pergunta que define o foco de nossa pesquisa consiste em saber: quais os desafios para a efetiva promoção da autonomia dos educandos? Seu objetivo geral é, pois, estudar como era pensada, na história do pensamento humano, a questão da autonomia dos educandos e discutir os desafios para a efetiva promoção dessa autonomia. Destarte, para o desenvolvimento da pesquisa, visando a atender ao seu objetivo geral, bem como para a fundamentação de seu embasamento teórico e construção das suas argumentações, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (i) analisar como a questão da autonomia dos educandos era tratada nas concepções educacionais clássicas e mostrar a importância da retomada dessas concepções históricas para a formação do professor; (ii) situar o desenvolvimento dos ideais pedagógicos no Brasil e identificar suas possíveis influências na sua prática educacional; (iii) compreender os ideais pretendidos pelos difusores da pedagogia nova no Brasil (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova) e seus referenciais teóricos (Dewey) acerca da questão da compreensão filosófica do educando e da promoção da sua autonomia; (iv) elaborar reflexões acerca dos desafios educacionais que podem colaborar para a efetiva promoção da autonomia dos educandos.

Acerca das questões metodológicas, concordamos com Gómez, Flores e Jiménez (1999) sobre o fato de que a escolha do método de cada pesquisa depende diretamente da natureza das questões propostas para conduzir o processo investigativo, assim, os métodos de investigação surgem de acordo com as concepções e com as necessidades do trabalho. Nesse sentido, como o foco principal da pesquisa direciona-se à reflexão sobre e, à discussão dos desafios para a promoção da autonomia discente, consideramo-la inserida no contexto da filosofia da educação, assim, nosso método de abordagem é o método filosófico.

Também Dalbosco (2011, p. 48), afirma que o método “está diretamente associado com a questão do próprio pensamento, mais precisamente com a maneira de pensar”, ou seja, o método é o responsável pela orientação do pensamento, é ele quem estabelece os limites da reflexão filosófica, ou, de forma paralela à concepção estabelecida por Deleuze e Guattari (2007), é quem determina o “plano de imanência” para a produção filosófica, “como a imagem do pensamento, a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do

pensamento, se orientar no pensamento” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 53). Dalbosco explica que “em filosofia a decisão metodológica é central porque diz respeito à decisão sobre a forma de pensamento a ser adotada para tratar de determinado problema”, e ainda mais, incide sobre a própria formulação do problema.

Folscheid e Wunenburger (2006, p. VIII) esclarecem que as produções acadêmicas no campo da filosofia “derivam sua lógica e sua necessidade internas, não de um decreto arbitrário imposto pela instituição, mas das exigências próprias do pensamento filosófico, quando ele analisa, raciocina, argumenta, critica”. Gómez, Flores e Jiménez (1999) reforçam, de certa forma, este argumento confirmando que o método de pesquisa se constitui numa forma característica de investigar uma dada temática, e é determinado pela intenção da pesquisa e pelo enfoque que a orienta.

Por isso, destacamos a explicação de Ghedin e Franco (2008, p. 25), de que “o método é aquilo que possibilita a interpretação, mediante algum instrumento, do objeto que possui mais de um significado”, partindo de uma determinada perspectiva que orienta os estudos para uma direção conhecida ou pretendida. No nosso caso, esse instrumento é a própria reflexão filosófica. Segundo a afirmação de Lorieri e Rios (2004), o pensamento filosófico se expressa por meio de “uma forma de pensar reflexiva, crítica, profunda, metódica e abrangente que busca contextualizar; ou colocar em totalidades referenciais significativas mais amplas, aspectos importantes ou fundamentais da realidade e da existência humana” (LORIERI; RIOS, 2004. p. 24) Nesse sentido, temos que a reflexão filosófica não se dá sem uma elaboração contextual, pois, o pensamento se desenvolve a partir de uma necessidade expressa em uma determinada realidade, ou, mais especificamente, por meio de um problema filosófico, ou, conforme a concepção de Deleuze e Guattari (2007), por meio de um “recorte do caos”. Em nosso caso, esse recorte se dá no âmbito da formação humana e da educação, com a percepção da necessidade do desenvolvimento da autonomia discente.

Pensamos ser válido, nesse momento, apontar a distinção estabelecida entre “fazer filosofia” e “filosofar”. Segundo Gallo (2012, p. 48), “o movimento do filosofar é o mesmo movimento do aprender, a contínua passagem de um não saber ao saber. Um processo no qual o procedimento, o percurso é sempre mais importante do que o ponto de chegada”. Nesse movimento, orientado pela descoberta pessoal, pela reelaboração de antigos conceitos, a filosofia torna-se viva e relevante, ganhando nova importância, assim, como o autor explica, aprender filosofia é aprender a filosofar.

Ainda sobre esse aspecto, Lorieri e Rios (2004. p. 25) expõem como exemplo, que “Kant afirmava que não se aprende (ou se ensina) filosofia, mas que se aprende (ou se ensina)

a filosofar”, atribuindo, em sua concepção, especial valor à reflexão filosófica, distinguindo-a daquilo que dela deriva: “as teorias dos filósofos”. Anunciamos, portanto, nossa intenção em filosofar, investigando concepções e apoiando-nos em conceitos clássicos, todavia não os deixando inócuos e inertes, estacionados na história, mas, reelaborando-os, ressignificando-os, ou seja, desenvolvendo, por meio desta dinâmica, um pensamento crítico e questionador acerca dos problemas encontrados na realidade educacional que vivenciamos.

Quanto a isso, destacamos também a concepção apresentada por Severino:

(...) o filosofar se dá mediante uma reflexão sistemática sobre a realidade, de forma totalizante, entendo a Filosofia da Educação como reflexão que discute e questiona o todo da educação. Muito embora esta reflexão possa ser feita tomando em consideração aspectos parciais, formulando questões setoriais, o objetivo é sempre o de se entender o todo da educação no contexto da totalidade da existência real dos homens (SEVERINO, 1999, p. 272).

Na direção apontada por Severino, a reflexão filosófica a que se destina o pensamento da filosofia da educação se expressa na preocupação em questionar e discutir os problemas do setor educacional como um todo. No caso dessa dissertação, esse todo compreende desde as políticas educacionais até a atuação prática do docente e do estudante, entretanto, o aspecto parcial, o recorte do todo, que nos interessa nesse momento, refere-se objetivamente ao desenvolvimento da autonomia discente, mais precisamente, aos desafios para a promoção dessa autonomia. A filosofia da educação, portanto, delimita nosso campo de abrangência e constitui-se em nosso método de pesquisa.

Gallo (*apud* SEVERINO, 1999, p. 320) compreende a filosofia da educação “como um instrumental reflexivo necessário para a resolução dos problemas colocados pela prática pedagógica”, afirmando ainda sua importância para que o professor torne-se consciente de sua atividade e responsabilidade docente, não se permitindo tornar um reprodutor de ideias e pensamentos alheios. Segundo Gallo (2007, p. 280) “nada faremos pela Educação, se nos limitarmos a repetir velhos conceitos fora de contexto”.

Por isso, Gallo (2008, p. 57) afirma que “o filósofo da educação deve ter intimidade com os problemas educacionais, sentir-se tocado por eles, senti-los na pele; isso não significa que ele deva necessariamente ser íntimo da doxografia educacional – o conjunto de opiniões sobre a educação”. O autor quer evitar, com sua afirmação, que o pensador da educação se circunscreva às limitações que são impostas pela opinião, ou o senso comum (*doxa* - δόξα), antes, que ele possa reagir a esses problemas repensando-os diferentemente, ou, como sugere, construindo “um plano de imanência circunscrito pelos e circunscritor dos problemas

educacionais” (GALLO, 2008, p. 57). Para Gallo (2012, p. 25), o praticar a filosofia nos dias de hoje relaciona-se justamente a essa “resistência contra a opinião, que anuncia pôr ordem no mundo”, a não se comportar passivamente, mas assumir uma postura crítica e investigativa diante da realidade que vivemos e enfrentamos.

Nessa direção compreendemos que, desde Platão, a postura do filósofo não é a de se acomodar ao que já está posto, mas a de combater o senso comum com a busca da essência do conhecimento (*episteme* - ἐπιστήμη), cujos predicados são: verdadeiro, esclarecedor e libertador e, por que não dizer, novo. Gallo (2012, p. 25) explica que “o exercício filosófico é assim um exercício de desestabilização, de saída da falsa segurança na opinião e de mergulhar no caos do não pensamento para, pensando, produzir equilíbrios possíveis, sempre instáveis, sempre dinâmicos”.

Este movimento, devir, que caracteriza a filosofia, também dá contornos ao método filosófico, dado que se fundamenta na realidade da vida humana, refletindo sobre ela e sobre ela retornando diferente e influente. A questão da autonomia discente foi, de fato, pensada e repensada na história do pensamento humano, entretanto, é uma temática que não se esgota por não se esgotar também a diversidade de formas, contextos e exigências que a ela se aplicam. Inserimos, assim, a afirmação de Gallo (2012, p. 23) que diz que “o exercício do filosofar consiste também em insistir no extemporâneo, em trazer para o tempo presente as inquietações que não são deste tempo”.

Percebemos, com isso, que o “método obedece a uma necessidade interna e não a um capricho vindo de alguma outra parte. Seria inútil, portanto, esperar dominar técnicas se não se compreende a razão de ser que está inscrita no modo de pensar filosófico” (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. VIII), afinal, pesquisas em filosofia da educação são, sobretudo, pesquisas filosóficas, assim, tanto o método e a linguagem, como a forma de interpretação amparam-se na própria filosofia. Nesse sentido, a pesquisa filosófica difere da pesquisa científica, cuja objetividade está em fornecer respostas precisas a uma determinada problemática, ao passo que as pesquisas filosóficas não assumem esta pretensão, antes, de caráter especulativo, orientam-se para a problematização acerca das realidades apresentadas.

Considerando a afirmação de Folscheid e Wunenburger (2006, p. X) de que “filosofar é, em primeiro lugar, colocar-se em presença de uma filosofia anterior”, a pesquisa será, em grande parte, orientada pelo estudo de clássicos do pensamento filosófico educacional, sendo constituída integralmente de revisão bibliográfica, esclarecendo que se trata de aporte comum em pesquisas na área da filosofia da educação.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica, abordamos o tema de forma qualitativa, o que reforça a necessidade pela busca dos referenciais teóricos clássicos, entendendo assim que “uma dissertação se enriquece ao apoiar suas hipóteses e seus raciocínios numa cultura filosófica histórica, que sirva não de molde, mas de matéria-prima a um pensamento vivo e organizado” (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. XI), a fim de fundamentar, esclarecer, justificar e até mesmo explicar os fatos e aspectos estudados.

A opção pelo tipo de abordagem qualitativa se deu, pois esta proporciona ao pesquisador amplas possibilidades de análise do objeto investigado, contribuindo para a construção do conhecimento novo, já que um mesmo objeto pode ser estudado sob diferentes perspectivas, mesmo quando embasado por referencial teórico semelhante.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a pesquisa qualitativa tem sua principal fonte de informações no cotidiano regular das pessoas, no seu ambiente natural, seja em uma escola ou até mesmo dentro da própria família. Dessa forma, embora muitos pesquisadores optem pela pesquisa presencial, ou seja, frequentando o ambiente em questão para a obtenção dos dados, a pesquisa qualitativa também pode se utilizar de relatos e observações realizadas por outras pessoas, até mesmo sobre fatos ocorridos em épocas e contextos culturais diferentes, muitas vezes passíveis de serem encontrados apenas por meio da pesquisa bibliográfica.

Nessa mesma direção, Chizzotti (2006) acusa a ausência de um padrão único de investigação para a pesquisa qualitativa. Além disso, o autor afirma que a realidade de um objeto costuma ser constantemente modificada e superada, em algumas vezes parecendo contraditória e, em outras podendo estar suscetível à posição e à interpretação do pesquisador. Por isso, considera esse tipo de pesquisa como um “campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análises (...) e adotando multimétodos de investigação” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Do ponto de vista da sistematização do trabalho, esta dissertação foi estruturada em três capítulos. No primeiro, *A autonomia do educando nas concepções educacionais clássicas*, desenvolvemos nossa investigação a partir da seguinte pergunta: como a questão da autonomia discente foi discutida pelos pensadores clássicos e, que autonomia era essa? Para isso, elegemos como ponto de partida a investigação de algumas das principais concepções pedagógicas da história do pensamento humano em suas perspectivas com relação à autonomia do sujeito inserido nos processos educativos. Retomamos no classicismo o ideal formativo e educacional grego, mais precisamente com a concepção da *Paideia* platônica; no período iluminista, analisamos a concepção educacional desenvolvida por Rousseau e por Kant e, ainda no período moderno, trabalhamos o ideal da pedagogia nova, proposta por

Dewey em contraposição ao paradigma tradicional. Todas as concepções apontam para a humanização e para o aperfeiçoamento do homem por meio da educação, destacando a importância da formação para a autonomia. Na Grécia, notamos uma perspectiva mais voltada para a formação do governante, do filósofo, do pensador, na concepção iluminista, uma perspectiva mais humanista, visualizando no desenvolvimento da razão e da liberdade a possibilidade do homem atingir seu potencial natural para suas aptidões individuais ou coletivas e, na concepção progressista de Dewey, a função da educação como produtora da unidade democrática de uma nação, sendo a escola compreendida como o plano para a reconstrução consciente da experiência social, enfim, para a formação do aluno cidadão.

O segundo capítulo, *A autonomia discente e a educação brasileira: a filosofia em questão*, teve como objetivo, a partir do percurso histórico da educação no Brasil, analisar o desenvolvimento educacional e procurar encontrar, em seus meandros, alguma proposta objetiva e orientada para a promoção da autonomia discente. Assim, primeiramente verificamos o período que vai desde a sua descoberta até os primeiros anos da República, procurando situar a condição educacional brasileira nesse período histórico correspondente ao Renascimento e ao Iluminismo Europeus, para compreender e traçar o cenário pedagógico nacional, identificando as possíveis influências desses movimentos. Em seguida, identificamos o movimento de reforma na educação marcado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como uma primeira tentativa de promover uma mudança no pensamento educacional brasileiro, assumindo como base teórica o ideal escolanovista de John Dewey, que reorienta a educação para o prisma do aluno, pensando no seu desenvolvimento individual e social, cuja proposta era a de romper com o paradigma escolástico de tradição medieval herdada de Portugal.

No terceiro capítulo, *Desafios para o desenvolvimento da autonomia discente: a “boa educação”*, tratamos da questão do projeto pedagógico, relacionando a educação à sociedade tendo na filosofia educacional em questão o elemento norteador dos esforços educativos e, discutimos mais pontualmente a questão dos desafios educacionais para a promoção da efetiva autonomia dos educandos. Para isso, elencamos a questão da qualidade do ensino, passando também pela questão da influência da formação do professor nesse processo. Em seguida, analisamos o papel dos educandos, enquanto co-produtores no processo da construção do conhecimento, inseridos de forma participante e ativa na sua própria aprendizagem, promovendo uma importante articulação entre a autonomia e a educação.

Procuramos trabalhar o tema da promoção da autonomia dos alunos, sendo em um primeiro momento necessário retomar as concepções pedagógicas clássicas para delimitar o

objeto de nosso estudo, a autonomia discente, depois, investigar a existência de um pensamento pedagógico no Brasil que possa ser representado por essa preocupação e, por fim, a discutir alguns dos desafios para a promoção efetiva da autonomia discente, trazendo reflexões sobre o tema, que, como mencionamos anteriormente, trata-se de uma das prerrogativas da LDB de 1996.

Temos consciência de que não se esgota um tema dessa natureza, tampouco era essa nossa intenção. Também não pretendemos propor modelos ou receitas para resolver a questão da promoção da autonomia dos educandos, entretanto, nos posicionamos nessa lacuna, que percebemos mediante pesquisa de levantamento bibliográfico sobre a temática, procurando trazer novamente o tema à luz das discussões acadêmicas, sugerindo reflexões e possibilidades para o enfrentamento desse problema, que a nosso ver interfere diretamente no desenvolvimento educacional dos nossos alunos e, por que não dizer, no futuro do nosso país enquanto uma nação que pretende seguir na direção da conquista de uma democracia efetiva.

CAPÍTULO 1

A autonomia do educando nas concepções educacionais clássicas

Para iniciarmos uma discussão melhor fundamentada sobre a temática em torno da autonomia do educando e sua relação com a formação do cidadão, consideramos necessário investigar como se dava essa discussão em diferentes momentos da história, a partir do estudo de pensadores clássicos, preocupados com a temática educacional. Acreditamos que a compreensão dos assuntos que se relacionam com o desenvolvimento da autonomia discente ao longo da história do pensamento poderá oferecer ocasião para a necessidade de revisão de como esta temática tem sido pensada na escola atual. Não queremos com isto assumir que a temática da autonomia será exaurida ou mesmo que a nossa investigação signifique resolver os problemas da ausência de autonomia por parte de alguns estudantes. O pano de fundo dessas reflexões está na busca de alternativa para a contínua tarefa de aprimoramento da concepção de educação que temos hoje. Indagamos, então, como era pensada questão da autonomia do educando nas concepções pedagógicas desenvolvidas ao longo da história do pensamento humano? Podemos dizer que, de fato, havia uma preocupação a esse respeito? Em que sentido se fazia necessário pensar a autonomia do aprendiz? É possível estabelecer relação entre o desenvolvimento da autonomia do educando e a formação do cidadão?

Partindo assim, deste questionamento, elegemos, para o desenvolvimento deste capítulo, três momentos históricos, a nosso ver, extremamente relevantes ao contexto educacional, pois se apresentam como grandes marcos pedagógicos dentro da história da humanidade: na Antiguidade, o período Clássico grego, em que se desenvolveu o ideal formativo educacional da *Paideia*, considerado como o primeiro projeto educativo da história dotado de consciência e intencionalidade. Na Idade Moderna, o período Iluminista, marcado pelo despertar da razão e da liberdade, sobretudo pela via da ciência, em detrimento de um conhecimento estático e dogmático determinado pela educação tradicional, fundamentado no método enciclopédico da escolástica medieval, que era organizada e mantida pela Igreja Católica. Ainda no período moderno, achamos importante apresentar também a proposta educacional de John Dewey, desenvolvida a partir de sua releitura democrática do iluminismo, partindo, contudo, de outro contexto social e político, sendo difundida como “Educação nova” ou “pedagogia progressista”.

Com efeito, o direcionamento deste capítulo se coloca na tentativa de elaboração de um conceito de autonomia discente, partindo da pesquisa sobre como era pensada essa questão naqueles distintos e específicos momentos históricos. Assim, de forma precisa, formulamos a pergunta que orienta essa busca nos seguintes termos: como a questão da autonomia discente foi discutida nos clássicos do pensamento educacional e, que autonomia era essa?

No período da Antiguidade Clássica, desenvolveremos com maior destaque o ideal educacional socrático-platônico de *Paideia* e, na Idade Moderna, pensaremos a concepção educacional apresentada por Kant, baseada no seu ideal iluminista e na sua fundamentação de moral, mas, inspirada na consagrada e revolucionária obra de Rousseau (1968): *Emílio ou da educação* e, em seguida passaremos pela concepção educacional de Dewey expressa pela pedagogia nova no contexto democrático.

Esses projetos pedagógicos, apesar de apresentarem em seus contextos configurações sociais e culturais diferentes, são de fundamental importância para embasar a nossa discussão acerca da temática educacional, pois se sobressaem a muitas outras proposições pedagógicas justamente pela importância que conferem ao desenvolvimento da autonomia do educando, sobretudo no que se refere à sua formação como cidadão, enfim, à sua preparação para a vida em sociedade, de forma plena: consciente, crítica e participativa.

Antes, contudo, de iniciarmos nosso percurso pela história dos ideais pedagógicos clássicos, pensamos ser relevante explicar brevemente a razão que nos remete ao estudo desse conteúdo em especial.

Lorieri e Rios (2004, p. 26) dizem que:

A filosofia é a manifestação histórica que testemunha a produção das significações da realidade. É por essa razão que o estudo das produções dos chamados grandes filósofos é necessária, quer para o aprendizado do método da investigação filosófica, quer para o aprendizado, cada vez mais aprimorado, do objeto ao qual tal investigação precisa se ater.

O livro do escritor italiano do século XX Ítalo Calvino *Por que ler os clássicos?*, embora não trate diretamente dos clássicos aos quais nos referimos, pode fornecer uma importante pista para compreendermos a urgência que julgamos existir na leitura e nos estudos dos clássicos do pensamento humano. Calvino (2007, p. 16), com simplicidade responde à indagação postulada no título de seu livro afirmando que “a única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos”.

Uma resposta que pode parecer óbvia e superficial traz em seu íntimo elementos essenciais para a discussão, por exemplo, da importância do estudo dos clássicos nos cursos destinados à formação de professores. Segundo Calvino (2007, p. 16), “os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos”. Aos professores, é sempre útil conhecer o desenvolvimento das ideias pedagógicas, seja para melhor conhecê-las ou, seja para compreender o mundo de hoje, posto que muitas das correntes pedagógicas atualmente discutidas originem-se de elementos desenvolvidos pelo pensamento clássico. Nesse sentido, Calvino (2007, p. 14) afirma que “um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele reconhece logo o seu lugar na genealogia”.

Entretanto a característica mais marcante de nossos dias é a deficitária formação docente. A própria prerrogativa da LDB que citamos anteriormente, pressupõe uma educação voltada para a formação de alunos autônomos. Mas como formar estudantes autônomos se muitas vezes são os próprios professores que precisam de autonomia (MENDONÇA, 2011a)³? Além disso, quando a referida lei fala sobre autonomia, resta-nos saber: que autonomia é essa? Qual a concepção de autonomia que ela supõe? Será que esses professores tem convicção sobre qual autonomia se trata? Caso eles não saibam, como preparar os alunos formando-os para essa autonomia desconhecida? Se nós, por exemplo, não sabemos qual o destino de uma viagem, como ir até lá? Como a leitura e o estudo dos clássicos encontra-se, em grande medida, em desuso pelos processos formativos atuais, e esse é apenas mais um dos inúmeros fatores que contribuem para a deficiente formação docente, é bem provável, portanto, que a sua leitura traga mais benefícios do que a sua não leitura. Justamente por isso, a resposta formulada por Calvino se faz ainda mais necessária, relevante e importante, embora óbvia: “é melhor ler do que não ler”.

1.1 A Antiguidade Clássica: a *Paideia* socrático-platônica

Nossa trajetória pela história da educação à procura de indícios sobre o desenvolvimento da autonomia dos educandos inicia-se na Antiguidade Clássica. Cronologicamente, a história da Grécia pode ser organizada em cinco períodos distintos: Período Micênico, que vai do século XV ao século XIII a.C., a Idade das Trevas, entre os séculos XIII e IX a.C., o Período Arcaico, entre os séculos VIII e VI a.C., Período Clássico,

³ Ao discutir sobre a questão da autonomia docente, a partir do texto clássico de Immanuel Kant, *Resposta à pergunta o que é o esclarecimento?*, Mendonça (2011a) chama a atenção para que possamos “perceber que o problema da menoridade parece ser um problema social; então, como o educador poderá auxiliar o estudante na conquista de sua autonomia se ele mesmo ainda não a alcançou? É evidente que o contexto social de Kant se diferencia do nosso. Mesmo assim, o diagnóstico da necessidade do esclarecimento parece se sustentar nos dois momentos históricos” (MENDONÇA, 2011a, p. 144).

compreendido entre os séculos V e IV a.C e, por fim o Período Helenístico, que vai do ano de 338 a.C. com a conquista da Grécia por Filipe II da Macedônia até o ano de 146 a.C. quando o império Macedônico foi definitivamente anexado por Roma. (HAVELOCK,1996, PLATÃO, 2007b).

Na Grécia antiga elaborou-se o projeto educacional mais avançado e audacioso da Antiguidade. Braga (2000, p. 40) afirma que esse projeto “visava à ‘construção’ do Homem em todas as suas dimensões. A partir desse Homem seria possível lançar as bases de uma nova civilização”, voltada para uma configuração social diferenciada, desenvolvida exclusivamente em função da *polis*. O surgimento das cidades-estados deu-se entre o final do período Arcaico e o início do período Clássico, configurando-se como fator essencial para o desenvolvimento dessa nova concepção de indivíduo e, por conseguinte de sociedade.

Essa inovadora e ousada proposta educacional de formação humana, a *Paideia*, tornou-se até os dias de hoje grande fonte de inspiração àqueles que tencionam discutir temas relacionados à educação, sobretudo, relacionando-os aos contextos da história do pensamento educacional e à filosofia da educação. No entanto, abordar e discutir a formação do homem grego por meio do estudo da sua *Paideia* remete-nos obrigatoriamente à famosa obra homônima do professor e historiador alemão do século XIX, Werner Jaeger.

Jaeger (1994), em seu livro, *Paidéia: a formação do homem grego*, situa a importância do ideal educacional grego na história da humanidade e declara que foram os gregos quem estabeleceram “pela primeira vez de modo consciente um ideal de cultura como princípio formativo” (JAEGER, 1994, p. 8), segundo o qual se procurava, à semelhança de um artista diante da sua obra, moldar e forjar o corpo, a mentalidade e o caráter dos educandos, com vistas a um ideal sublime de formação humana.

De acordo com Jaeger (1994), o conceito de *Paideia* está relacionado à totalidade da formação do homem grego, em suas particularidades físicas, sociais e históricas, assim, “não se trata de um conjunto de idéias abstratas, mas da própria história da Grécia” (JAEGER, 1994, p. 7), ele fala da criação de um novo ideal de ser humano, mais elevado e nobre.

Jaeger (1994) apresenta em seu estudo as três diferentes concepções de *Paideia* que coexistiram no Período Clássico. A *Paideia* poética, a *Paideia* sofística e por fim a *Paideia* platônica. A primeira conformação da *Paideia* se originou a partir das narrações poéticas, em que se destacam principalmente os textos da *Ilíada* e da *Odisséia*, cuja autoria é atribuída a Homero. Homero, personificando, dessa forma, os poetas educadores gregos, utilizando-se das propriedades artísticas e peculiares da poesia, atrai a atenção das pessoas e faz reviver, por meio de suas narrativas os momentos gloriosos da história da civilização grega, contando as

façanhas dos seus deuses e heróis, de maneira a despertar em seus ouvintes⁴ tanto um sentimento de unidade nacional quanto o desejo de querer seguir seus exemplos, configurando dessa forma um princípio formativo baseado em figuras épicas de grande destaque entre toda a nação. Essa modalidade da formação educacional grega baseava-se, inicialmente, no princípio da “ginástica para o corpo e música para a alma” (PLATÃO, 1993, p. 86), sendo essa “música” pensada no sentido de “arte das musas⁵”, composta pela poesia, pelas artes e pela música propriamente dita.

Jaeger (1994, p. 13) afirma, quanto aos gregos, que “a mais alta obra de arte que o seu anelo se propôs foi a criação do Homem vivo. Os Gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente”, organizado e programado com vistas a uma finalidade específica. Justifica-se assim, a necessidade desse constante retorno à Grécia e à sua cultura, considerada por muitos, como o berço da civilização ocidental, de onde procedem nossas bases culturais, educacionais, sociais, políticas e jurídicas.

Na busca por subsídios teóricos e metodológicos fundamentais, muitos autores recorrem ao modelo da *Paideia* grega, retomando seus elementos históricos, filosóficos e culturais para embasar suas reflexões acerca da temática educacional e, desta forma, elaboram definições na direção de retratar da melhor forma possível um conceito tão rico e abrangente.

Para Gadotti (2002, p. 30), por exemplo, o conceito de *Paideia* era o de “uma educação integral, que consistia na integração entre a cultura da sociedade (...) uma pedagogia da eficiência individual e, concomitantemente, da liberdade e da convivência social e política”, esta educação integral cuidava do corpo, da mente e da moral, sendo composta pela ginástica, pela filosofia e pelas artes consecutivamente.

Como podemos perceber, é dada grande importância à coletividade no modelo educacional grego, de maneira que a formação do homem grego, tinha como elemento

⁴ Vale destacar que, embora essa concepção de *Paideia* baseada na poesia tenha surgido no período Arcaico, onde a escrita ainda era pouco utilizada, sendo ofício exclusivo dos escribas, ainda era frequente no período Clássico, mesmo com maior difusão da escrita. A tradição oral era a grande responsável por manter e transmitir às futuras gerações a identidade sociocultural da nação grega, por meio das poesias, carregadas de elementos que serviam de base para as práticas do cotidiano, abordando desde procedimentos ritualísticos até atos de valentia e nobreza dignos de serem admirados e imitados. Havelock (1996, p. 139) afirma, nesse sentido, que este “é um quadro da técnica oral a serviço do governo numa comunidade não-alfabetizada”. A construção poética permitiu, pelo caminho da estética, que se realizassem construções rítmicas nas narrativas, muito bem elaboradas gramaticamente, que por sua vez, favorecia para que fossem memorizadas e recitadas publicamente em festivais ou eventos públicos. Nesse sentido, uma grande característica da poesia épica é o fato de que o elemento específico (peculiar, exclusivo) se transforma em típico (que se repete), formulando um paradigma atemporal, incentivando uma série de comportamentos sociais pré-determinados.

⁵ As Musas, na mitologia grega, cantavam o presente, o passado e o futuro, eram consideradas também responsáveis por inspirar a produção artística da humanidade. São as nove filhas da deusa Memória e de Zeus, conferindo-lhe *status* de divindades mitológicas gregas (JAEGER, 1994).

norteador o aspecto social do indivíduo, buscando prepará-lo para assumir o seu papel de cidadão, constituído no interior da *polis*. Nesse sentido, Jaeger (1994, p. 106) afirma que “é na estrutura social da vida na *polis* que a cultura grega atinge pela primeira vez a forma clássica”, a *polis* é assim, considerada um marco para a história da formação grega, pois, somente esse tipo de estrutura social e política possibilita o desenvolvimento de todos os aspectos espirituais e humanos abarcados pela *Paideia*.

Nesse contexto, duas cidades se destacavam na formulação desses novos ideais educacionais gregos, cada qual com suas características específicas e distintas, mas ambas oferecendo, mutuamente, importantes elementos pedagógicos para a construção da concepção cultural e educacional da nação: Esparta e Atenas. Esta última herdeira da tradição jônica, desempenhando, segundo Jaeger (1994), um importante papel na construção de uma consciência filosófica e moral, assumindo assim, uma concepção de *Paideia* mais relacionada à formação intelectual, enquanto Esparta orientava-se mais para a formação do guerreiro.

O historiador francês Henri-Irénée Marrou (1975) afirma que Esparta era uma cidade predominantemente militar, com características aristocráticas, conservadoras e reacionárias, possuindo uma população de semi-iletrados, pois, “a educação do jovem espartano era (...) uma educação precipuamente militar, um aprendizado direto e indireto do ofício das armas” (MARROU, 1975, p. 35), inserida num plano político, onde se cultivava o ideal coletivo da *polis* caracterizado pela total devoção ao Estado. Este ideal formativo “subordina a pessoa humana à coletividade política: a educação espartana (...) não terá mais por fim selecionar heróis, mas formar uma cidade inteira de heróis – soldados prontos a se devotarem à pátria” (MARROU, 1975, p. 36). Jaeger (1994), por sua vez, afirma que, entre os espartanos não se destacam figuras intelectualizadas, como as dos filósofos, mas, ressalta, ainda assim, sua importância na história da educação. Para Jaeger (1994, p. 109), “a criação mais característica de Esparta é o seu Estado, e o Estado representa aqui, pela primeira vez, uma força educadora no mais vasto sentido da palavra”.

Por outro lado, em Atenas, o estilo de vida era outro. As pessoas já não precisavam mais portar as suas couraças e espadas e, a educação física, por exemplo, embora ainda recebesse um lugar de honra, não configurava mais o culto ao corpo alusivo ao modelo espartano e, além disso, também se esforçava para se desvincular das características militares que outrora possuiu (MARROU, 1975). A educação tornara-se civil. Gadotti (2002, p. 30) acrescenta que “entre os *espartanos* predominava a ginástica e a educação moral, esta submetida ao poder do Estado; já os *atenienses*, embora dessem enorme valor ao esporte, insistiam mais na preparação teórica para o exercício da política”.

Segundo Marrou (1975), em Atenas, cada vez mais desaparece a ênfase sobre o aspecto militar da vida dos cidadãos, sendo destacados então outros valores, mais intelectuais, como a construção das virtudes civis da vida política. Como exemplo dessa nova orientação educacional, Platão, uma figura marcante entre os principais expoentes da educação ateniense, “deslustra formalmente o ideal guerreiro da antiga educação espartana” (MARROU, 1975, p. 109), instruindo seus discípulos a partir de um novo ideal, de sabedoria e virtude, baseado no “aspecto moral da educação, da formação pessoal, da vida interior” (MARROU, 1975, p. 105). Platão prefigura assim, essa nova característica do cidadão ateniense, mais filosófico e menos guerreiro.

Diferenças à parte, as duas cidades rivalizando-se acabaram mutuamente colaborando para a construção do ideal educacional grego. Esparta, valorizando a importância da *polis* para a comunidade, destacando também a responsabilidade social do cidadão e, Atenas, sob um aspecto mais teórico, relacionado, sobretudo, à formação do homem político, e este, como um sinônimo do homem social.

Jaeger (1994, p. 9) destaca, por conta disso, que “a importância universal dos Gregos como educadores deriva da sua nova concepção do lugar do indivíduo na sociedade”, que passa a ser valorizado pelo seu engajamento político e participação ativa nas decisões pertinentes à vida coletiva nas cidades, assim, “a essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade” (JAEGER, 1994, p. 15), ou seja, na formação do cidadão. Nesse sentido, vale afirmar que, conforme a visão socrático-platônica, o mais nobre objetivo da educação grega era a formação política do homem, vislumbrando a construção do futuro governante, personificado pelo ideal do “rei filósofo”.

Conforme declara Jaeger (1994, p. 546) “a premissa fundamental da qual Sócrates parte (...) é a de que toda educação deve ser política. Tem necessariamente de educar o Homem para uma de duas coisas: para governar ou ser governado”. Sócrates propõe uma educação baseada em uma formação política, que prepara o cidadão para ser um bom governante da sua cidade, da sua casa, enfim, da sua própria vida, em outros termos, governar-se a si mesmo, exercer a sua autonomia.

Observamos desta forma, que, já no período Clássico, o princípio da autonomia se apresenta como base da formação educacional do futuro legislador. No entanto, é importante esclarecer que a autonomia, nesse período, não tem acepção popular, dado que a educação Clássica é estritamente voltada à nobreza. Desta forma, como a nossa preocupação central é dada especificamente em função da promoção da autonomia dos educandos, pensamos que a visão grega sobre a acepção de autonomia diz respeito ao nosso interesse neste momento,

pois, de fato, embora se destinasse a uma minoria privilegiada, aquele modelo educacional representava uma educação de qualidade, aparentemente eficiente para o desenvolvimento de aprendizes autônomos. Evidentemente, não poderíamos deixar de questionar a educação elitizada desse período, mas, de certa maneira, guardadas as diferenças para a sociedade hodierna, podemos perceber que o sistema da educação de massas que temos hoje se relaciona de certa forma com o modelo educacional cujas raízes encontram-se na Grécia antiga.

A preocupação com a finalidade política e ideológica da educação, baseada em uma fundamentação filosófica que a orienta, constitui-se, com efeito, no pano de fundo da argumentação educacional de Platão. Quanto a isso, Moreau (1978, p. 21) afirma que:

Platão não é o primeiro, na história de nossa civilização, que haja feito profissão de educador, que haja proposto um ideal e métodos de educação; mas ninguém, antes dele, se havia aplicado em reconhecer em que circunstâncias a ação educativa de impõe, a que exigências deve corresponder, em que condições é possível: foi o primeiro em ter uma filosofia da educação.

Ainda sob este aspecto, é importante destacar que a argumentação platônica acerca da atividade educacional que considera como ideal não se desenvolve por acaso, antes, fundamenta-se em contraposição às concepções educacionais vigentes em sua época, ou seja, o filósofo posiciona-se criticamente em relação a alguns aspectos da concepção poética e da concepção sofística de *Paideia*.

Para ilustrar esta ideia, lembramos que Platão (1993), na sua obra *A República*, discute a importância ideológica e educacional da poesia na formação dos guardiões⁶ e critica a forma em que era transmitida pelos antigos poetas, destacando, por exemplo, que alguns trechos que contém falsos ensinamentos religiosos e demonstram desrespeito às divindades, deveriam ser excluídos das poesias tradicionais, pois, de outra forma estariam contribuindo para a degeneração da sociedade. O ateniense compreende assim, que alguns elementos contidos nas poesias são nocivos para o desenvolvimento dos cidadãos, entretanto, destaca que outros trechos deveriam ser mais explorados de forma a desenvolver, neste caso, no guardião, coragem, bravura e honra, oferecendo modelos a serem seguidos e venerados, objetivando formar em seus espíritos as mesmas características positivas dos heróis referenciados. Dessa

⁶ Nos capítulos II e III da *República*, Platão apresenta seu ideal educacional para os guardiões das cidades, que se destacavam como uma categoria intermediária na configuração social clássica da Grécia. A sociedade grega era estratificada, sendo composta por três principais categorias: os produtores (que eram compostos tanto por cidadãos livres como por escravos: agricultores, artesãos, comerciantes, enfim, as pessoas que representavam a mão de obra das cidades), os guardiões (que são os militares e os guerreiros, cuja função era preservar a liberdade das cidades) e, os aristocratas (seleto grupo formado pelos magistrados e governantes).

forma, percebemos a presença de certo tipo de direcionamento consciente dos meios educacionais, visando à obtenção de fins específicos.

Prosseguindo nossa investigação, destacamos que, para uma maior compreensão dos ideais educacionais socrático-platônicos, é necessário analisar, ainda que de forma incipiente, a abordagem sofista, pois, foi também em contraposição a ela que Platão desenvolve seu ideal de *Paideia*, assumindo-os, muitas vezes como seus interlocutores e adversários em seus diálogos. Assim, nesse sentido, destacamos que, o professor Rogério Miranda de Almeida (2012, p. 31), em seu livro *A fragmentação da cultura e o fim do sujeito*, explica que não podemos “compreender nem Sócrates nem Platão (...) se não tiver presente aquela corrente de mestres da retórica, da moral, da política, da educação e da teoria do conhecimento que, sob o apelativo de “sofistas” floresceu no século V em Atenas e alhures”.

Segundo Jaeger (1994, p. 348), “os sofistas foram considerados os fundadores da ciência da educação. Com efeito, estabeleceram os fundamentos da pedagogia e ainda hoje a formação intelectual trilha, em grande parte, os mesmos caminhos”. Os sofistas se configuravam como mestres ambulantes, forasteiros, que iam de cidade em cidade e ensinavam uns poucos privilegiados filhos de cidadãos abastados, mediante boas retribuições em dinheiro. Eram dotados de prestígio e *status* especiais, sendo também muito valorizados e requisitados por aqueles que tinham como objetivo se instruir (JAEGER, 1994).

Há que se esclarecer que muitas das leituras e posicionamentos que temos hoje sobre os sofistas se dão a partir das impressões deixadas pelos textos do próprio Platão, o que, de certa forma, acaba por reproduzir a sua crítica a respeito desses educadores. Como destaca Almeida (2012, p. 35):

(...) as definições do sofista que a tradição filosófica assimilou e definitivamente incorporou foram justamente – ou principalmente – aquelas que ressaltam dos textos de Platão e Aristóteles, que o colocam em nítida oposição a Sócrates (Platão) e o descrevem com palavras que estão longe de ser encomiásticas.

O termo sofista significa “especialista do saber”, e era designado aqueles que se dedicavam à prática da atividade educacional de forma profissional e exclusiva. Morandi (2008, p. 35) afirma que os sofistas eram “educadores profissionais, voltados para o ensino da arte de moldar bons cidadãos, da arte da política”. Para Braga (2000), a educação sofista tinha como objetivo o aperfeiçoamento do homem, para isso, partia da formação enciclopédica, centrada no conhecimento geral das coisas do mundo e, da formação espiritual, baseada na música, na poesia, na gramática e na retórica, como forças que contribuía para a formação

da alma. Moureau (1978, p. 22) explica que, para alguns sofistas “a educação geral envolve todos os conhecimentos particulares, todas as ciências, todas as técnicas: é de natureza enciclopédica”.

Assim, destacam-se no texto de Moureau (1978) três importantes figuras de sofistas, cada qual com sua especialidade curricular. Hípias, por exemplo, distinguia-se pelo ensino da matemática, que era composta pela “aritmética, geometria, astronomia e música” (MOUREAU, 1978, p. 24), formando a base do ensino politécnico, destinada à formação de engenheiros e arquitetos, por exemplo. Górgias era considerado “mestre de retórica; ensina a arte de persuadir a multidão, pela qual se adquire o poder político, o poder de dispor de todos os outros bens” (MOUREAU, 1978, p. 24), oferecendo subsídios para a formação do advogado e do político. Quanto a essas duas particularidades sofisticas, Moureau (1978, p. 24) afirma que uma “é tachada de ser a cultura do político, a outra, a do politécnico; esta diz-se ignorante dos homens, aquela, das coisas”.

Conduzindo, a partir disso, nossa discussão para a questão da autonomia do educando, destacamos o texto de Moureau (1978), que aponta para o fato de que este tipo de educação apresentava um formato incompleto, sendo deficiente para a formação do cidadão, pois:

(...) uma e outra desenvolvem talentos, aptidões da inteligência, sem ensinar, porém para que fins convém empregá-los; fornecem instrução, equipamento, não constituem, porém, educação acabada, que leve o homem à soberania de agente voluntário, a dispor de si por escolhas esclarecidas; não lhe trazem as luzes necessárias para bem conduzir-se na vida. Se podem produzir técnicos competentes, ou oradores hábeis, não bastam à formação do bom cidadão, capaz de servir o Estado, do bom pai de família, capaz de bem governar sua casa, ou do verdadeiro homem de Estado, capaz de fazer o bem da cidade (MOUREAU, 1978, p. 25).

Moureau (1978) apresenta ainda a figura de Protágoras, sofista dedicado ao desenvolvimento do aspecto moral da educação, não em oposição ao ensino tradicional, mas como forma de complementá-lo. Embora ele defendesse o fato de que a moralidade não consista em um saber propriamente dito, o que despertava controversos diálogos com Sócrates. Para Moureau (1978, p. 26), é a partir de sua interlocução com Sócrates que surge em Platão a questão considerada como “o ponto de partida da teoria da educação; e ponto de partida de toda a filosofia platônica”: Pode-se ensinar a virtude? Para Platão, a virtude e a moralidade não só podem e devem ser ensinadas como “esse conhecimento é o saber mais elevado, o ápice da educação geral, da *paideia*” (MOUREAU, 1978, p. 27).

Mesmo possuindo suas contradições, Jaeger (1994) explica que Sócrates não negava o valor da educação sofista, pelo contrário, reconhecia a sua abrangência e importância, a ponto

de negar o ensino sobre as matérias que não dominava e “procurar frequentemente o mestre adequado para aqueles que a ele acorriam ávidos de se instruírem em tais conhecimentos” (JAEGER, 1994, p. 544). No entanto, devemos notar o cuidado de Jaeger, em sua escrita, ao qualificar o mestre como ‘adequado’, denotando dessa maneira tanto o zelo com que Sócrates abordava a questão educacional, quanto o fato de que poderiam existir também, segundo a observação do filósofo ou do próprio Jaeger, mestres que não eram adequados, ou que eram inapropriados.

Nesse sentido, compreendemos, quanto a Sócrates, segundo a análise de Jaeger, porque “o seu apelo ao cuidado da alma continha já potencialmente um critério de limitação dos conhecimentos recomendados por aqueles educadores” (JAEGER, 1994, p. 538), pois, muitas vezes se posicionavam contraditoriamente às verdades que o filósofo acreditava e ensinava. Jaeger (1994) afirma que o objetivo do ensino sofista era a disciplina do espírito, entretanto, cada educador possuía suas próprias convicções sobre como alcançá-la, defendendo cada qual o seu próprio método, considerando-o mais eficiente que as demais. Nessa disputa declarada pelos aprendizes, cada professor procurava sobrepujar-se ao seu adversário, muitas vezes alertando sobre seus valores éticos e morais, ou sobre a falta deles.

Após a leitura de *A apologia de Sócrates* (PLATÃO, 1999) percebemos que, para Sócrates, a educação era vista como instrumento de libertação do homem, algo que dignificava e atribuía valores éticos e morais ao ser humano. A arte de lecionar deveria, portanto, ser considerada uma honra, digna de poucos, e, aqueles que possuíssem tal capacidade, deveriam ser, antes de tudo, homens de caráter, mestres que apresentem tanto virtudes de homem como de cidadão.

Sócrates ainda se orgulhava de não ganhar dinheiro lecionando. Abertamente criticava os sofistas que assim agiam, ironizando-os, pondo em dúvida suas qualidades educacionais e, sobretudo, as morais (PLATÃO, 1999). Os ensinamentos socráticos, muito mais voltados para os cuidados da alma, divergiam em muito da disposição cultural de sua época, que privilegiava o ter em detrimento ao ser, assim, o filósofo descreve sua missão:

Nada mais faço a não ser andar por aí convencendo-vos, jovens e velhos, a não cuidar com tanto afincado do corpo e das riquezas, como de melhorar o mais possível a alma, dizendo-vos que dos haveres não provém a virtude para os homens, mas da virtude provém os haveres e todos os outros bens particulares e públicos. (PLATÃO, 1999, p. 57).

Como vemos neste trecho, Sócrates incita um pensamento sobre a origem das virtudes e dos haveres e bens materiais. Afirma que as riquezas não promovem as virtudes individuais,

antes, das virtudes é que se provêm os haveres. Como já dissemos, os sofistas eram educadores profissionais, bem remunerados por sua profissão. No entanto, será que os educadores sofistas tinham real compromisso com a verdade? Ou eles simplesmente vendiam conhecimentos para quem oferecesse mais dinheiro? E sobre esses ensinamentos, qual seria a sua qualidade, o seu compromisso com a verdade? Não temos a intenção de desqualificar o trabalho educacional realizado pelos sofistas, estamos, apenas, ponderando sobre as considerações tecidas por Sócrates, a fim de compormos uma visão contextualizada daquela época e, nesse sentido, o desenvolvimento das virtudes simboliza o que havia de mais importante e sublime para o ideal de homem grego.

März (1987, p. 1) afirma que “Sócrates, a semelhança dos seus grandes adversários, os sofistas, preocupava-se com o *esclarecimento*. Não um esclarecimento superficial, popular, barato, mas desmascarante, que mostrava ao esclarecido a sua própria ignorância”. Nesse sentido, percebemos que Sócrates, procurava instruir seus espectadores a julgar toda informação que daqueles se ouvia, pois, como não confiava nas suas intenções, de maneira irônica os procurava desvelar:

Não obstante, acho bonito ser capaz de ensinar, como Górgias de Leontinos, Pródico de Ceos e Hípias de Eléia. Cada um deles, senhores, é capaz de ir de cidade em cidade, convencendo os jovens, que podem freqüentar um de seus concidadãos à sua escolha e de graça, a deixarem essa companhia e virem para a sua, pagando e ainda ficando-lhes agradecidos. (PLATÃO, 1999, p. 43).

Nesse trecho, Sócrates fala dos cidadãos que poderiam aprender de graça, com um professor já conhecido de sua região, um concidadão, mas acabam sendo convencidos pelos sofistas, vindos de outras cidades, a serem seus discípulos, pagando caro por isso e ainda ficando agradecidos por receberem essa educação que, para ele, se mostrava um tanto duvidosa. O que nos intriga nesse contexto é: como seria a abordagem desses sofistas⁷? Como eles se dirigiam às pessoas? O que será que eles prometiam ou ofereciam para convencê-las? O que eles diziam sobre os outros educadores? Pensamos que essas sejam indagações pertinentes, mas, ainda mais relevante é saber como esses estrangeiros “mestres do saber” eram vistos, na verdade, ainda mais profundo que isso, como o conhecimento e a instrução por eles ministrada eram absorvidos? Afinal, será que esses cidadãos conseguiam compreender o teor de seus ensinamentos, será que eles tinham autonomia intelectual suficiente para discernirem o que é bom daquilo que não é?

⁷ No diálogo *Protágoras* (PLATÃO, 2007a), por exemplo, podemos ver como se dava a abordagem sofista e como eram concorridos pelos jovens aristocratas, que julgavam encontrar em seus ensinamentos uma forma de “atalho” para a sua preparação para o ingresso na vida pública e política da *polis*.

É justamente essa a questão central de vários diálogos de Platão como o *Protágoras*, o *Teeteto*, o *Górgias*, o *Sofista*. De uma forma geral, nesses diálogos, Sócrates procura inquirir os sofistas, como Protágoras e Górgias, a respeito da essência de sua arte. Ambos os sofistas baseavam seus ensinamentos na arte da oratória, da retórica, mas essa arte fala exatamente de quê? Era justamente essa a questão que Sócrates procurava trazer à tona. Enquanto muitos daqueles cidadãos atenienses eram persuadidos a seguirem os ensinamentos sofistas, Sócrates questiona: o que, de fato, eles ensinam?

No diálogo do *Górgias*, por exemplo, Sócrates interroga o personagem homônimo do diálogo a fundo, cercado-o de tal forma que ele acaba confessando que a essência da sua arte, a retórica, é promover a persuasão das pessoas, mas não de qualquer pessoa, dos ignorantes (PLATÃO, 2007b, p. 59, 459a), mostrando-se uma arma ainda mais perigosa quando manejada por pessoas dotadas de más intenções. Nesse sentido, procurando alertar aos seus ouvintes, Sócrates apresenta de forma clara sua impressão sobre essa “arte”, afirmando que nela, “não há necessidade de ter conhecimento das matérias em si, bastando a descoberta de algum mecanismo de persuasão que faça com que alguém pareça (perante os ignorantes) conhecer melhor do que os que conhecem” (PLATÃO, 2007b, p. 60, 459c), com isso, Sócrates parece fazer questão de acusar o caráter embusteiro dessa arte.

Braga (2000, p. 46) afirma que “enquanto a sofística buscava ensinar a *techné* política, Sócrates perguntava o porquê de tudo isso”. Segundo Morandi (2008, p. 37), para Sócrates, “educar para a verdade não diz respeito à instrução; ensinar é interrogar⁸; não dar um saber, mas permitir o acesso ao questionamento, estabelecer um caminho da verdade, delegando ao aluno a revelação do saber, objeto da pesquisa comum”. Educar é, nesse sentido, levar o aluno à construção, ou melhor, à reconstrução pessoal do conhecimento pelos seus próprios

⁸ Esse método de ensino, baseado em um direcionamento a partir dos questionamentos diretos, é conhecido por Maiêutica Socrática. O *Dicionário Aurélio* apresenta a definição de maiêutica da seguinte forma: “Na filosofia socrática, arte de extrair do interlocutor, por meio de perguntas, as verdades do objeto em questão” (FERREIRA, 2010, p. 481). Segundo Abbagnano (2007, p. 637), ao referir sua habilidade à arte exercida pelas parteiras, trazer à luz os filhos alheios, “Sócrates compara seus ensinamentos a essa arte, porquanto consistem em dar à luz conhecimentos que se formam na mente de seus discípulos”. Entretanto, é interessante apresentar, nesse momento uma outra perspectiva, a visão defendida por Rancière (2010), que considera Sócrates como um “embrutecedor” e não como “emancipador”. Segundo esse autor, “o socratismo é, assim, uma forma aperfeiçoada do embrutecimento. Como todo mestre sábio, Sócrates interroga para instruir. Ora, quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro” (RANCIÈRE, 2010, p. 41). Sua crítica se dá devido ao fato de que Sócrates, ao se utilizar de sua maiêutica, direciona o seu interlocutor a responder justamente aquilo que ele quer que seja dito, não extraíndo de fato o conhecimento do seu íntimo, mas conduzindo-o às respostas “certas”.

caminhos, pela sua própria experiência. Ao aluno cabe a busca e a descoberta, o esforço e a recompensa pela conquista⁹.

Era justamente a isso que Sócrates se propunha. Jaeger (1994, p. 523) afirma que Sócrates era um cidadão comum, conhecido por todos, falava aos seus ouvintes sobre qualquer assunto, mas “não se dedica ao ensino nem tem discípulos, assim o afirma, pelo menos. Só tem amigos, camaradas”. Podemos verificar a afirmação de Jaeger analisando o trecho abaixo, dito por Sócrates:

Jamais fui mestre de ninguém, embora nunca me opusesse a jovem ou velho que desejasse me ouvir na execução da minha tarefa. Tampouco falo se me pagam, e se não pagam, não; estou da mesma maneira à disposição do rico e do pobre, para que me interroguem ou, se preferirem ser interrogados, para que ouçam o que digo. Se algum deles se torna honesto ou não, não é justo que eu seja responsabilizado pelo que nunca prometi nem ensinei a ninguém. Quem afirmar que de mim aprendeu ou ouviu em particular alguma coisa que não todos os demais, tenhais certeza de que falta com a verdade (PLATÃO, 1999, p. 61).

Sócrates, em sua fala acima citada, posiciona-se em relação à remuneração destinada aos professores, mas também deixa transparecer o caráter social que atribuía à educação, demonstrando que se dispunha a ensinar tanto a ricos como a pobres, com o objetivo de neles, fazer brotar a luz da razão, da crítica, levando-os a aprender a pensar por conta própria, por meio de seu método interrogativo. De modo análogo, seu discípulo Platão assume a responsabilidade de conduzir seus ouvintes a estabelecerem em si mesmos o compromisso do confronto direto entre a razão e a verdade.

Embora a concepção platônica considere o aspecto político como a mais elevada aspiração destinada ao homem, tanto que, Marrou (1975) declara que “Platão versa menos o problema geral da formação do cidadão que o da formação do técnico, do perito em assuntos políticos” (MARROU, 1975, p. 109), Platão ultrapassa essa vocação estritamente política, e edifica “o seu sistema educacional¹⁰ sobre a noção fundamental da verdade, sobre a conquista da verdade pela ciência racional” (MARROU, 1975, p. 110), uma ciência autêntica e verdadeira, fundamentada na razão, oposta ao senso comum, ciência esta que “qualificará, também aquele que, ao invés de uma cidade, tem apenas sua família e sua casa para reger” (MARROU, 1975, p. 110). Nesse sentido, podemos inferir que a educação do aprendiz não

⁹ Esta perspectiva educacional é, antes de qualquer coisa, filosófica. A arte de perguntar evidencia a preocupação com a busca do conhecimento e não com sua posse, e, de certo modo, a dimensão da autonomia a que problematizamos neste trabalho abarca esta perspectiva na medida em que, no horizonte, o aluno autônomo deverá desenvolver a atitude filosófica.

¹⁰ Lembramos mais uma vez que o objetivo da educação platônica não se dirigia às massas, ou à população em geral, antes, era destinado a um grupo seletivo da aristocracia grega e visava à formação do filósofo, do pensador, futuro estadista, pessoas distintas que representavam o público alvo da sua “Academia” em Atenas.

termina quando este deixa a presença do mestre, mas, é justamente nesse ponto que ela começa, quando ele passa a exercer seu papel de cidadão vivendo em comunidade, participando na vida pública, e, “se vê forçado a conhecer as leis e a viver de acordo com o seu modelo e exemplo” (JAEGER, 1994, p. 361), ele passa a viver de forma autônoma, a ser governado pela sua própria razão, pelo conhecimento e pela busca consciente e responsável do saber.

Para continuarmos nossa investigação, lembramos que esse ideal filosófico e educacional grego, *Paideia*, foi posteriormente absorvido e desenvolvido pelo império Romano, agora com o nome de *Humanitas*, que se relaciona ao aspecto humanístico da formação educacional. O desenvolvimento de Roma agregou ao seu ideal pedagógico novas concepções educacionais com a incorporação da Igreja pelo Estado. Segundo Gadotti (2002), por conta disso, os romanos conseguiram universalizar a sua *Humanitas* e, “todas as cidades e regiões conquistadas eram submetidas aos mesmos hábitos e costumes” (GADOTTI, 2002, p. 44), é o que se chama de “romanização”.

Durante toda a Idade Média, as concepções pedagógicas se relacionavam com aquelas que eram defendidas e impostas pela ordem religiosa. A Escolástica¹¹ estruturava-se a partir da racionalização da fé, e, “da educação escolástica medieval à educação humanística do Renascimento, o eixo central da formação havia se direcionado da teologia para as letras” (BRAGA, 2000, p. 50), os textos de caráter religiosos começam a ceder lugar à literatura clássica, mas, é somente no período do Iluminismo que as grandes mudanças educacionais voltaram a ser pensadas e discutidas, na direção de se “recriar uma nova sociedade a partir de um novo ideal de cultura” (BRAGA, 2000, p. 50). Enquanto o ideal grego era centrado na filosofia, o ideal iluminista se orienta pela ciência: “o novo racionalismo científico passa a ser pensado como fundamento para a expansão das idéias da ilustração. Nessa linha, todo o conhecimento humano deveria ser reordenado a partir de um novo referencial” (BRAGA, 2000, p. 51)¹².

¹¹ Segundo Abbagnano (2007, p. 344) a Escolástica refere-se à filosofia cristã da Idade Média, mais precisamente no tocante à atividade educacional, era a filosofia da escola. “O problema fundamental da Escolástica é levar o homem a compreender a verdade revelada (...). A Escolástica, portanto, não é uma filosofia autônoma, como, por exemplo, a filosofia grega: seu dado ou sua limitação é o ensinamento religioso, o dogma”.

¹² Evidente que há muitas variáveis nessas generalizações, no entanto, o que se pretende aqui é evidenciar os grandes blocos na busca do conceito de autonomia. É preciso ressaltar ainda que cada autor de cada período histórico recebeu influências específicas e dialogou com os seus interlocutores, então, para o cuidadoso estudo da Idade Média, por exemplo, por certo faria sentido entrar nos aspectos que diferem um autor de outro e mesmo de um momento de outro, ao longo de um mesmo século, ou ainda durante um curto espaço de tempo. Esta observação é importante para que o leitor compreenda que este trabalho não pretende esquadriñar todos os períodos históricos e suas respectivas concepções educacionais, mas, a partir de alguns deles, reunir e construir elementos para a compreensão da concepção de autonomia que se tinha na sua determinada época.

Passaremos agora a analisar e a discutir a autonomia discente no contexto da Idade Moderna, antes, porém, pensamos ser necessário esclarecer mais um ponto. É evidente que o conceito de autonomia discente no período Clássico não está circunscrito às reflexões que apresentamos, contudo, há a necessidade de uma delimitação impedindo assim o desenvolvimento mais cuidadoso das variáveis que envolvem a discussão da autonomia nesse período histórico, reconhecemos que a vertente da *Paideia* não é a única forma de perceber a autonomia nesse período. A dimensão política tem forte marca, em especial com Aristóteles, no entanto, não se trata do foco dessas investigações.

A discussão e a análise em torno da questão da autonomia discente na Idade Moderna também não serão feitas de forma extensa e aprofundada, considerando as diferentes influências e contribuições que este importante período legou para os tempos atuais. Então, o propósito de apresentar um recorte que dê conta das principais questões inseridas no período Iluminista, o Século das Luzes, parece justificar a aceção daquilo que vai influenciar diversas correntes pedagógicas da atualidade; afinal, o espírito moderno de educação, de cultura e de política, instaurados nessa época, ainda vigora no ocidente de forma majoritária.

1.2 A Idade Moderna: a perspectiva educacional iluminista kantiana

O contexto histórico que melhor pode definir a Idade Moderna é a de um mundo em transformação, sobretudo ao considerarmos os aspectos político, econômico e social da Europa. Dois grandes períodos, cada qual orientado por movimentos filosóficos e culturais diferenciados, mas complementares, contribuíram para esse cenário de dinamismo efervescente, o Renascimento e o Iluminismo, possuindo em seus ideais, o desejo de resgatar no homem seu potencial criativo, sua humanidade e principalmente a sua liberdade. Uma de suas principais características foi a reorientação de uma visão teocêntrica, defendida pela Igreja, que tolhia o desenvolvimento humano, para uma visão antropocêntrica, que estimulava o pensamento racional crítico e investigativo como forma de substituição à passividade de um pensamento carregado de religiosidade e misticismo. O desenvolvimento da ciência e a observação das leis da natureza demonstraram, por exemplo, que era possível questionar o conhecimento dogmático, reformulando-o por meio do intelecto.

O educador checo, renascentista do século XVI, Jan Amos Komensky, ou simplesmente Comenius, conhecido como o “pai da didática moderna”, acreditava nesse potencial da racionalidade humana, afirmando categoricamente que “uma criatura racional deve ser guiada pela razão” (COMENIUS, 2002, p. 76). Comenius, ao lado de muitos outros pensadores de sua época acreditava no poder transformador da educação, compreendendo-a

como uma necessidade do ser humano. Comenius (2002, p. 89), entretanto, ia além, pregando a importância de uma educação universal, não como privilégio de uma minoria, mas como um direito do homem, dizendo que “devem ser confiados à escola não só os filhos dos ricos ou das pessoas mais importantes, mas todos em igualdade, de estirpe nobre ou comum, ricos ou pobres, meninos e meninas, em todas as cidades, aldeias, povoados, vilarejos”, deflagrando o pensamento sobre os ideais de igualdade que foi um dos lemas do Iluminismo.

Outra característica essencial proposta por Comenius (2002, p.95) era que a escola deveria oferecer uma educação completa, essencialmente formadora, de maneira que:

Todos aqueles (...) que estão no mundo não só como espectadores, mas como atores, devem aprender a conhecer os fundamentos, as razões, os fins de todas as coisas mais importantes, que existem ou existirão. E é preciso cuidar (aliás, garantir) para que ninguém no mundo jamais depare com alguma coisa que lhe seja tão desconhecida que não consiga sobre ela emitir um juízo moderado ou dela fazer um uso adequado, sem erros nocivos. (COMENIUS, 2002, p. 95).

Essa formação obtida na escola, segundo Comenius, deveria servir de base para que o estudante pudesse, ao seu devido tempo, emitir seus juízos de valor a respeito das coisas do mundo, desenvolvendo uma postura crítica, não apenas recebendo ou retendo uma informação estática, mas preparando-se integralmente para a vida. Uma educação que transforma o homem em uma “criatura racional”, senhora das outras criaturas, mas principalmente senhora de si mesmo, deixando transparecer assim, uma preocupação com o desenvolvimento da autonomia dos educandos. Esse tipo de pensamento expressava o espírito do Renascimento, legando posteriormente ao Iluminismo a missão de disseminar a concepção de uma educação como libertadora e aperfeiçoadora da condição humana.

O Iluminismo é considerado, por excelência, o século da educação. A busca pelo conhecimento tornou-se uma obsessão generalizada. Movimentos populares que buscavam mais acesso à educação se espalharam, promovendo reorganizações políticas e pedagógicas em várias partes da Europa, apoiadas em teorias fundamentadas no homem como o objetivo e o centro dos esforços educativos. O antigo modelo tradicional passa a ser severamente criticado, abrindo espaço, não mais para a transmissão de um conhecimento estático e dogmático, mas para o exercício sistemático da razão, onde a construção do conhecimento e a experiência pessoal passam a ser alvos dos novos modelos pedagógicos.

Abbagnano (2007, p. 534) define o Iluminismo como uma “linha filosófica caracterizada pelo empenho em estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana”. O professor de filosofia Luiz Roberto Salinas Fortes, em seu texto sobre Iluminismo, concorda com esta definição, afirmando que:

O que caracteriza as Luzes, além da valorização do homem já referida, é uma profunda crença na Razão humana e nos seus poderes. Revalorizar o homem significa antes de tudo encará-lo como devendo tornar-se sujeito e dono do seu próprio destino, é esperar que cada homem, em princípio, pense por conta própria. (FORTES, 1985, p. 9).

Esta concepção demonstra um aspecto característico do Iluminismo que é o direcionamento do indivíduo ao desenvolvimento de sua autonomia. As expressões, “tornar-se dono de seu destino” e “pensar por conta própria” são alusivas à filosofia das Luzes, que associa a liberdade do homem à sua razão. Liberdade esta que pode ser compreendida tanto pela possibilidade de busca de novos conhecimentos, a liberdade para pesquisar e aprender, como simplesmente pela possibilidade de elaborar questionamentos, de dúvidas e de críticas, como elementos que impulsionam esse desenvolvimento.

O filósofo alemão do século XVIII, Immanuel Kant, um dos expoentes do movimento da Ilustração, quando questionado a respeito do que seria o Iluminismo¹³, responde por meio de um pequeno texto exprimindo a essência desse conceito: ter coragem para se libertar e para fazer o bom uso do entendimento, ou seja, da razão. Kant afirma que:

Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria, se a sua causa não residir na carência de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo, sem a guia de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo. (KANT, S/D, p. 1).

Outra versão do mesmo texto, traduzido pelo Professor Luiz Paulo Rouanet, fala da seguinte maneira: “Esclarecimento (*Aufklärung*) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro” (KANT, 2008, p. 11). Por meio desta tradução, além de percebermos a existência de uma relação entre o Iluminismo e o ato de tornar-se esclarecido, percebemos também o uso da palavra “tutela” ao invés de “orientação” (ou “guia”, como podemos ver ainda em outras versões), o que confere maior precisão ao sentido do texto, transmitindo-nos a ideia de uma verdadeira dependência intelectual. O termo orientar, por exemplo, parece abrandar um pouco essa sensação de dependência presente na

¹³ O título original do opúsculo de Kant é: “*Beantwortung der frage: Was ist Aufklärung?*”, datado de 5 de dezembro de 1783 e publicado em 30 de setembro de 1784. A palavra alemã *Aufklärung*, pode ser traduzida de diversas formas, sendo, segundo alguns estudiosos, utilizada mais precisamente para expressar a ideia de “Esclarecimento”. Optamos, no entanto, neste momento do texto, por utilizar uma tradução que compreende *Aufklärung* como “Iluminismo”, justamente para confrontar a ideia central do referido movimento filosófico com a necessidade da conquista e do uso da razão em benefício próprio, ou seja, do “esclarecer-se”.

relação tutor-tutelado. A acepção kantiana de maioria significa, portanto, a possibilidade do homem, particularmente, fazer uso de seu esclarecimento, isto é, assumir a sua liberdade por meio do desenvolvimento e do exercício da sua própria razão. Para Kant, segundo o professor Fortes (1985, p. 83), “a grande divisa do Iluminismo é: *sapere aude!* Ou seja, traduzindo do latim: Ousai saber!”.

Esclarecimento, para Kant (2008), seria então a capacidade de utilização do entendimento, da razão, em favor próprio, sem a dependência ou de outras pessoas, ou, como o filósofo explica, sem a necessidade de se recorrer a terceiros, o que caracterizaria, então, o ato de pensar por si mesmo e, de forma mais direta, o exercício da liberdade, seja por meio de pensamentos ou de atitudes, elementos fundamentais para a construção e exercício de sua autonomia intelectual.

O filósofo francês Michel Foucault (2010), em um curso sobre “*O governo de si e dos outros*”, ministrado em 1983 no *Collège de France*, inicia sua discussão estudando justamente o texto de Kant sobre o esclarecimento. Em sua análise, procura reforçar que o estado de menoridade, ao que se refere Kant, não é algo imposto de fora para dentro, ou, como afirma, “não se trata da privação de um direito, que não se trata em absoluto de um estado de menoridade jurídica no qual os homens não seriam capazes, se encontrariam privados da faculdade de usar os seus poderes” (FOUCAULT, 2010, p. 29). Pelo contrário. Foucault relembra que este estado é assumido mesmo por causa da preguiça, do comodismo e da covardia, citando como exemplo a situação exposta por Kant, em que alguém prefere, de fato, não se preocupar porque tem outra pessoa, como um médico, que cuida da sua dieta; ou alguém que dirija sua vida, dizendo o que pode ou não fazer; ou ainda um livro, que lhe explique aquilo que ele não conseguiu compreender. Assim, como afirma Foucault (2010, p. 29), “adotar um livro que faça as vezes de entendimento (*Verstand*), adotar um diretor que faça as vezes de consciência (*Gewissen*), adotar um médico que dite a dieta – eis o que caracteriza, o que exemplifica, o que manifesta concretamente o que é estar num estado de menoridade”.

Por isso, Kant (2008) explica que, quando o homem se acostuma a depender de alguém que pense por ele e lhe diz o que, como e quando algo deve ser feito, este já não se esforça para romper com essa condição, pois isso lhe é cômodo e lhe parece ser mais seguro, além do que, como reforça o filósofo de Königsberg, é algo extremamente difícil de se conquistar. Kant (2008) alerta sobre as dificuldades dessa jornada emancipatória e considera que o comodismo, a preguiça e a covardia são as causas pelas quais muitos se comprazem em permanecer na situação de menoridade, pois, como afirma, isso “não resulta da falta de

entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro” (KANT, 2008, p. 11), afinal, é “cômodo ser menor” (KANT, 2008, p. 12), de forma que, realmente, são raros os que conseguem, com responsabilidade e confiança, libertarem-se dessa condição.

A esse respeito Kant (2008) esclarece que:

É portanto difícil para todo homem tomado individualmente livrar-se dessa minoridade que se tornou uma espécie de segunda natureza. Ele se apegou a ela, e é então realmente incapaz de se servir de seu entendimento, pois não deixam que ele o experimente jamais. Preceitos e fórmulas, esses instrumentos mecânicos destinados ao uso racional, ou antes ao mau uso de seus dons naturais, são os entraves desse estado de minoridade que se perpetua (KANT, 2008, p. 14).

Segundo Foucault (2010, p. 32), quando Kant menciona como causas da menoridade a preguiça e a covardia, “não são os defeitos morais que ele visa, mas na verdade uma espécie de déficit na relação de autonomia consigo mesmo”, ou seja, ele denuncia uma forma de desinteresse do homem quanto a assumir a sua responsabilidade pessoal pelo seu autogoverno, ou, na linguagem do autor francês: pelos cuidados de si. Nesse sentido, Foucault (2010, p. 32) aponta para o fato de que “Kant estabelece que os indivíduos são incapazes por si mesmos de sair do seu estado de menoridade”. Ao discutir as razões dessa incapacidade em sair do estado de menoridade, o filósofo francês apresenta o modelo de círculo vicioso ao qual o homem se sujeitou: “Estamos em estado de menoridade porque somos covardes e preguiçosos, e não podemos sair desse estado de menoridade, precisamente porque somos covardes e preguiçosos” (FOUCAULT, 2010, p. 32).

Kant, entretanto, menciona a possibilidade da superação deste estado, embora indique que “são poucos os que conseguiram, pelo exercitar de seu próprio espírito, libertar-se dessa minoridade tendo ao mesmo tempo um andar seguro” (KANT, 2008, p. 15).

Como afirma Foucault (2010, p. 33), “Kant evoca indivíduos que seriam pensantes por si mesmos, isto é, que teriam efetivamente escapado, a título individual, dessa preguiça e dessa covardia e que, pensando por si mesmos, adquiririam sobre os outros a autoridade que estes precisamente reclamam”. Esse é um ponto extremamente importante nessa discussão. Alguns desses indivíduos que conseguiram romper os grilhões da menoridade, superando-a, ao perceberem-se livres e, de certa forma, mais conscientes que os demais, assumem não só a

sua própria liberdade para pensar por si mesmos, mas, procuram ainda favorecer que outros façam o mesmo¹⁴. Assim, Foucault explica que:

(...) ao se apossar da direção dos outros apoiando-se na própria autonomia destes, algumas dessas pessoas, tomando consciência do seu valor, tomando consciência também “da vocação (*Beruf*) de cada homem de pensar por si mesmo”, decidem desempenhar o papel de libertadores em relação aos outros¹⁵ (FOUCAULT, 2010, p.33).

Sendo assim, no sentido iluminista kantiano, à educação seria atribuída a capacidade de proporcionar condições para essa libertação, para a racionalização e para o desenvolvimento da autonomia do educando, sem negligenciar, no entanto, o fato de que, ao educando, caberia também fazer a sua parte, correspondendo com inquietude, empenho e coragem, buscando diligentemente seu aperfeiçoamento pessoal.

O professor de filosofia e profundo estudioso da vida e da obra de Kant, Claudio Dalbosco (2011, p. 30), ilustra essa direção perseguida pelo filósofo alemão, expondo que, “uma das características pedagógicas centrais na prática docente de Kant, fora a exigência dos envolvidos no processo pedagógico de pensar por conta própria”. Assim, ao ser guiado para fora da condição de menoridade, o aprendiz precisaria assumir maior responsabilidade por sua própria formação, vencendo sua preguiça e covardia, devendo esforçar-se na direção de favorecer o seu próprio desenvolvimento, exercitando sua razão, sua liberdade e

¹⁴ Essa situação, por sua semelhança factual, remete-nos à alegoria da caverna, proposta por Platão (1993) no livro VII de *A República*. Nesse emblemático texto platônico, de alguma forma um determinado indivíduo enclausurado numa hipotética caverna, metáfora da vida humana, “se liberta” e procura, em seguida, alertar seus companheiros a fim de libertá-los também, afinal, “vamos cometer contra eles a injustiça de os fazer levar uma vida inferior, quando lhes era possível ter uma vida melhor?” (PLATÃO, 1993, p. 325 – 519d).

¹⁵ Ao observarmos a continuação desse trecho, do texto de Foucault (2010, p. 33): “Logo, eles pensam por si mesmos, eles se apoiam nessa autonomia para adquirir autoridade sobre os outros. Mas eles se servem dessa autoridade sobre os outros de tal maneira que a consciência do seu próprio valor difunde, de certo modo, e se torna a constatação e a afirmação da vontade de cada homem fazer como eles, isto é, pensar por si mesmo. Ora, diz ele, esses indivíduos não são capazes na realidade de fazer a humanidade sair da sua menoridade. E por que não são capazes? Pois bem, precisamente porque eles começaram pondo os outros sob a sua própria autoridade, de tal sorte que esses outros, habituados assim ao jugo, não suportam a liberdade e a emancipação que lhes é concedida”, somos remetidos às reflexões de Rancière (2010) sobre a emancipação discente. Rancière apresenta, nesse contexto, a figura do “mestre explicador”, diante de quem, “é preciso que o aluno compreenda e, para isso, que a ele se forneçam explicações cada vez melhores” (RANCIÈRE, 2010, p. 25). Entretanto, segundo esse autor, “é essa pequena palavra, exatamente essa palavra de ordem dos esclarecidos – *compreender* – a causadora do todo o mal. É ela que interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria” (RANCIÈRE, 2010, p. 25). Para Rancière (2010), quando se estabelece uma relação de autoridade em que uma pessoa ensina, ou melhor, “explica”, demonstrando nitidamente, não apenas que sabe mais que o outro, mas que a sua explicação é necessária para a compreensão correta de um dado assunto, o aluno sente-se extremamente dependente das explicações alheias que não ousa arriscar a pensar por si mesmo. Assim, “compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem” (RANCIÈRE, 2010, p. 25), reforçando sua necessidade de ter alguém que pense por ele e que o conduza seguramente pelo caminho mais adequado.

consecutivamente, sua autonomia. A essência da autonomia educacional iluminista consiste, assim, na liberdade e no exercício crítico da razão.

De fato, o estímulo ao desenvolvimento da razão, apoiado na difusão do conhecimento científico foi o ponto marcante do Século das Luzes. O homem passava, a partir desse momento, a se permitir duvidar, questionar, refletir, enfim, a pensar. Muitos filósofos sobressaíram-se nesse período, desenvolvendo concepções humanistas, discutindo a importância da educação na formação do homem e sua relação com o conhecimento e com a sociedade.

Dentre os principais filósofos iluministas, destacamos a figura de Jean-Jacques Rousseau como um divisor entre a velha e a nova concepção de educação. Seu livro, *o Emílio ou Da educação*, é por muitos considerado o primeiro grande tratado pedagógico da humanidade, constituindo-se fonte de inspiração para muitos outros pensadores – dentre os quais, Kant – estabelecendo-se também como base para os principais modelos pedagógicos atuais; entretanto, o próprio Rousseau (1968, p. 14) atribui esta honra a Platão, em sua obra *A República*, dizendo que “Não se trata de uma obra de política, como pensam os que julgam os livros pelos títulos: é o mais belo tratado de educação que jamais se escreveu”.

Rousseau (1968) procura em sua obra estabelecer uma nova visão educacional, a partir da vida prática e concreta, da real condição humana, atribuindo à natureza¹⁶ papel essencial para a sua formação. Afirma que “a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios” (ROUSSEAU, 1968, p. 16), criticando dessa forma o ensino tradicional que atribui maior valor à apreensão estática das ‘verdades’ históricas socialmente produzidas do que à experiência do educando, sugerindo, então, que o educador comprometido com os objetivos desse novo ideal “não deve dar preceitos, deve fazer com que os encontrem” (ROUSSEAU, 1968, p. 28).

A construção do livro, em torno de uma ficção com base na relação entre o Rousseau professor e seu discípulo infante, Emílio, aponta para a meta que pretende alcançar nesse novo cenário educacional que propõe. A educação da criança, centrada na criança, partindo de suas necessidades específicas e características inatas, até a formação do homem ‘humanizado’: “Homens, sejais humanos, é vosso primeiro dever (...). Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto” (ROUSSEAU, 1968, p. 61).

¹⁶ Rousseau, inspirado em observações sobre a natureza, a considera o primeiro grande professor do homem, afirmando que “ao nascer, a criança já é discípulo, não do governante e sim da natureza. O governante não faz senão estudar, orientado por esse primeiro mestre” (ROUSSEAU, 1968, p. 40) – o “governante”, nesse caso, refere-se ao educador do infante.

Segundo Gadotti (2002, p. 87), Rousseau “centraliza, pela primeira vez, o tema da infância na educação. A partir dele, a criança não seria mais considerada um adulto em miniatura: ela vive em um mundo próprio que é preciso compreender”. Rousseau insiste que a educação precisa ser centrada na criança, e é a partir dela que se deve pensar o ato educacional, este deve seguir o seu ritmo e atender às suas necessidades; criticando dessa forma o sistema paradigmático da educação tradicional, afirmando que “nossa mania pedante de educar é sempre a de ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor sozinhas e esquecer o que somente nós lhes poderíamos ensinar” (ROUSSEAU, 1968, p. 59), acusando assim, uma inversão de valores e de responsabilidades que poderia vir a empobrecer a função educacional, que, para ele, é a de fornecer ao homem: “tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos” (ROUSSEAU, 1968, p. 10).

A finalidade suprema da educação, segundo Rousseau, é a formação do homem para a vida, no que se refere ao caráter, à moralidade, enfim à sua humanidade e dignidade. Vale lembrar que o contexto político em que Rousseau se insere é marcado por uma aristocracia detentora de privilégios exclusivos e pela tirania de um poder político inatingível, tanto que o filósofo difere-se de outros pensadores contemporâneos justamente por militar contra essa dominação, acusando-a e agindo em função da promoção de uma igualdade social.

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem; e quem quer seja bem educado para esse, não pode desempenhar-se mal dos que com esse de relacionam. Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que quero lhe ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar. (ROUSSEAU, 1968, p. 15).

Dessa forma, Rousseau (1968, p. 28) entende que “há somente uma ciência a ensinar às crianças: é a dos deveres de homem”. Esta concepção destaca o princípio humanista do Iluminismo, prioriza o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa, não como um produto do sistema, e, relaciona a sua formação individual em função da perspectiva social, designando o seu papel junto à sociedade.

Rousseau insiste para que se tratem as crianças como crianças, mas, determina que a finalidade da educação seja a de transformá-las em homens, não em adultos miniaturizados, mas, em seres conscientemente humanos, civilizados, maduros, comprometidos com a sociedade e consigo mesmas. Para isso, procura, por meio de máximas, conscientizar o seu leitor tanto da necessidade desse tipo de educação quanto da sua eficácia para a finalidade

formativa; sem perder a direção de que “o espírito dessas regras está em conceder às crianças mais liberdade e menos voluntariedade, em deixá-las com que façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros” (ROUSSEAU, 1968, p. 50), ou seja, Rousseau propõe que as crianças se desenvolvam com maior independência, utilizando-se da sua liberdade e espontaneidade para a promoção do desenvolvimento pessoal.

De acordo com Fortes (1985, p. 69), Rousseau, em seu livro “nos mostra que diferentes etapas a educação do Homem deve seguir para que os indivíduos humanos se tornem cada vez mais livres e soberanos, autênticos e autônomos”. Para Morandi (2008), Rousseau também indica novas perspectivas ao papel docente, desafiando os antigos modelos e propondo uma nova forma para pensar a educação e o desenvolvimento infantil, voltada para o desenvolvimento de sua autonomia:

O professor tem de deixar a criança desenvolver sua “natureza”, dirigi-la sem autoridade evidente, instruí-la no contato casual das coisas. Ele deve levá-la a descobrir o que lhe é útil perseguir, a se exercitar espontaneamente, a aprender a bastar a si mesmo; estimulá-la a não depender dos livros, a ter a própria opinião, sem recorrer ao julgamento do outro; ajudá-la a tornar-se adulta gradualmente, primeiro pelo corpo, depois pelo espírito. Apesar de *Émile* e seu mestre serem personagens fictícios, essa orientação da atividade do mestre voltada para o aprendiz é um momento fundamental para a pedagogia (MORANDI, 2008, p. 40).

Com a intenção de promover uma educação que interfira o mínimo possível na vida da criança, Rousseau (1968) presume uma certa autonomia inerente à própria natureza da criança. Assim, apresenta uma proposta pedagógica libertadora em que se destacam as responsabilidades da criança, enquanto participantes ativas do processo educacional, favorecendo o desenvolvimento de suas virtudes autônomas. A nova concepção de sociedade instaurada pelo Iluminismo requer, por sua vez, indivíduos mais participativos, cidadãos críticos e conscientes e, nesse sentido, Rousseau (1968) entende que a educação pode contribuir favorecendo o desenvolvimento de um espírito livre e investigativo no educando, elementos que julga serem necessários para a construção dessa sociedade que se estabelecia.

Kant (1996), por outro lado, entendia que o objetivo da educação era justamente o de elevar os homens, humanizando-os e tornando-os independentes por meio do exercício da razão, ou, como vimos anteriormente, libertando-os do estado de menoridade, tornando-os esclarecidos. Assim, inspirado pela temática da inovadora obra de Rousseau, Kant também

tece suas considerações educacionais e diz, que “o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz¹⁷” (KANT, 1996, p. 15).

A diferença entre os dois filósofos, embora sutil, faz-se reconhecer na concepção que cada um deles assumia sobre o homem. Se por um lado Rousseau (1968, p. 9) admite a natureza humana dotada de virtudes para o bem, não negando, entretanto, a influência negativa que alguns homens exercem sobre outros, afirmando que “tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem”; por outro, Kant (1996) acredita que a natureza humana, se deixada ao acaso, inclina-se para o mal, sendo, pois, papel da educação corrigir este desvio, reorientando os homens à sua humanidade, tendo como alvo o desenvolvimento da sua racionalidade e moralidade, defendendo, assim, a importância do esclarecimento, afirmando, portanto, que “o homem tem necessidade de sua própria razão” (KANT, 1996, p. 12).

Embora muitas pessoas atribuam a Kant um exagerado otimismo com relação ao gênero humano, podemos perceber que esse otimismo relaciona-se, sobretudo, ao potencial transformador do aspecto educacional sobre a humanidade. O filósofo considera, portanto, ser possível que o homem se aperfeiçoe intelectual e moralmente por meio da educação. Da mesma forma, Gadotti (2002, p. 91) afirma que “Kant sustentava que o homem não pode ser considerado inteiramente bom, mas é capaz de elevar-se mediante esforço intelectual contínuo e respeito às leis morais”. Também nessa direção, Abbagnano (2007, p. 306) considera a educação como processo de aperfeiçoamento, definindo-a como a “formação do homem, o amadurecimento do indivíduo, a consecução da sua forma completa ou perfeita”.

A primeira frase de Kant, no seu livro *Sobre a pedagogia*¹⁸, é a de que “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1996, p. 11). Esta afirmação demonstra tanto o valor e o reconhecimento que o filósofo confere à educação quanto o seu caráter de urgência. Entretanto, também compara, em certa medida, o desenvolvimento do homem com o dos animais, sendo que, enquanto esses já possuem em si, os seus instintos de sobrevivência desde o nascimento, o homem necessita aperfeiçoar-se por meio da educação, e,

¹⁷ Interessante notar, nesse caso, a diferença entre as concepções educacionais de Rousseau e de Kant. Apesar de apresentarem muitos pontos coincidentes, suas concepções demonstram por um lado, a presença de uma pedagogia não diretiva, em que o aluno explora e exercita a sua liberdade, aprendendo a se reconhecer e a construir suas convicções de forma autônoma. Rousseau parte assim da noção de uma certa autonomia característica da natureza humana, da criança. Por outro lado, Kant demonstra uma preocupação com a diretividade, assumindo a importância do educador na tarefa de conduzir o aluno ao esclarecimento, ao uso da razão, ou seja, para fora da condição de menoridade, que, para ele, é inerente à maioria dos seres humanos.

¹⁸ O texto de Kant (1996) *Sobre a pedagogia*, intimamente inspirado pela obra de Rousseau é, na verdade uma compilação de uma série de palestras que Kant ministrou nos anos de 1776/77, 1783/84 e 1786/87 na Universidade de Königsberg, publicado postumamente por seu discípulo Theodor Rink.

consecutivamente, pelo desenvolvimento da sua racionalidade e moralidade. Kant (1996) dedica uma atenção especial à questão da potencialidade da razão humana, dizendo que o homem, diferentemente dos animais, tem a obrigação e a necessidade de exercitar e aprimorar suas capacidades cognitivas bem como ampliar o alcance da sua própria razão. Em suma, como não pode contar com os instintos, dado que o propósito da humanização é justamente a superação do estado selvagem, o homem precisa se tornar educado e esclarecido.

Complementando esse pensamento, o filósofo alemão explica que “quando se deixou o homem seguir plenamente a sua vontade durante toda a juventude e não lhe resistiu em nada, ele conserva uma certa selvageria por toda a vida” (KANT, 1996, p.13), assim, destaca mais uma vez a importância e a necessidade da educação, mas, além disso, introduz outro elemento, segundo ele, indispensável para a formação humana: a disciplina¹⁹, que “transforma a animalidade em humanidade” (KANT, 1996, p. 11) e é capaz de direcionar o indivíduo, livrando-o do estado latente de selvageria e, conduzindo-o na busca da sua cidadania.

Antes de prosseguirmos em nossas reflexões sobre a concepção educacional kantiana, é necessário, todavia, apresentar seu ideal pedagógico, ou seja, aquilo que, segundo Kant, os educadores precisam ter em mente para desenvolverem suas atividades educativas. Para Kant (1996, p. 22), a pedagogia parte de um princípio que requer que as crianças sejam educadas não de acordo com o presente estado da humanidade, mas a partir de uma projeção futura, visando a um estado mais desenvolvido, perseguindo metas que no presente ainda não se mostram possíveis. Este aspecto é de extrema importância, pois consiste no pressuposto idealista educacional kantiano, que assume, por princípio, que o homem pode, potencialmente, ser aperfeiçoado por meio da educação.

A concepção estrutural de educação, assumida por Kant (1996, p. 14), caracteriza-se por duas fases principais: a dos cuidados com a infância, que ele explica como sendo “as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças” (KANT, 1996, p. 11) e, posteriormente, a da formação propriamente dita, desenvolvida por meio da instrução, que visa, além de tornar o homem culto, prudente e moralizado, desenvolver a disciplina pessoal. É interessante perceber o destaque que Kant (1996) confere, em sua pedagogia, à questão da disciplina, que, paradoxalmente alcança, para o filósofo, a

¹⁹ Para Kant (1996), “a disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais (...), é o tratamento através do qual se tira do homem a sua selvageria (...), a disciplina submete os homens às leis da humanidade” (KANT, 1996, p. 12). Entretanto, é importante ressaltar que o filósofo deixa claro que “é preciso cuidar para que a disciplina não trate as crianças como escravos, mas sim que faça que elas sintam sempre sua liberdade” (KANT, 1996, p. 53), liberdade para querer algo e conseguir levar a termo, não sendo obstruídas pela sua própria fraqueza moral, pelas suas “paixões” ou “desejos”, por exemplo.

finalidade promover a libertação do homem, impedindo que este venha a se prejudicar, produzindo barreiras que o afastem da busca pelo seu aperfeiçoamento individual.

Kant (1996, p. 16) dizia que “a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina”. Por isso, acreditava que disciplina produziria como decorrência uma vida saudável e feliz. Isto é o que afirma Oliveira (2008, p. 4832):

Kant discorda que a felicidade seja associada à satisfação de todos os nossos desejos e inclinações, pois a vida moral torna-nos dignos de ser felizes, mas não constitui a felicidade em si, sendo felicidade e bondade coisas bem distintas. Todo o ser humano tem o desejo da felicidade, porém não deve sobrepor esse desejo ao cumprimento do dever, de forma que se o dever fosse subordinado à felicidade, a atitude moral estaria transformando-se num ato interesseiro.

Segundo Kant (1996), o papel e a importância da disciplina para a formação humana é justamente impedir que o homem se desvie dos seus propósitos e ajudando a controlar a sua natureza inquieta. Contudo, nosso educador iluminista ressalta que isso precisa ocorrer o mais cedo possível em sua vida, por isso, de acordo com o seu entendimento,

(...) as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (KANT, 1996, p. 13).

Nesse sentido, o filósofo alemão sugere uma educação que contemple a disciplina e a obediência, como forma de promover a autorregulação e o controle sobre as vontades logo desde a infância, pois, de acordo com Zatti (2007, p. 32), “aos poucos a disciplina se interioriza e a criança passa a obedecer a si mesma (...). Torna-se então uma obediência voluntária, não fundada na autoridade do outro, mas na obediência à razão”, agindo como uma legislação pessoal, ou seja, uma autonomia. Assim, a principal função da disciplina é a de permitir que o homem consiga controlar seus impulsos utilizando-se de uma obediência racional.

Percebemos que, embora para Kant (1996) a formação educacional parta da utilização de uma autoridade externa, heterônoma, o desenvolvimento individual pressupõe a necessidade da reflexão, do ato de pensar por conta própria, que assume papel central na sua pedagogia, já que, é justamente pela via da racionalidade, que o educando deve, segundo Kant (1996), orientar o seu comportamento, as suas atitudes, ou seja, somente mediante o desenvolvimento de sua autonomia é que a criança pode desenvolver-se para ser um adulto

crítico e consciente para atuar na sociedade e assumir seu papel de cidadão, pois, mais do que seguir de maneira obediente às leis que lhes são impostas, ela se moverá de acordo com as suas leis pessoais, baseadas nas suas convicções morais definidas racionalmente, em seu autogovernar-se, na sua autonomia.

É interessante percebermos no trecho acima citado, que Kant (1996) estabelece uma relação entre o presente e o futuro, de forma que o desenvolvimento da disciplina no presente das crianças proporcionará com que no futuro, enquanto pessoas adultas, elas não cedam facilmente aos seus caprichos, antes racionalizem sobre eles, exercendo o domínio da razão sobre a vontade. Esse aspecto voltado para a questão da moralidade e sua importância para a educação é justamente o ponto em que Kant se diferencia e supera a concepção de autonomia defendida pela ótica educacional Iluminista de forma geral, que, por sua vez, baseia-se prioritariamente no desenvolvimento da razão e na liberdade.

A liberdade que Kant (1996, 2007) defende é, sobretudo, aquela que é capaz de livrar o homem de seu próprio ímpeto selvagem, que possibilita ao homem exercer o domínio sobre sua própria vontade, superando suas fraquezas e vencendo suas paixões, enfim, assumindo verdadeiramente o controle sobre si mesmo, exercendo, de fato, a sua autonomia. Kant (2007, p. 102) afirma, portanto, que “à ideia da liberdade está inseparavelmente ligado o conceito de *autonomia*, e a este o princípio universal da moralidade, o qual na ideia está na base de todas as ações (*sic*) de seres *racionais* como a lei natural está na base de todos os fenômenos (*sic*)”. O filósofo relaciona a disciplina ao domínio próprio e conseqüentemente à noção de uma liberdade completa e verdadeira, de si mesmo, que tem como meta libertar o indivíduo da heteronomia provocada pela obediência aos seus impulsos selvagens. Kant (2007) entende a heteronomia, como domínio de outro sobre si, o que tanto pode ser efetuado fisicamente por outra pessoa como pelos próprios impulsos selvagens, ao passo que o homem torna-se, em certa medida, escravo de seus desejos e impulsos. O que Kant (2007) propõe é que o homem assuma o controle de si mesmo, assim, sua concepção de liberdade orienta-se na vitória da razão sobre a vontade, sobre os desejos e impulsos da natureza selvagem do homem, ou seja, implica em que se consiga racionalmente dominar as paixões e controlar seus impulsos.

Insera-se, portanto, neste contexto, a definição de autonomia apresentada no dicionário de filosofia de Abbagnano (2007, p. 97), que aponta para Kant como seu principal teórico:

Termo introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão. Kant contrapõe a Autonomia à *heteronomia*, em que a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar. Os ideais morais de felicidade ou perfeição supõem a heteronomia da vontade

porque supõem que ela seja determinada pelo desejo de alcançá-los e não por uma lei sua. A independência da vontade em relação a qualquer objeto desejado é a liberdade no sentido negativo, ao passo que a sua legislação própria (como “razão prática”) é a liberdade no sentido positivo.

Nesse sentido, o ponto de partida para o desenvolvimento educacional, segundo Kant (1996), é justamente o aspecto disciplinar. Ele acredita que o homem precisa ser disciplinado para poder dominar-se a si mesmo e superar a sua selvageria e animalidade, possibilitando, então, dedicar-se com maior empenho aos demais aspectos de sua formação. Sobre isso, o filósofo afirma que o homem precisa tornar-se culto adquirindo vários conhecimentos e habilidades, desenvolvendo novas capacidades, precisa aprender a tornar-se prudente, apresentando modos corteses, com o objetivo de conquistar e manter um bom lugar na sociedade, e, por fim precisa ser moralizado, desenvolvendo uma instrução que se relaciona à construção do caráter e ao conhecimento do certo e do errado.

Para Kant (1996), a formação educacional humana (*Bildung*)²⁰, mencionada no parágrafo anterior, pode ser alcançada pelo treinamento, ou seja, pela instrução oferecida mecanicamente ou, pelo o que considera mais desejável, pela ilustração²¹. Dessa maneira, o filósofo de Königsberg insiste que “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar. Devem-se observar os princípios dos quais todas as ações derivam” (KANT, 1996, p. 28), chama a atenção para a relação entre causa e consequência. Notemos também que, para o filósofo, pensar é, pois, uma atividade que precisa ser aprendida, estimulada e exercitada.

Quanto aos conteúdos, Kant (1996), da mesma forma que Rousseau (1968), pensa a educação a partir de dois momentos distintos: educação física e educação prática ou moral, assim, concordando com Dalbosco (2011, p. 113), embora ambos “as vejam como duas etapas definidas na formação do ser humano, atribuindo-lhes objetivos e papéis específicos, concebem-nas profundamente vinculadas e dependentes uma da outra”.

Para Kant (1996, p. 36),

²⁰ *Bildung*: palavra alemã que significa cultivo do homem ou, ‘cultivo de si’ e designa o ideal de formação educacional e cultural humano da Alemanha do século XIX, relaciona-se, portanto ao ideal pedagógico formativo para o homem. Segundo Abbagnano (2007, p. 470), a formação “indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de *cultura*, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos”. Para Weber (2011, p. 49) “não seria exagerado afirmar que *Bildung* é um dos termos/conceitos mais importantes da língua alemã” e, se vincula ao “movimento de ‘tornar-se o que se é’, ou seja, ao movimento de constituição da própria identidade” (WEBER, 2011, p. 50), abrangendo assim, a totalidade da formação humana. O GT 17, Filosofia da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Anped, tem discutido a questão da formação na acepção de *Bildung* nos últimos anos.

²¹ A palavra ilustração, nesse sentido, representa algo passível de ser obtido, alcançado pela da luz da razão, pelo esclarecimento, uma atitude de busca e interesse pessoal, referência direta ao Século das Luzes, ao Iluminismo. Segundo Kant (1996, p. 27), o “homem pode ser, ou treinado, disciplinado, instruído, mecanicamente, ou ser em verdade ilustrado”.

A educação física é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação prática ou moral (chama-se prático tudo o que se refere à liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre. Esta última é a educação que tem em vista a personalidade, educação de um ser livre, o qual pode bastar-se a si mesmo, constituir-se membro da sociedade e ter por si mesmo um valor intrínseco.

A educação física kantiana é conceituada em referência à *physis*, do grego, que diz respeito à totalidade da natureza, por isso, Dalbosco (2011, p. 112) explica que, “uma marca característica da educação física consiste em seguir de perto a regularidade imposta ao ser humano pela própria natureza”. Esta modalidade educativa, segundo Kant (1996, p. 39), “consiste nos cuidados materiais prestados às crianças”, como a amamentação e alimentação, o sono, a saúde e a higiene pessoal, percepções acerca das atitudes demonstradas pelos educadores diante dos comportamentos de choro, inquietação ou das vontades da criança e até a incorporação dos costumes culturais.

A educação física depende da prática e da disciplina, assim, ela é impositiva e passiva, isto é, ocorre sem o conhecimento das máximas, é o que Kant chama de educação da índole e abrange os cuidados da disciplina, como noções de direitos e deveres, em que a criança precisa aprender suas obrigações e seus limites. Nesse sentido, Dalbosco (2011, p. 113) afirma que, para Kant, “o ser humano que fora capaz na infância de fortalecer adequadamente seu corpo e refinar seus sentidos está em melhores condições de desenvolver sua inteligência e (...) de formar moralmente o caráter”.

Outro aspecto a ser destacado sobre a concepção kantiana da educação física refere-se ao fato de que, mesmo partindo da ideia de um modelo educacional impositivo, Kant (1996) reconhece a importância de que as crianças tenham oportunidade de cultivar as suas habilidades naturais e aprendam a exercitarem-se por si mesmas, tentando, descobrindo e inventando novas possibilidades e, com isso, desenvolvendo a sua criatividade. Kant (1996, p. 49) sugere, por exemplo, que “seria melhor usar desde o princípio poucos instrumentos e deixar que as crianças aprendam muitas coisas por si mesmas; elas aprenderiam deste modo mais eficazmente”, pois o conhecimento adquirido seria gerado a partir de uma construção pessoal e ativa, oriundo de tentativas, erros e acertos. É importante perceber, que, mesmo partindo de uma concepção educacional mais fechada, e extremamente dependente dos cuidados de outra pessoa, ou seja, heterônoma, Kant sugere espaços para o desenvolvimento autônomo, estimulando a criança quanto aos aspectos criativos e respeitando suas características infantis peculiares.

A segunda etapa educativa, denominada de educação prática, ou educação moral, envolve, segundo Kant (1996), a inteligência, os sentidos, a imaginação, a memória e a atenção. Dalbosco (2011, p. 113) afirma que o seu papel é o de “ocupar-se inteiramente com a capacidade cognitiva do educando, visando ao desenvolvimento de suas forças (faculdades) racionais”. É composta pela cultura escolástica (ou mecânica), diz respeito à aprendizagem de habilidades específicas como o ler e o escrever e as demais informações que visam torná-lo culto e instruído sobre os conhecimentos gerais, pela formação pragmática, que se refere à prudência, que é entendida como a capacidade de usar bem, e com proveito as habilidades próprias e, se relaciona à boa convivência social, à civilidade do homem; é ela quem o prepara para ser um cidadão, conferindo-lhe valores sociais e, enfim, pela cultura moral, que deve ser fundamentada sobre os princípios da racionalidade e diz respeito à constituição do caráter baseado no desenvolvimento da moralidade, ou, como o filósofo da moral diz é a “arte de domar as paixões” e implica em desenvolver racionalmente uma disposição pessoal para a escolha do bem em detrimento do mal.

Ainda sobre o aspecto do desenvolvimento da moralidade, Kant (1996) afirma que a cultura moral deve se fundamentar sobre máximas, não sobre a disciplina, pois a disciplina, embora impeça os defeitos, não produz efeitos duradouros, enquanto as máximas, ou os princípios, ensinam a pensar, a decidir entre o bem e o mal, isso poderá ser transposto a todas as situações enfrentadas pelo indivíduo e, portanto, ser-lhe-á útil por toda a vida. Nesse sentido, “a obediência cega da criança deve, desde que possível, ceder lugar à obediência voluntária do adolescente, que reconhece o dever de obedecer à lei moral” (OLIVEIRA, 2008, p. 4836). Por isso, Kant (1996) alerta-nos para o fato de que, tanto a aplicação de medidas disciplinares e de punições quanto o uso de premiações e de recompensas com a finalidade de dirigir ou controlar o comportamento das crianças podem provocar atitudes voláteis, prejudicando a formação do seu caráter, pois,

(...) se a castigamos²², quando procede mal, e a recompensamos, quando procede bem, então ela fará o certo para ser bem tratada. Quando mais tarde entrar no mundo, onde as coisas acontecem de modo diverso, isto é, onde ela poderá fazer o bem sem recompensa e o mal sem receber castigo, então ter-se-á um ser humano, que só visará como sair-se bem no mundo, e será bom ou mau, conforme melhor lhe parecer (KANT, 1996, p. 80).

Por outro lado, quando a criança, de fato, aprende um princípio, é capaz de realizar suas escolhas por conta própria, pela via da razão, mediante o desenvolvimento e o uso da sua

²² O autor se refere às crianças.

racionalidade, assim, ainda que vivencie uma determinada situação em que obtenha um resultado diverso do pretendido ou esperado, se possuir o conhecimento do princípio em questão, ela terá elementos suficientes para realizar seu julgamento e conseguir decidir entre fazer o que é certo ou o que é errado, entre o bem ou o mal. O próprio Rousseau (1968, p. 48), da mesma forma, afirma que “somente a razão nos ensina a conhecer o bem e o mal”. Assim, a razão se constitui em elemento norteador e essencial para o desenvolvimento do educando, tanto promovendo e satisfazendo sua curiosidade natural e a sua demanda pelo conhecimento novo, como cooperando, também, para o seu desenvolvimento no aspecto moral.

Na pedagogia de Kant (1996) o desenvolvimento da moral tem papel central, já que esta não é uma característica inata, mas passível de ser alcançada, de forma a favorecer no educando o despertar para uma vida permeada por atitudes críticas e reflexivas, baseadas na compreensão dos princípios morais, assim, o filósofo afirma que “o homem deve, antes de tudo, desenvolver as suas disposições para o bem” (KANT, 1996, p. 20).

Dalbosco (2011, p. 69) afirma que “as noções de ‘dever’ e de ‘imperativo categórico’ formam o núcleo da teoria da obrigação moral de Kant”. Dessa forma, para que haja a consolidação da moralidade no indivíduo, Kant (1996, 2007) aponta para a necessidade de reconhecer e assumir os seus deveres pessoais, com o objetivo de conservar a sua dignidade própria, elemento que faz do homem a mais nobre de todas as criaturas. É a ideia de autocrítica, com sua importância direta na regulação de seu comportamento pessoal. Além disso, Kant destaca ainda, a responsabilidade de assumir os deveres para com os demais membros da sociedade, de forma que se deve ensinar desde cedo à criança o respeito aos direitos humanos e fazer com que ela os compreenda e vivencie no seu cotidiano.

Segundo Dalbosco (2011, p. 70) “a teoria moral kantiana repousa da pressuposição básica de que somente na medida em que a vontade humana for determinada racional e livremente é que ela pode causar uma ação moral”.

Isto se relaciona diretamente ao princípio do imperativo categórico, que é também o “imperativo da moralidade” (KANT, 2007, p. 52). De acordo com esse princípio, o ser humano deve desenvolver-se moralmente, de forma a reconhecer-se nos outros, fazendo com que as suas próprias ações, como propõe o filósofo, sejam como leis universais da natureza, ou seja, que possam ser aplicadas a qualquer pessoa, sem que representem prejuízos a uma ou outra parte. Assim, segundo Kant (2007, p. 59), “o imperativo categórico é portanto só um único, que é este: Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal”. Entretanto, para esse agir segundo uma “lei universal”, esse agir moralizado, Kant sugere, como vimos anteriormente, uma educação que proporcione, a

partir da disciplina o desenvolvimento de uma educação moral, com o sentido de uma obediência racional a uma lei individual.

Dalbosco (2011, p. 70) sintetiza esta ideia dizendo que “a disciplina é a preparação mais adequada para o futuro exercício do respeito pela lei moral. Essa é a razão que conduz Kant a ver na disciplina um núcleo pedagógico essencial na formação da criança, diferenciando-a do adestramento”.

A filosofia educacional de Kant, expressa pela essência do ideal pedagógico iluminista, baseia-se nos princípios da razão e na liberdade, entretanto, sua característica peculiar parte da importância conferida à disciplina enquanto elemento catalisador da liberdade em seu sentido pleno, ou seja, exteriormente, no que se refere àquilo que se encontra fora do homem, às relações sociais, por exemplo, e, interiormente, referindo-se ao domínio próprio e ao controle dos desejos e impulsos, entraves ao desenvolvimento que surgem dentro do próprio homem. O esclarecimento kantiano, portanto, compreendido como o ato de pensar por conta própria, é o produto da racionalidade humana desenvolvida a partir desta concepção de liberdade.

Como já dissemos, o Iluminismo foi profundamente marcado por mudanças nas concepções educacionais, que por sua vez, basearam-se, sobretudo nos ideários sociais e políticos da época. Certamente os nomes de muitos outros pensadores poderiam ter sido incluídos em nossa investigação, dado que representaram importantes marcos ao desenvolvimento pedagógico do período, entretanto optamos pela utilização mais pontual das ideias de Rousseau e Kant, justamente pela proximidade teórica e pela influência e impacto que seus pensamentos produziram na sociedade, fato que se reflete até os dias de hoje nas propostas educacionais desenvolvidas em nossas escolas.

O destaque conferido ao desenvolvimento da autonomia do educando, tem como pano de fundo uma nova concepção de mundo, profundamente marcada pela Reforma Protestante, que lançou novas bases filosóficas para o pensamento sobre o desenvolvimento da humanidade, de forma independente da tutela central da Igreja Católica, enquanto poder dominante. Como reflexos desse movimento, promoveu-se a compreensão do ser humano enquanto um ser livre, tanto para pensar como para agir e, despertou-se para o pensamento sobre a igualdade entre os homens. Além disso, outra característica marcante se deu no campo das ciências naturais, que experimentaram grande desenvolvimento e ainda contribuíram para uma reorganização do antigo conhecimento dogmático para uma perspectiva crítica e investigativa, centrada no poder da racionalidade e na ciência.

Muitos outros modelos pedagógicos desenvolveram-se a partir das conquistas da filosofia iluminista alcançando nossos dias e, conduzindo em seu íntimo os elementos essenciais da pedagogia moderna discutidos por pensadores como Rousseau e Kant. No próximo tópico trabalharemos um desses modelos, conhecido como “pedagogia nova” ou “educação progressista”, eleito justamente por se constituir na base teórica do movimento da “Escola Nova” em território nacional, ponto a ser desenvolvido mais adiante, no segundo capítulo deste trabalho.

1.3 A Pedagogia Nova de John Dewey – a concepção democrático-progressista

Pouco depois de um século do Iluminismo, o filósofo e educador norte americano John Dewey (1859-1952) desenvolveu, em oposição ao método de educação tradicional, uma teoria educacional, conhecida como pedagogia nova ou educação progressista, fundamentada nas concepções educacionais gregas do período clássico²³, sobretudo no tocante à finalidade social da educação orientada para a formação do cidadão e, inspirada pelos avanços pedagógicos e sociais de racionalidade e liberdade patentes no Iluminismo, sobretudo os que foram intimamente influenciados pela pedagogia ativa de Rousseau – centralizada na figura da criança – e, pela perspectiva da moral kantiana²⁴.

Para contextualizar o ponto de partida de Dewey para o desenvolvimento de uma nova teoria educacional, tomemos como base a visão pedagógica compartilhada por Rousseau (1968) e Kant (1996), para quem a educação poderia ser classificada em duas fases distintas, embora dependentes e vinculadas uma à outra: a educação física e a educação prática (ou moral). A primeira etapa, por exemplo, refere-se aos cuidados da infância e era de responsabilidade dos pais ou dos preceptores que eles designavam, sendo considerada de extrema importância ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Contudo, as novas demandas econômicas ocorridas a partir do desenvolvimento industrial provocaram por consequência transformações sociais que também influenciaram o setor educacional, atribuindo à escola uma importância cada vez maior na educação das crianças. Nesse sentido, Dewey (2002, p. 22) percebeu que “a concentração da indústria e a divisão do trabalho praticamente eliminaram as ocupações domésticas e comunitárias – pelo menos para fins educativos”. Isso ocasionou, segundo o filósofo americano, “uma mudança

²³ De acordo com Cunha e Sacramento (2007, p. 279), “em *Democracia e educação*, Dewey utiliza os gregos para estabelecer uma relação de similaridade com a era contemporânea, seja no tocante à ordem social, seja no que diz respeito à educação. A semelhança entre as duas ordens sociais tem por base a noção de ‘sociedade democrática’”.

²⁴ A tese de doutoramento de John Dewey tratou da perspectiva moral da obra de Kant (DEWEY, 2007).

radical nas condições de vida, e só uma mudança igualmente radical no campo da educação produzirá resultados palpáveis” (DEWEY, 2002, p. 22), justificando, dessa forma, a necessidade de uma reformulação educacional, tanto na esfera prática quanto filosófica.

Por outro lado, Dewey (1976, 2002), paradoxalmente, entendia que a própria escola parecia perder seu sentido comunitário e educativo originais, tornando-se abstrata e alheia à vida social. Dizia: “se contrastarmos a cena da escola com o que se passa na família, por exemplo, perceberemos o que procurei significar ao dizer que a escola fez-se uma espécie de instituição radicalmente diferente de qualquer outra forma de organização social” (DEWEY, 1976, p. 4). Dewey alertava, com isto, para o fato de que a escola não seguia o desenvolvimento social e econômico em que as pessoas estavam de fato inseridas e para o qual trabalhavam e viviam.

Segundo Dewey (1976, p. 4), a escola estava presa a um tipo de conhecimento estagnado e a uma sabedoria ultrapassada, já que o objetivo desta era o de “preparar o jovem para as suas futuras responsabilidades e para o sucesso na vida, por meio da aquisição de corpos organizados de informação e de formas existentes de habilitação, que constituem o material da instrução”. Em oposição a esta concepção de escola e de educação, Dewey defendia a importância da educação enquanto um processo dotado de finalidade em si mesmo, certamente necessário para a vida futura do educando, mas, sobretudo, fazendo-se viva e importante ainda no presente.

Em sua apresentação da pedagogia de Dewey contida na introdução do livro *Vida e educação* (DEWEY, 1973), Anísio Teixeira (1973, p. 37) expõe a posição filosófica do autor que compreende que “educação é vida, não preparação para a vida”. Dessa forma, continua, “tudo deve ser ensinado tendo em vista o seu uso e função na vida” (TEIXEIRA, 1973, p. 37).

Gadotti (2002, p. 144) também entende que “de acordo com tal visão, a educação era essencialmente processo e não produto; um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual”. Assim, a finalidade da educação estaria nela mesma, no dia a dia, no transcorrer do processo, admitindo como força propulsora o interesse pessoal e o conhecimento prévio das crianças.

A base da pedagogia de Dewey consiste numa educação prática, baseada na aprendizagem pela experiência, permitindo com que o educando construa e reconstrua o conhecimento partindo de situações que lhe são comuns no cotidiano, ou seja, de elementos lógicos e concretos para a sua percepção, presentes na sua vivência cultural. Para isso, Teixeira (1973, p. 37) insiste que “a escola tem que repudiar o velho sistema, para adotar como unidade do seu programa a ‘experiência’ real em vez da ‘lição’, se é que ela deseja

satisfazer a sua finalidade”, defendendo a posição revolucionária do pensador norte americano na formulação de uma pedagogia nova em detrimento da velha educação tradicional.

No livro *Democracia e Educação*, Dewey (2007, p.11) apresenta seu projeto pedagógico²⁵, definindo que o “objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante”. Em outras palavras, Dewey entende que a função da educação é a de preparar o educando para “aprender a aprender²⁶” e, com isso, adaptar-se às diversas demandas que a vida lhe impuser no futuro. Nesse sentido, temos claramente a noção de uma educação emancipatória²⁷, que visa promover a liberdade do indivíduo, pois, lhe fornece condições para que caminhe por si e que seja independente para crescer e instruir-se.

Dessa forma, semelhantemente aos iluministas, Dewey (1991) critica a imposição vertical e metódica do sistema escolar tradicional, que inibe a participação ativa dos alunos e preestabelece padrões rígidos de comportamento e conduta, muitas vezes desproporcionais ao desenvolvimento e maturidade infantil, sem levar em conta as características e experiências pessoais dos alunos, entendendo, enfim, que o objetivo central dos processos educacionais escolares deve ser o desenvolvimento de indivíduos autônomos, considerando as pessoas como seres exclusivos e originais, com características, necessidades e interesses particulares.

Para Dewey (1976, p. 5), o “esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que ainda estão crescendo lentamente para a maturidade”. Esse tipo de esquema, segundo o autor, amplia ainda mais a distância entre o objeto de estudo e a mente da criança, criando um “abismo entre o saber amadurecido e acabado do adulto e a experiência e capacidade do jovem” (DEWEY, 1976, p. 6).

²⁵ É indispensável citar o fato de que essa perspectiva apresentada por Dewey refere-se a um contexto genuinamente democrático – a democracia, para Dewey, era algo como uma utopia a ser construída – o que, segundo o autor, somente pode se desenvolver “quando a relação de um homem com outro é mútua e existem condições adequadas para a reconstrução de hábitos e instituições sociais por meio de amplos estímulos originados da distribuição equitativa de interesses. Isso significa sociedade democrática” (DEWEY, 2007, p. 11).

²⁶ Vale esclarecer, neste caso, que a concepção de “aprender a aprender” compreendida neste texto, não se relaciona com a perspectiva defendida por Perrenoud (1999) que delineia uma pedagogia das competências, embora muitas de suas premissas se remetam, de fato, à pedagogia ativa de Dewey, sobretudo ao aprendizado por meio da resolução de problemas. Acharmos importante realçar esta diferenciação, pois, Duarte (2001), em um texto que trata exatamente sobre essa temática, relaciona diretamente a pedagogia das competências de Perrenoud e com a pedagogia ativa de Dewey, afirmando que as duas vertentes são consoantes, classificando-as de “pedagogias do aprender a aprender”.

²⁷ O conceito de emancipação tem tratamentos diferenciados ao longo da história da filosofia. Rancière (2010), por exemplo, partindo de outra perspectiva, aponta para o sentido de uma construção feita a partir do próprio aluno, de forma individual, de acordo com a potência da sua vontade, sem que houvesse a necessidade de um professor “explicador” nesse processo.

Refletindo, portanto, sobre a necessidade da concepção de uma escola nova, Dewey (2002) observa até mesmo o mobiliário da escola tradicional, constituído por carteiras fixas e alinhadas, o que transmite a ideia da existência de um objetivo intrínseco relacionado à manutenção da submissão e da ordem para que os professores possam tratar com o maior número de alunos, implicando, assim, da parte destes, numa atitude passiva e apenas receptiva. Entretanto, o que o autor propõe, diferentemente, é uma escola viva, baseada na ação e na aprendizagem por meio da experiência²⁸.

Dewey acredita que, de acordo com o padrão tradicional, a aprendizagem tem reduzida toda a sua potencialidade, pois, naquele contexto, “aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos” (DEWEY, 1976, p. 6) e, nesse sentido, o desenvolvimento da autonomia discente é tolhido pela forma, pelo método. Enquanto na educação tradicional “a matéria, ou disciplina de estudo, é o fim da instrução, o que determina o método” (DEWEY, 1973, p. 46), sendo representada por uma gama de conhecimentos fechados e estáticos, definidos por algum tipo de convenção social particular da cultura em que está inserida, e, o papel dos educandos é restrito, sendo-lhes apenas atribuída a obrigação de serem dóceis, obedientes e submissos para que simplesmente recebam e aceitem o que lhes dizem (DEWEY, 1973, 1976, 1991), na educação nova, pelo contrário, “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim” (DEWEY, 1973, p. 46).

Morandi (2008, p. 56) afirma que, para Dewey “a proposição das pedagogias novas baseia-se no modelo da atividade da criança, sua ação, seus interesses e sua liberdade”. Todos os esforços educativos encaminham-se na direção de atender às necessidades formativas e intelectuais do educando, tomando como ponto de partida o uso de elementos que lhes são comuns, presentes na sua experiência cotidiana.

Contrastando o seu novo modelo educacional ao antigo paradigma tradicional, Dewey (1976, p. 6) compreende que:

²⁸ De acordo com Cunha e Sacramento (2007), a questão da experiência é essencial na teoria educacional de Dewey, que procura respaldar-se tanto na filosofia clássica grega como na modernista para fundamentar sua concepção de educação construída por meio da experiência. Em contraposição aos gregos, Dewey desenvolve a tese de que o conhecimento “é adquirido por meio da experiência e da investigação, processo em que os interesses e as aptidões de cada um são tomados em toda amplitude e variedade (...) priorizando assim a experiência, em detrimento de conhecimentos puramente teóricos” (CUNHA, SACRAMENTO, 2007, p. 282). Por outro lado, “da constatação de que os modernos valorizaram a experiência e a investigação, Dewey extrai a tese de que é possível obter conhecimento verdadeiro por meio da experiência e da investigação” (CUNHA, SACRAMENTO, 2007, p. 284). Dessa forma, Cunha e Sacramento (2007, p. 287) explicam que, ao tentar compreender o conceito de experiência a partir dos clássicos da história do pensamento, “a argumentação de Dewey, tanto sobre os pensadores da Grécia clássica quanto sobre os da modernidade, resulta na tese de que é preciso elaborar uma nova visão filosófica que supere as dicotomias ainda vigentes na contemporaneidade”, e é justamente o que ele faz ao pensar a educação a partir de um novo paradigma progressista e pragmático.

À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade, à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contato com um mundo em mudança.

Neste pequeno trecho em forma de síntese, percebemos a essência da pedagogia nova de Dewey, estruturada em contraposição ao paradigma tradicional, defendendo a importância da liberdade, da aprendizagem pela experiência, da contextualização do conhecimento escolar com a realidade dos educandos, da educação como um fim em si mesma, enfim, da abertura para o novo e compromisso com o futuro e o desenvolvimento social. Assim, a questão da aprendizagem pela experiência, para Dewey, destaca a importância do relacionamento entre o conhecimento escolar e a vida concreta, real, possibilitando que a escola se transforme em uma “comunidade em miniatura”.

Ainda na direção de compreender o arcabouço teórico que fundamenta a pedagogia nova de Dewey, Teixeira (1973, p. 28) afirma que “a escola não deve ser a oficina isolada onde se prepara o indivíduo, mas o lugar onde, numa situação real de vida, indivíduo e sociedade constituam uma unidade orgânica”.

Com isso, Dewey (2002) proporciona à escola a oportunidade de transformar-se em uma “comunidade em miniatura”, em uma “sociedade embrionária” onde seja capaz de desenvolver a cidadania, a responsabilidade e participação social de seus educandos, transportando a realidade aprendida e vivenciada na sala de aula para a vida cotidiana e concreta de seus alunos enquanto, ao mesmo tempo, a vida social é repensada e reproduzida no interior do ambiente escolar.

Dewey (2002) elabora, em contraposição ao modelo escolar tradicional, um novo conceito de escola desenvolvido com base na ação e na aprendizagem por meio da experiência pessoal, dizendo que “assim que agem, as crianças individualizam-se; deixam de ser uma massa e convertem-se nos seres profundamente singulares que se nos deparam fora da escola” (DEWEY, 2002, p. 39), destacando, dessa forma, paradoxalmente, a importância da individualização para o bom desenvolvimento social do aluno, sem ignorar, contudo, a evidente contribuição oferecida pelo aspecto coletivo.

Com vistas à compreensão do social, Dewey (2002, p. 17) discorre sobre a temática do individual *versus* coletivo no âmbito da educação escolar, afirmando que “temos tendência para encarar a escola segundo uma perspectiva individualista, pondo a tônica na relação entre professor e aluno”, pois, o que mais interessa nos processos de aprendizagem por ela

mediados acaba sendo de fato o progresso individual de cada educando, mas, perspicazmente alerta-nos, dizendo que “é conveniente que ampliemos o alcance dessa perspectiva” (DEWEY, 2002, p. 17), alcançando também a dimensão do social, assim,

Tudo o que a sociedade alcançou para seu benefício é posto, por intermédio da escola, ao dispor dos seus futuros membros, bem como todas as suas utopias, que ela espera realizar através das novas possibilidades assim abertas ao seu futuro corpo. Aqui, o individualismo e o socialismo estão em harmonia. Só permitindo o pleno desenvolvimento de todos os indivíduos que a compõem poderá a sociedade eventualmente manter-se fiel à sua razão de ser (DEWEY, 2002, p. 17).

Para Dewey (2002) a escola precisa se relacionar à vida concreta das crianças, tornando-se para elas a sua “segunda morada”. O projeto deweyano implica em transformar as escolas em uma “comunidade embrionária, sede de ocupações que reflitam a vida da sociedade no seu todo, impregnada do espírito da arte da história e da ciência” (DEWEY, 2002, p. 35), fornecendo aos alunos, segundo o autor, “os instrumentos duma autonomia efetiva” (DEWEY, 2002, p. 35). Destacamos a última frase de Dewey, em que se utiliza do termo efetiva. Para ele, o desenvolvimento da autonomia do educando, orienta-se, sobretudo à vida prática, à vida real, por isso, sua insistência para que a escola seja compreendida como a própria vida da criança e não alheia a ela, por isso sua proposta de educação por meio da experiência e da ação, aos moldes da vida que normalmente ocorre extramuros.

A transposição daquilo que é discutido e aprendido na escola para as demais esferas das vidas dos estudantes, materializa-se principalmente no tocante à vida em comunidade, quando os alunos exercitam-se em seu papel de cidadão. Neste sentido, podemos concluir sobre a importância da escola no desenvolvimento social dos seus estudantes, não apenas preparando-os para a vida, mas expressando suas próprias vidas enquanto seres sociais inseridos em uma comunidade, exercitando-os nessa instância e desenvolvendo seu senso coletivo e orientando-os a uma formação para a cidadania.

O exercício da cidadania está intimamente relacionado à qualidade da formação educacional e cultural recebida e desenvolvida pelo indivíduo, sobretudo no que se refere à sua liberdade para pensar e agir baseada em princípios que aprendeu a eleger como corretos, elementos fundamentais das dimensões ética e moral. Assumimos assim, que a formação para a cidadania, não conceitual, mas ativa, consciente e participativa, coincide com a formação de educandos autônomos, relacionando-se, também, ao oferecimento daquilo que chamaremos no terceiro capítulo de uma “boa educação”.

Por isso, Dewey (2002), explica que não se pode desassociar a vida concreta das crianças daquilo que é ensinado na escola, pelo contrário, deve-se valorizar e aproveitar o conhecimento prévio que os alunos possuem, desenvolvendo-os e utilizando-os como o ponto de partida para a elaboração de novos conhecimentos, que façam sentido em suas vidas, pois, quando percebem sua relevância, empenham-se na aprendizagem com mais interesse e desenvolvem sua autonomia buscando as respostas – de uma situação problema apresentada pelo professor, por exemplo – por vontade própria.

Assim, Dewey (2002) ressalta a importância do professor em exercitar a correlação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e o ambiente que cerca e acompanha as crianças durante toda sua vida, tanto na esfera natural quanto na social. Tal exercício decorre do esforço docente na direção de construir uma contextualização consistente, criando oportunidades para compreensão a partir das experiências particulares dos alunos, que deve ser o fundamento para a elaboração de suas novas interpretações e concepções sobre o mundo, aliadas à sua liberdade de criatividade e de imaginação. Morandi (2008, p. 55) concorda, nesse sentido, com Dewey dizendo que “o ensino (...) deve estar vinculado à lógica do aluno”.

Segundo Teixeira, (1973, p. 39), “o professor é elemento essencial da situação em que o aluno aprende, e sua função é, precisamente, a de orientar, guiar, estimular a atividade através dos caminhos conquistados pelo saber e experiência do adulto”.

Quanto ao interesse pela aprendizagem, Dewey (1973, p. 59) afirma que poderá ser despertado se “a matéria das lições tiver um lugar apropriado na expansão natural da consciência da criança; se nascer naturalmente das atividades, dos pensamentos e dos próprios sofrimentos da criança”, em contrapartida, quando o conteúdo apresenta-se de acordo apenas com a lógica do adulto, sendo totalmente alheio à vida da criança, tal envolvimento exigirá muitas manobras pela parte docente, pois, “falta-lhe qualquer relação com a experiência infantil” (DEWEY, 1973, p. 60), é preciso, portanto, tornar esse conteúdo “vivo para a inteligência”, que em poucas palavras remete-se ao exercício de ressaltar sua relevância e importância para os alunos, fazendo com que percebam o sentido dessa aprendizagem e, com que se sintam desafiados a aprender.

Entretanto, vale destacar que Dewey é totalmente contra a utilização de “artifícios e truques de métodos” (DEWEY, 1973, p. 61), que, se por um lado parecem “motivar” o estudante, por outro o deixam inativo intelectualmente²⁹. Para Dewey (1973, p. 61), “a

²⁹ Interessante notar que nesse texto de 1902 (*The child and the curriculum*) Dewey já discutia elementos que atualmente estão em alta nas pautas escolares, a questão da motivação dos alunos. Em um recente estudo sobre a motivação para aprendizagem dos alunos, Bzuneck e Guimarães (2010) apontam, com outros termos, justamente

assimilação mental não se processa assim! É uma questão de consciência; se a atenção não entrou em jogo, o que devia ser aprendido não o foi realmente e, muito menos, transformado em força intelectual”.

Teixeira (1973) apresenta ainda uma discussão baseada em seus estudos sobre a pedagogia do filósofo americano sobre duas formas distintas de se compreender a atividade educativa: o treinamento mecânico e a educação propriamente dita. Segundo Teixeira (1973, p. 22), “o treino nos leva apenas a certa conformação externa com hábitos e práticas de cujo sentido não participamos integralmente”, ou seja, é algo distante da vida da criança, não lhe proporciona aprendizado consciente. “A criança não participa da significação social do seu hábito” (TEIXEIRA, 1973, p. 22), ela não se educa de fato. Como conclusão, Teixeira (1973, p. 22) afirma que “o treino é assim uma forma preliminar e incompleta de educação” de forma que a “verdadeira educação” deve conduzir a criança para algo superior àquilo que o treinamento ou a memorização alcançam, deve proporcionar sua compreensão, a atribuição de novos sentidos aos conhecimentos, ou, conforme o termo que utiliza, sua “redireção” por meio da experiência. Por isso, Dewey (1973, p. 46) afirma que “o ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades”.

Dessa forma, Dewey (2002) justifica a necessidade de uma escola nova, onde “a vida da criança transforma-se no objetivo dominante” (DEWEY, 2002, p. 41). O ensino baseado na resolução de problemas e em situações comuns do cotidiano dessas crianças passa a ser um fundamento para este novo modelo pedagógico. Dewey (2002) afirma que ao se incentivar a criança a pensar e reagir sobre determinadas situações problema, não se ensina de forma mecânica, mas fazê-as compreender os princípios envolvidos.

Quanto a esse fundamento – aprendizagem baseada na resolução de problemas³⁰ – temos a explicação de Dewey (2002, p. 44):

(...) se a criança analisa o seu próprio impulso, tendo para isso de reconhecer os fatos, os materiais e as condições implicadas e, em seguida usa esse reconhecimento para regular o impulso inicial, então sim, estamos na presença de um processo

para aquilo que Dewey já dizia há pelo menos 110 anos atrás: os esforços discentes devem voltar-se para o desenvolvimento de uma “motivação intrínseca”, baseada na contextualização dos conteúdos, na discussão de sua relevância, em detrimento de uma forma de “motivação extrínseca”, relacionada às premiações ou “embelezamentos das lições”.

³⁰ Vale esclarecer, nesse momento, que o método proposto por Dewey não se refere ao método PBL (*problem based learning*), muito utilizado nos cursos de medicina; entretanto, esse método encontra base em Dewey. Koschmann (2001), em um artigo que trata justamente sobre a contribuição das ideias pedagógicas de Dewey ao PBL, demonstra nitidamente que o método procura, na teoria educacional de Dewey, elementos para seu aperfeiçoamento e desenvolvimento, reconhecendo na metodologia do filósofo americano sobre a aprendizagem desenvolvida por meio da resolução de problemas, o fundamento para importantes contribuições para o avanço do PBL medicinal.

educativo. É esta a diferença, que desejo sublinhar, entre excitar ou satisfazer um interesse e canalizá-lo numa dada direção, propiciando sua análise.

Como já dissemos, para Dewey (2002), o processo de aprendizagem deve partir de um elemento do cotidiano, de uma situação real e concreta, de uma prática social que se articule diretamente com a vida do aprendiz. Em seguida, “a criança analisa o seu próprio impulso, tendo para isso de reconhecer os fatos, os materiais e as condições implicadas” (DEWEY, 2002, p. 44), isto se remete a uma fase de problematização e reflexão, avaliando as possibilidades e tentando compreender o que, de fato, tem nas mãos, baseando-se no seu conhecimento anteriormente adquirido, a bagagem de informações acumuladas ao longo da vida e, naturalmente, nas intervenções do professor. O próximo passo refere-se à regulação do impulso inicial, pensando a respeito e buscando as melhores alternativas para a solução do problema apresentado. Enfim, a última etapa é a da ação propriamente dita, por meio da qual passa a interferir na sociedade, resolvendo a situação proposta, pondo em prática o fruto de seu trabalho. O professor nesse processo é o orientador, agindo primeiramente “por meio de críticas, perguntas e sugestões” (DEWEY, 2002, p. 45) e depois, fazendo a criança “tomar consciência daquilo que fez e daquilo que precisa fazer” (DEWEY, 2002, p. 45).

Segundo Dewey (2002, p. 53), esse tipo de trabalho estimula o desenvolvimento da autonomia dos alunos, fazendo com que adquiram “maior treino da atenção, uma maior capacidade de interpretação, de extrair inferências, de observação detalhada e reflexão contínua”. Quando o educando se envolve por iniciativa própria na sua educação, de forma espontânea, séria e produtiva, exercitando sua autonomia, os resultados desse processo tendem a ser mais eficientes (DEWEY, 1973, 2002).

Com isso, a principal perspectiva que o autor procura trazer à luz é justamente a relação entre a vida concreta da criança e o que é ensinado na sala de aula. Para Dewey (2002), o ideal seria se a escola “fosse um lugar onde a criança vivesse realmente e adquirisse uma experiência de vida que, sem deixar de lhe proporcionar prazer, possuísse um significado próprio e inteligível” (DEWEY, 2002, p. 56), conferindo, de forma efetiva, tanto um aspecto instrutivo quanto social, desenvolvendo no educando o germe da cidadania.

1.4 Um desafio inicial: a concepção de autonomia como governo de si

Neste capítulo, procuramos apontar algumas características sobre a discussão do tema da autonomia do educando partindo da seleção de três distintos momentos históricos, cada qual com seu modelo pedagógico característico. Para esta tarefa, foi necessário preparar um breve pano de fundo por meio de uma contextualização histórica e social que fundamentava e

dava sentido a cada modelo analisado. Lembramos que a intenção de nosso trabalho não é a de apresentar uma perspectiva reducionista, nem empobrecer os debates acerca da temática destacada, mas fornecer elementos para uma possível análise acerca da visão de cada modelo pedagógico sobre a questão da autonomia do aluno.

Ao longo dessas reflexões, procuramos mostrar os vínculos entre cada concepção educacional e a preocupação com o desenvolvimento da autonomia discente nos períodos clássico e moderno. Alertamos para o caráter abrangente da temática estudada e justificamos o recorte desses dois momentos com razões que dizem respeito à nossa necessidade de repensar o conceito de autonomia na atualidade; afinal, é preciso refletir sobre como dar condições efetivas para que os estudantes possam desenvolver a sua autonomia para a vida, para a conquista de sua cidadania efetiva.

Podemos ainda perceber que as propostas educacionais apresentadas em ambos os períodos oferecem, de certa maneira, uma preocupação semelhante, no que se refere ao resultado prático da atividade educativa, qual seja, a formação de um indivíduo autônomo, com características de um cidadão ativo, apto para o bom desempenho de sua vida em comunidade, em outras palavras, para o exercício do ato de governar-se a si mesmo. Tal afirmação fundamenta-se no fato de que as concepções observadas terem em comum a ideia de que a formação educacional deve preparar o educando para a vida, extrapolando o plano das ideias e alcançando plano concreto, a vida real. Dewey, nesse sentido vai ainda mais além. Ele considera que a educação já é a vida real e concreta das crianças, não apenas a preparação para uma vida a ser vivida no futuro, entretanto, o objetivo central é o de capacitar o educando para o bom exercício de sua vida em comunidade, da qual a escola constitui-se em um modelo em escala menor, ou, como ele afirma, uma “comunidade embrionária”.

Se a retomada da *Paideia* forneceu elementos para a percepção de que a educação devia se fazer a partir de virtudes³¹ e, por outro lado, se a figura de Sócrates representou este ideal de homem, inclusive em contraposição aos sofistas – difusores de uma educação essencialmente tecnicista em detrimento de uma concepção mais formativa – então, a primeira consideração que tecemos em relação às acepções de autonomia ao longo da história do pensamento diz respeito à necessidade de se inserir a educação como condição de mudança da percepção da vida do homem, ou, usando um termo platônico: de “elevação da alma”. A educação grega, nos moldes platônicos, não diz respeito a uma educação instrumental e

³¹ Embora a concepção de virtude (*areté*) para os gregos não seja algo objetivamente definido, dada a existência de várias e diferentes virtudes, como por exemplo, a virtude do cidadão comum e a virtude da nobreza, a virtude do médico e a virtude do professor; podemos relacioná-la, de certa forma, ao aspecto moral tanto da formação humana quanto do exercício de suas atividades peculiares, sejam sociais ou profissionais.

utilitarista; antes, significa, sobretudo, a formação do caráter do homem, logo, o desenvolvimento da autonomia é a condição para o aperfeiçoamento desta disposição humana na busca da verdade e da virtude.

Se a modernidade, especialmente o século XVII, diz respeito à ressignificação educacional que insere o homem no seu centro, então, as figuras de Rousseau e Kant evidenciam importantes contribuições para a meta da educação racional. Neste sentido, se o ensino era enciclopédico na escolástica e se havia a necessidade de um novo centro para o desenvolvimento da educação, então, este centro foi o próprio homem e a educação passou se ocupar da experiência humana como *leitmotiv* da conquista do esclarecimento.

A acepção educacional iluminista, neste sentido, diferentemente da *Paideia* que era marcada pela busca da verdade e pelo desenvolvimento de virtudes, é agora definida pelo uso que fazia da razão. Não uma razão instrumental, mas a razão que ilumina, que liberta e que esclarece; a razão que tira o homem do estado de menoridade. Logo, a acepção educacional moderna parte do princípio da liberdade, mas, fundamenta-se também na condição autônoma para a conquista dessa liberdade. Assim, a liberdade, favorece a promoção da autonomia do indivíduo que, por sua vez, reforça a ideia de liberdade, definindo-a como necessidade básica para o exercício do pensar por si mesmo.

A liberdade proposta por Rousseau, bem como a reorientação da educação para o prisma do educando, reconhecendo e valorizando o potencial da criança, tornam-se bases da pedagogia deweyana. O apelo emergencial que Kant emite – sair da menoridade intelectual e aprender a pensar por conta própria – é, de certa forma compreendido e exercitado por Dewey, pois, seu método pressupõe a ação discente no sentido de promover uma auto instrução, não uma cópia de um determinado programa ou conteúdo, mas sua recriação a partir de suas experiências pessoais.

Se, a partir disso, percebemos que, para Dewey, o desenvolvimento da autonomia do educando orienta-se, sobretudo, à vida prática, à vida real – por isso, a insistência do filósofo para que a escola seja compreendida como a própria vida da criança e não alheia a ela, por isso, sua proposta de educação por meio da experiência e da ação, aos moldes da vida que normalmente ocorre extramuros – então compreendemos que, quando Dewey propõe uma escola que represente a sociedade na forma de uma comunidade em miniatura, é porque procura, com isso, desenvolver as atitudes sociais necessárias à formação do futuro cidadão, promovendo sua autonomia e permitindo que o educando se depare com situações problema nas quais consiga exercitar tanto a sua capacidade intelectual quanto as suas ações práticas. A

meta da educação de Dewey, em última instância, aponta para o aprimoramento da vida social consubstanciada pela democracia.

Afirmamos, assim, que as concepções grega, iluminista e democrático-progressista, destacadas neste capítulo, configuram-se por excelência como métodos que apresentam um grande potencial para favorecer a promoção da autonomia dos educandos, e, em oposição ao modelo tradicional, compreendido aqui como o enciclopédico da escolástica – que tinha o foco na memorização de conhecimentos estáticos e dogmáticos – incentivam o uso da razão e do pensamento crítico, apoiados na noção da liberdade de pensamentos e atitudes, além de reconhecer nas ciências e nos princípios gerais da natureza, elementos que possibilitam a construção do conhecimento pelo próprio educando.

Além disso, tanto a concepção educacional platônica como a kantiana ou a deweyana, apresentavam como foco central a necessidade da formação do indivíduo para a participação social, ou seja, o desempenho de sua cidadania ativa, de uma atividade prática e colaborativa junto à sociedade; isso pressupõe a necessidade do desenvolvimento da sua autonomia intelectual. Não assumimos, por isto, que se tratam de concepções educacionais unívocas ou sequer próximas no sentido de anular suas especificidades, mas, exatamente interessa o anúncio daquilo que julgamos ser a base comum entre elas. A autonomia do educando é, portanto, considerada como o elemento que faz a ligação entre o mundo da teoria, presente nas atividades educativas e a vida prática do seu cotidiano, em que se situa como cidadão crítico, participativo, enfim, emancipado. Por conta disso, talvez possamos dizer, como Sócrates³², que a autonomia é o que dá à luz a prática educacional, pois lhe confere sentido e razão de ser, e sua necessidade e importância, independe do momento histórico ou condição social em que vive o sujeito, pois deve estar presente em todos eles, afinal não podemos conceber a ideia de um cidadão que se educaria com o intuito de continuar inerte, passivo, dependente e dominado.

A direção apresentada, da educação enquanto preparação para a cidadania, exige, entretanto, o pensamento de outra importante questão, remetendo-nos, assim, para um contexto, que, de certa forma, perpassa todas as concepções analisadas nesse capítulo. Pensando a partir do título do livro de Foucault (2010), *O governo de si e dos outros*, podemos questionar a concepção da autonomia discente como sendo composta por duas faces divergentes, mas coexistentes. Como nos tornar autônomos se precisamos obedecer aos

³² Segundo März (1987), Sócrates, inspirado pela profissão da sua mãe, uma parteira, acreditava que da mesma forma poderia trazer à luz o conhecimento de seus discípulos, auxiliando-os a externá-lo, embora não se considerasse capaz de gerar neles o saber: “nunca aprenderam nada de mim, embora fazem progressos admiráveis, o conhecimento já estava neles”, dizia.

outros? Ou, em outros termos, como governar a si mesmo sendo governado pelos outros? Essa questão, apresentada por Kant (2008), em seu texto sobre o esclarecimento, discute duas diferentes posturas frente a essa questão da autonomia: o uso público e privado da razão.

Com efeito, Mendonça (2011a) se utiliza desse texto do filósofo de Königsberg para problematizar a necessidade da autonomia docente mediante a proposta curricular do ensino de filosofia. Pare ele, a distinção que Kant faz entre o uso público e privado da razão é de fundamental importância para a compreensão da abrangência da autonomia na vida do indivíduo e, por conseguinte, de sua responsabilidade mediante o conhecimento. Assim, o autor explica, a partir da constatação da necessidade do desenvolvimento da autonomia do docente, no caso, do professor de filosofia, o que entende por uso privado da razão:

Por uso privado da razão se deve entender aquele que está circunscrito ao desenvolvimento de um papel social determinado e, neste contexto, não se tem a capacidade ou direito de expor, de forma aberta e deliberada, suas próprias ideias. A atividade docente no contexto do uso privado da razão significaria, nesse sentido, o desenvolvimento de atribuições da instituição escolar sem que o educador pudesse se manifestar de forma livre (MENDONÇA, 2011a, p.143).

Dessa forma, percebemos que, embora autônomo, o indivíduo precisa, muitas vezes, se ater aos “controles” externos, limitando a amplitude de sua atuação, ou, melhor dizendo, agindo de acordo com as normas estipuladas de forma consciente.

A partir dessa concepção kantiana, Foucault (2010), problematiza a questão da obediência racional em oposição à obediência na condição de minoridade, deixando claro que, embora seja muitas vezes limitado, ou, governado pelos outros, o indivíduo autônomo permanece livre, portanto, governante de si mesmo.

Na minoridade, se obedece em qualquer circunstância, seja no uso privado, seja no uso público, e, por conseguinte não se raciocina. Na maioridade, desconnectam-se raciocínio e obediência. Faz-se valer a obediência no uso privado e faz-se valer a liberdade total e absoluta de raciocínio no uso público (FOUCAULT, 2010, p. 36).

Completando o raciocínio acerca da concepção kantiana sobre o uso da razão, Mendonça (2011a, p. 144) explica que, “o uso público da razão, por outro lado, é aquele que se faz na condição de seres livres. O uso público da razão é, portanto, o lema do esclarecimento”, ou seja, o livre pensar e a livre manifestação de seus pensamentos. Assim, de forma polêmica, explica que,

A hipótese de autonomia do educador, então, deve se pautar no uso público da razão. No entanto, é preciso considerar que Kant, embora apresente o lema do ‘ousar

saber', ainda assim estabelece igualmente a importância da disciplina, no sentido de respeito e obediência ao Estado (MENDONÇA, 2011a, p. 144).

Percebemos, com isso, que, em certas situações o indivíduo precisa ser comedido e “obediente”, entretanto, Mendonça (2011a) acredita que, no caso em que destaca a figura do professor de filosofia, essa situação precisa ser repensada e superada, pois, há a necessidade do uso público da razão. Afinal, como afirma em outro momento do texto, “como o educador poderá auxiliar o estudante na conquista de sua autonomia se ele mesmo ainda não a alcançou?” (MENDONÇA, 2011a, p. 144), ou, em outros termos, se ele é, em certa medida, “escravo” do sistema?

Para Foucault (2010), esse ponto é crucial na discussão do esclarecimento em Kant, assim, pensamos ser necessário mencioná-lo nesse momento. O desafio de compreender a dimensão da autonomia discente esbarra justamente nessa questão do governo de si ou dos outros. De acordo com Foucault (2010, p. 27), a saída da minoridade é algo processual, segundo afirma, “Kant designa um movimento, um movimento de saída, um desprendimento que está se realizando e que constitui precisamente o elemento significativo da nossa atualidade”. Assim, destacamos que, esse mesmo processo pode ser compreendido na dimensão da conversão da alma de Platão, como um caminhar para fora da caverna, para a luz do conhecimento, uma jornada quase que espiritual. Na perspectiva de Dewey, esse movimento é expresso pelo processo de aprender a aprender, é o viver a vida, é a experimentação como forma de aprendizagem e crescimento pessoal. Entretanto, em todas as situações destacadas, há implícita ou diretamente a presença de uma figura catalisadora, o professor como alguém que proporciona o deflagrar desse processo de caráter individual. O governo de si passaria assim, em justa medida, pela via da iluminação pessoal que segue pela tentativa de iluminação ou da libertação do outro.

Nesse caso, pensamos o professor como alguém esclarecido, dotado de autonomia, que tenha superado a condição de inércia e dependência. Assim, essa perspectiva docente, concebe a ideia de um indivíduo que, de alguma forma, tendo saído de uma situação de “menoridade”, ou de “trevas”, passa a orientar àqueles que ainda se encontram presos naquela condição. É assim com Platão – como no exemplo da Alegoria da Caverna – é assim com Kant (na perspectiva apontada por Foucault e por Mendonça) e é assim com Dewey, que embora procure romper com a lógica pedagógica tradicional, totalmente centrada na figura do professor, e possibilite que o educando exercite seu “livre pensar”, ainda permanece preso a um sistema que depende do direcionamento docente, talvez, como na maiêutica, fazendo as perguntas certas e deslocando os olhares dos alunos para aquilo que pretende desenvolver. Em

oposição a essa visão, desenvolveremos no terceiro capítulo e perspectiva educacional de Rancière, que critica a retroalimentação dessa dependência e procura emancipar, de fato o aluno, estimulando o seu desenvolvimento autônomo.

É necessário, ainda, destacar, sob outros aspectos, que as concepções pedagógicas analisadas neste capítulo, referem-se por excelência a projetos educacionais diferenciados, especiais, que abarcavam em seus programas o que cada época talvez possuísse de melhor e de mais conceituado naquilo que se relaciona aos conteúdos e às práticas pedagógicas, isso nos remete à questão da “boa educação” que será desenvolvida no capítulo três.

Além disso, problematizamos novamente que, com exceção da pedagogia democrática de Dewey, esses projetos eram destinados à formação do aristocrata, no caso da *Paideia* e, do burguês, no caso do projeto iluminista³³, mas, exatamente por isso, talvez tenham assumido um nível mais elevado de qualidade, ou seja, configurava-se em uma educação especial voltada para as elites. Este fato, por um lado demonstra o caráter seletivo da educação naquelas distintas concepções, mas, por outro lado, conferem-lhes um *status* de qualidade, justamente por se destinar à formação dos líderes políticos e dos cidadãos mais influentes de cada momento histórico.

Dessa forma, guardadas as peculiaridades de cada época e, se forem destacados e contornados os entraves causados pela sua característica elitista, talvez possamos realizar um exercício para pensar a sua contribuição para a educação atual, estabelecendo alguma ligação entre a questão da qualidade e a promoção da autonomia dos educandos. Acreditamos que embora não seja uma regra, o oferecimento de uma boa educação possa ser considerado como pressuposto e como elemento facilitador para o desenvolvimento de alunos autônomos.

Lembramos, assim, que a LDB de 1996 estabelece como prerrogativa a promoção da autonomia intelectual do educando, referindo-se à sua capacitação para o desenvolvimento de um pensamento crítico e, por conseguinte, à sua formação de cidadão. Nesse sentido, pensamos que o estudo dos projetos educacionais dessas distintas perspectivas, grega, iluminista e democrática, possa colaborar para a compreensão da concepção de autonomia discente pretendida na educação atual. A abrangência daquilo que se define por autonomia discente, precisa, então, ser conhecido e compreendido pelos profissionais que irão tentar desenvolver essa virtude em seus educandos. O estudo do pensamento clássico, neste sentido,

³³ Embora no período iluminista já se realizassem discussões sobre a igualdade entre as pessoas e sobre o papel da educação nesse novo contexto social e político, no qual a educação passaria a ser vista como necessidade básica do ser humano e dever do Estado, o fato é que, em sua grande abrangência, ainda se destinava aos filhos da nobreza, às elites e às pessoas de posses emergentes, enfim, à burguesia.

talvez seja essencial à formação do educador, pois se constitui como base do pensamento pedagógico que chega aos nossos dias.

Referindo-nos ainda à questão de como poderia ser compreendida a questão da autonomia discente, pensamos ser importante fazer um exercício para situá-la no cenário educacional brasileiro. Quais foram as concepções educacionais trazidas pelos colonizadores europeus e como suas características influenciaram na formação do educando no Brasil? Houve, de fato, alguma preocupação no nosso país com a formação de estudantes autônomos? Quando essa preocupação se tornou evidente, quais foram suas características, em que era embasada? Essas e outras questões serão abordadas no capítulo seguinte, visando a construir um panorama da educação no Brasil, que nos auxiliará posteriormente na elaboração de reflexões acerca dos desafios para a efetiva promoção da autonomia discente.

CAPÍTULO 2

A (des) preocupação com a promoção da autonomia discente na educação brasileira

Prosseguindo nossa investigação acerca dos desafios para a efetiva promoção da autonomia dos educandos, pensamos ser importante, neste capítulo, tratar da compreensão que se tem na educação brasileira acerca do conceito de autonomia discente. Para isto, elegemos como alvo o período caracterizado como a primeira tentativa de modernização da educação brasileira, com a instauração do pensamento sobre uma nova concepção educacional, a “Escola Nova”, deflagrado em nosso país pelos Pioneiros da Educação Nova (1932), que por sua vez, fundamentaram-se na teoria filosófica e educacional do pensador norte-americano John Dewey (1859-1952).

Acreditamos ser também necessária a prévia estruturação de um pano de fundo, ou seja, a elaboração de um percurso cronológico que contemple a condição social e econômica que fundamente e justifique o paradigma educacional desenvolvido no Brasil a partir do momento da sua descoberta, indicando, assim, suas principais características, tendências e influências, dado que se tratava de um pensamento pedagógico importado, sobretudo de Portugal, desenvolvido contemporaneamente aos movimentos do Renascimento e do Iluminismo europeus. Com isso, procuramos identificar, nesse recorte temporal, primeiramente, se existia e depois, qual era a importância conferida à questão da promoção da autonomia discente nessa educação desenvolvida em terras brasileiras.

Justificamos essa opção por iniciarmos nossos estudos sobre a trajetória histórica da realidade educacional brasileira no período do Brasil colônia porque corresponde ao momento histórico caracterizado pelo surgimento de uma nova ordem de pensamento pedagógico, baseada na liberdade, no racionalismo e na propagação da ciência em detrimento de uma forma de conhecimento estática e dogmática promulgada pela Igreja até então, como apresentado no capítulo anterior. O descobrimento do Brasil se dá justamente no meio dessa efervescência cultural e científica e, a despeito de todo avanço percebido nos âmbitos sociais e pedagógicos europeus, o desenvolvimento educacional proposto ao nosso país situa-se na contramão deste movimento modernista de abrangência e relevância mundiais.

Justificamos também a discussão desenvolvida em seguida – a introdução das ideias de uma pedagogia nova no Brasil – referindo-nos ao primeiro momento na história do desenvolvimento da educação no Brasil marcadamente reconhecido como uma tentativa de modernização do ensino e, pela preocupação e intencionalidade no desenvolvimento integral

do educando. Isso inclui o debate em torno da democratização do ensino, relacionada às questões de ordem social, expressando ainda a preocupação com a promoção da autonomia do educando, visando, com isso, a sua formação para a cidadania. Escolhemos este enfoque teórico justamente por se posicionar contrariamente ao paradigma da educação tradicional predominante em nosso país desde o descobrimento, propondo, por sua vez, uma educação ativa, que valorize as experiências pessoais e seja, sobretudo, centrada no aluno e não mais no professor ou no método como anteriormente era compreendida. Esse período é caracterizado pela propagação dos ideais da escola nova no Brasil, sobretudo, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, inspirado pelas ideias progressistas de diversos autores, dentre os quais destacamos a figura de John Dewey.

Desta forma, norteamos o trabalho deste capítulo, a partir da seguinte indagação: como era pensada a questão da autonomia discente na educação brasileira? Para tentar responder a isso, dividimos este capítulo em dois momentos distintos. O primeiro, referindo-se ao período dominado pela hegemonia da corrente pedagógica tradicional, o que, cronologicamente corresponde ao período dos movimentos renascentista e iluminista europeus e, em seguida, com o período marcado pela introdução de um pensamento pedagógico reformador, conhecido como o período da escola nova, pretendida e defendida pelos Pioneiros da Educação Nova, na década de 1930, tendo como base a pedagogia progressista de Dewey.

Reforçamos, mais uma vez, que nossa intenção com este capítulo não é a de incorrer em um aprofundamento minucioso das questões históricas sobre o desenvolvimento da educação em nosso país, dado que esse não é o foco dessa pesquisa, mas constituir um panorama geral, que facilite a compreensão do aspecto histórico e social relacionando-os às concepções pedagógicas desenvolvidas no capítulo anterior e à consequente discussão acerca das questões pertinentes à formação do educando e à promoção da sua autonomia intelectual.

Como era formulado o pensamento educacional no Brasil? Em que se baseava? Quais foram suas principais influências? Quem eram os seus idealizadores? Para quem essa educação se destinava? Com qual finalidade? Quem eram os educadores? Qual era a sua formação? Existia alguma preocupação com a questão da promoção da autonomia discente? Que modelo de cidadão pretendia-se formar? Quanto ao aspecto ideológico da educação desenvolvida em solo nacional, perguntamos: será que esse tipo de educação foi desenvolvido levando em conta as características do educando brasileiro? Foi pensada para as condições brasileiras ou apenas reproduzida do contexto europeu? Embora não iremos trabalhar pontualmente cada pergunta aqui destacada, pensamos que essas indagações possam orientar

nosso exame, nesse capítulo, e oferecer importantes subsídios para que possamos pensar com maior profundidade sobre a questão da autonomia discente na educação brasileira.

2.1 A educação no Brasil: hegemonia da corrente pedagógica tradicional

Historicamente, não podemos afirmar que houve, de fato, Renascimento ou Iluminismo no Brasil, embora em alguns momentos seja possível encontrar na história brasileira traços das características desses movimentos europeus, mas sem que houvesse, de fato, comunhão com os seus ideais. Nesse sentido, a educação no Brasil, enquanto possuidora de alguns desses traços ideológicos, sempre esteve vinculada a pensamento pedagógico heterônomo, mostrando-se dependente dos modelos importados, muitas vezes de culturas distintas da realidade que aqui se desenhava, e que eram absorvidos e reproduzidos sem maior preocupação com a elaboração de uma reflexão crítica a seu respeito, contextualizada com a realidade nacional, pois, se justificavam simplesmente por serem os paradigmas correntes.

A incorporação no Brasil dos ideais pedagógicos estrangeiros, embora apresente também, em certos momentos, características do modelo norte americano, orientou-se principalmente, em seu início, na direção do desenvolvimento do ideal pedagógico europeu, sobretudo de Portugal, e eram influenciados pelas circunstâncias sociais e políticas que moviam o mundo e produziam pensamentos que procuravam desenhar novas conformações sociais, que, por sua vez, exigiam uma nova visão do homem enquanto indivíduo e enquanto cidadão dentro da sociedade. Como exemplo, destacamos o período em que houve o predomínio do modelo pedagógico medieval desenvolvido pela Igreja Católica, a saber, a Escolástica, afetado em seguida, pela influência e as consequências da Reforma Protestante, da Contra-Reforma, do Renascimento, do Iluminismo, das revoluções Francesa e Industrial e as consequentes mudanças mundiais no cenário econômico, político e educacional.

O professor José Antônio Tobias³⁴ (1991) procura mostrar essas influências, por meio de sua obra publicada em 1972, intitulada *História da educação brasileira*, organizando o

³⁴ O excesso de otimismo de Tobias com relação ao desenvolvimento do Brasil como uma nação cristianizada, demonstrada na valorização da postura soteriológica dos padres jesuítas, por exemplo, além de características que valorizam o aspecto moral da história educacional, desperta em muitos autores certas reservas quanto à sua utilização como referência historiográfica. Entretanto, por meio de uma leitura crítica, o que deve ser comum a toda pesquisa científica, é possível encontrar em sua obra aspectos relevantes à temática histórico-educacional. Para exemplificar a possibilidade dessa utilização e a relevância de seu trabalho junto à comunidade científica, encontramos em um artigo publicado por Fonseca (2007, p. 16) – que trata da consideração do negro na história da educação brasileira – na *Revista Brasileira de História da Educação* a seguinte nota:

“O livro de José Antônio Tobias é um manual para o ensino de história da educação utilizado em cursos de formação de professores durante as décadas de 1970 e 1980. Não se trata de uma obra de referência para o campo representado pela história da educação, mas podemos conferir a ele um sentido emblemático pela forma

desenvolvimento histórico da educação no Brasil em quatro períodos, alcançando, ao seu final, a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira promulgada em 1961. Para ele, “a educação é o espelho de um povo. O que forem os homens, haverá de ser a educação por eles ministrada. A filosofia de uma nação, sobretudo seu conceito de homem, haverão de estar concretizados em sua educação” (TOBIAS, 1991, p. 26). Nesse sentido, aponta para a importância do caráter multicultural da população brasileira para o desenvolvimento da sua educação, considerando o Brasil como nação marcada pelo encontro de três diferentes mundos: os povos nativos da América, da Europa e da África.

Abrangendo também o período que vai do descobrimento até meados dos anos de 1960, a professora Maria Luisa Santos Ribeiro (2010) volta-se mais para a questão da organização escolar em seu livro *História da educação brasileira: a organização escolar*, publicado em 1978. Em sua estruturação temporal, divide a história da educação brasileira em oito fases. Pelas palavras da própria professora, a investigação histórica faz-se necessária para compreender a questão da qualidade educacional na escola atual, pois, “é ela que dará as raízes do não-atendimento satisfatório da escola tanto em quantidade como em qualidade” (RIBEIRO, 2010, p. 3).

Com um trabalho histórico extremamente competente, direcionado às questões acerca das ideias pedagógicas que orientaram o desenvolvimento da educação no Brasil, o professor Dermeval Saviani (2010), em seu livro sobre a *História das ideias pedagógicas no Brasil* de 2007, vai um pouco mais além que os outros dois autores, alcançando também o momento da elaboração da última LDB, promulgada em 1996, e caracteriza a educação brasileira em quatro grandes períodos, partindo do estudo das principais concepções educacionais e correntes pedagógicas, do desenvolvimento da organização escolar e da identificação, dentro do cenário educacional brasileiro, dessas tendências em cada momento histórico definido. Saviani (2010, p. 6) diz compreender as ideias pedagógicas da “forma como se encarnam no

como se refere à população negra. É exatamente por esse motivo que o tomamos como uma das obras analisadas neste texto.”

Não é nosso objetivo estabelecer um estudo sobre esta mesma perspectiva (o negro na educação brasileira), contudo, da mesma forma, também encontramos na obra de Tobias elementos históricos importantes para o desenvolvimento de nossa discussão. O próprio historiador Dermeval Saviani (2010, p. 2) reconhece a relevância acadêmica deste autor, referindo-se à sua obra *História das ideias estéticas no Brasil* (TOBIAS, 1967), todavia, embora trate do mesmo assunto, estranhamente não faz nenhuma menção ao livro *História da educação brasileira* (TOBIAS, 1972). Estranhamente também, em um artigo publicado na *Revista Eccos*, Saviani (2008) menciona uma série de livros que, segundo sua avaliação, encaixam-se na categoria dos manuais didáticos, pelo fato de que se dedicavam a “ministrar noções de história geral da educação, dedicando poucas páginas à história da educação brasileira” (SAVIANI, 2008, p. 156). Nessa listagem, Saviani (2008) procura demonstrar que para o número total de páginas de um determinado livro, apenas uma reduzida quantia de páginas se referia de fato à história da educação. Nesse relatório, embora inicialmente pertencesse ao conjunto das obras destacadas e apontadas por Saviani, o livro de Tobias é o único ignorado na sua análise, deixando para o leitor, sem a apresentação dos dados comprobatórios, a impressão de que esse livro se conforma com essa condição.

movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa”.

Considerando a falta de consenso entre os autores sobre uma padronização na nomenclatura e na delimitação dos períodos históricos analisados, havendo, contudo aproximações entre alguns deles, decidimos não seguir exclusivamente uma ou outra linha temporal de classificação histórica, pois, lembramos, este não é nosso foco principal. Além disso, embora tenhamos destacado o período total de abrangência da obra de cada autor na linha do tempo, nosso recorte limita-se a um período mais estreito. Estabelecemos um critério de seleção de assuntos que visa a destacar alguns elementos dos principais períodos históricos em relevo, a saber, o período de transição da Idade Média para a Idade Moderna, caracterizado pelo Renascimento e pelo Iluminismo, com o enfoque voltado para a busca de uma aparente preocupação na educação brasileira com a questão da promoção da autonomia discente, conforme desenvolvida na Europa, onde esses movimentos foram muito mais decisivos e importantes.

Dessa forma, procuramos selecionar alguns pontos comuns nos estudos históricos desenvolvidos por esses autores, como por exemplo, no período que se refere à primeira fase da colonização do Brasil, marcada pela educação jesuítica, seguido da fase pombalina e, alcançando a fase joanina. Junto a isso, levantamos questões sobre o desenvolvimento da educação brasileira, produzindo uma interlocução com nosso objeto de pesquisa e preocupação central deste trabalho que é a de tentar perceber na história a presença de uma intencionalidade quanto à promoção da autonomia dos educandos.

2.1.1 A educação jesuítica: herança medieval (pedagogia tradicional)

O primeiro capítulo da história educacional brasileira, entendida a partir de parâmetros da civilização ocidental, da cultura europeia, foi escrito pela Igreja Católica a partir da educação conferida quase que exclusivamente pelos padres da Ordem dos Jesuítas, por meio da qual assumiram o objetivo religioso no qual pretendiam salvar as almas dos “selvagens”, catequizando-os. Este período vai desde a descoberta do Brasil, mais precisamente do momento da chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, até à sua expulsão pelo Marquês de Pombal em 1759.

Ribeiro (2010, p. 7) afirma que se instalou no Brasil um Governo Geral com o objetivo de dar suporte à colônia, que, nesse momento se encontrava dividida em capitanias hereditárias e, o Regimento desse governo estabelece como diretriz básica a “conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução”. Para isso, foram designados para o

Brasil, em 1549, sob a chefia do Padre Manoel da Nóbrega, os primeiros seis jesuítas, quatro padres e dois religiosos. Esse dado demonstra o tipo de formação que os primeiros professores brasileiros possuíam, muito mais dogmática do que pedagógica, voltada essencialmente para a divulgação das ideias religiosas das entidades que representavam. Por consequência, podemos inferir que os esforços educativos pouco se preocupavam com o desenvolvimento integral dos seus educandos – em princípio os povos indígenas – antes, lhes ofereciam uma educação unilateral, olhavam apenas para o seu desenvolvimento religioso.

A educação jesuítica era dividida em três níveis: elementar, médio e superior. A educação elementar assumia seu lado mais “democrático” e destinava-se tanto aos brancos quanto aos índios, buscando a sua conversão, sendo excluídos os negros, condenados à escravidão. Nesse nível, segundo Saviani (2010), seguia-se o plano de instrução de Manoel da Nóbrega e ensinava-se o português para os índios, além da doutrina cristã, leitura e escrita. O nível médio era inexpressivo e possuía caráter mais aristocrático, compreendendo o ensino da gramática, que servia como preparação para o ensino superior nas universidades europeias ou, seguindo a orientação religiosa para a formação sacerdotal.

Percebemos, com isso, que o objetivo da educação não estava na difusão da cultura humana historicamente produzida, apenas na introdução à fé católica. Somente os alunos economicamente privilegiados é que podiam completar seus estudos e, de fato se desenvolverem, alcançando uma melhor compreensão da leitura que tinham acesso e quem sabe, conquistando sua autonomia intelectual.

De acordo com Teixeira (1969),

Recordamos que, até pouco tempo atrás, a educação escolar era voluntária e destinada àqueles que dispusessem de lazer para recebê-la. Os educados pela escola constituíam uma elite social. A classe dominante é que educava os seus filhos, porque dispunha de recursos para que pudessem eles ficar afastados das atividades práticas e econômicas, pelo tempo necessário a essa educação escolar, que seria tanto melhor quanto mais longa (TEIXEIRA, 1969, p. 42).

Ribeiro (2010, p. 11), afirma que “os colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial”, já que ocorreu um distanciamento entre o plano legal, que compreendia a educação indígena por meio de sua instrução e catequização, e o plano real, posto efetivamente em prática. A autora complementa essa afirmação dizendo que, a partir desse momento, “os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados” (RIBEIRO, 2010, p. 11). A educação dos privilegiados jovens aristocratas, portanto, embora se iniciasse em território nacional, nos colégios antes

consagrados para a conversão do índio, normalmente se intensificava e desenvolvia seu caráter intelectual fora de nossas fronteiras, prosseguindo nas famosas e conceituadas universidades da Europa, como no caso da Universidade de Coimbra, onde eram respeitados os interesses da burguesia dominante, e, dessa forma, preparava os “portugueses d’além-mar” para reproduzir o modelo instaurado por seus pais, que representavam o topo da pirâmide social e política do país, a aristocracia colonial.

Outro importante fator pertinente ao modelo de educação jesuítica relaciona-se à sua postura frente à repercussão que a Reforma Protestante estava desencadeando na Europa e à forma com que, por consequência alcançou nosso território. Tobias (1991, p. 32) afirma que “todos os padres, todos os professores e toda a educação brasileira do primeiro século e quase totalidade do segundo estiveram encharcados da mesma educação e do espírito da Contra-Reforma”, presente nos países deliberadamente católicos, como era o caso de Portugal, que, como destaca Ribeiro (2010, p. 13), “se considera defensor do catolicismo e estimula a atuação educacional (...) de uma ordem religiosa que se constitui para servir de instrumento de defesa do catolicismo e, conseqüentemente, de ataque a toda heresia”. Esta influência foi tão marcante e restritiva, que, segundo o exemplo apontado por Tobias (1991), somente em 1870, três séculos depois do descobrimento, por meio dos Estados Unidos e não da Europa, é que chega ao Brasil a primeira escola protestante, apresentando enfim, um contraponto em relação à educação confessional católica.

A influência do aspecto religioso sobre o desenvolvimento do educando na educação brasileira constitui-se em um fator de extrema importância no que se refere ao objeto desta pesquisa, a promoção da autonomia discente. Tobias (1991, p. 70) afirma que “o jesuíta trouxe, bem explícita, uma filosofia da educação. Mas, não só, trazia igualmente bem explícita a sua teologia da educação”. Esta era a essência do ensino jesuítico, o cristianismo, ou, mais precisamente, o catolicismo radical da Contra-Reforma.

Ribeiro (2010, p. 13) ressalta que “a formação intelectual oferecida pelos jesuítas, e, portanto, a instrução da elite colonial, será marcada por uma intensa ‘rigidez’ na maneira de pensar e, conseqüentemente, de interpretar a realidade”. Esse tipo de educação desenvolvida em solo brasileiro determina, em grande medida, a sua configuração social e política. Quanto aos objetivos, por exemplo, a educação religiosa e catequética, de caráter mais abrangente, ao contrário de estimular a liberdade, o desenvolvimento da razão e do conhecimento científico estimulando o desenvolvimento da autonomia intelectual do indivíduo, elementos que formam as bases do pensamento renascentista europeu, tem por finalidade promover uma conformação da sociedade às normas eclesiásticas e ao regime político vigente, submetendo

as pessoas ao domínio do rei de Portugal e à soberania da Igreja. Assim, a despeito da expansão do Renascimento por toda a Europa, a filosofia que embasa o sistema educacional português é inspirada no modelo medieval, de tradição religiosa, clássica e literária, tendo no *Ratio Studiorum*³⁵ seu modelo de catecismo pedagógico, que possui como finalidade principal “atualizar as potencialidades da pessoa humana, de maneira a capacitá-la a receber a luz da fé e a salvar sua alma” (TOBIAS, 1991, p. 41) e não torná-la livre e emancipada, independente do controle exercido pela Igreja.

Entretanto, Saviani (2010, p. 59), por outro lado, defende a ideia de que o *Ratio* possuía um caráter de superação da antiga educação medieval, a Escolástica, apresentando elementos inspirados no Renascimento, que o aproximavam um pouco mais da pedagogia moderna, destacando, por exemplo, a importância atribuída para cada indivíduo da “ideia do livre-arbítrio, o que conduz ao entendimento de que o homem em geral e, por consequência, também o homem cristão deve ser ativo, isto é, necessita traduzir em ações a fé que professa, não lhe bastando meditar e orar”. Dessa forma, Saviani (2010) parece indicar que o programa pedagógico jesuítico estimulava a promoção da autonomia dos educandos, promovendo pela via do desenvolvimento religioso as capacidades intelectuais baseadas na liberdade dos pensamentos e das atitudes, diferentemente da percepção destacada por Ribeiro (2010, p. 13).

Saviani (2010, p. 56) explica também que “o Plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista”. Universalista porque se aplicava da mesma forma em todos os lugares e elitista, pois era dirigido aos filhos dos colonos, a aristocracia. Em seu currículo, apresenta disciplinas como retórica, humanidades, gramática, nos estágios iniciais e, filosofia e teologia nos níveis superiores. Ainda sobre a importância e abrangência do *Ratio*, Saviani (2010, p. 57) apresenta a posição do padre Leonel Franca, confirmando o seu “êxito inquestionável em todos os lugares” onde foi aplicado, tanto que destaca ainda o grande número de intelectuais que foram formados a partir deste programa, como é o caso de Descartes, Montesquieu e Rousseau, entre outros.

O interessante, nesse caso, é perceber duas coisas. Primeiro que a defesa do sucesso do *Ratio* como modelo pedagógico para a formação humana, foi feita por um padre, o que poderia de constituir em um argumento um tanto tendencioso e, em segundo lugar, vale mencionar que alguns desses filósofos destacaram-se justamente por desafiar, de certo modo, a autoridade da Igreja, vislumbrando a superação intelectual do dogma e a possibilidade do

³⁵ Programa de normas pedagógicas elaboradas para o sistema de educação jesuítico, implantado no Brasil a partir de 1599. Segundo Saviani (2010, p. 50) era um “plano geral de estudos a ser implantado em todos os colégios da Ordem em todo o mundo”.

livre exercício da razão, demonstrando que o paradigma tradicional³⁶ pode promover a autonomia intelectual, talvez não pela sua forma, mas por causa dela, instigando o educando a paradoxalmente a romper com seus princípios e a desenvolver-se por livre iniciativa, ou, em uma alusão a Platão, a “sair da caverna” por iniciativa própria.

Com relação ao desenvolvimento de uma concepção educacional tipicamente brasileira, Tobias (1991) destaca a importância de se considerar outra característica profundamente marcante da influência de Portugal no Brasil: a questão da miscigenação introduzida pelos colonizadores portugueses, compreendida pelo autor como fato peculiar e que, por sua vez, produziu uma herança cultural que até hoje se manifesta na sociedade, na cultura e na educação brasileira.

Esta característica gerou uma nova conformação social, que trouxe implicações à área educacional. Uma população de mestiços e bastardos que se desenvolveram de forma marginal e que não tinham acesso ao sistema educacional, pois era conceitualmente destinado ao índio e ao colono aristocrata, embora atribuísse a esse último sua maior atenção, para não dizer exclusiva. Foi somente no século XX que a educação começou, de fato, a mostrar preocupação com toda a parcela da população brasileira deixando de assumir uma postura essencialmente elitista, permitindo o acesso e a permanência de todos na educação básica, estendendo-se em seguida ao ensino médio.

Segundo Tobias (1991, p. 31), diferentemente do que acontecia em outras colônias mercantis, no Brasil, o fator de destaque para a promoção dessa nova estrutura de conformação social está no fato de o português se relacionar com o índio e com o negro de forma jamais antes vista, “misturando seu sangue, sua pessoa, seus interesses e sua personalidade com o sangue e com a personalidade da Colônia e do povo colonizado, fazendo, da terra e da pátria dos outros, a sua terra e a sua pátria”.

Nesse sentido, compreendemos também que, enquanto outras colônias desenvolviam apenas sua função de fornecedora de matéria prima bruta e metais preciosos, sem que houvesse maiores preocupações com a instalação e desenvolvimento de uma comunidade de imigrantes ou de uma infraestrutura social básica, no Brasil, isso foi um pouco diferente. Segundo Teixeira (1969, p. 265), embora os portugueses, tivessem planejado “explorar,

³⁶ Saviani (2010, p. 58) esclarece que, “as ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional”. Tobias (1991, p. 53) explica que essa “Pedagogia Clássica (...) tinha a atenção e a totalidade de seu ser voltados para o adulto, para sua psicologia e para seu mundo, visando, por conseguinte, antes de mais nada, o objeto do conhecimento e tendendo para a universalização e para o abstrato”. Rousseau, por exemplo, foi considerado o fundador da pedagogia nova, centrada na criança, baseada na experiência e na natureza, desenvolvida em contraposição às ideias educacionais dogmáticas e religiosas.

saquear e, assim enriquecidos, voltar à Europa (...). O saque prolongou-se, porém, e o regresso se retardou. Com o tempo surgiram (...) portugueses nascidos no novo continente, filhos de (...) portugueses das metrópoles”. Com isso, além dos aspectos mercantis exploratórios, percebemos no Brasil, mesmo que paliativamente, a presença de esforços voltados para a promoção de um limitado desenvolvimento estrutural que atendesse a essa parcela da população.

A instalação de capitanias hereditárias, por exemplo, fez com que uma parte da aristocracia portuguesa se deslocasse para a sua colônia, exigindo o desenvolvimento mínimo de uma estrutura física e social, nos moldes portugueses, que justificasse a sua permanência no “além-mar”. Assim, embora apresentasse em sua conjuntura as características básicas de uma colônia, o Brasil foi, de certa forma, aceito como a nova pátria desses colonizadores. Isto, por sua vez, orientou os esforços e a atenção despendidos pela Coroa e fez com que apenas a minoria da população tivesse acesso aos benefícios sociais e políticos implantados por Portugal, como passou a ser no caso da educação jesuítica, que, embora inicialmente procurasse cumprir seu papel missionário junto ao índio, dedicava-se agora quase que exclusivamente ao jovem aristocrata.

De acordo com Teixeira (1969, p. 266), o desenvolvimento do Brasil era estabelecido a partir de uma duplicidade paradoxal, de dois planos antagônicos: “o *real*, com as suas particularidades e originalidades, e o *oficial* com os seus reconhecimentos de padrões inexistentes”, ou, como apresenta: “nascemos assim, divididos entre propósitos reais e propósitos proclamados” (TEIXEIRA, 1969, p. 264). Essa característica, no plano educacional, demonstra claramente a falta de compromisso com a formação dos educandos. Se por um lado a propaganda afirmava uma preocupação com a educação no Brasil, de outro lado, poucos eram os que dela se beneficiavam. Assim, embora se pregasse o desenvolvimento da colônia, a realidade era expressa pela exploração e pela pilhagem. No entanto, talvez possamos ainda assim afirmar que a presença, até então inédita, do colonizador junto à colônia tenha oferecido uma base para o seu desenvolvimento – como na ocasião da vinda família real ao Brasil em 1808 –, diferentemente do que é comum ocorrer em tantas outras colônias onde nada é legado para sua melhoria ou progresso, há apenas a subtração e o saque.

Outra interessante peculiaridade destacada por Tobias (1991) referente à educação no Brasil, neste período histórico diz respeito à cultura indígena. O autor faz uma aproximação entre algumas características dessa modalidade educativa e da educação grega do Período

Homérico, ambas baseadas na transmissão oral da cultura por meio dos relatos mitológicos, carregados de valores e ensinamentos cívicos e morais necessários à vida em comunidade:

A educação indígena era eminentemente empírica, consistindo, antes de mais nada, em transmitir através das gerações uma tradição codificada. A escola era o lar e o mato; muito mais importantes as lições do exemplo que das palavras. Olhando a História da Educação, a maior semelhança com a educação indígena brasileira é a educação de Ulisses, na *Odisséia* e na *Ilíada*: ambas – educação do indígena e educação de Ulisses – muito mais empíricas do que científicas, muito mais físicas do que intelectualizadas, modeladoras do homem para capacitá-lo a enfrentar muito mais a vida prática e concreta do que determinada profissão, própria e típica de sociedade e de cultura evoluídas (TOBIAS, 1991, p. 27).

Azevedo (1971, p. 517) explica, entretanto que, de uma forma invasiva e destruidora, a “cultura indígena, não somente quanto à língua, mas na espontaneidade e variedade de suas formas, se foi lentamente substituído (...) por um outro tipo de cultura, de acordo com os ideais dos jesuítas, e sua concepção de vida e do mundo, idêntica para todos os povos”. Ao compararmos esse tipo de “educação” com aquela proposta por Dewey, que reconhece e valoriza as experiências pessoais e culturais para o desenvolvimento dos educandos, podemos facilmente perceber o quão limitadora e impositiva ela era, inibindo o desenvolvimento do índio ao invés de promovê-lo, conformando-o a um determinado método totalmente alheio à sua cultura, tornando-o tímido e limitado ao invés de lhe dar liberdade, de valorizar a sua vasta experiência pessoal e de promover sua autonomia “natural”³⁷.

Ainda sobre a questão da educação do índio, outro ponto de destaque se refere à distinção virtual que o professor Tobias realiza entre o índio real e o utópico, idealizado pelos europeus que jamais os viram de fato. Segundo Tobias (1991), é essa imagem utópica do índio que irá inspirar, por exemplo, a escrita do livro *Robinson Crusoe*³⁸ e, conseqüentemente da elaboração da concepção do “homem natural” de Rousseau. Nesse sentido, Tobias (1991, p. 28) afirma que essas duas distintas representações do índio são importantes para a história da educação brasileira; em um primeiro momento com a imagem do índio real, objeto da “preocupação” e da educação jesuítica, vivendo conjuntamente com os portugueses e

³⁷ Em alusão aos termos rousseauianos “homem natural” e “sabedoria natural” (ROUSSEAU, 1968).

³⁸ O livro *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, foi publicado em 1719 no Reino Unido, e despertou grande interesse de Rousseau, tanto que é considerado por ele como um “tratado da educação natural” e é indicado como obra de referência para seu discípulo Emílio, em sua obra homônima. Rousseau (1968, p. 105) mostra-se contrário ao ensino de fábulas às crianças, compreendendo-as como prejudiciais ao seu desenvolvimento moral, mas recomenda até a idade de 12 anos a leitura do clássico de Defoe: “Esse livro será o primeiro que meu Emílio lerá; ele sozinho constituirá durante muito tempo toda a sua biblioteca e sempre terá nela um lugar importante” (ROUSSEAU, 1968, p. 200). Rousseau (1968) pretende fazer com que Emílio, à semelhança de Robinson Crusoe, aprenda a confiar em si mesmo, desenvolvendo coragem, iniciativa para tomada de decisões e autonomia intelectual.

constituindo um importante episódio da história educacional do país. O outro índio, de construção utópica, reaparecerá mais tarde mediante a influência do pensamento naturalista europeu. Um exemplo disso encontra-se na obra educacional de Rousseau (1968), onde o filósofo, buscando estabelecer uma relação entre o homem e a natureza, valoriza a “sabedoria natural” e empírica do índio, analisando a sua contribuição para a compreensão da importância do desenvolvimento da autonomia individual e do livre exercício da razão, como princípios formativos do homem:

O selvagem (...) é forçado a raciocinar em todas as ações de sua vida, não faz um movimento, não dá um passo, sem ter de antemão encarado as consequências. Assim, quanto mais seu corpo se exercita, mais seu espírito se ilumina; sua força e sua razão crescem juntas e se ampliam uma pela outra (ROUSSEAU, 1968, p. 112).

Apoiado nas concepções iluministas de liberdade intelectual e do desenvolvimento da razão, Rousseau (1968) valoriza a importância de uma educação prática, baseada nas potencialidades da natureza humana, em detrimento de uma educação dogmática e distanciada da vida real. Para o filósofo, a educação deve preparar o indivíduo para a vida concreta.

Assim, Rousseau, como o precursor das propostas de uma “pedagogia nova”, caracterizada por uma forma de educação ativa, parece estimular também o “aprender a aprender” e o aprendizado pela experiência, valorizando uma educação centrada na criança ao invés daquela que possui no professor o foco dos processos educativos, como se dava no modelo medieval da educação escolástica e tradicional. Tobias (1991, p. 54) afirma que essa pedagogia nova tem a “atenção e o centro no educando” e faz, com isso, uma menção à Pedagogia da Escola Nova, dizendo que é baseada na “intuição, na globalização e na experiência pessoal, tornando-se ativa e dinâmica, gostosa e agradável quando realmente autêntica” (TOBIAS, 1991, p. 54).

Algumas destas características educacionais, impulsionadas agora pelo Iluminismo, como veremos no próximo tópico, tentarão ser levadas a termo pelo Marquês de Pombal, numa proposta de reestruturação e modernização da educação portuguesa, e, por conseguinte brasileira, com o objetivo de adaptá-la a esta nova postura ideológica estabelecida pela Coroa, apresentando como marco histórico a expulsão dos jesuítas em 1759 (RIBEIRO, 2010).

2.1.2 A reforma pombalina: tentativa de modernização (influência iluminista)

O Período Moderno nasce de forma efervescente, banhado por movimentos e revoluções de ordem social e política e pelo início da fase da industrialização, que trouxe

novas conformações sociais e econômicas ao redor do mundo e, no cenário político-ideológico-educacional, mostrou-se profundamente marcado pelo espírito do Iluminismo, expressando os lemas da liberdade, da racionalidade e do conhecimento científico.

Tobias (1991, p. 83) apresenta o panorama político que demarcava o pensamento português, em vistas a esse novo momento da história mundial:

O Portugal dos séculos XV e XVI contrasta com o Portugal dos séculos XVII e XVIII: aquele era uma pátria arejada, aberta para o mundo e para os mares, descobridor de novos continentes e de novas raças, veiculador de ideias desconhecidas para a Europa; este, o Portugal dos séculos XVII e XVIII, pelo contrário, é fechado e vai fechando-se cada vez mais, é agarrado a uma escolástica decadente e superada, glaciado, amigo da Inquisição, inimigo das ideias novas, refratário ao Renascimento, alienado ao surto das Ciências Experimentais, desconhecedor dos ventos de democratização do ensino, plantada por Comenius e já concretizada nas primeiras experiências da educação pública religiosa da Alemanha e de outros países protestantes.

Referindo-se à influência do movimento iluminista em Portugal, Saviani (2010, p. 77) expressa a essência deste período histórico afirmando que “o século XVIII foi marcado, em Portugal, pelo contraste entre a atmosfera religiosa, ainda dominante, com seu séquito de credulidades, e a visão racionalista pautada pela lógica; entre o anseio por mudanças e o peso das tradições; entre a fé e a ciência”. Este comentário segue na mesma direção daquilo que já apresentamos anteriormente. O “ousai saber”, por exemplo, que se constituía no lema do Iluminismo para Kant (2008). O aspecto que despertou essa crítica de Kant foi justamente a influência do pensamento dogmático sobre a mente das pessoas, que os impedia de pensar livremente, de exercitar a dúvida e a crítica, engessando heteronomamente a intelectualidade do homem, sem que esse ao menos conseguisse reagir, pois já se encontrava julgado e condenado por insurreição.

Esta mesma efervescência chegou a Portugal, que oscilava entre aderir às políticas e tecnologias da nova ordem que se desenhava pela Europa ou, permanecer fiel aos princípios dogmáticos da Igreja Católica. Na direção de promover as mudanças necessárias para que o país assumisse essa tendência progressista, modernizando-se, surge a figura do Marquês de Pombal, na condição de ministro de Estado (RIBEIRO, 2010).

Assim, “o ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava a modernizar Portugal, colocá-lo no nível do Século das Luzes” (SAVIANI, 2010, p. 103). O centro dessas reformas estava em promover o aburguesamento da nobreza lusitana seguindo os moldes ingleses e opondo-se ao modelo francês, em que a burguesia se desenvolveu contrapondo-se ao poder da aristocracia. Para isso, pretendia desenvolver e fortalecer o comércio e a indústria, começando por reformular, essencialmente para essa aristocracia, o sistema de ensino, que era

até então baseado na tradição católica, conduzindo-o para o cientificismo iluminista e para o desenvolvimento intelectual da nobreza, adequando-o às suas necessidades pungentes, de acordo com o objetivo predefinido pela Coroa.

Na educação brasileira, as medidas progressistas de Pombal culminaram apenas na expulsão dos jesuítas em 1759, pois, como apresenta Ribeiro (2010, p. 20), eles gozavam de poderes e influências que precisavam ser devolvidas à Coroa, afinal, a educação jesuítica “educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país”. Entretanto, em 1777, com a morte de D. João I, o rei de Portugal, quem assume o governo é sua filha, D. Maria I. Com isso, Pombal é demitido e suas ideias progressistas são abandonadas, “criando um ambiente cultural avesso às realizações de Pombal, o que provocou o afastamento de Portugal dos demais países da Europa” (SAVIANI, 2010, p. 105).

Este acontecimento é essencial para que possamos compreender o andamento da educação brasileira, pois, com a supressão das reformas pombalinas, que se seguiam na direção de modernizar a educação e o país, partindo de elementos filosóficos e políticos inspirados no ideal iluminista, Portugal e Brasil retrocedem ao modelo educacional medieval, promovendo também o retorno dos religiosos ao magistério. Entretanto, embora Saviani (2010, p. 110) afirme que as bases teóricas da reforma educacional de Pombal estivessem ainda presentes na educação oferecida em seminários católicos, apresentando em seu estudo o importante exemplo, mas único, configurando um caso específico, o do Seminário de Olinda³⁹; é difícil de acreditar que houvesse, de fato, em nível nacional, um distanciamento do modelo educacional religioso tradicional de antes, pois, as características tanto deste modelo quanto da docência oferecida – por padres e religiosos leigos – remetem-se ao antigo paradigma de pensamento dogmático que evidentemente se relaciona a um tipo específico de formação docente, ou melhor, religiosa.

De acordo com Azevedo (1971), esse legado cultural deixado pelos colonizadores portugueses com sua vocação religiosa e dogmática, definiu o ritmo e o teor do desenvolvimento educacional no país. Com isso, deixamos de nos desenvolver a reboque da revolução que pelo mundo se expandia e continuamos atolados na lama do dogmatismo e da religiosidade que cegam e engessam o livre pensamento e a razão, elementos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia intelectual. Assim,

³⁹ Quanto ao Seminário de Olinda, Tobias (1991, p. 108) afirma que “conservava, de modo equilibrado, a tradicional educação brasileira, literária e jesuítica, acrescentando-lhe, porém um elemento novo, científico e pombalino”, sendo uma exceção frente aos outros raros colégios existentes no Brasil.

O livre exame, o espírito de análise e de crítica, a paixão pela pesquisa e o gosto da aventura intelectual, que apenas amanheciam na Europa, teriam sem dúvida alargado o nosso horizonte mental e enriquecido, no campo filosófico, a nossa cultura que ficou sem pensamento e sem substância, quase que exclusivamente limitada às letras (AZEVEDO, 1971, p. 526).

O intelectual e educador brasileiro, Manuel Bergström Lourenço Filho, analisando o desenvolvimento histórico da educação brasileira, esclarece, entretanto, que Portugal não possuía condições para nos legar uma educação de boa qualidade, pois sofria dessa mesma carência:

Em Portugal, de onde haveríamos de receber de modo mais direto os influxos da organização social e política, a reforma de Pombal, em 1772, apresenta-se como tentativa audaciosa, mas prematura. O Ministério da Instrução só ali viria a ser criado em 1870, isto é, quase cinquenta anos depois de nossa independência. Nossos primeiros colonizadores não poderiam ter tido, portanto, nenhuma preocupação de cultura popular. Tiveram-na, a seu modo, os jesuítas que os acompanharam, e cuja obra nunca será exaltada em demasia (LOURENÇO FILHO, 2002, p.17).

Segundo Tobias (1991, p. 98), “reforma da educação, para o Brasil, não houve, nem de longe, vinda do Marquês de Pombal. Simplesmente se plantou, entre outras, mais uma das multisseculares doenças da educação brasileira: educar por decreto, reformar por decreto”. Vale, entretanto, destacar que o grande legado deixado pelas reformas pombalinas em território nacional está na retomada do controle e da administração educacional pelo Estado, passando assim, a se responsabilizar pelo ensino, formação de professores e pela organização dos diversos níveis instrucionais, é o movimento de secularização da educação, desvinculando-se, ao menos administrativamente, de uma matriz de características religiosas.

Para Ribeiro (2010), a estrutura geral que se apresentava até então no âmbito social brasileiro caracterizava-se por uma postura de submissão, tanto ao controle externo expresso pela metrópole, quanto no setor interno, por meio das relações sociais entre escravos e senhores e, fiéis e sacerdotes, por exemplo. Nesse sentido, a professora explica que, “na contradição fundamental entre submissão e emancipação, o elemento inicialmente predominante (submissão) vai sendo vagarosamente atingido pelo outro” (RIBEIRO, 2010, p. 24). Os acontecimentos mundiais conseguem, de certa forma, alcançar o território e provocar modestos reflexos na sociedade brasileira, mas de forma esporádica, esparsa e aleatória, não provocando, contudo mudanças estruturais, sobretudo no campo pedagógico.

O período final desses acontecimentos, de acordo com Ribeiro (2010), encadeia-se, segundo a nomenclatura proposta pela autora com a fase “joanina”, representada pela vinda de D. João VI e da família real ao Brasil, motivados pela iminência da invasão de Napoleão a

Portugal, e, posteriormente com a fase “politicamente autônoma” da educação brasileira, representada pela proclamação da independência política do país.

Para Lourenço Filho (2002), as tendências assumidas na educação brasileira devem-se a todos esses marcos impressos em nossa história. Quanto à influência dos jesuítas, o autor destaca “uma tendência demasiado literária em nossos estudos, o gosto pela qualidade do bacharel, o desprezo do homem cultivado pela ação real e o trabalho produtivo” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 18); quanto às intervenções de D. João VI, aponta para a formação de uma cultura acadêmica baseada na lógica e na logística do império, pois, ele “provia a formação dos homens doutos, dos elementos necessários à vida administrativa e social do tempo, à nobreza” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 18), entretanto, “quanto ao ensino propriamente popular, nenhuma iniciativa de verdadeira significação” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 19).

De acordo com o professor Tobias (1991, p. 120), a herança cultural e ideológico-educacional deixada pelos jesuítas está “enraizada no coração e na mente dos brasileiros” e continua até hoje a operar nas entrelinhas da educação brasileira. Quanto a Pombal, embora não tenha conseguido imprimir sua concepção pedagógica de forma completa e decisiva, propunha a reformulação das características educacionais baseando-se na filosofia naturalista nascida nas fileiras iluministas, apresentava também certa aproximação ao aspecto profissionalizante e instrumentalista da educação. Tobias (1991, p. 120) afirma, entretanto, que para D. João VI, o sentido da educação era totalmente outro, relegando por completo as ideias pombalinas. Para o rei, “só interessavam as disciplinas práticas, (...) porque auxiliavam na formação direta e imediata do oficial, do médico, do engenheiro e de outros ajudantes de que ele necessitava de maneira urgente e inadiável, neste Brasil imenso e todo para ser feito”.

Enquanto na Europa surgiam os déspotas esclarecidos que tinham como meta educacional promover o desenvolvimento de seus países por meio da democratização do ensino, no Brasil, o rei ainda governava inteiramente para si. Sendo assim, compreendemos que a fase joanina da educação brasileira caracterizou-se pela preocupação principal com a formação dos profissionais específicos que o rei necessitava em razão da sua instalação provisória no Brasil. Mais uma vez, vemos que a promoção da autonomia dos educandos não passa nem perto das pautas educacionais da época, sendo todos os esforços voltados para a satisfação dos caprichos reais, inexistindo espaços para a expressão autônoma.

Com a conquista, em termos, da autonomia política, resultado da independência de 1822, o Brasil passou a ser regulado pela sua própria legislação e, a conseqüente elaboração da constituição brasileira, inspirada no modelo da constituição francesa foi resultado desse

processo. Entretanto, sob o aspecto educacional, “na Carta Política outorgada por Pedro I, as preocupações de educação pública se limitavam à declaração do ‘direito do cidadão à gratuidade da instrução primária’ (...) punha-se a educação em termos de ‘direito’, a educação como um empreendimento do Estado” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 19), mais uma vez, reformando por decretos, mas sem mudanças concretas. Dessa forma, Lourenço Filho (2002, p. 20) esclarece que “a economia do Império estava fundada na escravidão e no latifúndio. O tipo de cultura era o de uma civilização agrária, a que a educação do povo não interessava diretamente. Interessava a preparação de uma elite que mantivesse os foros da corte”.

Ribeiro (2010) afirma que foram iniciadas, contudo, discussões acerca da elaboração de novos parâmetros para a educação e para o desenvolvimento de um sistema educacional de âmbito nacional, entretanto, esse tipo de assunto não apresentava prioridade nas pautas deliberativas sendo relegado a um segundo plano, adotando-se de antemão modelos prontos de países como a França e os Estados Unidos.

Pouca coisa mudou nesse cenário até os primeiros anos da República, e, somente por volta dos anos de 1930, podemos destacar um primeiro momento na educação brasileira, preocupado não apenas com a democratização do ensino, mas com a sua modernização, referindo-se assim à quebra da velha tendência educacional do país, marcada pelos paradigmas pedagógicos tradicionais e aristocráticos. Segundo Azevedo (1971, p. 663), “tem-se considerado como um ponto culminante no movimento de renovação educacional no Brasil, a reforma de 1928 no Distrito Federal, que se tornou o foco mais intenso de irradiação das novas idéias e técnicas pedagógicas”, marcando assim uma nova fase na história da educação brasileira. Isso se deu no contexto da introdução dos ideais da “Escola Nova”, difundidos por educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Manuel Bergström Lourenço Filho de forma emblemática por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que procurou chamar a atenção para o estabelecimento de novas metas e estratégias para a educação nacional.

No próximo tópico trataremos dessa busca por uma educação nova e progressista em que se destaca a importância de promover o desenvolvimento do cidadão, visando a atender aos interesses políticos e econômicos de uma nação democrática, que era o que se propunha, pelo menos oficialmente, ao desenvolvimento do Brasil.

2.2 Princípios da reforma educacional: por uma pedagogia nova no Brasil

Neste tópico, pretendemos trabalhar a introdução do ideal escolanovista no Brasil, caracterizado por um novo formato de educação desenvolvido em contraposição ao modelo

tradicional fundado na escolástica de bases medievais. De acordo com Lourenço Filho (1969, p. 17), essa perspectiva educacional procurava “variar os procedimentos de ensino, ou logo transformar as normas tradicionais da organização escolar, com isso ensaiando uma *escola nova*⁴⁰, no sentido de escola diferente das que existissem”. Esta nova concepção buscava inter-relacionar a escola e a sociedade e, diferenciava-se por centralizar na criança os esforços educativos, desenvolvendo sua aprendizagem de forma ativa, respeitando a sua natureza, valorizando suas experiências pessoais e promovendo uma nova perspectiva da função social da escola, agora entendida como parte atuante da sociedade, que, mais do que preparar para a vida, é a própria vida individual e social das crianças.

A proclamação da República não havia trazido, efetivamente, mudanças no sistema educacional brasileiro. Pelo contrário, repetiu-se a fórmula anterior, concentrando-se tímidos esforços na educação básica, mas estimulando-se, no nível superior, a formação de profissionais liberais como médicos, engenheiros e advogados, com o intuito de suprir a urgente demanda pelo progresso do país, agora movido pela fase do início da industrialização. Segundo Lourenço Filho (2002, p. 22), “esse novo estado de coisas havia de tender à criação de um novo tipo de sociedade e refletir-se na consideração das questões da educação e cultura no novo ambiente que o trabalho livre e a industrialização tinham vindo criar”.

O pensamento de Lourenço Filho (2002, p. 36) reflete a lógica: “A Revolução Industrial criava um novo tipo de cidadão, interessado nos problemas gerais do Estado, e que seria preciso formar e dirigir. Ao Estado se impunha, em consequência, uma nova posição em face das questões de ordem educativa”. O desenvolvimento de um novo país pedia uma reformulação do projeto educacional bem como da formação de seus cidadãos, por isso, “o ensino assim passava a ser visto como instrumento de construção política e social” (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 23).

Para Lourenço Filho (2002, p. 15), “tudo que importe ou tenha importado à formação histórica e cultural, à organização social e política, às crenças religiosas, ao estatuto da família ou ao do trabalho, às condições de desenvolvimento demográfico e de produção (...) importa também ao processo educativo”, desta forma, destaca a necessidade da renovação na educação brasileira, baseado na formulação de um pensamento unificado que correspondesse aos anseios democráticos e desenvolvimentistas da nação.

⁴⁰ Grifos do autor. Segundo Lourenço Filho (1969, p. 17), “a expressão *escola nova* adquiriu mais amplo sentido, ligado ao de um novo tratamento dos problemas da educação, em geral”, tanto que o autor propõe aos leitores mais acostumados a outras terminologias que utilizem a expressão “pedagogia contemporânea” no lugar de “escola nova” se assim preferir. Lourenço Filho (1969, p. 18) explica que “o nome *pedagogia* está tradicionalmente associado a sistemas fechados, de conceitos estáticos, prontos e acabados, ao passo que *escola nova* sugere espírito crítico, análise reiterada de condições e resultados, atitude criadora”.

Lourenço Filho (2004, p. 19), um dos pioneiros na luta por uma educação nova no Brasil, acusa um “isolamento de ideias dos educadores brasileiros com relação ao que se passava no exterior (...) quando Fernando de Azevedo, realizando em São Paulo um inquérito entre vários educadores, leva-os a referir-se às tendências renovadoras do ensino no estrangeiro”. Após esse inquérito, em 1928, Anísio Teixeira regressa de um curso nos Estados Unidos e publica suas impressões sobre essa nova e revolucionária forma de compreender e praticar a educação, divulgando os novos ideais educacionais de John Dewey. Em 1929, Lourenço Filho (1969) também oferece sua contribuição e publica a obra *Introdução ao estudo da escola nova*, em alusão ao método que se espalhava e era praticado em diversos países.

De acordo com Tobias (1991, p. 258),

As socializações⁴¹, nomeadamente a de Dewey-Anísio Teixeira, representam notável marco para a educação brasileira, pois auxiliaram poderosamente na luta contra a aristocratização do ensino. Nesse sentido, grande e imperecível é o que personalidades, como a de Anísio Teixeira, plantaram na educação brasileira, tornando a escola mais acessível, sobretudo à classe pobre e à classe média.

Para Teixeira (1977), só é possível contemplar uma nação efetivamente democrática, se for considerado um postulado básico que estabelece uma ligação íntima entre a democracia e a educação. “Esse postulado é o de que de todos os homens são suficientemente educáveis, para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças” (TEIXEIRA, 1977, p. 205). Com isso, defendia a democratização da educação, por meio do oferecimento de uma educação pública de qualidade, não apenas direcionada aos níveis iniciais, mas até o nível superior do ensino, vislumbrando, dessa forma, a construção de uma nação mais e melhor educada e, com isso, democrática.

Teixeira (1977, p. 206) entendia que a educação de um povo é a condição para a sua libertação e conquista democrática, é um de seus fundamentos principais, por isso, afirma: “não é qualquer educação que produz democracia, mas somente (...) aquela que for intencionalmente e lucidamente planejada para produzir esse regime político e social”⁴².

⁴¹ O termo “socialização”, utilizado por Tobias, nesse sentido refere-se à associação de ideias, nesse caso, à apropriação que Anísio faz das obras de Dewey, reelaboradas a partir da realidade nacional.

⁴² Esta é a justamente a base para a nossa reflexão final, a ser apresentada e discutida no terceiro capítulo deste trabalho: Que tipo de educação pode favorecer ao desenvolvimento da autonomia (e consecutivamente da cidadania) discente? Nossa resposta, a ser desenvolvida no terceiro capítulo desta dissertação, indica para a possibilidade de uma “boa educação”.

Da mesma forma, Azevedo (1971) aponta para a necessidade de uma reforma educacional que redirecionasse o país para a via democrática, para isso, usa como exemplo a reforma iniciada no Rio de Janeiro, então capital nacional.

O que, por essa reforma, baseada numa concepção democrática da existência e no respeito, da pessoa humana, se pretendeu alcançar, na capital do país, era aquela “educação universal” a que se refere J. Dewey e que põe ao alcance de todos as suas vantagens e satisfaz à imensa variedade das exigências sociais e das necessidades de aptidões individuais, ou, para empregar as suas palavras, “o panorama de uma vida mais ampla e rica para o homem, em geral, uma vida de maior liberdade e de iguais oportunidades para todos, a fim de que cada um possa desenvolver-se e alcançar tudo o que possa chegar a ser” (AZEVEDO, 1971, p. 665).

O desenvolvimento da democracia passa, necessariamente, pela via da reforma educacional. Por isso, Lourenço Filho (2002, p. 37) entendia que, na educação, “objetivo da preparação para a cidadania é capital”, e dizia que:

A escola deixou de ser, por isso, simples instrumento de transmissão de cultura, para chamar a si, decisivamente, na qualidade de órgão público – órgão do Estado – função mais larga de coordenação e regularização das necessidades de vida coletiva. A escola popular já não aparece apenas como gratuita, mas como obrigatória. E, nos países em que a obrigatoriedade já tivesse sido ensaiada, cresce agora a extensão da escolaridade, atingindo a largos períodos da existência humana. Não se restringe a escola a ensinar os rudimentos da cultura literária: pretende-se que ela coopere de maneira positiva na formação integral do homem e do cidadão; que cuide da saúde dos escolares; que os inicie nas técnicas do trabalho; que neles suscite sentimentos de maior coesão social, no sentido de aumentar a disciplina interna e de garantir a continuidade histórica de cada povo, em face de outros povos (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 37).

Nesse sentido, Teixeira (1969) defende a importância da escola na formação do cidadão e critica a tradicional forma de aristocratização do ensino, que, segundo diz, não contribui para o desenvolvimento da nação, antes, aumenta a distância entre o povo e a elite intelectual, fato que pode ser percebido em todas as relações sociais.

(...) até o século dezoito, não teve e nossa civilização outra escola senão essa, destinada a manter e desenvolver a cultura intelectual e artística da humanidade, para tanto preparando um pequeno grupo de especialistas do saber e das profissões de base científica e científica”. Tal escola não visava formar o cidadão, não visava formar o caráter, não visava formar o trabalhador, mas formar o intelectual, o profissional das grandes profissões sacerdotais e liberais, o magistério superior, manter, enfim, cultura intelectual, especializada, da comunidade, de certo modo distinta da cultura geral do povo e, sobretudo, distinta e independente de sua cultura econômica e de produção (TEIXEIRA, 1969, p. 36).

Os fortes apelos à mudança na concepção educacional brasileira eram respaldados pelos exemplos positivos de reestruturação escolar vindos de diversos países. “A reforma

dessa escola está em plena marcha em todo o mundo. Dia a dia, as escolas primárias e secundárias se fazem mais ativas e práticas e as escolas superiores mais técnicas e especializadas” (TEIXEIRA, 1969, p. 37). Dessa forma, Teixeira (1969, p. 37) compreendia que a escola assumia dois objetivos complementares: “a formação geral e comum de todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores especializados e de especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna”, sendo, portanto, função da escola: “dar a todos aquele treino mínimo, considerado indispensável para a vida comum do novo cidadão no estado democrático e industrial” (TEIXEIRA, 1969, p. 42).

A partir desse tipo de mobilização em torno da formulação de um sistema educacional mais acessível e de qualidade, que tivesse como característica principal não mais ser voltado para a formação das elites, mas acessível às outras camadas da população, começou-se a pensar no Brasil, não sem resistências, oposições ou dificuldades políticas, na questão da democratização do ensino, que, por vários séculos servia apenas aos interesses dominantes, destinando-se quase que exclusivamente à aristocracia. Por isso, educadores e reformadores brasileiros defendiam que a escola precisava se transfigurar, precisava ser “prática e ativa, não passiva e expositiva, formadora e não formalista. Não será a instituição decorativa pretensamente destinada à ilustração dos seus alunos, mas a casa que ensine a ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade.” (TEIXEIRA, 1969, p. 58).

Esse pensamento, baseado na concepção educacional desenvolvida pelo educador e filósofo norte americano, John Dewey, introduzida no Brasil por Anísio Teixeira e defendida por colegiados membros das instâncias governativas preocupados com o progresso brasileiro e conseqüentemente com a reforma educacional do país, deu origem ao “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, compreendido como uma tentativa de elaboração de um plano nacional de educação, visando assim, a modernizar tanto a educação como o Estado, compreendendo que esses dois projetos, político e pedagógico, precisam caminhar lado a lado na busca por uma unidade nacional democrática, proporcionando, de fato, que a educação consiga influenciar positivamente na cultura da população levando o país para o desenvolvimento humano, social e econômico, conforme verificamos na introdução do referido documento (AZEVEDO *et al.*, 2006).

De acordo com o historiador da educação brasileira, Dermeval Saviani (2005, p. 2),

De modo especial, a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, as mazelas da educação brasileira foram todas postas em relevo, denunciadas e anatimizadas. No entanto, é chocante constatar que as mesmas críticas formuladas em 1932 são quase todas cabíveis ainda hoje.

Conforme o fragmento acima, Saviani não apenas ressalta a importância do movimento para o progresso da educação no Brasil, mas reconhece também que muitas das dificuldades percebidas pelos Pioneiros há 80 anos são, ainda hoje, recorrentes no cenário educacional brasileiro. Por isso, elegemos como atitude estratégica discutir, ainda que de forma propedêutica, esse Manifesto destacando as motivações e as bases teóricas que o fundamentam além de suas implicações para a educação nacional dirigindo nossos olhares para a figura do educando, sobretudo para a questão das preocupações percebidas acerca da promoção da sua autonomia intelectual.

Pensamos, a partir do Manifesto, que, como o foco dos esforços educativos é orientado para os educandos, desenvolvendo a partir deles tanto os objetivos quanto os objetos da educação, talvez possamos encontrar elementos que indiquem a preocupação com a formação integral do estudante, seja frente aos processos de aprendizagem escolares ou ainda relativos à sua formação efetiva como cidadão. Em ambos os casos destacamos a importância do desenvolvimento da autonomia do indivíduo.

2.2.1 O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”

O Manifesto começa com uma crítica sobre o descaso atribuído à questão da educação em território brasileiro, apontando-a como um problema nacional, que “tem suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura” (AZEVEDO *et al.*, 2006, p. 188), mostrando, com isso, a falta de desenvolvimento educacional, materializado em uma estrutura universitária inexpressiva, ou seja, sem a formação de uma cultura de pensadores, e pela ineficiência do modelo tradicional: fechado, arcaico, elitista, literário, reprodutivista e acrítico. Segundo Azevedo *et al.* (2006, p. 188), “nunca chegamos a possuir uma ‘cultura própria’, nem mesmo uma ‘cultura geral’ que nos convencesse da ‘existência de um problema sobre objetivos e fins da educação’”.

O foco de incidência da mobilização pretendida pelos Pioneiros está, em primeiro lugar, na figura do educador, que, segundo eles, precisaria receber maior atenção política e formação adequada, múltipla e de qualidade, pois, “as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual” (AZEVEDO *et al.*, 2006, p. 188), por isso, eles destacam os esforços para inserir nesse meio um “espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante” (AZEVEDO *et al.*, 2006, p. 190), relacionando a questão do desenvolvimento do docente ao problema educacional, que necessita ser pensado a partir de uma visão global que o conecte às

demais esferas sociais, possibilitando assim, o seu desenvolvimento conjuntamente aos aspectos econômico e social.

Para ilustrar essa preocupação, destacamos a posição de Lourenço Filho (2002, p. 15) que explica que “o educador de hoje sabe que o seu trabalho não se pode separar do contexto social, que lhe dá a origem, infunde-lhe as energias de crescimento e, afinal, todo o significado”, entretanto, mostra-se consciente de que isso viria a “exigir dos mestres maior compreensão da interdependência entre indivíduos e grupos” (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 27), ou, dito em outros termos, entre o educando e a sociedade. Por isso, a insistência na questão do aperfeiçoamento constante do docente, destacando a importância de se manter informado e atualizado, consciente dos processos políticos, econômicos e sociais do país. Afinal, se a nova proposta se direciona para a formação de um cidadão consciente, crítico e participativo, enfim, de algo que podemos identificar com o resultado do processo de formação de um educando autônomo e intelectualmente emancipado, é tarefa do professor alcançar previamente essa mesma autonomia, primeiramente para que ele mesmo seja considerado como um cidadão, desenvolvido de suas potencialidades e capacidades, mas também para que conduza seus alunos ao encontro dessa autonomia que conduz à cidadania, ou, pelo menos, pare que lhes indique um caminho, uma direção a trilhar, assumindo e transmitindo assim, a importância e a necessidade dessa busca e conquista pessoal.

Muitos outros pontos receberam destaque no Manifesto, entretanto, não será nosso objetivo desenvolvê-los nesse trabalho, apenas os citaremos para que haja maior compreensão da amplitude da reforma educacional pretendida pelos Pioneiros. Destacaram a importância da reflexão em torno dos elementos políticos da educação como o direito do indivíduo à sua educação integral, não apenas introdutória ou preliminar; evidenciaram a necessidade de uma educação comum, uma escola única e estatal, independente do *status* ou privilégio econômico de cada um; destacaram temas como a laicidade, a gratuidade extensiva como um princípio igualitário e a obrigatoriedade da educação como um dever do Estado (responsável pela construção de novas escolas para que seja possível cumprir a lei que ele mesmo determinou: a obrigatoriedade), além disso, pregavam a descentralização do poder político, que, no âmbito escolar deveria ser destinado a educadores comprometidos e dotados de uma autonomia técnica, administrativa e econômica.

Essa visão global do problema educacional remete necessariamente a uma concepção filosófica de educação e de sociedade, pois, como afirmam os Pioneiros, “toda a educação varia sempre em função de uma ‘concepção de vida’, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade” (AZEVEDO *et al.*,

2006, p. 191). Dessa forma, se colocam em oposição à educação tradicional, afirmando que “a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (AZEVEDO *et al.*, 2006, p. 191), defasada e distante daquilo que compreendiam ser o ideal nacional de progresso. Essa nova educação, por outro lado, deve acompanhar o desenvolvimento social, fornecendo à sociedade condição de formar cidadãos críticos e conscientes, conectando efetivamente a escola à sociedade, pois é justamente para o aperfeiçoamento da vida social que ela se destina, vislumbrando como fim maior o desenvolvimento do país.

Nessa direção ilustramos com a posição de Teixeira sobre o papel social da escola:

Do ponto de vista social, mais amplo ou mais elevado, temos de dar à escola a função de formar hábitos e atitudes indispensáveis ao cidadão de uma democracia e, portanto, estender-lhe os períodos letivos, para se tornarem possíveis, em escoreito e saudável ambiente escolar, as influências adequadas (TEIXEIRA, 1969, p. 58).

Em outro texto ele conclui: “Logo, se a escola quer ter uma função integral de educação, deve organizar-se de sorte que a criança encontre aí um ambiente social em que viva plenamente” (TEIXEIRA, 1967, p. 45). Segundo Teixeira (1967, p. 51) “a finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida”. O conteúdo da aprendizagem e as matérias de estudo, devem ser a própria vida das crianças, assim, elas não só partem da sua experiência pessoal, mas também a reconstróem criticamente.

O fenômeno educativo, na frase de Dewey, é a reconstrução da experiência, à luz da experiência atual. Diante dessa concepção, confirmada pela presente psicologia, o processo educativo se opera em uma situação real de vida, onde o que é aprendido funciona com seu caráter próprio, e produz as suas naturais consequências. Além disso, para que a aprendizagem seja integradora, o que vale dizer educativa, a situação escolar e a vida do aluno devem ajustar-se e harmonizar-se com um todo contínuo (TEIXEIRA, 1967, p. 47).

Essa concepção representa a teoria pedagógica democrático-progressista de Dewey que considera a educação subordinada à vida da criança e não o contrário. “A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional de educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, ‘favorável ao intercâmbio de reações e experiências’” (AZEVEDO *et al.*, 2006, p. 196), assim,

A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é “modelado exteriormente” (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações

em que o espírito cresce de “dentro para fora”, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação (AZEVEDO *et al.*, 2006, p. 195).

Nesse sentido, percebemos a preocupação no Manifesto com a questão do desenvolvimento da autonomia discente, partindo do respeito das personalidades das crianças, e estimulando sua liberdade o que, de acordo com Azevedo *et al.* (2006, p. 196), é o que distingue efetivamente a escola tradicional da escola nova: a presença do “fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance”, e com isso “estimular o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação” (AZEVEDO *et al.*, 2006, p. 196), ou seja, incentivar o educando a procurar o conhecimento por livre iniciativa, enfim, capacitá-los a aprender a se desenvolver no decurso de suas vidas. Quanto a isso, propõem uma escola baseada em “uma cultura geral comum, em que importará menos a quantidade ou qualidade das matérias do que o ‘método de sua aquisição’” (AZEVEDO *et al.*, 2006, p. 198).

Assim, esclarecem que:

A escola que tem sido um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas. Mas, se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras ‘constituem as funções predominantes da vida’, é natural que ela inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo cós as aptidões e possibilidades. (AZEVEDO *et al.*, 2006, p. 196).

A proposta dos Pioneiros coincide com a de Dewey, no sentido de interligar a atividade educativa desenvolvida na sala de aula com a vida prática. A escola precisa ser compreendida como a vida da criança, refletindo suas experiências pessoais e não se tornando alheia a elas. O desenvolvimento dos educandos, tomando como meta a promoção da sua inserção e participação social, pressupõe o seu desenvolvimento enquanto cidadãos autônomos, responsáveis e conscientes da necessidade da construção de uma sociedade essencialmente democrática e da sua responsabilidade nessa tarefa. Segundo a compreensão de Teixeira (1967, p. 53), “a criança é a origem e o centro de toda a atividade escolar. A sua atividade impulsiva e espontânea deve governar a escola, que se transforma em um pequenino

mundo feito à sua imagem e semelhança”, o que Dewey chamava de “Sociedade embrionária” ou “Comunidade em miniatura”.

Dessa forma, como conclusão, destacamos a frase de Anísio Teixeira (1967, p. 57) que diz que da “premissa da criança autônoma e livre é que temos de partir para a aventura de reconstrução educacional”, afinal, uma nova concepção de sociedade exige uma nova concepção de educando e consecutivamente de cidadão.

2.2.2 Outro desafio: a concepção de autonomia discente na educação brasileira

Com base no que apresentamos e discutimos sobre os aspectos históricos do cenário educacional brasileiro nos tópicos anteriores desse capítulo, sobretudo considerando a herança medieval escolástica legada pelos portugueses, e, as características do movimento escolanovista deflagrado com o Manifesto de 1932, procuramos tentar compreender quais são as concepções em torno da autonomia discente presentes na educação brasileira. Pensamos que o delineamento dessa compreensão seja de fundamental importância para o desenvolvimento, no próximo capítulo, da questão dos desafios para a promoção da autonomia discente, sobretudo, no contexto da educação brasileira.

O período compreendido entre a descoberta do Brasil, passando pela fase de Colônia de Portugal, em seguida pela fase do Império independente e por fim alcançando a condição de República, referindo-nos, neste último período aos seus anos iniciais, perfazendo aproximadamente 430 anos de história, foi marcado pelo predomínio do pensamento educacional tradicional, relacionado, sobretudo, com a Igreja Católica contra-reformada.

Nesse contexto, como vimos, o objetivo educacional era o de manter uma elite aristocrática com acesso às melhores oportunidades de educação, na maioria das vezes concluída fora do território nacional e oferecer uma educação superficializada às demais camadas da população, mantendo-se vinculada às ideias de catequização e de formação religiosa. Essa formação religiosa, por sua vez, não se constituía em experiência de libertação – como podemos pensar de uma genuína experiência de caráter espiritual – antes, apresentava um caráter de dogmatismo e obediência cega às regras e doutrinas da Igreja. Dessa forma, podemos inferir que não houvesse preocupação com o desenvolvimento das características de autonomia ou emancipação dos educandos, pelo contrário, eram-lhes embutidas certas crenças e tradicionalismos que engessavam o pensamento, subordinando a razão à fé, e não o contrário, como propôs Kant (2008).

O movimento reformador da educação brasileira, expresso pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, por sua vez, demonstra pela primeira vez, uma preocupação

genuína com a formação do educando para uma situação de democracia, valorizando nesse contexto a formação para a cidadania, compreendendo o cidadão como o indivíduo emancipado no livre exercício de seus direitos e deveres, membro ativo da sociedade democrática, uma sociedade de iguais. Para esses reformadores, o objetivo da educação estava em promover um relacionamento efetivo entre a escola e a sociedade, entre o aprendizado e a vida prática, favorecendo com isso o desenvolvimento do indivíduo e do país. A preocupação com a autonomia do educando passa necessariamente pela via de uma sociedade democrática em que todos são igualmente valorizados, como foi apresentado na proposta dos Pioneiros.

Sabemos que, apesar da conquista de muitos progressos políticos e pedagógicos por meio desse movimento para a melhoria da educação nacional, não podemos afirmar que houve de fato uma mudança significativa na qualidade da formação discente, sobretudo, porque a construção de uma nação com características democráticas necessariamente precisa andar lado a lado com o projeto pedagógico. Um não se constrói sem a ajuda do outro.

Esta análise pode demonstrar que no Brasil houve um salto de um modelo educacional elementar para outro mais desenvolvido, sem que houvesse, a formação de uma base para isso. Assim, configurou-se um hiato entre a educação escolástica jesuítica e a pedagogia nova, sendo negligenciadas algumas importantes etapas, e, em uma comparação com o pensamento educacional europeu, não tivemos uma educação de cunho “iluminista”, carregada de valores e significados que lhe seriam peculiares, como a discussão da questão da liberdade e da razão, como a apresentação de uma crítica ao dogmatismo religioso educacional, ou o desenvolvimento de uma educação para o povo, a exemplo de alguns países esclarecidos.

Nesse sentido perguntamos: se houvesse sido desenvolvida no Brasil, como na tentativa da reforma pombalina, uma proposta pedagógica com características iluministas, nossa educação seria diferente? Podemos até conjecturar a esse respeito, mas a verdade é que, pulando essas etapas, a educação nova de natureza liberal e democrática se estabeleceu sem, de fato, encontrar em nosso país condições mínimas para conseguir se sustentar. Ou seja, se, por um lado, a proposta da educação nova se orientava na direção de desenvolver as bases para a construção de uma democracia efetiva, de fato e não apenas discursiva, por outro, entrando em um campo marcado pelo jogo de forças opositoras, não havia interesse político quanto ao desenvolvimento de uma educação democrática no país, pelo contrário. Assim, embora esse movimento liberal democrático, pretendido pelos Pioneiros da Educação Nova, apresentasse uma potencialidade para a construção dessa pretendida sociedade democrática, sua morte acabou sendo, de certa forma, decretada, antes mesmo do seu nascimento.

Respondendo então, a questão chave deste capítulo: como era pensada a questão da autonomia discente na educação brasileira?, afirmamos que, de fato, não podemos considerar a existência de uma preocupação pedagógica dessa natureza e, apesar dessa prerrogativa passar a configurar na LDB de 1996, na prática pouca coisa mudou. A questão da autonomia dos educandos ainda é pouco valorizada, quando muito, ela é pensada.

No próximo capítulo, discutiremos sobre os desafios para a construção de uma educação alinhada com o objetivo de formar educandos autônomos e cidadãos comprometidos, por meio de uma educação de qualidade, que designamos como a “boa educação”.

CAPÍTULO 3

Desafios para o desenvolvimento da autonomia discente: a “boa educação”

No primeiro capítulo desta dissertação procuramos analisar a questão da autonomia discente, nas concepções educacionais de Platão, Rousseau, Kant e Dewey, as quais, por sua vez, consideramos dentre as mais relevantes na história do pensamento humano. Essas concepções pedagógicas foram selecionadas dentre tantas outras por estarem, de certa forma, inter-relacionadas, mas também por apresentarem como característica comum a preocupação com a formação integral dos educandos e conseqüentemente com a formação de cidadãos críticos e participativos, reconhecendo nesse objetivo a essência da prática educativa.

Entretanto, é importante esclarecer que nossa intenção neste trabalho é o de compreender os desafios que se apresentam para a promoção da autonomia dos educandos, sem a intenção de nos prender a uma ou outra concepção pedagógica como um referencial principal a ser adotado em nossas reflexões. Dessa forma, embora tenhamos apresentado nossas discussões até aqui partindo de determinadas perspectivas educacionais, reconhecemos que existem muitas outras concepções pedagógicas que poderiam contribuir com o desenvolvimento desse tema, algumas das quais serão apontadas nesse capítulo, como forma de ajudar pensar o nosso objeto: os desafios para a promoção da autonomia discente.

Identificamos que o desenvolvimento da autonomia do educando e a sua consecutiva formação para a cidadania, constituíram-se, nas concepções inicialmente citadas, importantes metas do processo educativo, apresentando como premissa a noção de que o conhecimento da verdade liberta o homem e desperta seu senso crítico, fazendo aflorar a sua racionalidade e a sua civilidade. Dessa forma temos, por relação, que a educação promove a libertação do homem, ou, pelo menos, em tese deveria contribuir para isso. Mas, por que esse “deveria”? Será que existe algum tipo de educação que não contribui para a promoção da liberdade humana? Ou, melhor dizendo, será que existe algum tipo de educação que promova, de fato, a liberdade do homem? Qual o tipo de educação, portanto, que poderia conferir, de forma mais segura, o desenvolvimento dessa característica?

Sobre a questão da liberdade, Gallo (2010, p.140) afirma que, embora ela seja “inerente à condição humana, (...) nem sempre é exercitada. Para que sejamos livres de fato, é necessário que conquistemos e construamos a liberdade. (...) a liberdade só é possível se todos são livres; não pode haver liberdade de uns quando ela é condição da opressão de outros”. Nesse sentido, vale destacar o fato de que algumas das concepções educacionais mencionadas

anteriormente contribuíram para a manutenção de um sistema social desigual e elitista designado em função dessa estrutura preestabelecida, como no caso da aristocracia grega e da burguesia iluminista.

Dessa forma, de acordo com Gallo (1995, p. 29), a educação era “utilizada pela classe dominante para manter-se em uma posição de supremacia no contexto das relações sociais de poder e de dominação, enfraquecendo as ações revolucionárias das classes menos favorecidas e fortalecendo-se a si própria”. Essa característica fora, por exemplo, explorada no contexto grego, e, uma das críticas dirigidas contra os sofistas foi justamente a de favorecer a disseminação indiscriminada do conhecimento às outras camadas sociais, algo até então concebido como exclusivo da aristocracia tradicional grega (JAEGER, 1994).

Entretanto, ainda assim, não há como negar o potencial formativo daquelas concepções, mas, reafirmamos que não pretendemos fazer aqui qualquer tipo de apologia a uma forma de educação elitista e segregadora, inimiga da democracia e da liberdade individual e social, pelo contrário. Por isso, ao retomarmos as concepções educacionais anteriormente mencionadas, lembramos que eram baseadas em visões peculiares do mundo e possuíam uma filosofia educacional característica que lhes conferia uma razão de ser determinada pelo seu contexto histórico, social e político.

Como já fora citado anteriormente, Jaeger (1994, p. 13) destaca, nesse sentido, a importância da intencionalidade no desenvolvimento de um programa educacional, afirmando que “os Gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente”. Dessa forma, percebemos que um importante elemento a ser considerado como desafio para a promoção da autonomia do educando é justamente a questão do projeto pedagógico⁴³, que, por sua vez, confira à educação uma determinada característica ou finalidade, pois reconhece a influência que exerce na formação discente. O desenvolvimento do projeto pedagógico pressupõe, assim, uma concepção filosófica bem definida do educando, da sociedade e da relação que se pretende estabelecer entre eles, ou seja, do papel do educando enquanto um ser social e da importância de sua formação para a construção de uma cidadania efetiva.

⁴³ Veiga (2002) chama a atenção para a variedade de terminologias utilizadas pela LDB de 1996: proposta pedagógica (art. 12 e 13), plano de trabalho (art. 13), projeto pedagógico (art. 14); o que, segundo a autora, poderia gerar incertezas conceituais e, por consequência, operacionais. Para ela, “A proposta pedagógica ou o projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o plano de trabalho está ligado à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas administrativas” (VEIGA, 2002, p. 12). Nesse caso, pensamos o projeto pedagógico exatamente nessa dimensão organizacional, enquanto difusor de uma concepção educacional com objetivos estabelecidos, que podem ou não mostrar preocupação com a questão da promoção da autonomia discente, atribuindo maior ou menor valor a essa característica para a formação do educando.

Discorrendo a partir dessa mesma questão, Veiga (2002, p. 9) procura nos explicar que “o projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim, como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo”. Quanto a esses caminhos, destacamos mais uma vez, que podem direcionar ou não o estudante para um programa formativo que priorize mais ou menos o desenvolvimento da sua autonomia e da sua consciência crítica. O que determinará essa estratégia será justamente a visão que se estabelece em torno desse indivíduo acerca da sua função social: o que se espera, de fato, da sua atuação junto à sociedade.

Como podemos conferir na afirmação de Veiga (2002, p. 13), “a discussão do projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica”. Com isso, perguntamos: será que a sociedade julga importante formar, por exemplo, um indivíduo autônomo, crítico, participativo, engajado com o desenvolvimento de seus semelhantes? Qual a concepção de cidadão se pretende desenvolver, indivíduos com características mais ativas ou passivas? Qual deles seria mais fácil manipular e controlar, para que se mantenham no poder as pessoas que definem as bases da ideologia em questão?

Segundo Veiga (2002, p. 13), “o projeto político-pedagógico explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola”. Isso quer dizer que, na prática, é o projeto pedagógico quem define tanto a forma da educação que se pretende oferecer, quanto do tipo de educando que se pretende formar, com todas as implicações individuais e coletivas que isso pode acarretar.

Citando mais uma vez a LDB de 1996 como exemplo, percebemos que ela define como objetivo central da educação o desenvolvimento e a preparação do educando para o exercício da cidadania: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2010, p. 8).

O enunciado supracitado aponta para elementos essenciais na construção da cidadania: liberdade, solidariedade, pleno desenvolvimento. O termo “pleno desenvolvimento do educando”, por exemplo, poderia nos remeter à compreensão da possibilidade do alcance de todas suas capacidades intelectuais, físicas, sociais e morais, dentre as quais situamos o desenvolvimento de sua autonomia, entretanto, Martins propõe um alerta:

Sabe-se que uma proposta de inovação não se pode esgotar em meros enunciados de princípios. É preciso que se elaborem perfis de mudanças claros e compreensíveis, em que estejam definidas a filosofia, as metas e as estratégias metodológicas mais adequadas, os meios e os recursos mais plausíveis, assim como os novos papéis e relações entre os sujeitos, a fim de não resultar inoperante (MARTINS, 2002, p. 60).

Nesse sentido, compreendemos que palavras não bastam, são necessárias ações efetivas para que se construam, de fato, as bases para esta mudança. Não é suficiente que uma lei determine que, de um ponto em diante, as coisas passarão a ser diferentes, que a formação para a cidadania será o alvo da educação nacional e que a promoção da autonomia intelectual figura entre seus pressupostos. “A construção da cidadania envolve um processo ideológico de formação de consciência pessoal e social e de reconhecimento desse processo em termos de direitos e deveres” (MARTINS, 2002, p. 53), isso demanda atenção, investimento e um relacionamento estreito e sincero entre o projeto pedagógico (a educação) e a sociedade. Com isso, temos o ponto de partida para o nosso questionamento sobre o que podemos considerar como uma “boa educação”.

Neste capítulo dispomo-nos a discutir a relação entre o desenvolvimento da autonomia dos educandos e o tipo de educação ministrada, ou seja, pretendemos relacionar o desenvolvimento da autonomia discente aos resultados de uma boa prática educativa. Mas, o que podemos entender por essa “boa educação”? Uma formação para a cidadania? Uma educação de qualidade? Uma educação para a liberdade?

Nossa intenção neste capítulo é discutir, na perspectiva de um desafio educacional, em que consiste a “boa educação”, de forma a pensar o desenvolvimento do educando na direção da sua formação como um cidadão, vinculando a isso, a questão do desenvolvimento da autonomia discente como condição para sua emancipação e conseqüentemente para a construção da sua cidadania.

3.1 O desafio da “boa educação”: qualidade, liberdade, formação para a cidadania

Se a discussão de concepções de educação envolve a dimensão dos fundamentos e se a filosofia da educação pode se constituir em base para a reflexão na busca de uma boa educação, far-se-á necessário, portanto, discutir que concepção de educação pode ser considerada boa. Com efeito, em que consiste uma boa educação? Em outros termos, qualificar uma educação como boa significa atribuir um juízo de valor que demandará a qualificação de foco, isto é, uma boa educação será boa para quem ou para quê? Esta primeira questão propedêutica justifica este primeiro item deste capítulo, que discute ainda qual é a

responsabilidade do educador para a efetividade de uma boa educação? e, qual deve ser o papel do educando neste processo? Assim, considerando estas diversas questões, observamos as aporias em tratar de um assunto tão complexo, no entanto, mesmo que não tenhamos como propósito responder de forma derradeira cada questão, pretendemos ao menos discuti-las, propiciando elementos fundamentais na busca do que compreendemos por uma boa educação, a partir da qual pressupomos haver a formação de indivíduos autônomos.

As concepções de educação trabalhadas no primeiro capítulo desta dissertação, a saber, a concepção platônica, a iluminista kantiana e a democrático-progressista de Dewey, cada qual com suas particularidades, apresentam em comum uma das características essenciais para a uma boa educação: a preocupação com a formação integral do educando. Embora as duas primeiras possam ser consideradas, em seu tempo, como concepções educacionais elitizadas, se pudermos adequar, em certa medida, guardando as devidas proporções para nosso contexto histórico e social, talvez possamos reconhecer que os modelos em questão, de fato, apresentavam características notáveis e que poderiam ser compreendidas e analisadas, contribuindo para a discussão do tema da qualidade do ensino na atualidade, um dos fatores que consideramos essencial para uma formação que visa à autonomia discente.

Kant (1996, p. 28), por exemplo, em um trecho anteriormente citado, explica que “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar”, demonstrando assim, que uma educação impositiva, mecânica e meramente literária, a qual classifica como “treinamento”, não é tão eficiente quanto uma educação que se propõe, de fato, a ensinar as crianças a pensar por si mesmas, adquirindo confiança para o seu desenvolvimento autônomo.

O educador e escritor italiano Francesco Codello⁴⁴ (2007, p. 82), ao descrever, de forma homônima ao título de seu livro o que entende como *A boa educação*, também aponta para uma distinção fundamental entre educação e treinamento e destaca “a importância que a verdadeira educação assume na formação do indivíduo e como, por meio do treinamento, a sociedade forma somente súditos e não homens livres”, inibindo, com isso a formação da autonomia nos educandos em função da propagação de um comportamento estéril, reprodutivista e de submissão diante do sistema social. Dessa forma, Codello (2007, p. 83), considera que “a educação desempenha um papel central na formação do homem e na definição do grau de autonomia e de liberdade que cada indivíduo desenvolve no decorrer da sua vida”, afirmando, por exemplo, que, “se a criança tiver sido submetida a uma educação

⁴⁴ O livro *A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill* de Francesco Codello (2007), traz uma compilação das principais experiências e teorias educacionais libertárias (anarquistas) na Europa.

autoritária e sistematizada, quando adulta será, inevitavelmente, um homem escravo e servil” (CODELLO, 2007, p. 83).

Codello (2007, p. 222) também afirma que “a aprendizagem dos conhecimentos não ocorre por meio do conhecimento mecânico e passivo das noções, mas sim, por meio da participação ativa do educando em muitas experiências concretas”. Assim, apresentando, de certa forma, uma aproximação com as ideias de Dewey, o autor explica que o educando acaba desenvolvendo, “com a ajuda do professor, uma própria reflexão sistemática e ao mesmo tempo criativa e intuitiva” (CODELLO, 2007, p. 222) que o direciona para a formação de um comportamento investigativo e autônomo, como no caso do ensino por meio da resolução de problemas de Dewey (2002), exposto no primeiro capítulo desta dissertação.

De acordo com Dewey (1976), defensor de uma educação baseada na aprendizagem significativa, relacionada com a vida real e concreta do educando, desenvolvida, por sua vez, pela valorização das experiências pessoais de caráter educativo, a concepção daquilo que se poderia definir como uma boa educação vai um pouco além da questão da aprendizagem por meio da experiência. Para ele, “o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências” (DEWEY, 1976, p. 16), assim, não se trata de oferecer ao aluno uma gama de experiências aleatórias e desvinculadas do todo educacional, antes, “tudo depende da qualidade da experiência por que se passa” (DEWEY, 1976, p. 16).

Essa afirmação deixa claro que a compreensão daquilo que se pode definir como uma boa educação remete às reflexões em torno da qualidade dessa educação⁴⁵. Na medida em que nos referimos à questão da qualidade e, com isso, à possibilidade da existência de uma boa educação, pressupomos existir também, de forma contrária, algum outro tipo de educação que não seja assim tão boa. Portanto, o que seria essa boa educação ou, em outras palavras, essa educação de boa qualidade? Boa por quê? Boa para quem?

Diversos autores tratam da temática em torno da qualidade da educação, com efeito, Rios (2010) reflete sobre o tema, discutindo essa relação entre educação e qualidade, esclarecendo que,

Se recorrermos à história, verificamos que o que se tem chamado de boa educação é, na verdade, extremamente variável nas inúmeras sociedades e culturas, em virtude dos valores que as sustentam. O que se considera bom ou mau tem caráter histórico. Por isso mesmo, é preciso perguntar criticamente: de qual educação se fala quando se fala numa educação de boa qualidade? Ou: que qualidades tem a boa educação que queremos? (RIOS, 2010, p. 70).

⁴⁵ Dentre as diretrizes apontadas no projeto do novo Plano Nacional de Educação (PNE: 2011-2020), a de número IV refere-se à *melhoria da qualidade do ensino*; sinalizando a atualidade, a importância e a relevância da discussão do tema para a instituição e elaboração das políticas educacionais brasileiras para o próximo decênio.

A perspectiva filosófica apresentada por Rios (2010) explicita que ao longo da história do pensamento, em virtude da dimensão axiológica diferenciada de cada cultura, a compreensão do que se intitula boa educação não apresenta consenso e é nesse sentido que ela insere as questões de fundo em torno da concepção de educação, isto é, que tipo de educação pode ser considerada boa? e, quais são as qualidades dessa boa educação?

Abbagnano (2007), em seu *Dicionário de filosofia*, define educação como “a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais” (ABBAGNANO, 2007, p. 305), ou seja, implica em ensinar e/ou aprender algo que foi socialmente construído, a cultura. Nesse sentido, percebemos que uma educação de boa qualidade deve, sobretudo, dar conta do processo ensino aprendizagem. Podemos dizer, então, que ela configura-se pela eficiência do ato de ensinar e conseqüentemente do ato de aprender, dimensionando, com isso, tanto a responsabilidade docente quanto discente.

Na mesma direção, Rios (2010, p. 53) afirma que “quem ensina, ensina algo a alguém. O ensino caracteriza-se, portanto, como uma ação que se articula à aprendizagem. Na verdade, é impossível falar de ensino desvinculado de aprendizagem”. A conhecida frase dita por muitos professores: “Eu ensinei, mas os alunos não aprenderam” demonstra muito bem a necessidade de maior compreensão dessa complexa relação. Precisamos pensar se há, de fato, alguma coerência na realização de uma afirmação desse tipo, pois, segundo a autora, “se pensarmos o ensino como gesto de socialização – construção e reconstrução – de conhecimento e valores, temos que afirmar que ele ganha significado apenas na articulação – dialética – com o processo de aprendizagem” (RIOS, 2010, p. 53), assim, educar implica em promover o ensino de forma eficiente, logo, uma educação comprometida com a qualidade precisaria necessariamente vincular-se a esse objetivo.

Entretanto, conforme a afirmação de Rios (2010, p. 64) de que “o conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional (...) social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto”, o termo “boa educação” ou, educação de “boa qualidade”, compreenderia mais do que o ato do ensino ou, a relação estabelecida entre o ensino e a aprendizagem. Referir-se-ia também ao que se ensina, ao projeto pedagógico, à filosofia educacional em questão, às práticas docentes, à formação dos professores, à postura do educando, enfim, refletiria as necessidades e anseios produzidos nas diversas sociedades a partir de um determinado prisma, constituído de um contexto histórico, social e econômico.

Nesse sentido, a autora apresenta em seu estudo algumas características daquilo que o termo qualidade comporta na perspectiva educacional. Iniciando pela discussão de um

conceito um tanto polêmico, importado das organizações empresariais, o de “qualidade total” na educação, Rios (2010) explica que o debate educacional acabou, de certa forma, se deslocando para tentar se articular com as questões mercadológicas de produtividade e competitividade, relacionando-se, assim, com o que a autora chama de contexto neoliberal, estabelecendo com isso, “uma relação mais estreita com o capital” (RIOS, 2010, p. 73).

Gallo (2008) também discute a questão do emprego, por parte das instâncias governativas do país, de um modelo corporativista neoliberal de qualidade total que foi transplantado para o sistema educacional brasileiro, procurando apaziguar, dessa forma, uma possível “luta por um sistema de ensino sério, competente e verdadeiramente de qualidade” (GALLO, 2008, p. 90), oferecendo à sociedade uma ilusão de modernidade e de compromisso com o desenvolvimento dos educandos, enquanto desempenham cada vez mais habilmente sua função de controle. Por isso, afirma que,

As reformas propostas pelos governos estaduais e pelo federal não são movidas apenas por um desejo e uma necessidade de uma *educação de qualidade*; ou, dito de outra maneira, o paradigma de *qualidade* assumido por eles é o da *qualidade total*, este totem do neoliberalismo que insiste em instaurar uma nova ordem mundial, sob seu absoluto e transparente controle (GALLO, 2008, p. 90).

Redirecionando novamente o foco do seu estudo para o que compreende constituir, de fato, a essência de uma educação de boa qualidade, Rios (2010) aponta em seu texto para algumas características fundamentais que incluem desde o desenvolvimento de uma postura crítica dos professores; a resistência frente a essa concepção neoliberal, mercantilista e burocrática do conhecimento; uma reorganização estrutural da função social e cultural da escola, bem como de seus métodos e paradigmas de ensino, para uma postura mais científica e democrática que se preocupe com a formação crítica do educando para a construção de uma cidadania solidária e, por que não acrescentar, para a promoção efetiva da autonomia discente.

A partir disso, portanto, destacamos sua afirmação:

Dizemos que a educação é um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e valores. (...) Se esse processo de socialização se faz com a imposição de conhecimentos e valores, ignora as características dos educandos, diremos que é uma *má educação*. Se tem, ao contrário, o diálogo, a construção da cidadania, como propriedade, nós a chamaremos de uma *boa educação*. Toda educação tem qualidades. A boa educação, que desejamos e pela qual lutamos, é uma educação cujas qualidades carregam um valor positivo (RIOS, 2010, p. 70).

Para a autora, a boa educação é aquela que carrega em si valores positivos, permitindo o diálogo entre professor e aluno, elemento fundamental para o desenvolvimento e exercício de indivíduos autônomos, numa relação horizontal e de aprendizado mútuo, possibilitando dessa forma a construção de uma cidadania efetiva, não baseada em relacionamentos hierarquizados, impositivos e autoritários, mas na possibilidade do diálogo e nos princípios democráticos.

Da mesma forma, Martins (2002) compreende a educação como sendo o instrumento necessário para promover a ascensão do indivíduo para a condição de cidadão. Para essa autora, “educar (...) é entender que direitos humanos e cidadania significam prática de vida em todas as instâncias de convívio social dos indivíduos: na família, na escola, na igreja, no conjunto da sociedade” (MARTINS, 2002, p. 50), ou seja, a educação relaciona-se diretamente à vida prática, a sua missão é a de promover e aperfeiçoar a vida do homem, tanto nos aspectos individuais quanto coletivos.

Gentili (2005) também apresenta o tema, mostrando a importância de uma educação que direcione o aluno à cidadania, destacando-a como um requisito essencial para o desenvolvimento de uma sociedade justa e democrática, apontando, nesse sentido, para a necessidade da formação de indivíduos que conheçam seus direitos e deveres, ou seja, promovendo sua conscientização e participação social e política. Entretanto, reconhece que uma pessoa não se torna cidadã simplesmente por conhecer teoricamente os seus direitos, mas, além desse conhecimento técnico, há a necessidade de que se alcance e desenvolva a experiência concreta da cidadania, perpassando todas as esferas da sua vida cotidiana.

Nesse sentido, percebemos que a formação para a cidadania é algo bem mais complexo, em que não basta que se ensinem regras sociais ou de conduta, é necessário que o educando aprenda, de fato, a pensar, para que ele se coloque no lugar do outro e se veja por meio de uma outra perspectiva, assim, destacamos novamente, a frase de Kant (1996, p. 28): “devem-se observar os princípios dos quais todas as ações derivam”, e, além desta, a essência contida em seu conceito de seu imperativo categórico: “age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 2007, p. 59).

Gentili (2005, p. 94) considera que “a formação da cidadania supõe a possibilidade de criar espaços educativos nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir e também, é claro, de submeter à crítica os valores, as normas e os direitos morais existentes”, ou seja, o autor refere-se a uma educação reflexiva, aberta ao pensamento crítico, enfim, que promova os atributos necessários para o desenvolvimento da autonomia intelectual do educando, pois tal concepção reconhece que o mesmo será em seguida membro atuante da

sociedade que ele mesmo deverá ser capaz de planejar e construir e, portanto precisa estar preparado para tomar suas decisões com consciência crítica e responsabilidade.

Com isso, torna-se necessário discutir a questão da responsabilidade do educador no oferecimento e na sustentação de oportunidades para o desenvolvimento da autonomia discente, para a compreensão e para a crítica dos valores morais vigentes, para uma educação que seja libertadora e que apresente, como alerta Gentili (2005), não só as belas promessas, mas também as ameaças de cada concepção, assumindo o compromisso com o desenvolvimento do educando, promovendo a sua conscientização e despertando-o para que passe a posicionar-se criticamente frente aos desafios propostos em sua própria vida.

Percebemos, então, que o objetivo da educação e, conseqüentemente, da escola, seria o de formar e preparar o educando para a vida, para sua inserção e participação social ativa e consciente, oferecendo elementos que o emancipem intelectualmente, proporcionando tomada de decisões com responsabilidade e liberdade, conferindo-lhe o caráter de cidadão, não apenas no papel, mas de forma efetiva.

Esta preparação para a vida, entretanto, não ocorre de forma independentemente do viver a própria vida. Neste sentido, compreendemos que a escola deve ser vivida e não apenas frequentada. Concordamos assim, com Dewey (2002) que acredita que a escola é a vida das crianças, não a sua preparação. O autor defende, com isso, que a escola precisa ser vista como uma “comunidade em miniatura”, onde os estudantes se reconheçam como membros ativos e produtivos, buscando se desenvolver individual e coletivamente, admitindo assim, a escola como uma “sociedade embrionária”. Dewey considera que a escola tem o papel fundamental de formar o aluno para a cidadania, a fim de efetivar a democracia.

Gallo (2010, p. 143) também entende que “não é qualquer ação pedagógica que contribui para a construção da cidadania”. A partir desse posicionamento, o autor traz à tona duas importantes questões: que cidadania pretende-se alcançar e, que educação seria capaz de proporcioná-la? Respondendo à primeira pergunta, Gallo procura conceituar o que entende por cidadania, apontando para duas diferentes e complementares concepções: a cidadania como uma característica própria do ser humano, mas também como uma condição política, socialmente construída e estabelecida. A primeira entende que a cidadania é algo inerente ao homem, justamente por este se constituir como um ser social, assim, o autor a define como “a relação de pertença a uma comunidade” (GALLO, 2010, p. 135). A segunda concepção condiciona a cidadania ao seu próprio exercício, relacionando-a diretamente às ações humanas. Com isso, conclui que “a cidadania está em nós, mas só existe de fato quando

pertencemos ativamente a uma comunidade. É a participação ativa e consciente na comunidade da qual tomamos parte que faz de nós cidadãos de fato” (GALLO, 2010, p. 136).

Ainda nessa direção, Gallo (2010) discute a condição de ser do cidadão, reconhecendo a existência de duas categorias contrapostas: os cidadãos passivos e os ativos. Na cultura grega, por exemplo, o conceito de cidadão era, nesse sentido, ambivalente, sendo relacionado tanto a uma determinada condição social – ser homem, adulto, proprietário de terras e natural daquela cidade; com isso, eram excluídos mulheres, escravos, estrangeiros e crianças – quanto a uma postura política, repleta de direitos e deveres cívicos e sociais⁴⁶. Assim, se compreendida a partir da dimensão política, “a cidadania é definida como algo essencialmente ativo (...) constitui-se em *direitos* (possibilidades) e *deveres* (necessidades) dos indivíduos articulados numa sociedade política, numa comunidade” (GALLO, 2010, p. 139).

Respondendo agora à sua segunda questão, que tipo de educação seria capaz de proporcionar essa cidadania efetiva?, Gallo (2010) esclarece que esta seria uma educação que estimule nos indivíduos a capacidade de pensarem e tomarem decisões de forma independente, “uma educação voltada para a *singularização*, para a constituição de indivíduos livres, isto é, criativos e autônomos” (GALLO, 2010, p. 143), que favoreça a formação de cidadãos ativos, que compreendam bem a sua função social e a exercitem com responsabilidade. Segundo o autor, “só formando indivíduos que pensem por si mesmos, sintam por si mesmos, desejem por si mesmos, podemos construir uma cidadania ativa” (GALLO, 2010, p. 147), assim, a educação que pode formar para a cidadania efetiva é aquela que tem como compromisso a formação de indivíduos livres, autônomos, participativos, críticos e responsáveis.

Gallo (2010, p. 144) compreende, dessa forma, que é a própria “prática de atos de cidadania que educa para a cidadania”. Assim, apresentando alguma possível semelhança com educação democrático-progressista delineada por Dewey, principalmente no que tange às suas críticas ao paradigma tradicional e dogmático, à aprendizagem fundamentada nas experiências, que compreende a importância do desenvolvimento social do educando, assumindo a escola como uma sociedade em miniatura, onde são exercitados diariamente os

⁴⁶ Vele destacar, como curiosidade etimológica, o trabalho de aproximação que o professor Sílvio Gallo realiza em seu estudo entre as concepções dos termos *civis* (cidadão romano) e *politikos* (cidadão grego): “Os romanos, ao conquistar a Grécia, foram profundamente influenciados por sua cultura. Aquilo que os gregos chamavam de *pólis*, eles chamaram de *civita*, e aquele que os gregos chamavam de *politikos*, eles chamaram de *civis* (cidadão). Logo, o cidadão e o político são uma só pessoa” (GALLO, 2010, p. 139). Com isso, podemos compreender melhor a definição de cidadania enquanto um exercício prático exigindo do cidadão uma postura ativa, consciente e crítica.

fundamentos da cidadania, Gallo (2010) discute o conceito de uma educação libertária⁴⁷ – baseada em princípios anarquistas, crítica da uniformizadora e massificada estrutura social preestabelecida – e defende que “são as ações cotidianas que podem nos fazer *cidadãos ativos* ou meros *cidadãos passivos*, consumidores e reprodutores daquilo que a máquina social cria continuamente para se retroalimentar” (GALLO, 2010, p. 146)⁴⁸.

De acordo com Moraes, Calsavara e Martins (2012, p. 4), a educação anarquista⁴⁹ libertária é baseada no princípio da igualdade, que por sua vez fundamenta-se na noção de liberdade e, justamente por isso, pode ser compreendida como um “instrumento de transformação social”. Gallo (1995, p. 31), em seu livro *A pedagogia do risco*, que trata essencialmente da pedagogia libertária, explica a relação estabelecida entre a liberdade e a igualdade nesse paradigma educacional, afirmando que:

(...) o objetivo primordial da educação anarquista é a *liberdade*, é formar indivíduos livres, conscientes, capazes de uma vida solidária em sociedade. Mas é também formar homens que lutem pela liberdade de todos, pois, (...) a liberdade só pode adquirir sentido quando se expressa coletivamente; um indivíduo só pode ser livre se todos os outros que compõem o coletivo social também o forem.

⁴⁷ Questionamos a semelhança dos movimentos de educação libertária com o paradigma “progressista”, pois, compreendemos que, assim como a concepção educacional democrática de Dewey, “esses movimentos criticavam a falta de acesso dos trabalhadores à educação e também os métodos tradicionais de ensino, propondo que a educação fosse integral, racional e científica” (MORAES, CALSAVARA, MARTINS, 2012, p. 3). De acordo com Moraes, Calsavara e Martins (2012), na pedagogia libertária “o trabalho é visto como o principal princípio educativo e a produção social, como a própria vida do homem. Assim, uma educação ligada à vida deveria, necessariamente, levar em conta a atividade produtiva do homem”. Este argumento remete-nos ao princípio da pedagogia progressista deweyana de uma educação construída pela experiência, por meio do trabalho na escola, que não é compreendida como uma preparação para a vida, mas como a própria vida das crianças. Reforçando ainda mais essa percepção de semelhança, destacamos a afirmação das autoras de que, “as pedagogias anarquistas convergem ao defender a integração entre trabalho intelectual e trabalho manual, o valor da experimentação pessoal e direta” (MORAES, CALSAVARA, MARTINS, 2012, p. 4). Talvez essa aproximação entre as duas concepções se deva ao fato de que, segundo Gallo (1995, p. 177), muitos métodos da pedagogia libertária serviram de base para o desenvolvimento da Escola Nova, “com a vantagem que esses métodos eram trabalhados nas experiências anarquistas com base em uma visão social e cultural da liberdade, um uma perspectiva de transformação social, e não em uma postura de ideologia liberal e individualista, como na vertente escolanovista, que levava a uma realidade de afirmação da sociedade de exploração capitalista”.

⁴⁸ O fator que mais distancia a educação anarquista libertária da educação progressista democrática de Dewey é justamente a sua postura em relação às transformações sociais, sendo a primeira concepção detentora de um caráter revolucionário e transformador enquanto a segunda, embora se posicione criticamente frente aos paradigmas educacionais tradicionais, sugere uma adaptação do indivíduo à estrutura social, possibilitando que ele não apenas conviva com o mundo ao seu redor, mas que seja produtivo e participativo nesse mundo.

⁴⁹ De acordo com Berti (2007, p. 11) “o anarquismo é aquele movimento político e social que – mais do que qualquer outro – foi atravessado por duas instâncias diferentes, ao máximo, antitéticas. A primeira é aquela revolucionária, a segunda educacionista. A profunda diferença que existe entre as duas é bem representada pelo dilema implícito colocado por Carlo Pisacane, quando afirmou que ‘a propaganda da ideia é uma ilusão, a educação do povo é um absurdo. As ideias resultam dos fatos, não estes daquelas, e o povo não será livre quando for educado, mas será educado quando for livre’. Esse dualismo opositivo coloca em evidência, assim, de modo indireto, a centralidade do discurso educativo, porque é destacada a necessidade da formação da consciência, considerada premissa inevitável para a construção de uma sociedade correta, por princípio, sobre a capacidade de seus integrantes ao exercício do autogoverno; o qual, entretanto, por sua vez, ocorre apenas no interior de um processo de ruptura com a ordem existente”.

Nesse sentido, percebemos que a educação libertária, enquanto uma educação voltada para a liberdade, prima pela igualdade social, compreendendo que apenas por meio dessa igualdade – em que todos são livres – poderá emergir uma educação diferente e transformadora, que seja significativa, eficiente, livre e, de fato, promotora da autonomia discente. É o que Codello (2007) chama de *A boa educação*, destacando que, no conflito entre poder e liberdade⁵⁰, que definem, por exemplo, as bases estruturais da educação de um povo, há sempre uma escolha “entre uma solução autoritária e uma antiautoritária para enfrentar um problema ou projetar uma nova realidade” (CODELLO, 2007, p. 15). O anarquismo, segundo o autor italiano, situa-se na direção dessas escolhas antiautoritárias, comuns na história humana em “todas as revoltas e formas de rebelião individual e coletiva que reivindicam uma maior autonomia e uma liberdade mais ampla” (CODELLO, 2007, p. 16), como exemplifica, citando, dentre outros, o caso da filosofia de Sócrates que busca o “conhecer a si mesmo”.

Sobre a importância de se reformar ou, melhor dizendo, reformular a educação, Gallo (1995, p. 33) lembra-nos que “o ensino público perpetua os preconceitos e ensina a submissão” implantando sorrateiramente a ideologia social. O autor afirma que esse tipo de educação tem como objetivo intrínseco “formar as pessoas de acordo com as necessidades da sociedade, servindo operários conformados para o trabalho braçal e formando os filhos da burguesia para as funções de gestão da sociedade” (GALLO, 1995, p. 35).

Discorrendo sobre esse mesmo aspecto, Moraes, Calsavara e Martins (2012, p. 4) afirmam, portanto, que “é necessário romper a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, que se expressa também na dualidade escolar, nas diferenças entre o que é ensinado às classes dominantes e ao proletariado, e contribui para a reprodução das desigualdades sociais”.

Gallo (1995, p. 35), entretanto, dá a entender que, mesmo os “filhos privilegiados da burguesia”, aos quais se direcionam esforços educativos mais apurados, não exercitam, de fato, a sua autonomia, antes, são preparados e formados para “gerir de acordo com os desejos da sociedade, e não deles mesmos”, ou seja, reproduzir fielmente seus paradigmas⁵¹. A

⁵⁰ Segundo Codello (2007, p. 34), “Cada um tem o direito de não suportar nenhuma forma de opressão ou violência, deve poder exprimir-se em cada campo com a mais absoluta autonomia, segundo a sua vontade, respeitando os direitos iguais dos outros. O escopo da vida é a busca da felicidade, que consiste propriamente na máxima liberdade”.

⁵¹ Como exemplo dessa educação uniformizadora dos comportamentos sociais, relembramos a frase já citada de Kant (1996, p. 13), outrora usada no seu contexto original, do desenvolvimento da disciplina pessoal como forma de “controlar as paixões”, mas, agora, repensada na dimensão da propagação de um sistema social que visa a submissão, ensinando as crianças a obedecerem a um tipo de protocolo comportamental socialmente aceitável: “as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado”.

educação, nesse sentido tem buscado “*adaptar* os indivíduos à sociedade, educando-os para que sejam como devem, ou seja, para padronizar as consciências e personalidades” (GALLO, 1995, p. 35), formando um ciclo vicioso do qual a sociedade não tem interesse de se libertar.

Segundo Codello (2007, p. 87),

A educação é considerada e praticada pela sociedade como o instrumento, por excelência, da submissão e da interiorização profunda da estrutura da autoridade, reprimindo de modo radical toda expressão autônoma e criativa da personalidade. Resumindo, ela comprime e anula a liberdade do indivíduo, e a criança aprende e interioriza os esquemas mentais e as estruturas de domínio.

Esse é um ponto extremamente crucial nessa discussão. Até agora, vínhamos desenvolvendo nossa reflexão tomando como ponto de partida as ideias encontradas nas concepções educacionais “clássicas”, considerando a sua contribuição para o entendimento da questão acerca da autonomia discente. No entanto, a partir dos trechos acima destacados por Gallo (1995) e por Codello (2007), criticando a educação como forma de promover a massificação e a uniformização social, compreendemos a necessidade de considerar esse tipo de questionamento, e talvez possamos encontrar importantes contribuições também nesse cenário, embora diverso e crítico do primeiro.

De acordo com Gallo (1995, p. 174), “a educação libertária, ao invés de optar pela segurança do ajustamento da personalidade dos indivíduos ao molde social, opta pelo risco de desenvolver o não-ajustamento, o diferente, o novo, o criativo”, assim, conseqüentemente, ela assume a sua oposição à perpetuação do sistema e, projeta-se na direção da promoção da transformação social. Nesse sentido, compreendemos que uma concepção de autonomia que contribua para a promoção de uma liberdade limitada ao indivíduo, pois, sugere que, de forma acrítica, ele se ajuste para reproduzir os valores sociais vigentes, torna-se uma autonomia duvidosa, incompleta, parcial.

Uma autonomia “verdadeira⁵²” pressupõe, dessa forma, um nível de consciência e de liberdade bem acima daqueles que um modelo educacional limitado e metódico pode oferecer, ela é produzida a partir de uma educação que se relaciona intimamente com a vida real e com o próprio ato de viver essa vida. Para Codello (2007, p. 223), esse tipo de educação adquire seu “valor, pois não se dá de uma vez por todas, mas porque é permanente e recorrente e, sobretudo, na medida em que serve à vida”, por meio de uma construção dialética.

Por isso, em contraposição a essa estrutura social e política que cerceia o desenvolvimento e a autonomia discente moldando-os ao sistema e às suas necessidades

⁵² Em alusão aos termos “verdadeira educação” e “verdadeira liberdade” de Codello (2007).

imediatas, Gallo (1995, p. 36) afirma que o objetivo da educação anarquista libertária é “educar a pessoa para que ela seja o que realmente é. Consciente de si mesma, de suas singularidades, de suas diferenças e da importância de seu relacionamento com o grupo social para a construção coletiva da liberdade”. Dessa forma, enquanto a educação tradicional busca alcançar a “normalização” do indivíduo, a educação libertária visa a sua “singularização”. Assim, o autor define que “educar é dar condições a cada pessoa para que ela se descubra, enquanto indivíduo livre e enquanto ser social, é dar condições para que cada pessoa possa perceber e realizar (...) a sua liberdade na liberdade do outro” (GALLO, 1995, p. 36).

O autor resume esse cenário da seguinte forma:

(...) a educação tradicional veiculada pelo capitalismo teria por objetivo disseminar a ideologia da perpetuação e manutenção do sistema social, ensinar a ver o mundo de uma maneira socialmente aceita, a agir segundo esses parâmetros. A educação anarquista, por sua vez, teria por objetivo desestruturar essa ideologia social e ensinar a construção da liberdade, para que cada um pense e aja à sua maneira, criando sua própria ideologia, assumindo sua singularidade, sem no entanto fechar-se para a amplitude do meio social (GALLO, 1995, p.37).

Destacando também a questão da necessidade da educação se desenvolver a partir de dois aspectos: individual e coletivo (social), Gallo (1995, p. 94) relembra a proposta contida no *Emílio* de Rousseau – “em que a educação é pensada apenas voltada para a individualidade, com a proposta de estarem o aluno e o preceptor afastados das corrupções da sociedade, para que pudesse ser educado o novo homem, em sua plena liberdade natural” – e, afirma, contrariamente, que a liberdade não é fruto dessa fuga, mas de uma construção social, possível somente se conseguir alcançar a todos os homens. Com isso, reforça o fato de que “uma educação para a liberdade deve, pois, preocupar-se com o homem tanto no aspecto individual quanto no coletivo” (GALLO, 1995, p. 95).

A esse respeito, Codello (2007, p. 54) relembra que “o homem é um ser social e é necessariamente ligado aos outros indivíduos. Disso deriva que cada homem deveria ser educado para assistir os outros”, ou seja, a educação assume uma dimensão social, em que deve se preocupar para formar o homem para a vida em comunidade, não apenas uma vida individualizada, mas coletiva e, sobretudo, solidária. O autor ainda explica que, “por meio da crítica a Rousseau, os anarquistas evidenciam a diferença substancial entre uma concepção progressista de educação e outra libertária” (CODELLO, 2007, p. 20) e, destacam, nessa diferença, justamente a questão da autonomia e da liberdade do educando. Para Codello (2007, p. 21) a pedagogia progressista, que coloca sua “ênfase sobre o professor e seu papel,

nega uma independência verdadeira à criança e insulta a racionalidade sobre a qual a sua autonomia é fundamentada⁵³”. Para o educador italiano, é possível afirmar que a educação libertária desenvolve-se na perspectiva de formar uma pedagogia do “ser”, enquanto a educação progressista, sobretudo na perspectiva de Rousseau, visa o “dever ser”.

Assim, podemos mais facilmente compreender o caráter revolucionário contido da educação anarquista, pois, ela rejeita a mera reprodução dos valores sociais e reconhece seu potencial para promover a transformação da sociedade. Codello (2007, p. 220) destaca, nesse sentido, que “é indispensável opor-se, em nome da verdadeira liberdade e autonomia, tanto às escolas estatais – onde se aprende a ‘educação cívica’, ou seja, o servilismo e a submissão em relação ao Estado – quanto àquelas onde se ensina a obedecer à vontade da Igreja”. Codello (2007, p. 34) afirma também que, “em contraposição a tudo isso está o autogoverno, isto é, uma sociedade sem nenhuma forma coercitiva, fundamentada sobre a ética da responsabilidade”. Nesse sentido, o autor compreende a educação como elemento chave desse processo em que “a própria comunidade (...) decidirá e garantirá a si mesma os princípios de justiça, uma vez que seus integrantes estarão unidos na compreensão dos princípios de moralidade e de verdade” (CODELLO, 2007, p. 35).

Por isso, a exemplo da pedagogia anarquista, “os trabalhadores deveriam criar eles próprios suas escolas, trabalhando a educação em um meio e com uma orientação bastante diferentes daqueles encontrados nas escolas estatais ou religiosas” (GALLO, 1995, p. 31) e, a partir disso, conquistar a sua própria liberdade e a autonomia de seus educandos, desenvolvendo a partir de si mesmos a sua própria emancipação.

Nesse sentido, percebemos que o desenvolvimento da autonomia discente ganha maior destaque dentre os objetivos educacionais libertários. De acordo com Codello (2007, p. 239), “o escopo da educação é aquele de colocar as crianças no estado de poderem, assim que possível, guiar-se por si próprias e desenvolver livremente as suas potencialidades” para, com isso, retroalimentar sua educação de forma a “conseguir fazer com que a própria criança

⁵³ De acordo com Rancière (2010), em Platão também é possível verificar essa dependência estabelecida na relação entre discípulo e mestre. O maior exemplo disso, segundo Rancière, está no diálogo *Mênon*, quando, por meio de perguntas bem formuladas, Platão faz com que um escravo de Mênon descreva fórmulas matemáticas que até então desconhecia. Para Rancière, o grande problema é que esse escravo jamais iria superar essa sua condição, e, embora tenha “conseguido” chegar à formulação matemática mostrava sua total dependência de um questionador habilitado que o conduzisse a isso, demonstrando assim, não a sua autonomia intelectual, mas sua total incapacidade diante do conhecimento. Dessa forma, Rancière (2010, p. 40) assevera: “A demonstração de seu saber é, ao mesmo tempo, a de sua impotência: jamais ele caminhará sozinho”, ou, usando um termo kantiano, isso demonstra a sua menoridade: “a minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro” (KANT, 2008, p. 11).

aprenda a aprender” (CODELLO, 2007, p. 39). A questão que se nos impõe, nesse momento, é a seguinte: como promover esse desenvolvimento discente?

Compreendemos, dessa forma, a importância de discutirmos a atuação docente diante desse compromisso educacional tão relevante para a sociedade que é o de promover a formação autônoma do indivíduo, permitindo que ele exerça ativamente a sua cidadania, preparando-o, assim, para a vida solidária em comunidade. Da mesma forma, reconhecemos a responsabilidade do educando nesse processo, ressaltando a importância de sua participação consciente, ativa e voluntária para a construção dialética do conhecimento, que precisa se estabelecer nas relações saudáveis de ensino e aprendizagem.

Com essa intenção, desenvolveremos no próximo tópico discussões acerca da questão da responsabilidade desses, que consideramos os dois principais atores do processo educativo: o professor e o aluno, compreendendo suas atribuições e responsabilidades na perspectiva de mais um desafio para o desenvolvimento da boa prática educativa e, conseqüentemente da promoção da autonomia discente.

3.2 O desafio humano: os atores do processo educativo

Visando a contribuir para o entendimento da questão dos desafios em torno da promoção da autonomia discente, ainda no contexto daquilo que poderíamos destacar como características essenciais para o desenvolvimento de uma “boa educação”, discutiremos agora as questões acerca das responsabilidades atribuídas aos elementos humanos, aos principais atores do processo educativo, ou seja, não desconsiderando a importância das atividades desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos, diretores educacionais ou dos tantos colaboradores que são indispensáveis para a educação escolar, destacaremos, de um lado, a figura do educador com a sua responsabilidade educacional de proporcionar, por meio do ensino, o desenvolvimento discente, e, de outro, a do próprio educando, que também tem sua parcela de responsabilidade e precisa assumir uma postura ativa e espontânea frente aos processos educacionais, contribuindo, dessa forma com a eficiência da própria aprendizagem.

De acordo com Rios (2010, p. 46), quando fazemos “uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos, e para a comunidade da qual fazemos parte e estamos construindo”. Além disso, consideramos, da mesma forma, importante, olhar para o próprio educando a fim de tentar compreender o seu papel no processo educacional, destacando a sua responsabilidade na construção do conhecimento e na sua formação pessoal enquanto ser

social, visando a desempenhar de forma crítica e consciente a sua cidadania, agindo, interferindo, modificando e, se possível, aperfeiçoando a sociedade onde vive.

No tópico anterior, percebemos que a educação articula-se diretamente com o ato de viver a vida. Com efeito, a “boa educação” propõe como objetivo a “boa” vida em comunidade, ou seja, o exercício prático e pleno da cidadania. Para exemplificar essa relação, destacamos a frase de Terezinha Rios (2010, p. 62), que afirma que “aprender é preciso, para viver. É preciso aprender a viver. E este viver não é algo abstrato, mas algo que transcorre na *polis*, na sociedade organizada, na relação com os outros”.

Desenvolvemos, portanto, uma noção inicial do que poderíamos compreender por uma “boa educação” no sentido de uma educação que prepara para a cidadania, exercitando-a; e, nessa concepção, demos destaque para a questão da qualidade e da liberdade dessa educação, como fatores essenciais para o seu desenvolvimento, ou seja, de uma boa prática educativa, que, por consequência favorece a promoção da autonomia do educando, qualidade indispensável para a construção de um cidadão ativo, elemento fundamental para o bom exercício da cidadania.

A partir desse percurso, podemos então estabelecer, por um lado, uma ligação entre a questão da qualidade da educação com a questão da competência docente, conforme defende Rios (2010, p. 63), afirmando que “o ensino competente é um ensino de boa qualidade” e, por outro lado, como afirma a mesma autora, reconhecemos que “à ideia de liberdade se articula a de autonomia, que significa a possibilidade de estabelecer princípios e regras para a ação” (RIOS, 2010, p. 123). Pretendemos, assim, relacionar a questão da liberdade com o desenvolvimento da autonomia discente, pois, em um sentido bidirecional, entendemos que, “somente uma educação para a liberdade formaria um indivíduo autônomo” (MORAES, CALSAVARA, MARTINS, 2012, p.8).

3.2.1 O papel dos educadores

A postura pedagógica de um professor interfere diretamente na formação de seus alunos, seja contribuindo para que se tornem ativos, conscientes e críticos diante dos processos de aprendizagem, direcionando-os para uma condição de liberdade que favoreça e evidencie o desenvolvimento de sua autonomia ou, apenas reproduzindo um sistema educacional preestabelecido pela sociedade, caracterizado, muitas vezes, por engessar a capacidade intelectual dos educandos subordinando-os aos seus paradigmas, aprisionando-os na passividade, inibindo sua espontaneidade, tornando-os alienados e meros reprodutores da estrutura social dominante.

Para Cortella (2005), o sentido da educação baseia-se exatamente na finalidade do trabalho pedagógico, sobretudo no que se refere ao âmbito político, que pode ser demonstrado nas relações estabelecidas entre a escola e a sociedade. O autor discute três diferentes visões dessa relação. Uma delas, a que chama de otimismo ingênuo, é representada pela situação onde se atribui à escola um caráter messiânico, considerando a educação como dotada de um poder libertador, que contribui para o desenvolvimento e o progresso de uma nação, sendo capaz de resolver os problemas da humanidade e, caracterizada pela condição de autonomia absoluta que os educadores adquirem junto à sociedade. Contrariamente, a segunda forma da relação escola sociedade baseia-se na concepção da educação como instrumento de dominação, cuja principal característica é a de servir aos interesses dominantes, ao que dá o nome de pessimismo ingênuo. Nesse modelo, o papel da escola é o de “reprodutora da desigualdade social, com um caráter dominador; nela, o educador é um agente da ideologia dominante, ou seja, um mero funcionário das elites” (CORTELLA, 2005, p. 134). O último modelo destacado em seu texto é denominado de otimismo crítico. Nesse caso, ao mesmo tempo em que a escola pode reproduzir o modelo social vigente, também apresenta possibilidades e condições para a ruptura desse paradigma, para sua superação. O educador apresentaria, nesse caso, tanto um papel político quanto pedagógico, exercendo uma autonomia relativa, mediando o diálogo estabelecido entre a escola e a sociedade.

Refletindo a partir desse último modelo, Cortella (2005) alerta sobre a importância e necessidade da conscientização do docente, no sentido de evitar a mera reprodução dos modelos educacionais e culturais socialmente impostos. Para exemplificar, destaca algumas causas do fracasso escolar, que podem ter origem tanto em elementos extra-escolares de cunho político e ideológico, bem como social e econômico, mas, sobretudo, aponta a responsabilidade do elemento intra-escolar, que, segundo ele “manifesta-se no uso não-reflexivo e crítico dos livros didáticos, passa por uma seleção de conteúdos excessivamente abstratos e sem integração, e chega até uma culpabilização dos alunos pelo próprio fracasso” (CORTELLA, 2005, p. 141).

Assim como já havíamos destacado no primeiro capítulo deste trabalho, em Dewey – que pregava a necessidade do professor exercitar uma contextualização dos conteúdos escolares, correlacionando-os às experiências pessoais dos educandos – o educador Paulo Freire (1996) afirma também que é essencial que se faça uma discussão com os estudantes acerca dos conteúdos ensinados, aproveitando suas experiências cotidianas, frutos da realidade concreta de cada indivíduo, como propulsoras da aprendizagem. Freire (1996, p. 30)

questiona: “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

Na mesma direção, Rios (2010) explica como compreende o papel e a responsabilidade docente:

Por intermédio do gesto de ensinar, o professor, na relação com os alunos, proporciona a eles, num exercício de mediação, o encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem e procurando articulá-lo a novos saberes e práticas. (...) Possibilita aos alunos a formação e o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas (...) e, com isso, estimula-os a posicionar-se criticamente diante do instituído, transformando-o, se necessário. (RIOS, 2010, p. 52).

Para Rios (2010), o ensino não deve ser uma simples transmissão de conhecimento que se encerra com a sua recepção pelo aluno, mas o ponto de partida para um processo de desenvolvimento, amadurecimento e recriação a partir das experiências de cada um. O professor, precisa, então, atuar na direção de favorecer aos seus alunos amplas possibilidades pedagógicas, baseando-se nas suas experiências, favorecendo sua aprendizagem e apresentando-lhes novos desafios, incentivando o desenvolvimento de uma consciência crítica e libertadora, uma consciência autônoma.

É importante lembrar que outros elementos ainda precisam ser apontados com vistas à discussão sobre a responsabilidade do educador para com a formação de alunos autônomos. Cortella (2005), por exemplo, chama a atenção para o problema da existência, entre os professores, de uma visão educacional e formativa distorcida e míope, na qual destaca a necessidade, por parte desses, de realizarem uma reflexão crítica e honesta sobre antigos paradigmas, afirmando que “é dessa miopia que carecemos nos acautelar. É ela que nos faz perpetuar, sem que nos apercebamos muito, preconceitos e discriminações que têm graves consequências sobre a formação de pessoas” (CORTELLA, 2005, p. 147).

Assim, o autor propõe uma certa “rebeldia” docente, que valorize a inconformidade do professor em aceitar as coisas como produtos acabados e imunes à transformação, atitude esta, que seria baseada na liberdade e na possibilidade de dizer “não”. Não aceitar as coisas da forma que nos são oferecidas, sem uma atitude crítica e sem consciência, pois, como afirma, “o não é a fundação a partir da qual se constrói nossa principal característica: a liberdade” (CORTELLA, 2005, p. 156).

Em Freire (1996) também já encontrávamos um alerta semelhante, sobre a necessidade de superação da ingenuidade do docente por esse tipo de criticidade “rebelde”, a que se refere Cortella. De acordo com Freire (1996, p. 31) a “superação e não a ruptura se dá na medida em

que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”. Acrescenta:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando algo a ele que fazemos (FREIRE, 1996, p. 32).

Sob esse mesmo aspecto, Rios (2010) destaca a importância do diálogo entre filosofia e didática, demonstrando o modelo de inconformismo docente similar ao proposto por Cortella (2005) tomando como exemplo a figura de Sócrates, considerado pela autora como “o indivíduo que se interroga constantemente, que coloca em dúvida as verdades estabelecidas, que não se contenta com as respostas, classifica-as sempre como provisórias” (RIOS, 2010, p. 49).

Partindo dessa perspectiva, os diálogos de Sócrates demonstram a sua inquietude como educador, jamais oferecendo respostas prontas aos seus educandos, mas partindo de suas premissas, possibilitava que eles conseguissem encontrar, de certa forma, por si mesmos as soluções mais adequadas. Sócrates habilmente os conduzia, interrogando-os e estimulando-os a pensar com coerência e a reconhecer as causas e as consequências de seus atos.

Entretanto, Rios (2010) nos lembra que este exercício crítico, de caráter filosófico:

(...) implica uma atitude humilde e corajosa. A atitude crítica é *humilde*, no sentido de reconhecer os limites que existem nas situações vivenciadas. Só quem reconhece que não sabe, que há ainda muito por ser conhecido, empreende uma busca no sentido de ampliar seu saber (RIOS, 2010, p. 50).

März (1987), discorrendo também sobre o antigo filósofo grego, pode complementar esse pensamento:

Sócrates está consciente do seu não-saber e quer ajudar os outros a chegarem a essa idéia. Para ele, esse autoconhecimento é o início do caminho para o verdadeiro saber. E o aprender a andar nesse caminho não se faz como a aprendizagem de competências intelectuais, não se realiza como recebimento passivo de conteúdos oferecidos de fora, mas como busca ativa e trabalhosa, como redescoberta de um saber inato que cada qual tem que descobrir novamente por si. (MÄRZ, 1987, p. 2).

Reconhecendo a relevância do aspecto filosófico para a educação, Gallo (2010) ao tratar da questão da singularização do ensino, em uma relação ao que o filósofo alemão Friedrich Nietzsche chama de “educar-se a si mesmo”, ressalta a importância de se promover

o ensino da filosofia para favorecer, nos educandos, o desenvolvimento e a construção de um pensamento próprio. Entretanto, alerta para que seja não uma filosofia histórica ou informativa, “não um ensino sistematizado da filosofia, e sim um ensino da filosofia como exercício, como experiência filosófica” (GALLO, 2010, p. 150), uma filosofia crítica, viva e concreta, que, segundo Gallo (2010, p. 151) deve ser “necessariamente algo voltado para a vida, para o cotidiano, para pensar aquilo que nos incomoda diretamente, para fazer com que vivamos melhor”.

Discutir as profundas relações entre a filosofia e a didática é tarefa fundamental para que se consiga pensar nos desafios educacionais do mundo atual, sobretudo quando pretendemos favorecer o desenvolvimento e a emancipação dos alunos. Esta tarefa, além de promover reflexões sobre a essência da educação, procura também incentivar a busca por um ensino de boa qualidade, o que, segundo Rios (2010, p. 62), é “sinônimo de atuação competente dos docentes”.

Rios (2010) afirma ainda que o discurso sobre a necessidade de uma educação de qualidade tem sido pauta recorrente na história educacional brasileira. Quanto à questão da competência, suas referências são mais recentes e diretas, a autora diz que “menciona-se com frequência a necessidade de competência no trabalho do educador” (RIOS, 2010, p. 67). O conceito de competência, segundo Rios (2010) se desenvolve baseado na experiência prática e cotidiana dos sujeitos e, a discussão do tema na educação é sempre revestida por um caráter ideológico que tem como objetivo disfarçar os reais interesses das classes dominantes. Em que consiste, pois, essa competência?

Rios (2010, p. 78) explica que “competências⁵⁴ são capacidades que se apóiam em conhecimentos”. Assim, compreendemos que um professor competente apresenta a capacidade de conduzir os alunos à aprendizagem, pois ele se baseia em conhecimentos elementares como o do próprio conteúdo a ser ensinado, mas não apenas. A competência inclui em si o domínio de várias competências específicas para um propósito maior. Para Rios (2010, p. 84), qualificar alguém para o trabalho docente significa muito mais do que “seguir uma lista de ‘competências’ que definem o profissional eficiente”.

⁵⁴ Embora não seja nossa intenção discutir nesse trabalho as implicações pertinentes ao termo “competências”, muito utilizado nos âmbitos educacionais e profissionais atualmente, salientamos que ele se relaciona às diversas habilidades específicas que vão municiar o profissional, neste caso, o educador, para o bom desempenho da sua função docente, dando-lhe o conhecimento e as condições necessárias para a realização da sua prática profissional com qualidade. De acordo com Rios (2010, p. 82), “o desenvolvimento de competências conduz à formação de um indivíduo qualificado”. Vamos aqui nos ater apenas ao vocábulo competência, que diz respeito à prática e à aptidão (FERREIRA, 2010), ou em outras palavras, à boa realização da atividade prática e, à qualidade do profissional no exercício das suas funções, de forma integral.

Esse termo, segundo a autora, está marcado atualmente por uma “compreensão ideologizante, que parece ensejar um novo tecnicismo” (RIOS, 2010, p. 85), sendo assim, é compreendido por ela como inadequado para o contexto educacional. Rios (2010, p. 88) esclarece, então, que “a competência guarda o sentido de *saber fazer bem o dever*” e, que ela “se revela *na ação* – é na prática do profissional que se mostram suas capacidades (...). É no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e se qualifica como bom” (RIOS, 2010, p. 88).

Pensamos ser interessante, nesse momento, questionar a validade dessa tão desejada competência docente, nos termos discutidos e apresentados por Rios (2010), para a eficiência da promoção do desenvolvimento discente. Será que essa competência é, de fato, essencial para o desenvolvimento dos educandos? Ou será que os educandos poderiam, por si mesmos, conseguir construir seu desenvolvimento educacional? Em contraposição a essa noção, destacaremos, mais adiante, o exemplo de Joseph Jacotot, apresentado por Rancière (2010), que se propôs a “ensinar” uma língua que desconhecia e, de fato, o fez, sem precisar dar nenhuma explicação aos alunos. Quem foi competente? O professor, o método ou os alunos? Destaca-se nesse caso a questão da liberdade discente, da livre iniciativa, do inconformismo diante da situação proposta e da busca individual pelo conhecimento.

Segundo Rios (2010, p. 90), “não há uma lista de competências que darão conta da complexidade da formação e da prática do educador”, entretanto, a autora faz uma importante ressalva no que se refere à formação e à necessidade de continuidade da formação docente, dizendo que isso “significa uma ampliação constante de sua competência. A competência não é algo que se adquire de uma vez por todas, pois *vamos nos tornando competentes*” (RIOS, 2010, p. 90), sendo caracterizada, desta forma como um processo gradual e constante.

Freire (1996, p. 92), discorrendo também sobre a questão da competência⁵⁵ docente, afirma que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”, assim, completa dizendo que “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, 1996, p. 92). A partir desse ponto ele insere uma discussão sobre a autoridade do educador, a qual não deve ser utilizada como escudo ou uma espécie de barreira de proteção, promovendo um distanciamento e garantindo, com isso, uma posição segura frente aos questionamentos apresentados pelos alunos, antes, a “autoridade democrática”, como coloca, deve se fundamentar no “alvorogo dos inquietos, na dúvida que instiga, na

⁵⁵ Devemos compreender como competência, nesse sentido, a boa execução das atividades profissionais, com compromisso, responsabilidade e dedicação.

esperança que desperta” (FREIRE, 1996, p. 93), tomando as inquietudes dos educandos como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

De acordo com Gallo (2010, p. 146), a autoridade docente deve ser conquistada pelo poder do exemplo, em que “a atitude do professor diante dos alunos numa sala de aula educa muito mais do que qualquer discurso de moralidade”, é o que ele chama de “pedagogia do exemplo”. Nesse sentido, como afirma Codello (2007, p. 51), “nenhum homem pode se tornar eficaz na ação de convencer outro indivíduo sobre alguma coisa que não tenha anteriormente persuadido a si próprio e que não corresponda a um comportamento coerente”.

Para Gallo (2010, p. 144), que discorre no contexto de uma educação libertária, “os anarquistas, preocupados em educar um novo ser humano para uma nova sociedade, tinham clareza da necessidade de se criar uma outra moralidade, aqui entendida como todo o contexto de uma vivência social” e, a partir disso, indica que “as escolas anarquistas procuraram e procuram construir uma moralidade voltada para a liberdade, a solidariedade, a igualdade na diversidade, a criatividade, a autonomia” (GALLO, 2010, p. 145).

Dessa forma, baseando-se no princípio da liberdade, o aluno, segundo Codello (2007), precisa aprender a se autorregular. Ele precisa realizar as suas tarefas e atingir seus objetivos por iniciativa própria, “não porque é controlado pelo seu professor. É imprescindível que, com seus companheiros, ele encontre o tanto de ordem e silêncio necessário que favoreça a concentração. Não deve ter nada para esconder e nenhuma necessidade de mentir” (CODELLO, 2007, p. 38), ou seja, é necessário que ele aprenda a exercer a sua liberdade com responsabilidade, pensando no outro, na coletividade, mas também em si mesmo, no seu desenvolvimento pessoal. Como afirma Rios (2010, p. 124), “é nessa medida que se dá a articulação entre liberdade e responsabilidade. Somos responsáveis porque somos livres”.

Freire (1996, p. 93) relaciona, nesse contexto, a questão da autoridade docente com a autonomia discente, sugerindo que o professor aprenda a conferir maior liberdade aos seus alunos, afirmando que “o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações”, é a autonomia que se desenvolve baseada na responsabilidade.

De acordo com Codello (2007, p. 65), “um dos maiores erros que o educador comete é não considerar os jovens como homens, não permitirem a sua autonomia de governar-se sozinhos, não fazerem sentir a sua importância e o respeito que eles devem a si mesmos”. Com isso, o autor reconhece a responsabilidade docente em não apenas oferecer um espaço para o exercício da sua liberdade e autonomia, mas em acreditar, de fato, na sua capacidade, e apostar na possibilidade do seu sucesso. Assim, ao criticar um sistema pedagógico mais

fechado, Codello não o faz em oposição, em uma apologia ao permissivismo ou a uma pedagogia do “oba-oba” em um estilo em que tudo é permitido, e os fins justificam os meios. Antes, ele alerta para o fato de que “o autoritarismo e a permissividade não contribuem de nenhum modo para a conquista da confiança, ao contrário, destroem também os seus pressupostos” (CODELLO, 2007, p. 65).

Usando, assim, a afirmação de Rios (2010, p. 99): “a ação docente envolve, portanto, técnica e sensibilidade”, reconhecemos tanto a necessidade do desenvolvimento do educador no campo da didática quanto nos campos psicológico e afetivo. Nesse sentido, Gallo (2010, p. 147), entende que o professor ao pensar no aluno e em seu desenvolvimento “deve estar aberto à criatividade, ao risco de assumir e realizar experiências, buscando caminhos para possibilitar a emergência de indivíduos singulares que se percebam como parte de uma comunidade, responsáveis por si mesmos e por ela”.

Para Codello (2007, p. 55), o professor “deveria, portanto, procurar estimular o desenvolvimento de uma mente ativa, participativa e entusiasmada no educando. O seu verdadeiro escopo não pode ser senão aquele de despertar e estimular uma mente regulada, ativa e pronta para aprender”, assim o autor italiano sugere aos docentes que procurem, de certa forma, “modificar as suas metodologias para fazer com que as aulas tornem-se alguns momentos serenos, alegres e cativantes e, principalmente, que pressuponha a participação ativa dos jovens” (CODELLO, 2007, p. 241).

Ainda seguindo a argumentação da perspectiva educacional libertária, de acordo com Moraes, Calsavara e Martins (2012, p. 8), “a sala de aula tradicional ‘favorecia a passividade’; por isso, o professor deveria estimular os alunos a participarem de atividades diferenciadas, interagindo com pessoas, lugares, observando atividades profissionais na indústria, no comércio e no campo”. Essa mesma crítica foi feita por Dewey, reconhecendo a potencialidade limitadora da escola tradicional e propondo a isso uma pedagogia nova, uma educação significativa, sobretudo marcada pela atividade do educando, alcançada e desenvolvida por meio da experiência.

Nessa direção, dirigimo-nos ao próximo item, onde desenvolveremos a questão da responsabilidade discente frente ao processo educacional ao qual se relaciona. O papel do aluno diante das situações de aprendizagem, a importância de seu envolvimento e participação ativa na relação ensino aprendizagem serão os alvos de nossa discussão para tentar compreender o outro lado dessa moeda chamada educação.

3.2.2 O papel dos educandos

Ao refletirmos sobre a educação, sobretudo no tocante à relação ensino aprendizagem, deparamo-nos com uma temática que há muito vem sendo estudada, mas, ainda assim, apresenta grandes lacunas, sobretudo quando olhamos para a perspectiva do educando nesse processo. De acordo com Gallo (2012, p. 45), “estamos por demais acomodados com o fato de que algo que é ensinado é aprendido. Mas isso não necessariamente acontece”, muitos são os reveses que podem interferir no sucesso dessa relação. Segundo o autor, “a aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle. Podemos planejar, podemos executar tudo de acordo com o planejado, tomando todos os cuidados imagináveis; mas sempre algo poderá fugir do controle” (GALLO, 2012, p. 46).

Nesse sentido, não devemos atribuir, por exemplo, o sucesso ou o fracasso educacional dos alunos somente ao bom ou mau desempenho profissional do educador, à sua competência, afinal, “pode até haver métodos para ensinar (esses pelo menos servem para tranquilizar as consciências perturbadas dos professores), mas não há métodos para aprender” (GALLO, 2012, p. 47). Devemos, portanto, considerar também a parcela de responsabilidade que cabe ao educando. Talvez seja verdade que um bom aluno não se desenvolva tão bem sem a orientação de um bom professor, mas, certamente podemos afirmar que um bom professor não consegue ajudar um aluno a se desenvolver se este não fizer a sua parte. Ele precisa decidir pelo progresso e aprender a caminhar por si mesmo. O aluno precisa querer aprender e, nesse sentido, ele não deve ter preguiça para dar o primeiro passo na direção do seu desenvolvimento, da sua autonomia. O que faz com que o aluno aprenda, por certo, é o ato de estudar, no entanto, não há receita para este ato. O interesse do estudante em progredir e superar suas dificuldades diz respeito a importante passo neste processo.

No texto de Kant (2008) sobre o esclarecimento, o filósofo relaciona a não saída do homem de seu estado de menoridade à covardia e à preguiça, demonstrando que cada pessoa precisa assumir individualmente uma postura ativa frente aos processos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e, querer, de fato, se emancipar, deixando a comodidade e a dependência de outros que pensam por ele, por isso, vale lembrar que, para o filósofo, isto muitas vezes “não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro” (KANT, 2008, p. 11). Kant pretende, com sua afirmação, ressaltar e valorizar o papel e a responsabilidade do educando diante do seu próprio desenvolvimento educacional.

Partindo de outro contexto, Mendonça (2009, 2011b, 2011c), analisa a responsabilidade do educando com a sua própria formação discutindo a relação entre a

educação aristocrática⁵⁶ e a educação de rebanho, em que a primeira tende a favorecer o desenvolvimento da emancipação do homem enquanto a segunda a promover o seu adormecimento, nivelando por baixo as capacidades humanas.

O foco dessa discussão é o princípio da igualdade⁵⁷. O autor baseia-se na crítica de Nietzsche à igualdade social, para quem sua maior consequência é o enfraquecimento do indivíduo. Mendonça (2012, p. 335) entende que “igualar significa nivelar, deixar igual algo que é diferente; então, o pressuposto da igualdade é a diferença” e essa diferença, segundo a perspectiva da educação aristocrática, é quem estimula e desenvolve as potencialidades do homem enquanto ser reflexivo, é o que o instiga a querer ir além, é o que alimenta a sua curiosidade crítica. Dessa forma,

A igualdade aprisiona o indivíduo na satisfação daquilo que é comum. Ela não explicita, portanto, as potencialidades do sujeito a serem desenvolvidas; ao contrário, ignora o vigor, a dimensão individual e a capacidade desse indivíduo de realizar atividades que desenvolvam as suas potencialidades, tudo isso em defesa do coletivo (MENDONÇA, 2012, p. 334).

A satisfação pelo que é comum impede o exercício da curiosidade natural pelo novo, pela busca do conhecimento, pela inquietude que isso pode proporcionar. Dessa forma, “o satisfeito deixa de procurar, deixa de problematizar” (MENDONÇA, 2012, p. 334). O autor esclarece que a educação aristocrática não se constitui em “solução” ou em “modelo” à educação, mas possui elementos que precisam ser analisados e compreendidos no sentido de proporcionar uma evolução ao campo, pois, admite que a noção de igualdade, nesses termos, constitui-se em aspecto limitador ao desenvolvimento do indivíduo. Por isso, a individualidade precisa sobressair-se à coletividade, enquanto condição para o desenvolvimento intelectual, como afirma:

Com a perspectiva individual e singular não há nivelamento, não há massas e, portanto, o adormecimento típico da coletividade pode ser preterido. Enquanto a

⁵⁶ “A palavra aristocracia tem origem no termo grego *aristós*, que conota exceção, excelência, destaque, significando aquilo que se diferencia do vulgo; e também no termo *cratios*, que significa direção, gestão, governo. O ponto de partida da educação aristocrática em Nietzsche é a vida aristocrática, (...) que se efetiva por meio da vida solitária, e cujo sentido mais preciso seria “gestão da exceção”.” (MENDONÇA, 2009, p. 116).

⁵⁷ Observada a partir de um prisma diferente daquele apresentado anteriormente pela concepção de educação libertária, em que a igualdade é um princípio a ser seguido, não pelo nivelamento ordinário das capacidades dos educandos, mas pela difusão de seu direito à liberdade; o princípio de igualdade para Nietzsche promove o enfraquecimento do indivíduo, inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais, tornando-o comum. Mais adiante outro princípio da igualdade, o de Rancière (2010), será mencionado; entretanto, naquele contexto, ele se refere à “igualdade das inteligências”, no sentido em que todos os homens tem igualmente condições de se desenvolverem, mesmo que em ritmos e intensidades diferenciados, afinal todos tem em sua inteligência os mecanismos necessários para desenvolver a aprendizagem.

educação aristocrática privilegia a autonomia do indivíduo e o desenvolvimento de suas potências intelectuais e afetivas, a educação de rebanho produz o distanciamento do sujeito dele mesmo, por meio de seu desleixo. Nesse sentido, o distanciamento entre a educação aristocrática e a educação de rebanho está no distanciamento dos indivíduos com esses dois perfis. De um lado, temos o indivíduo inquieto e, de outro, o dormente (MENDONÇA, 2012, p.336).

Partindo da perspectiva de uma educação libertária, Gallo (2010) também defende a importância da formação de indivíduos singulares, explicando, nesse sentido que, “uma educação voltada para a singularização (...) deve necessariamente ser capaz de articular a identidade na diversidade, a individualidade na comunidade, a liberdade na solidariedade” (GALLO, 2010, p. 147), concebendo, assim, possibilidade da diferença em um contexto que se constrói baseado na noção de igualdade.

Ao comentar a posição do filósofo Jacques Rancière sobre a noção da igualdade, Gallo (2012, p. 87) afirma que, para ele, “a sociedade moderna está baseada na idéia de que as inteligências são desiguais e que a construção de uma sociedade democrática, republicana, precisa proceder a uma ‘redução’ dessa desigualdade”, justificando dessa forma, a difusão de uma educação voltada para as massas, para a formação de uma normalização, uma padronização cultural da sociedade, enfim, uma igualdade social. É o que ele chama de “*subjetivação*”⁵⁸. Explica também que, “se ficarmos no contexto da subjetivação, estaremos condenados à reprodução e à passividade” (GALLO, 2010, p. 147).

De acordo com Mendonça (2012), a educação de rebanho, compreendida nesse sentido, utiliza-se justamente dessa noção de igualdade para neutralizar as ações racionais dos educandos. Para isso, este tipo de educação pauta-se no discurso do bem estar social e na diminuição do sofrimento entre os homens como justificativas para a igualdade de direitos. Não que esses assuntos sejam menos importantes, mas, o perigo é que “esse tipo de discurso não tem outro objetivo senão o de distanciar o indivíduo dele mesmo e, portanto, anular a sua capacidade de crítica ao mundo” (MENDONÇA, 2012, p. 336), a pessoa passa a atribuir a outrem uma responsabilidade que, de fato, lhe pertence. Assim, conforme expõe em outro texto, Mendonça (2011b, p. 19) explica que “esse estado social condiciona o sujeito a ser ‘receptor’ daquilo que está pronto, preparando-o para consumir o que recebe”, ou seja, faz com que acolha acriticamente aquilo que lhe é oferecido sem a possibilidade de emissão de juízo de valor ou reflexão mais apurada, assim, torna-se presa fácil, por exemplo, de uma sociedade capitalista e consumista.

⁵⁸ Segundo Gallo (2010, p. 148), a subjetivação é uma forma de educação “voltada para a construção de um *homem universal*, que atenda aos interesses do Estado”.

Em contrapartida, a educação aristocrática parte da noção da dureza para consigo mesmo, do esforço árduo para o aperfeiçoamento individual – talvez, de forma similar àquela que Kant (2008) acusou como sendo uma dificuldade para a saída da condição de menoridade – e, dando como exemplo a formação do filósofo como um ser crítico e racional, disposto a ressignificar os valores sociais, o autor pensa o educando como um indivíduo para quem “a autocrítica é sua marca e autossuperação a sua meta” (MENDONÇA, 2012, p. 337).

Nesse sentido, Mendonça (2011b, p. 18) explica que esse tipo de educação requer a autocrítica do sujeito, uma atitude de coragem e honestidade intelectual, que nem todos estão dispostos a assumir, “portanto, não se trata de uma educação para todos, mas para os que têm reverência por si mesmos”, para aqueles que, pelo respeito que tem à sua própria consciência, não se sujeitam a viver dissolutamente, antes, desejam se aperfeiçoar, se superar, honrando constantemente a sua condição humana. Enfim, trata-se de “uma educação para os espíritos livres e que estejam dispostos a empreender a autocrítica para exercer a sua liberdade por meio da autossuperação” (MENDONÇA, 2011b, p. 26).

Cabe, entretanto neste ponto uma ressalva. Não podemos ser levianos em pensar que esse tipo de educação, que ressalta a perspectiva de desenvolvimento do indivíduo, desconsidere ou desvalorize a importância da coletividade na formação educacional do aprendiz, pois, tanto a sua socialização como as relações interpessoais em geral constituem-se em elementos indispensáveis para o progresso do educando como pessoa e como cidadão socialmente consciente e inserido no processo de construção e reconstrução da sociedade, afinal o homem é um ser social e se aperfeiçoa nessas relações. Por outro lado, também não podemos compreender a “educação de rebanho” como sinônimo de todo o tipo de educação que considere a importância do aspecto coletivo.

Quanto a isso, Mendonça (2011b, p. 25) afirma que “está longe da proposição (...) da educação aristocrática, o exaurimento do espírito gregário. O sentido da educação de rebanho está na produção de terreno fértil para a crítica cuidadosa de uma educação que revela a natureza humana”. É justamente por causa da existência de uma que a outra se fundamenta e se justifica. A discussão sincera e a contraposição de ideias formam os elementos fundamentais para o desenvolvimento, para o amadurecimento em um sentido dialético, como conclui o autor: “não se trata da anulação de forças, mas da sua constante superação, que se dá na oposição” (MENDONÇA, 2011b, p. 25).

Retornando para a nossa questão central, percebemos, que o desafio para o desenvolvimento da autonomia dos educandos passa pelas suas próprias mãos. Com estas características, procuramos mostrar que a autonomia discente não brota pela força do acaso ou

por meio de um decreto ou uma lei. Entretanto, não depende exclusivamente da existência ou não de uma educação de qualidade ou da presença de docentes comprometidos com essa finalidade, embora consideremos importantes e, por que não, necessários todos esses elementos. O desenvolvimento da autonomia discente decorre em grande medida, do próprio indivíduo, no sentido de que ele mesmo precisa valorizar o desenvolvimento desta capacidade e, por conta disso, esforçar-se nessa direção. Precisa querer romper com essa condição e lutar para aperfeiçoar-se.

Entretanto, analisando sob outra ótica, quando pensamos na relação ensino aprendizagem, podemos ser, muitas vezes, conduzidos à aceitação passiva de uma lógica preestabelecida que determina que, para que haja a aprendizagem por parte dos alunos, necessariamente deve haver um professor que os ensine. Não desmerecendo a coerência desse raciocínio questionamos, no entanto, a sua indiscutibilidade e a forma absoluta com que se apresenta, praticamente exaurindo outras possibilidades e, com elas, a capacidade de um desenvolvimento autônomo por parte do próprio educando.

O texto de Kohan (2009), *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*, caminha nessa direção. Ao analisar a atitude de Sócrates sobre a relação entre ensino e aprendizagem, Kohan (2009) compreende que o antigo filósofo grego tenciona desestruturar essa lógica imposta sobre a relação entre quem ensina e quem aprende, afirmando que, apesar de não ensinar nada a ninguém, aqueles com quem ele dialoga aprendem, ou, conforme afirma mais claramente em outro texto: “Sócrates não ensina, mas outros aprendem com ele” (KOHAN, 2011, p.11). Percebemos, portanto, a partir desse exemplo, que parece ser possível haver a aprendizagem sem que haja o ensino propriamente dito. Como estamos analisando o papel discente diante da sua própria educação, essa questão mostra-se pertinente, pois associa à sua aprendizagem uma postura ativa dotada de intencionalidade.

Kohan (2009, p. 33) afirma que, de acordo com essa lógica pedagógica baseada na transmissão dos saberes, “se alguém aprende é porque outro lhe ensinou os conhecimentos que ele aprendeu. Para Sócrates, no entanto, alguém pode aprender sem que seu interlocutor lhe ensine no sentido em que os profissionais (da educação) pensam que um mestre ensina”.

Assim, ao afirmar: “Jamais fui mestre de ninguém, (...) nunca prometi nem ensinei a ninguém. Quem afirmar que de mim aprendeu ou ouviu em particular alguma coisa que não todos os demais, tendais certeza de que falta com a verdade” (PLATÃO, 1999, p. 61), Sócrates está negando o exercício intencional da docência, pelo menos da forma como a relação educacional se estabelece socialmente, ou seja, naquele contexto, segundo os moldes desempenhados pelos sofistas. Nesse sentido, talvez possamos compreender Sócrates, como

alguém que não ensine um conteúdo específico, como alguma *techné* ou algum ofício, mas que, ainda assim, tem algo para ensinar.

De acordo com Kohan (2011, p. 47), Sócrates “considera que não são os conhecimentos contidos em quem ensina os que devem ser transmitidos a quem aprende; por isso (...) busca transmitir certa relação com a ignorância, com o próprio pensamento, com o que merece maior importância”. Para Kohan, o ateniense procura oferecer uma nova compreensão para a relação ensino aprendizagem, assim, ele “não transmite um saber, mas uma relação com o saber, que se projeta na própria vida” (KOHAN, 2011, p. 47), talvez pudéssemos assumir então, nesse caso, que Sócrates procurava “ensinar a pensar”, ou ensinar os indivíduos a “aprenderem a aprender” ou, como diria Kant (2008), a “saírem da minoridade” e a “servirem-se do próprio entendimento”, essa é uma interpretação possível.

Refletindo ainda a esse respeito, Kohan (2009) indica, nesse sentido, uma certa semelhança com *O mestre ignorante* de Rancière (2010), afirmando, contudo, que este “funda uma política emancipadora para a relação entre quem ensina e quem aprende” (KOHAN, 2009, p. 78), defendendo, por meio da apresentação de um caso pedagógico específico, ocorrido na Europa do início do século XIX e protagonizado pelo professor francês Joseph Jacotot, a possibilidade da aprendizagem ocorrer por meio dos próprios alunos, sem a interferências das explicações elucidativas proferidas por um mestre capacitado.

Segundo Rancière (2010, p. 31), os alunos, em questão, “tinham aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre. (...) Não era, portanto, a ciência do Mestre que os alunos aprendiam”, mas conseguiram construir por si mesmos o conhecimento, pelo menos preliminar, de uma nova língua. Esse aspecto revolucionou a forma de se pensar a educação. Como poderia alguém aprender sem mestre? É justamente isso que nos interessa nesse momento, dado que a aprendizagem denota uma intencionalidade por parte do educando, o que, sem dúvida, é um elemento que se relaciona à questão da autonomia discente.

Rancière (2010) explica que os alunos aprenderam por meio de associações, da mesma forma que aprenderam, por exemplo, a língua materna, quando ainda pequeninos. Sendo assim, Rancière reconhece que todos tem a mesma capacidade frente à aprendizagem, afinal, todos conseguem aprender a sua própria língua, e, destaca que, nesse caso, não se realiza uma aprendizagem sistematizada mediante a direção de um mestre qualificado, mas mediante a curiosidade individual, cada um à sua maneira.

Pois bem. Rancière (2010), ao analisar o exemplo pedagógico de Sócrates, baseado em sua maiêutica, percebe que o filósofo grego, ao invés de ajudar, promovendo a libertação do indivíduo, submete o educando ao seu educador, estabelecendo, assim, uma relação de

dependência a que dá o nome de “embrutecimento”: “há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (RANCIÈRE, 2010, p. 31).

Para descrever essa (des)virtude socrática, Rancière (2010) remete-se ao exemplo no qual Sócrates, por meio de suas perguntas, possibilita que o escravo de Mênon consiga reconhecer certas verdades matemáticas que antes desconhecia. Segundo o autor, “há aí, talvez, um caminho para o saber, mas ele não é em nada o da emancipação” (RANCIÈRE, 2010, p. 52). Dizia, com isso, que o ateniense, ao invés de emancipar o escravo, o sujeitava ainda mais, pois, “a demonstração de seu saber é, ao mesmo tempo, a de sua impotência: jamais ele caminhará sozinho” (RANCIÈRE, 2010, p. 52).

Kohan (2011) reconhece a crítica do filósofo argelino a Sócrates, afirmando que, “ainda que Rancière seja bastante conciso nas referências textuais, sua análise é suficientemente potente para reconfigurar o valor político de um Sócrates erigido em mestre emancipador por excelência”, dado que ele o considera, pelo contrário, um embrutecedor. Entretanto, destaca que essa é a visão de Rancière e que, a Sócrates, cabem muitas e, por vezes, controversas interpretações.

A esse respeito, Kohan (2011, p. 100) afirma que, de acordo com o exemplo citado, para Rancière, “o escravo não aprende o que *ele* já sabe, mas o que *Sócrates* já sabe”, ou seja, o conhecimento do mestre, contradizendo, dessa forma, a outra visão sobre Sócrates, enquanto emancipador, mas, reforçando ainda mais seu aspecto embrutecedor, afinal, “o escravo aprende que, sem alguém que o leve pela mão a saber o que tem de saber, nada poderia saber. (...) Aprende, em suma, a ser mais escravo do que era antes de falar com Sócrates” (KOHAN, 2011, p. 100).

Essa relação de dependência, de “menoridade”, frente ao conhecimento inibe a formação autônoma dos educandos, impedindo-os de aprender a pensar e agir por si mesmos. Segundo Kohan (2011, p. 101), “Jacotot-Rancière sustenta que (...). Sócrates embrutece e não liberta porque não permite nem propicia que o escravo busque por si mesmo, que encontre o próprio caminho”. Nesse sentido, Sócrates é o exemplo do professor que detém o saber e se gaba disso, ou seja, do professor que sempre procura mostrar suas proezas cognitivas para conquistar o respeito e a admiração daqueles alunos mais deslumbrados, sujeitando-os e, de certa forma, mostrando-lhes, pela distância que se encontram do mestre, sua incapacidade diante do conhecimento⁵⁹. Assim, Kohan (2011, p. 103) explica que “não há novidade alguma

⁵⁹ Talvez, por isso, por provocar essa preocupação no seu ouvinte, e, por consequência deixá-lo inseguro de si, carente de um mestre “sabedor” e “explicador”, Sócrates seja, por alguns, considerado “o maior dos sofistas”.

na aprendizagem, pelo menos desde a perspectiva do mestre que já sabe, sempre, o que o outro deve aprender”.

Dessa forma, Kohan (2011, p. 103) afirma que, para Rancière, embora o socratismo assuma uma aparência libertadora, na verdade, “Sócrates não ensinaria para libertar, para tornar o outro mais independente, mas para manter a inteligência do outro submetida à própria inteligência”. Esse é o ponto para o qual, o autor chama à atenção: a questão da hierarquização na educação, em que o superior ensina ao inferior, que não apenas reproduz a desigualdade das inteligências, mas ainda a reforça.

Para Gallo (2012, p. 87), essa lógica baseada no “poder” de um mestre explicador é utilizada pelo poder público como uma forma propagandista que afirma difundir a emancipação intelectual a todos, de forma igualitária. Entretanto, o autor explica que “esse é um jogo perverso, pois a suposta emancipação está baseada na lógica da explicação: alguém que não sabe só pode aprender quando outra pessoa, que sabe, explica. Isso contribui para manter a assimetria, para manter a desigualdade”.

Segundo Kohan (2011, p. 116), para Rancière “uma ação educativa verifica a igualdade das inteligências e, então emancipa, ou alimenta, a paixão desigualitária e, assim embrutece”, dessa forma, voltando ao exemplo grego, ao usar uma “máscara da ignorância”, Sócrates torna-se extremamente perigoso, pois esconde em seu íntimo uma concepção desigual. Como afirma Rancière (2010, p. 50), “o princípio da desigualdade, o velho princípio, embrutece não importa o que se faça; o princípio da igualdade⁶⁰, o princípio Jacotot, emancipa”, no entanto, admite, “o problema, é revelar uma inteligência a ela mesma” (RANCIÈRE, 2010, p. 50).

Por isso, Kohan (2011) afirma que, para Jacotot, o aluno deve reconhecer-se, não como superior ou inferior a ninguém, mas como igual a todos os seres humanos. Assim, “o mestre ignorante ignora tudo menos a igualdade de onde parte e não ignora que não pode ignorar esse ponto de partida” (KOHAN, 2009, p. 78). Com isso, temos que, para Jacotot, de acordo com Kohan (2011, p. 116), o único e mais importante conhecimento que se deve transmitir aos alunos é “a confiança na própria inteligência, como não inferior a nenhuma outra inteligência; isso é o único que não é possível ignorar se se quer ensinar sob o signo da emancipação: que nenhuma inteligência é superior ou inferior a outra”.

Segundo Gallo (2012, p. 87), “a emancipação intelectual, de fato, só pode acontecer quando se toma por premissa outro princípio: a igualdade de inteligências. Uma relação de

⁶⁰ Igualdade das inteligências.

igualdade entre quem ensina e quem aprende, na qual não há submissão ou assimetria”. Esse princípio é de extrema importância para a questão dos desafios para a promoção da autonomia do educando, pois, para que ele se desenvolva, precisa primeiramente reconhecer que é capaz para então, querer prosseguir e aperfeiçoar-se cada vez mais, na direção de “educar-se a si mesmo”. Gallo (2012, p. 87) ainda complementa esse raciocínio, afirmando que a partir dessa relação de igualdade de inteligências, “o aprendizado é uma conquista e uma realização de uma inteligência que é capaz por si mesma, que tem no outro um parceiro e não um guia ou uma ‘muleta’”.

Estabelecendo, dessa forma, uma relação entre a questão anteriormente destacada, sobre a educação aristocrática (MENDONÇA, 2009), como uma forma de autoeducação, relacionada à dureza consigo e com a determinação pessoal para com a autossuperação, e o método emancipatório de Jacotot, temos da mesma forma, a valorização de um elemento de dedicação pessoal, dependente da iniciativa particular do educando, pois, segundo Rancière (2010, p. 30) “esse método da igualdade era, antes de mais nada, um método da vontade”, que reconhece o teor da responsabilidade discente, mas também admite a possibilidade de que cada educando desenvolva-se a seu próprio ritmo, conforme a determinação e a possibilidade de cada um.

Compreendemos que, de acordo com Rancière (2010), no método representado pelo mestre explicador, quanto mais competente for o professor, mais ele irá tentar, irá se esforçar e, enfim, encontrará um meio de aperfeiçoar a sua metodologia de forma a “facilitar” a aprendizagem dos alunos, deixando-lhes os conteúdos mais “fáceis” ou “palatáveis”, realizando, assim, uma tarefa que caberia a eles, impossibilitando-os de tentar encontrar, por si mesmos o seu próprio caminho e, com isso, ao invés de ajudar, muitas vezes ele acaba por prejudicar o desenvolvimento discente e torna-os ainda mais dependentes de suas preciosas “intervenções” sempre seguras e acertadas. Lembremos que, segundo Rancière, o problema maior está em mostrar às pessoas a sua verdadeira e potencialmente “igual” inteligência.

Nesse sentido, como seria possível fazer com que o educando compreendesse o seu potencial e passasse a desenvolvê-lo responsabilmente? Rancière (2010, p. 57) defende a ideia de que “para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio”. Assim, “o que pode, essencialmente, um emancipado é ser emancipador: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera outra como igual à sua” (RANCIÈRE, 2010, p. 64). Este é, em sentido amplo, um método da liberdade e para a liberdade.

Talvez, nesse momento, o leitor possa se perguntar, por que essa discussão não se deu no tópico anterior, que tratava da responsabilidade discente? Sim, pensamos que isso até poderia ter se desenvolvido naquele momento, entretanto, o ponto fundamental é que esse método é basicamente um método do aluno, fundado no princípio da igualdade (das inteligências), mas que respeita a sua individualidade, pois também valoriza a sua diferença, o seu esforço pessoal, a sua vontade em prosseguir e querer se desenvolver. Esse método da vontade baseia-se na igualdade, em que todos podem aprender: “isso é para todos”. Entretanto, como isso depende da vontade de cada um, se olharmos pelo prisma da educação aristocrática, “isso é só para quem quer”, depende de cada um.

Assim, partindo da afirmação de Rancière (2010, p. 65), de que, “o que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência”, compreendemos que esse método consolida a possibilidade universal do aprendizado, concedendo liberdade para o educando construir o conhecimento, responsabilizando-o pela sua própria formação, pois acredita, nesse sentido, no valor do seu potencial.

Considerações finais

Nosso trabalho apresentou como objetivo central a discussão da questão dos desafios para a promoção da autonomia dos educandos. Para isso, iniciamos com o propósito de compreender um pouco mais sobre as concepções de autonomia discente desenvolvidas em diferentes momentos da história do pensamento humano. Nesse sentido, julgamos necessário empreender uma jornada que se iniciou com o estudo das concepções clássicas de autonomia, passando pelas concepções educacionais desenvolvidas por pensadores como Platão, Rousseau, Kant e Dewey e, considerou o panorama educacional brasileiro, traçado desde a sua descoberta, com o desembarque da pedagogia tradicional da escolástica jesuítica, alcançando a primeira tentativa de modernização da educação no Brasil, representada pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, para, enfim, obter subsídios suficientes para pensar os desafios educacionais para a promoção da autonomia discente.

Nesse percurso, percebemos a diversidade de estudos e debates sobre a temática, sem que, algum deles proporcionasse, de forma derradeira, uma resposta simples e direta sobre o problema. Pelo contrário, foi-nos apresentada uma multiplicidade de teorias e posicionamentos que, ao longo do desenvolvimento do pensamento filosófico educacional, foram sendo dialeticamente retomados e reelaborados, de acordo com o contexto histórico e social de cada pensador. Dessa forma, reafirmamos que não houve a pretensão de exaurir um tema dessa magnitude em uma dissertação de mestrado. Reconhecemos a importância e a relevância de persistirmos na discussão da temática, proporcionando, por meio deste trabalho, uma reflexão sob o prisma filosófico educacional acerca da questão da autonomia discente.

Certamente a estrutura de organização do trabalho poderia ter sido pensada ou desenvolvida de inúmeras formas diferentes, entretanto, no contexto de retomada dos sentidos da dissertação reafirmamos o percurso metodológico adotado, permitindo que o leitor compreenda nossas intenções e acompanhe as dificuldades desse processo.

No primeiro capítulo, *A autonomia do educando nas concepções educacionais clássicas*, procuramos traçar um perfil conceitual da concepção de autonomia, observando a sua inserção e discussão a partir de algumas das principais teorias educacionais clássicas. Nesse trajeto, partimos da discussão da *Paideia*, compreendida como a primeira proposta pedagógica sistematizada e deliberadamente intencional para a formação humana e, encontramos, a partir da reflexão socrático-platônica, uma concepção de autonomia direcionada para a perspectiva da formação do governante, baseada no desenvolvimento das virtudes necessárias para o bom desempenho da vida pessoal e social.

Em um segundo momento, tentamos compreender, dentro do ideal iluminista de educação, a dimensão que a questão da autonomia discente teve nesse movimento, tomando como referência as concepções educacionais de Rousseau e de Kant. Se para Rousseau a autonomia é, em certa medida, algo inerente ao ser humano, devendo a educação favorecer o seu desenvolvimento proporcionando, sobretudo, uma vivência de liberdade e autoconhecimento, para Kant, o homem permanece em um estado latente de menoridade, o qual precisa superar vencendo a preguiça e a covardia, mas, vislumbrando na figura do tutor, alguém que o conduza para fora dessa situação, ensinando-o gradualmente a se utilizar de forma autônoma de sua própria razão. Nessa concepção, a educação assume o papel de aperfeiçoar o homem, libertando-o daquela condição inicial e constituindo-o um ser mais humano e racional. Assim, colocando à parte as diferenças conceituais entre os autores ilustrados, podemos destacar uma concepção de autonomia que se estrutura a partir dos ideais iluministas de liberdade e do desenvolvimento da racionalidade, enfim, possibilitando, por meio desses elementos, que o educando aprenda a “pensar por si mesmo”, autogovernando-se.

O terceiro momento estudado nesse capítulo foi a retomada, sob uma perspectiva democrática, da concepção de educação iluminista, recontextualizada ao cenário norte americano neointellectual, por meio da teoria filosófica educacional de John Dewey, que valorizava a importância da escola como uma sociedade em miniatura, onde as crianças se desenvolveriam ativamente, por meio de uma educação baseada na experiência, voltada para a vida e para a cidadania. Nesse contexto, a autonomia discente é pensada como característica essencial para a vida em sociedade, e a aprendizagem se dá a partir da valorização das descobertas pessoais e da experiência, reforçando a confiança dos alunos neles mesmos e possibilitando que eles aprendam a enfrentar problemas e a pensar por si mesmos. O pragmatismo, no sentido da utilização prática dos conhecimentos desenvolvidos e construídos no âmbito escolar, reforçaria a capacidade de pensar por conta própria e a tomada de decisões, fortalecendo, portanto, o desenvolvimento da autonomia dos educandos.

O segundo capítulo desta dissertação, *A (des) preocupação com a promoção da autonomia discente na educação brasileira*, procura analisar, de forma longitudinal, os primórdios do desenvolvimento da educação brasileira, compreendendo em primeiro lugar as razões filosóficas implícitas na pedagogia jesuítica, baseada na escolástica medieval, e, as implicações negativas dessa perspectiva educacional ao desenvolvimento social e cultural do Brasil. Em seguida, nos dirigimos para a primeira tentativa de reforma e modernização da educação brasileira, consubstanciada pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, na tentativa de encontrar uma preocupação com a formação do educando, sobretudo no que se

refere ao desenvolvimento da sua autonomia. Assim, se por um lado o paradigma pedagógico tradicional da escolástica jesuítica impunha seus dogmas religiosos à educação, embargando a criatividade do educando e tolhendo a sua liberdade, inclusive de pensar, por outro, apesar da fundamentação filosófica educacional da reforma proposta pelos Pioneiros se basear na pedagogia democrático-progressista de Dewey, que por excelência considerava o desenvolvimento da autonomia dos educandos, não podemos afirmar, quanto a isso, que avanços foram efetivamente alcançados na educação brasileira, sobretudo porque uma teoria democrática como a de Dewey, pressupõe a existência de uma democracia, o que até agora não se demonstra em território nacional – pelo menos na concepção pensada por Dewey. Portanto, a partir desses elementos, não podemos assumir a existência de uma preocupação efetiva com o desenvolvimento da autonomia discente no Brasil (salvo em situações isoladas), pelo contrário, o espírito de dominação e exploração, fortemente destacado no período colonial do nosso país ainda se perpetua e se reconfigura, ganhando novas roupagens e disfarces de uma pseudodemocracia e, dessa forma, continua afligindo e oprimindo o povo, dificultando o seu desenvolvimento autônomo.

Nesse sentido, ao pensarmos, em nosso terceiro capítulo, nos *Desafios para o desenvolvimento da autonomia discente: a “boa educação”*, decidimos por não nos apoiar somente nos referenciais filosóficos educacionais estudados até então, e, procurar, também em outras possibilidades do pensamento educacional, respostas à nossa indagação inicial: quais os desafios para a efetiva promoção da autonomia dos educandos? Para a construção dessa resposta, organizamos o capítulo em dois momentos principais. O primeiro trata da “boa educação”, uma educação voltada para o desenvolvimento da cidadania, resultado de um ensino de qualidade, que por sua vez deve estar baseado na noção da liberdade. O segundo momento, traz uma reflexão sobre os dois principais atores do processo educacional, o professor e o aluno.

Ao professor, impusemos uma reflexão em torno da conscientização sobre sua própria atuação docente, estimulando a adoção de um posicionamento crítico e não conformista. Debates também a questão da competência docente, pensando, nesse contexto, sua responsabilidade no sentido de traduzir os ensinamentos para a linguagem do educando, de forma a lhe fazer sentido, relacionando-os com a sua vida concreta, proporcionando também espaços de liberdade por meio de uma postura coerente, exemplar.

Ao educando, problematizamos a questão da sua responsabilidade pessoal frente às situações de aprendizagem, reconhecendo seu potencial para tanto; alertando, entretanto, para a preocupação com a questão da igualdade que, por um lado, massifica e imobiliza o

desenvolvimento individual, e, por outro, no sentido da igualdade das inteligências, que reconhece que todos têm condições de se desenvolver pela livre iniciativa, indo tão longe quanto a sua inconformidade e sua necessidade de autossuperação o possam levar, formando indivíduos singulares, críticos e livres, mostrando que é possível pensar uma educação diferente, depositando na pessoa do educando a liberdade e a confiança necessárias para o seu autodesenvolvimento.

Concluindo, pois, tentaremos organizar nossas reflexões e elaborar, de forma mais precisa, uma resposta à nossa pergunta: Quais os desafios para a promoção da autonomia discente? Em primeiro lugar identificamos a necessidade de maior compreensão sobre o conceito de autonomia, por isso a retomada dessa discussão nas concepções históricas. Nessa direção, compreendemos a autonomia como o “governo de si mesmo”, determinado pelo uso consciente da razão, pela liberdade para pensar por conta própria, pela saída da minoridade, pelo ato de tornar-se esclarecido, pela possibilidade de construção do conhecimento pela via da educação, da pesquisa e da descoberta pessoal.

Em segundo lugar, destacamos como desafio à promoção da autonomia discente, a necessidade de assumirmos uma postura de honestidade, reconhecendo nossa insuficiência, no nível educacional, de formar alunos autônomos. Se por um lado possuímos uma LDB que sugere a formação de estudantes autônomos, por outro lado a realidade educacional brasileira não só é diferente daquela apresentada na proposta do governo como ainda lhe é contraproducente, posicionando-se contrariamente a essa disposição legislativa. Nesse sentido perguntamos: será que o governo tem, de fato, interesse em formar indivíduos autônomos?

Apesar disso, pensando de forma prática, elencamos, como resultado de nossa investigação, mais alguns desafios à promoção da autonomia discente. O primeiro deles é o desenvolvimento/oferecimento de uma “boa educação”. Essa “boa educação” seria, dentre tantos fatores, construída por meio de uma educação de qualidade, que atenda a com eficiência a relação ensino-aprendizagem; de uma educação da liberdade e para a liberdade, de uma educação que vise, de fato, criar uma cidadania efetiva, constituída por cidadãos ativos. O segundo desafio diz respeito às atribuições dos professores e dos alunos no processo educativo e, relaciona-se diretamente ao desafio da “boa educação”.

Quanto ao professor, o desafio está na direção de promover, de forma competente e sensível, uma educação fundamentada na liberdade, que valorize e reconheça o potencial dos alunos, promovendo o seu desenvolvimento crítico, estimulando-os a aprender, a agir e a pensar por conta própria, vivenciando também, em si mesmo o exemplo dessa inquietude e criticidade não conformista e nem alienada que prega aos seus educandos. Aos educandos, o

desafio que se apresenta é que eles queiram aprender, que eles busquem o seu desenvolvimento. Nesse sentido, destacamos a responsabilidade do próprio educando na construção do conhecimento, explorando a sua individualidade, desafiando-se, autossuperando-se, reconhecendo-se como alguém que é capaz de buscar e conquistar por si mesmo os seus objetivos.

Como uma última reflexão, gostaríamos de retomar a menção que fizemos no último capítulo à questão da pedagogia libertária, de origem anarquista. Sem nos aprofundarmos nas inúmeras dimensões do movimento e nem nas questões políticas que permeiam essa teoria, destacamos a origem grega do termo *anarkhos* - ἀναρχος que significa "sem governantes", ou, para ser mais específico ao nosso contexto, "sem governo externo". Com a intenção de desenvolvermos uma relação etimológica entre anarquia e autonomia, seguem novamente os termos que compõem a palavra autonomia: *autós* - αὐτός (próprio, de si mesmo) e *nomos* - νόμος (lei, regra, norma), cuja interpretação seria, então, o governo de si mesmo, situada em oposição à palavra heteronomia, que apresenta o radical *héteros* - ἕτερος (outro), sendo compreendida, nesse sentido, como o ato de ser governado pelas regras do outro.

Perseguindo nessa direção, podemos primeiramente perceber que, de forma mais generalizada, o significado de ambas as palavras dizem respeito à questão do governo. Por um lado, a anarquia supõe a ausência de um governo externo e, por outro, a autonomia, requisita esse governo, pelo menos no âmbito intelectual, para o controle pessoal, estabelecido pelo próprio indivíduo. Como pudemos verificar na concepção pedagógica libertária, ou anarquista, a questão da liberdade é um pressuposto essencial e, a promoção da autonomia discente uma meta. Dessa forma, talvez, possamos terminar essa dissertação, propondo uma reflexão: de uma situação educacional usualmente heterônoma, passamos para uma construção libertária/anárquica (sem um governo aparente), para enfim, permitir, por meio da liberdade, que o educando passe a governar-se a si mesmo, exercendo e exercitando a sua autonomia. Assim pensamos que, quando há uma condição externa de liberdade, quando há um professor que conceda aos seus alunos a oportunidade: liberdade, espaço e confiança para se desenvolverem, como, por exemplo, no caso apresentado por Rancière (2010), enfim, quando não há a diretividade impositiva de um governo externo, talvez, haja o ambiente propício para o educando efetivamente assumir o controle de si mesmo, autogovernando-se, desenvolvendo e exercitando a sua autonomia, tanto na esfera pessoal quanto social, ou seja, na prática ativa da sua cidadania.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. Revisão Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA, Rogério Miranda de. *A fragmentação da cultura e o fim do sujeito*. São Paulo: Loyola, 2012.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- AZEVEDO, Fernando de, *et al.* O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. ISSN: 1676-2584. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>, Acesso em 04.05.2012.
- BERTI, Giampietro. Prefácio. In: CODELLO, Francesco. *A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill*. Trad. Silene Cardoso. São Paulo: Imaginário, Ícone, 2007.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAGA, Marco. *A nova paidéia: ciência e educação na construção da modernidade*. Rio de Janeiro: E-papers, 2000.
- BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Lei Darcy Ribeiro (1996). 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- BZUNECK, José Aloyseo.; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (Orgs.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CODELLO, Francesco. *A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill*. Trad. Silene Cardoso. São Paulo: Imaginário, Ícone, 2007.
- COMENIUS, João Amós. *Didática Magna*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- CUNHA, Marcos Vinícius da; SACRAMENTO, Leonardo Freitas. Os gregos nas estratégias argumentativas de John Dewey. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 278-289, 2007 – ISSN 1413-2478.
- DALBOSCO, Claudio Almir. *Kant & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Felix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr., Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2007.
- DEWEY, John. *Vida e educação: (i) a criança e o programa escolar e (ii) interesse e esforço*. Trad. Anísio Teixeira. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- _____. *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1976.
- _____. *John Dewey - The later works: 1925 - 1953*. Vol. 13: 1938 - 1939. Edited by Jo Ann Boydston. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press, 1991.
- _____. *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Trad. Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'água, 2002.
- _____. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. Apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha. Trad. Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.
- DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 18, p. 35-40, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean Jacques. *Metodologia filosófica*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. *Revista Brasileira de História de Educação*, Campinas, n. 13, p. 11-50, 2007.
- FORTES, Luiz Roberto Salinas. *O iluminismo e os reis filósofos*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- GALLO, Sílvio. *Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação*. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. Filosofia da Educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-284, jul/dez. 2007.
- _____. *Deleuze & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, Adão José (org.). *Filosofia, educação e cidadania*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2010.
- _____. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2012.
- GENTILI, Pablo. Educação e cidadania: a formação ética como desafio político. In: GENTILI, Pablo, ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. pp. 65-95.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. *Metodología de La investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.
- HAVELOCK, Eric. *Prefácio a Platão*. Campinas: Papirus, 1996.
- JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Artur M. Parreira, adaptação para a edição brasileira Monica Stahel, revisão do texto grego Gilson Cesar Cardoso de Souza. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo?* Trad. Artur Morão. Covilhã, Portugal. Universidade da Beira Interior: Lusofia (Biblioteca online de filosofia e cultura), S/D. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf>. Acesso em 06.04.2012.
- _____. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.
- _____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. Paulo Quintella. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2007.
- _____. *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?* Trad. Luiz Paulo Rouanet. Brasília: Casa das musas, 2008.
- KOHAN, Walter Omar. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____. Sócrates e a educação: o enigma da filosofia. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

- KOSCHMANN, Timothy. Dewey's contribution to a standard of problem-based learning practice. *First European Conference on Computer-Supported Collaborative Learning (EuroCSCL)*. Holanda, Maastricht, mar/2001. Disponível em <<http://methodenpool.uni-koeln.de/problembased/koschmann.pdf>>. Acesso em: 02.12.2012.
- LORIERI, Marcos Antonio; RIOS, Terezinha Azerêdo. *Filosofia na escola: o prazer da reflexão*. São Paulo: Moderna, 2004.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Introdução ao estudo da escola nova*. 10. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1969.
- _____. *Tendências da educação brasileira*. Org. Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha. 2. ed. Brasília: MEC/INEP, 2002.
- _____. *Educação comparada*. Org. Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha. 3. ed. Brasília: MEC/INEP, 2004.
- MARROU, Henri Irénée. *História da educação na antiguidade*. Trad. Mário Leônidas Casanova. São Paulo: EPU, 1975.
- MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- MÄRZ, Fritz. *Grandes educadores: perfis de grandes educadores e pensadores pedagógicos*. Trad. Edwino A. Royer. São Paulo: EPU, 1987.
- MENDONÇA, Samuel. *Educação aristocrática em Nietzsche: perspectivismo e autossuperação do sujeito*. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2009.
- _____. Proposta de filosofia para o Estado de São Paulo: a autonomia do educador problematizada a partir de *Was ist Aufklärung*, de Kant. *Cadernos de Educação (UFPEL)*, v. 20, p. 135-152, 2011a.
- _____. Massificação humana e a educação aristocrática em Nietzsche. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 17-26, 2011b – ISSN 1676-2592.
- _____. Pressupostos éticos da educação da solidão. *Filosofia e Educação (Online)*, v. 3, n.1, p. 159-174, 2011c – ISSN 1984-9605.
- _____. Massificação humana e a educação aristocrática em Nietzsche. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 332-350, 2012 – ISSN 1676-2592.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; CALSAVARA, Tatiana; MARTINS, Ana Paula. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São

- Paulo, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012005000011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10/11/2012. Epub 19-Jun-2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000011>.
- MORANDI, Franc. *Introdução à pedagogia*. São Paulo: Ática, 2008.
- MOREAU, Joseph. Platão e a educação. In: CHATEAU, Jean. *Os grandes pedagogistas*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1978.
- OLIVEIRA, Paulo Francisco de. A disciplina na pedagogia de Kant – uma contribuição moderna para a discussão de problemas contemporâneos. In: *Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI*, Brasília, p. 4831–4846, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.
- _____. Apologia de Sócrates. Trad. Enrico Corvisieri. In: *Sócrates: vida e obra*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- _____. *Diálogos I: Teeteto, Sofista, Protágoras*. Bauru: Edipro, 2007a.
- _____. *Diálogos II: Górgias, Eutidemo, Hípias Maior, Hípias Menor*. Bauru: Edipro, 2007b.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílían do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da educação*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008.
- _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. *O que é filosofia da educação?* Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

- TEIXEIRA, Anísio Spinola. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 5. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1967.
- _____. *Educação no Brasil*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.
- _____. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e educação: (i) a criança e o programa escolar e (ii) interesse e esforço*. Trad. Anísio Teixeira. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- _____. *Educação e o mundo moderno*. 2. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1977.
- TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. 4. ed. São Paulo: IBRASA, 1991.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- WEBER, José Fernandes. *Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche*. Londrina: Eduel, 2011.
- ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.