

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ CARLOS DOS SANTOS DEBUS

**EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA:
REFLEXÕES SOBRE A ATUALIDADE DO CONCEITO DE
AUTONOMIA A PARTIR DE UM ESTUDO ENTRE CRIANÇAS**

Florianópolis
Fevereiro de 2018

José Carlos dos Santos Debus

**EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA:
REFLEXÕES SOBRE A ATUALIDADE DO CONCEITO DE
AUTONOMIA A PARTIR DE UM ESTUDO ENTRE CRIANÇAS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha Educação e Comunicação, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello

Florianópolis
Fevereiro de 2018

José Carlos dos Santos Debus

**EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA: REFLEXÕES SOBRE A ATUALIDADE DO
CONCEITO DE AUTONOMIA A PARTIR DE UM ESTUDO ENTRE CRIANÇAS**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título de “Doutor em Educação” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 19 de fevereiro de 2018.

Professor Dr. Elison Antônio Paim
Coordenador do Programa

Banca examinadora:

Profa. Dra. Gilka Elvira P. Girardello – Orientadora e Presidenta da mesa
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo – Examinador
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Profa. Dra. Ione Ribeiro Valle – Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Maurício Roberto da Silva – Examinador
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Dra. Maria Sirlene P. Schlickmann – Examinadora
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)

Profa. Dra. Mônica Fantin – Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof^a. Dr^a. Juliane Di Paula Q. Odino – Suplente
Faculdade Municipal da Palhoça (FMP)

Profa. Dra. Andrea Brandão Lapa – Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

À minha mãe, Felina Santos Debus (*In memoriam*),
que desde cedo me deixou autônomo.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas fizeram parte do caminho trilhado nos últimos seis anos de estudos que ora estamos encerrando. Foram dois anos de preparação para poder entrar no programa e quatro anos de pesquisa. Lembramos, aqui, aqueles que estiveram diretamente envolvidos em nossa formação enquanto pesquisador.

Meus agradecimentos iniciais vão para os funcionários e técnicos, os professores e coordenadores do Centro de Ciências da Educação (CED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina; e para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que me possibilitou dedicação exclusiva à pesquisa através de uma bolsa. A todos, muito obrigado!

Meus agradecimentos especiais são para Maria Herta Dias Debus, que gerou em mim todo o desejo de conhecer a autonomia pelo olhar da criança, e à Eliane Santana Dias Debus, meu sol de todo dia.

Especial também é o agradecimento à Profa. Gilka Girardello, que orientou esta tese. Pela alegria, pela leveza do fazer pesquisa e por acreditar neste projeto. Obrigado, muitíssimo obrigado Gilka!

Meus agradecimentos também vão para os professores Ana Maria Baiana, Dulce Márcia Cruz, Fábio Machado Pinto, Ione Ribeiro Valle, Leandro Belinaso Guimarães, Luciane Maria Schindwein, Mônica Fantin, Nelita Bortolotto e Santiago Pich, com os quais eu tive o prazer de compor o espaço ensino/aprendizagem. Obrigado a todas e a todos.

Agradeço imensamente os profissionais da Escola Básica Municipal João Gonçalves Pinheiro, que me receberam com muito carinho e permitiram que a nossa experiência de campo fosse muito rica e afetuosa. Obrigado à diretora Nicole Alves de Freitas, às coordenadoras e supervisoras Adriana Peres Lima e Ana Carolina Gil e aos professores Gláucia Marques Bittencourt e Aldonei Machado.

Agradeço também imensamente a comissão examinadora que aprovou esta tese no Exame de Qualificação e que em muito contribuiu para o desenvolvimento e enriquecimento da pesquisa. Obrigado aos professores Miguel Gonzales Arroyo, Maurício Roberto da Silva, Maria Sirlene Pereira Schlickmann e Ione Ribeiro Valle.

Aos colegas da Linha Educação e Comunicação e ao Núcleo Infância, Comunicação e Arte (NICA) pela socialização e pelo compartilhamento. Obrigado Maria Cristina Diederichsen, Gabriela Salgado e Lidnei Ventura pelo privilégio do convívio.

Por fim, obrigado Baruk Jones pela fiel companhia na solidão da escrita.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar a pertinência e/ou a atualidade do conceito de autonomia para as configurações contemporâneas dos espaços de ensino/aprendizagem em relação às crianças e como estas podem interpretar e negociar esse conceito e suas variáveis: o que elas compreendem sobre autonomia e o que ela vêem como práticas pedagógicas autônomas no contexto da escola e da família. Examina-se como este conceito dialoga com outros que hoje compõem o mesmo campo semântico, tais como emancipação, protagonismo, independência, interação e participação. A discussão trabalha com duas hipóteses: a primeira delas considera a possibilidade de o conceito de autonomia precisar ser hoje problematizado, atualizado e ressignificado; a segunda examina a ideia de que tenha ocorrido um deslocamento e esvaziamento do potencial radical e transformador envolvido neste conceito no campo da educação. Na dimensão teórica, o trabalho compõe um referencial sobre o pensamento emancipador na educação que permite refletir sobre a autonomia na experiência de ensino/aprendizagem. Fazem parte desse referencial as reflexões de Freire (2006) e Rancière (2007), que trazem a igualdade como princípio e a autonomia intelectual como meta nos fundamentos da Pedagogia, bem como as projeções de indivíduo autônomo na constituição da sociedade apontadas por Kant (1999), Rousseau (1992), Nietzsche (2008), Durkheim (2012), Vygotsky (1991) e Piaget (1996). Além disso, foi feita uma revisão da produção acadêmica recente sobre autonomia e educação no cenário acadêmico brasileiro. Metodologicamente, levou-se em conta a valorização das manifestações das crianças sobre seu cotidiano, proposta pelos novos estudos da infância, seguindo-se também orientações formuladas pelos Estudos Culturais, como as perspectivas de pesquisa qualitativa de recepção e da articulação entre Educação e Comunicação. Em um campo empírico do qual participaram 25 crianças do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública, foram utilizados episódios de duas séries de televisão como dispositivos deflagradores de mediações e discussões no grupo, contando-se ainda com o uso de questionários estruturados. Entre os resultados obtidos, foi possível compreender que a escola é o lugar onde os participantes da pesquisa menos demonstraram exercer sua capacidade de serem autônomos, enquanto que o lar aparece como o lugar onde a autonomia é mais motivada. Os resultados também apontam para um vazio profundo no que se refere às práticas autônomas nas relações de ensino/aprendizagem. Da análise do referencial teórico e das manifestações das crianças participantes da pesquisa, conclui-se que a escola é ainda um espaço onde predomina a heteronomia, sendo muito importante a problematização e a atenção de educadores e pesquisadores da educação para o tema da autonomia.

Palavras-chave: Crianças. Autonomia. Puberdade. Ensino/Aprendizagem. Educação. Televisão.

ABSTRACT

This study examines the relevance of the concept of autonomy in current educational research and teaching practices. Special attention is given to how children interpret and negotiate this concept, and what they see as being autonomous pedagogic practices at school and at home. It is discussed how the concept of autonomy relates to other concepts that today are part of the same semantic field, such as emancipation, protagonism, independence, interaction and participation. The discussion considers two hypotheses: a) the need for updating and/or resignifying the concept of autonomy; b) the possibility that has occurred a displacement of the concept, depriving it of the radical and transformative potential it once had in the education field. The theoretical framework of the thesis is based on the ideas of Freire (2006) and Rancière (2007), which have equality as a principle and intellectual autonomy as a goal in Education. The discussion includes a historical outline of the concept of autonomy, based on Kant (1999), Rousseau (1992), Nietzsche (2008), Durkheim (2012), Vygotsky (2007) and Piaget (1996). In addition, the recent academic production about autonomy and education in the Brazilian academic scenario is reviewed. The study includes a field work inspired by new childhood studies, cultural studies, and qualitative reception studies in the interface between education and communication. The empirical field work involved 25 children from seventh grade in a public school, who watched, discussed and answered questionnaires about two episodes of TV series that dealt with issues of autonomy among children of the same age. The data analysis suggests that the school is the place where the children who participated of the research feel that they have less possibilities to exercise their autonomy, while the home appears as the context where autonomy is more motivated. The results show the need for more studies regarding autonomous educational practices. Based on the theoretical references and the manifestations of the children who took part in the research, it is possible to conclude that the school is still a space where heteronomy prevails, which stresses the importance that teachers and education researchers pay more attention to the subject of autonomy.

Keywords: Children, autonomy, puberty, teaching/learning, Education, television.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar la pertinencia o la actualidad del concepto de autonomía para las configuraciones contemporáneas de los espacios de enseñanza/aprendizaje con relación a los niños y cómo pueden estos interpretar y negociar dicho concepto y sus variables: qué comprenden sobre autonomía y qué ven como prácticas pedagógicas autónomas en el contexto de la escuela y de la familia. Se examina como dialoga este concepto con otros que hoy componen el mismo campo semántico, como emancipación, protagonismo, independencia, interacción y participación. La discusión trabaja con dos hipótesis: la primera de ellas considera la posibilidad de que hoy el concepto de autonomía deba ser problematizado, actualizado y resignificado; la segunda examina la idea de que haya ocurrido un desplazamiento y vaciamiento del potencial radical y transformador relacionado con en ese concepto en el campo de la educación. En la dimensión teórica, el trabajo se articula dentro de un marco de referencia sobre el pensamiento emancipador en la educación que permite reflexionar sobre la autonomía en la experiencia de enseñanza/aprendizaje. Forman parte de dicho marco de referencia las reflexiones de Freire (2006) y Rancière (2007), que postulan la igualdad como principio y la autonomía intelectual como meta en los fundamentos de la Pedagogía, así como las proyecciones de individuo autónomo en la constitución de la sociedad señaladas por Kant (1999), Rousseau (1992), Nietzsche (2008), Durkheim (2012), Vygotsky (1991) y Piaget (1996). Además, se realizó una revisión de la producción reciente sobre autonomía y educación en el escenario académico brasileño. Metodológicamente, se tomó en cuenta la valorización de las manifestaciones de los niños sobre su cotidiano que proponen los nuevos estudios de la infancia, siguiéndose también orientaciones formuladas por los Estudios Culturales, como las perspectivas de investigación cualitativa de recepción y la articulación entre Educación y Comunicación. En un campo empírico en el que participaron 25 niños de séptimo año de la Enseñanza Fundamental de una escuela pública, se utilizaron episodios de dos series de televisión como dispositivos disparadores de mediaciones y discusiones en el grupo, contándose asimismo con el uso de cuestionarios estructurados. Entre los resultados obtenidos, se pudo comprender que la escuela es el lugar donde los participantes de la investigación menos mostraron que ejercían su capacidad de ser autónomos, mientras que el hogar aparece como el lugar donde más se motiva la autonomía. Los resultados también señalan un vacío profundo en lo que se refiere a las prácticas autónomas en las relaciones de enseñanza/aprendizaje. Del análisis del marco teórico y de las manifestaciones de los niños que participaron en la investigación se concluye que la escuela aún es un espacio donde predomina la heteronomía, siendo muy importante la problematización y la atención de educadores e investigadores de la educación para el tema de la autonomía.

Palabras clave: Niños. Autonomía. Pubertad. Enseñanza/Aprendizaje. Educación. Televisión.

LISTA DE SIGLAS

ANDE – Associação Nacional de Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP – Associação de Pais e Professores
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED – Centro de Ciências da Educação
CEDES – Centro de Estudos da Educação e Sociedade
EaD – Educação a Distância
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FMP – Faculdade Municipal de Palhoça
GRUPEM – Grupo de Pesquisa Educação e Mídia
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NICA – Núcleo Infância, Comunicação e Arte
ONU – Organização das Nações Unidas
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
SESI – Serviço Social da Indústria
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESO – Centro Universitário Serra dos Órgãos
UNISUL – Universidade do Sul Catarinense

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. CAPÍTULO I – OS PERCURSOS DA AUTONOMIA NAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM	24
2.1 O SABER QUE CONCEITUA A AUTONOMIA.....	25
2.2 A HETERONOMIA QUE SUSTENTA OS SISTEMAS DE ENSINO.....	38
2.3 A EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO	43
2.4 A ESCOLA LIVRE: O LUGAR DA AUTONOMIA.....	49
3. CAPÍTULO II – A PESQUISA ACADÊMICA SOBRE AUTONOMIA NAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM	58
3.1 O ESTUDANTE E SUA AUTONOMIA.....	60
3.2 EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E AUTONOMIA.....	73
3.3 OS ESTUDANTES DE EaD E A AUTONOMIA	75
4. CAPÍTULO III – INFÂNCIA E ESCOLA	81
4.1 A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA	81
4.2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL	91
4.3 A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA	100
5. CAPÍTULO IV – CAMINHOS METODOLÓGICOS	109
5.1 ESTUDOS CULTURAIS E A AUTONOMIA.....	109
5.2 COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E PESQUISA	112
5.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E REFERÊNCIAS PARA ANÁLISE	119
5.4 ASPECTOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	121
6. CAPÍTULO V – A PESQUISA DE CAMPO.....	124
6.1 AS SÉRIES, O PROTAGONISMO E A AUTONOMIA DAS CRIANÇAS.....	124
6.2 O QUE AS CRIANÇAS SABEM E O QUE ELAS VIVEM SOBRE AUTONOMIA	137
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO ALUNOS	179
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PAIS.....	181
APÊNDICE C – ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS	183
ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	185

1. INTRODUÇÃO

Em 1985, a banda de rock *Titãs* (1985) lançava no Brasil o disco *Televisão*. A faixa número 10 apresenta a música *Autonomia*. Nela, um indivíduo antes inútil reage em busca de mais espaço, mais liberdade: “O que eu queria / O que eu sempre queria / Era conquistar minha autonomia / O que eu queria / O que eu sempre quis / Era ser dono do meu nariz / Os pais são todos iguais / Prendem seus filhos na jaula [...]”. Já a faixa principal do disco, que o nomeia, diz no seu refrão o seguinte: “Oh, Cride! / Fala pra mãe / É que a televisão me deixou burro / Muito burro demais / Agora eu vivo dentro dessa jaula junto dos animais”. Nós, brasileiros, podemos pensar os anos 1980 como um tempo de abrir as jaulas e, nesse contexto, a escola e a família aparecem nas músicas como instituições que restringem o abrir das jaulas: “Não aguentava o grupo escolar / Nem a prisão domiciliar”. Assim como, como nos coloca a canção, que se inutilizou intelectual e fisicamente por conta da programação da televisão: “agora todas as coisas que eu penso me parecem iguais. Isso nos dá a dimensão da crítica que se fazia à audiência dos programas de televisão nessa década. Grande parte dessa crítica já trazia a televisão como uma mídia concebida para um momento de repouso e inatividade (JOST, 2011). Na canção *Televisão* (TITÃS, 1985), a inatividade da televisão se torna um sedativo que mantém o indivíduo na prisão domiciliar. Não se trata de um manifesto, mas sim de uma denúncia social onde os jovens expunham as trancas que limitavam seus movimentos e impediam a conquista da sonhada autonomia, que, no caso da música, não foi conquistada. O disco foi um fracasso de público e um sucesso de crítica.

Devemos considerar, aqui, que os anos 1980 foram tempos de crises agudas. Em setembro de 1990, a Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em Paris, havia reconhecido o fracasso do seu programa para desenvolver os países mais pobres da terra. Conforme Demerval Saviani (2013), esse reconhecimento conferiu aos anos de 1980 uma característica de “década perdida” na economia e que também se projetou na educação. No entanto, sob o ponto de vista da organização dos professores e pesquisadores da educação, essa década foi um período fértil, pois se inauguram as associações de docentes e pesquisadores e os centros de estudos da educação (SAVIANI, 2013).

Nesse contexto, vivíamos o fim da ditadura militar, e o conceito de autonomia elaborado por Paulo Freire passou a fazer parte das teorias e das práticas pedagógicas em todo Brasil. Freire (2006) pensou uma proposta de educação que procurava transformar o estudante em sujeito ativo a partir da promoção de sua autonomia, como veremos mais adiante. Assim como, pela necessidade de dismantelar um sistema de ensino que foi por muitos anos

fortemente atrelado ao poder central do Estado, põe-se no cotidiano da educação brasileira a questão da autonomia. Assim, tornou-se imprescindível a autonomia da escola, a autonomia da creche, a autonomia da universidade, a autonomia do professor e tantas outras autonomias no campo institucional e do indivíduo. Eram as jaulas sendo abertas.

Na atualidade podemos sentir a presença do conceito de autonomia nos apelos publicitários que as instituições de ensino espalham em *outdoors* pelas cidades, com frases do tipo “no comando de sua vida só você” ou “estude do seu jeito”. A partir disso, procuramos entender a autonomia hoje. Entender se essas autonomias foram conquistadas ou refutadas é de fundamental importância para alguns questionamentos colocados por esta pesquisa.

As lembranças acima ajudam a pensar que a autonomia é um desejo clássico dentro das sociedades, manifestado ao longo dos tempos por meio da literatura, da música, do cinema, do teatro, da televisão etc. Trago tais lembranças também para justificar o porquê de, neste estudo, usarmos a televisão como uma das formas de abordar o tema da autonomia dos estudantes no ensino fundamental, como veremos mais adiante.

Lá pelo início deste século, por conta do crescimento de minha filha, comecei a acompanhar a programação da televisão destinada ao público infantil e, posteriormente, juvenil, tanto no sinal fechado como no sinal aberto. Em sua maioria, eram produções da televisão dos Estados Unidos, do Canadá, da Europa e da Austrália. Surpreendentemente notei que boa parte dos programas infantis e juvenis que assistíamos (séries, filmes, documentários, desenhos etc.) apresentavam as crianças como “donas de seus narizes”. Eram protagonistas independentes dos pais, que estavam ausentes na maior parte dos programas, independentes também dos professores, quase sempre apontados como autoritários e desequilibrados, e ainda da escola, mostrada como um lugar enfadonho. A propósito, a escola era o cenário preferido para ambientação dos programas.

Assim, foi nessa época, 2002 e 2003, quando atuava como professor do ensino fundamental, que comecei a ver esses programas com um olhar mais antropológico, e daí me veio a primeira inquietação: como roteiristas, produtores e diretores conseguiram imaginar uma criança autônoma dentro do espaço escolar e da família, enquanto que me parecia que nós, na escola e na família “real”, não conseguíamos fazê-lo? A partir daí, outras inquietações surgiram e, dessa forma, podemos dizer que foram aquelas produções de televisão para crianças que desencadearam este processo de pesquisa.

Partimos de uma reflexão sobre educação escolar e não-escolar, que entende o espaço ensino/aprendizagem a partir de novas configurações, geradas pelas transformações nas comunicações, que possibilitam outros movimentos na educação e nos processos de

construção do saber. Muitos desses movimentos indicam o princípio da autonomia como base da prática pedagógica: o telefone, o rádio, a televisão e a internet motivaram e motivam debates e mudanças nas estruturas dos sistemas de ensino de acordo com os novos referenciais.

O potencial criativo oferecido pelas novas tecnologias da comunicação e pelas formas culturais a elas associadas inspira o desenvolvimento de possibilidades novas e democráticas no processo ensino/aprendizagem. Para David Buckingham (2007, p. 67), em grande parte dos discursos, dentro e fora da academia:

As novas mídias são vistas como mais democráticas que autoritárias, mais diversificadas do que homogêneas, mais participativas do que passivas. Avalia-se que elas engendram novas formas de consciência entre os jovens, que os levam além da limitada imaginação de seus pais e professores.

Seguindo essa perspectiva, colocamos como pergunta norteadora desta tese a seguinte questão: Qual a atualidade do conceito de autonomia nos processos e práticas de ensino/aprendizagem e como este conceito dialoga com outros conceitos que hoje compõem o mesmo campo semântico, tais como emancipação, protagonismo, independência, interação e participação? Por conseguinte, esta problematização levanta outras questões para esta pesquisa. A primeira delas busca a possibilidade de o conceito de autonomia ser problematizado, atualizado e ressignificado. A segunda, ligada à primeira, trabalha com a hipótese de um possível deslocamento e esvaziamento do potencial radical e transformador envolvido nesse conceito.

Temos aqui a preocupação de compreender e formular o espaço ensino/aprendizagem a partir do estudo do referencial teórico produzido pelo mundo adulto e também pelas perspectivas das crianças; o que elas compreendem sobre autonomia e o que vêm como práticas pedagógicas autônomas no contexto da escola e da família. Levar em conta o seu olhar, a sua escrita e sua fala é entendido, aqui, como premissa dos estudos que compõem o espaço ensino/aprendizagem.

Da mediação a esta problemática, em nossa pesquisa fazem parte a televisão e especificamente algumas séries produzidas para o público infanto-juvenil. Desse modo, usamos o conceito de mediação de Martín-Barbero (2013), que enfatiza a ação cultural de atribuição de sentido que ocorre na recepção dos textos midiáticos. Trata-se de séries feitas pela televisão dos Estados Unidos e da Austrália, ambientadas no universo escolar e não-escolar, que trazem um perfil de aluno que, em nosso entendimento, coloca-se como relativamente autônomo na condução de seus estudos e relacionamentos. Além disso, trata-se

de séries que são ou foram exibidas e amplamente massificadas na programação da TV brasileira, tanto no sinal aberto quanto no sinal fechado. Mais adiante iremos descrever essas produções com maiores detalhes.

Quando pensamos em autonomia devemos entender que em nenhuma de suas diferentes acepções o conceito se refere a uma liberdade plena, como pode parecer em certo senso comum. Ela depende dos outros, depende do grau de ligação que o sujeito estabelece com os outros. Conforme François Dubet (2014), o princípio da autonomia está no sentimento e na convicção de se ter um valor próprio, ameaçado pela falta dela nas relações do dia a dia. E, para melhor compreender esse princípio, é preciso estar atento às pequenas coisas, principalmente, no contexto educativo, àquelas que estão à margem e permitem aos estudantes construir perspectivas de independência. Assim, vamos trabalhar com o conceito de autonomia partindo do entendimento de que sem uma reflexão mais aprofundada sobre esse conceito no contexto atual, que vai além da repetição de que “o sujeito é autônomo”, quase que como um mantra, não é possível verificar plenamente o sentimento de independência.

Assim sendo, projetamos como o **objetivo principal** desta pesquisa investigar a pertinência e/ou a atualidade do conceito de autonomia para as configurações contemporâneas dos espaços de ensino/aprendizagem em relação às crianças e como estas podem interpretar e negociar esse conceito e suas variáveis no contexto escolar e familiar.

Traçando um perfil mais específico do nosso objetivo e já introduzindo uma síntese de nossa abordagem teórico-metodológica, pretendemos compreender como os estudantes veem o conceito de autonomia hoje em seus próprios contextos e se eles participam da elaboração das regras do espaço ensino/aprendizagem em que convivem. Para isso, exploramos a possibilidade de usar episódios de séries de televisão como materiais geradores de discussão, mediadores e estimuladores de debates com e entre as crianças. Na pesquisa de campo, como será explicado adiante, foram realizados diferentes procedimentos junto a um grupo de crianças, para discutir com elas as representações de pedagogia e de autonomia construídas por meio da linguagem da televisão, especificamente com base em alguns episódios de séries cujo cenário é o espaço escolar.

Para compreendermos o princípio da autonomia a partir da criança em sua condição de estudante, o que é um eixo importante desta tese, trabalhamos com 25 crianças, com idade entre 12 e 13 anos, que frequentavam o ensino fundamental em uma escola da rede pública do município de Florianópolis em 2016 e 2017. Nosso propósito foi inspirado pelas pesquisas qualitativas de recepção, e assim fizemos uma pesquisa empírica com o uso de questionários

estruturados e diálogos estabelecidos dentro do grupo a partir da exibição de episódios das séries televisivas.

Nossa justificativa parte de algumas inquietações que nos acompanhavam e diz respeito a dois temas principais: o primeiro deles era a percepção que tínhamos de que o conceito de autonomia, tão presente e potente no debate educacional décadas atrás, precisaria ser reexaminado para que se pudesse entender seu papel no momento presente; a segunda justificativa diz respeito à utilização dos textos audiovisuais da televisão como elementos mediadores da pesquisa. Assim, esta pesquisa se insere em uma busca de compreender de que forma a crescente utilização de mídias na escola pode contribuir na construção de espaços democráticos de ensino/aprendizagem, uma investigação que já vem sendo empreendida por muitos pesquisadores, especialmente na perspectiva dos Estudos Culturais e da Mídia-Educação.

Nas sociedades contemporâneas, onde os meios de comunicação interferem diretamente na formação das pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultos, não há mais como negar a importância de pesquisas integradas entre os campos de estudo da educação e da comunicação, no sentido de buscar conceitos e resultados mais eficazes nos procedimentos pedagógicos das escolas. Desse modo, como lidar com o conhecimento formal, necessário e indispensável à formação dos alunos, quando o cotidiano deles é permeado pela velocidade do mundo da notícia e do espetáculo, pelas tensões entre real e virtual e pelas dificuldades e transformações crescentes de compreensão na leitura e produção do texto escrito e da imagem? Como seria a nova identidade da escola e do professor diante de todo esse contexto social e cultural mutante? As respostas a essas questões têm sido intensamente discutidas por autores que estão em nosso horizonte de referências, como Martin-Barbero (2013), Orozco Gómez (2014), Belloni (2009), Fischer (2001), Fantin e Rivoltella (2012) e Santaella (2013).

Em síntese, podemos dizer que devemos buscar ações pedagógicas que diminuam a distância entre os espaços das instituições, as tecnologias e o lugar onde crianças e adolescentes habitam. Contudo, faz-se necessário conhecer novas habilidades, novos comportamentos e novos contextos culturais que envolvem a relação ensino/aprendizagem desses indivíduos que nasceram em um mundo intensamente digital.

A tecnologia digital pode trazer mudanças fundamentais na experiência dos jovens e das crianças, e o computador pode favorecer uma autenticidade humana caracterizada pela independência e autonomia do pensamento. No entanto, para que isso aconteça, em meio aos interesses político-econômico-culturais que permeiam o cenário, a chave de todo processo é a educação. Para Buckingham (2007), as instituições educacionais têm um papel importante

para tornar o acesso de crianças e jovens mais igualitário, tanto no que se refere às tecnologias como ao capital cultural necessário para desenvolver trabalhos mais produtivos. Para isso, uma pedagogia mais comprometida com a emancipação e autonomia do sujeito poderia contribuir no desenvolvimento de campos de convergência necessários à vivência dessas novas experiências no século XXI.

Como tratamos de um tema que envolve a escola, a família e um sujeito/estudante entendemos que há uma perspectiva antropológica que envolve esse sujeito, pois queremos entendê-lo como um ser humano que se movimenta guiado pelo desejo e livre em um contexto social no qual ocupa uma posição ativa (CHARLOT, 2000). Assim, é possível também um olhar sociológico para o processo de constituição desse sujeito, “através de processos psíquicos e sociais que podem ser analisados, [definindo-se] como um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) que pode ser conceitualmente inventariado e articulado” (CHARLOT, 2000, p. 57).

Acompanhando essa perspectiva, nosso referencial teórico sobre educação e autonomia parte das reflexões/experiências produzidas por Jacques Rancière (2007) e Paulo Freire (2006, 2008, 2009). Suas obras, das quais falaremos mais no decorrer da tese, formam um conjunto do pensamento emancipador sobre a educação, que nos permite uma reflexão sobre a experiência ensino/aprendizagem dentro do campo da autonomia. O primeiro é um filósofo francês, da escola marxista estruturalista, que desenvolve ideias sobre teorias da democracia e igualdade. O segundo, educador e filósofo brasileiro, que se celebrou por seu trabalho na área da educação popular, e sua práxis político-pedagógica influenciou várias gerações de educadores comprometidos com a autonomia e a emancipação do sujeito.

Com Jacques Rancière, procuramos compreender a igualdade como princípio e a autonomia intelectual como meta nos fundamentos da pedagogia. Em seu livro *O Mestre Ignorante* (RANCIÈRE, 2007), o autor conta-nos a história de Joseph Jacotot, um professor e revolucionário da França de 1789, exilado nos Países Baixos quando foi restaurada a monarquia. Jacotot passou a acreditar que seria necessário abandonar seu tradicional método de ensinar: a explicação. Segundo Rancière (2007), ele propôs outra forma de ensinar baseada no princípio da emancipação, na qual se poderia ensinar qualquer coisa, mesmo sendo ignorante no assunto. Para isso, porém, é preciso emancipar o aluno; fazer com que ele aprenda sozinho, usando apenas sua própria inteligência. A emancipação intelectual não pode depender do homem e sim da verdade que existe nas relações humanas (RANCIÈRE, 2007).

Já a perspectiva freireana do sujeito aponta para a apropriação e experimentação do poder de recriar o mundo; entender que o respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do

sujeito-aluno deve levar algumas virtudes e qualidades para as novas vivências, caso contrário, o ensino poderá ser “inautêntico, palavreado vazio e inoperante” (FREIRE, 2006, p. 62) Para Freire (2007), as experiências e práticas autônomas não devem restringir-se ao espaço da escola, mas ocupar todo o espaço vital para o sujeito. Porém, “o ambiente da escola pode-se constituir num dos espaços fundamentais aos seres humanos exercitarem as práticas de emancipação individual e coletiva” (FREIRE, 2007, p. 98).

Rancièr e Freire são nossos pontos de partida para entender o conceito de autonomia na contemporaneidade, mas nossa observação e reflexão sobre o conceito começa com um olhar para a Grécia antiga, e seguindo pistas de dois estudiosos que nos ajudaram a compreender as profundezas de sua filosofia e referenciar nossa temática: Charles Taylor (1997) e Paul Valadier (2013).

Nossos estudos, que serão melhor detalhados adiante, mostram que a concepção de autonomia na educação só ganhou sentido, tal como entendemos hoje, com a modernidade. Alguns fundamentos de dignidade e respeito no campo da educação escolar necessitaram de certa autonomia do sujeito, abrindo uma perspectiva de liberdade. Para entender esse processo, contamos com o pensamento de Immanuel Kant (1999, 2001, 2003, 2007), que colocou a autonomia como um conceito central de sua obra. Em um tempo em que a lógica racional era um elemento de subversão da ordem, o autor apresentava a possibilidade de uma educação escolar baseada em princípios morais e dentro de uma perspectiva autônoma.

A escola da modernidade também foi pensada por Jean Jacques Rousseau (1992), que rejeitou as práticas de atrofiamento do corpo e da alma. Este pensador do iluminismo reagiu ao modelo que ensinava por constrangimento, por uma falsa sabedoria. Aqui está um ponto que muito contribuiu para nossas análises sobre autonomia nas relações de ensino e aprendizagem: Rousseau (1992) demonstra como a falsa sabedoria funciona, como um movimento heterônomo, dentro dos sistemas educativos que se construíram durante o século XVIII e XIX, e que, podemos dizer, ainda existem em nosso tempo, como base do progresso. A anti-autonomia, para o autor, abafa a natureza que rodeia o sujeito, como discutiremos mais a frente.

Para compreendermos alguns pressupostos da psicologia sobre o conceito de autonomia nas relações de ensino e aprendizagem, usamos como referencial básico os estudos de Lev S. Vygotsky (1991) e Jean Piaget (1998). Para este, a autonomia é necessária para que se possa construir o conhecimento no processo de ensino/aprendizagem; a independência do estudante se potencializa dentro do método. Com Vygotsky (1991), podemos pensar que a autonomia se manifesta no movimento de autorregulação das ações no

espaço social e também no espaço cultural. Para o autor, destacam-se as ações que se dão por voluntariedade. Nesse contexto construtivista, o conceito de autonomia é um ideal pedagógico necessário. Conforme David Jonassem (1996), os construtivistas reforçam a ideia de que o conhecimento não é um objeto que possa ser enviado do professor para o estudante.

Em relação à infância, nosso referencial se baseou em estudos de diferentes campos, com a preocupação de mostrá-la como uma construção social que adquiriu sentidos diversos ao longo da história e procurando dar ênfase às visões de autonomia dos diferentes autores. Sigmund Freud (1992, 2011), por exemplo, identificou o papel inibidor da educação, a heteronomia, que ainda mantinha o constrangimento e o mal-estar na escola do início do século XX. No contexto teórico do psicanalista, as crianças são construídas como indivíduos únicos, equilibrados entre o controle dos instintos e a sua natureza. Outro referencial fundamental é o que foi produzido por Philippe Ariès (1981), destacando o processo de construção da infância e da escola na modernidade como uma obra da heteronomia. O historiador francês observa que os colégios se ergueram dentro de uma concepção autoritária e hierarquizada, e seu funcionamento era garantido por um rigoroso sistema disciplinar. Seguindo esse caminho de compreensão da infância estão os estudos de David Buckingham (2007), que identificam outros sentidos de infância na contemporaneidade. Aqui podemos perceber alguns indícios de heteronomia moderna em pleno século XXI, já que, para este pesquisador, as experiências e identidades culturais das crianças ainda são, muitas vezes, omitidas ou desconsideradas nos projetos educacionais. Assim, essas referências se apresentam como um ponto de partida para compreender a infância e, para ampliar essa compreensão, contamos também com os estudos de Cambi (1999), Sarmiento (2010), Arroyo e Silva (2012) e Arroyo (2012a).

Para compreender a infância e educação no Brasil, contamos com os estudos reunidos por Mary del Priore (1996), sobre a história da criança no Brasil. Aqui também foram importantes os estudos de Saviani (2013), Berger (1984), Pardal (2005), Farias (2005), Marques e Pandini (2001).

No que se refere à infância e à autonomia no contexto da educação e da globalização das mídias eletrônicas, recorreremos, mais uma vez, ao pensamento de Buckingham (2007), que observa as novas configurações que marcam a educação e os processos de construção da infância. Seguindo esse olhar, que projeta uma infância autônoma e participativa, analisamos os conceitos de infância dentro do universo ensino-aprendizagem e sua relação com o meio televisivo.

Com o objetivo de entender a complexa construção social e cultural que é o campo de produção e recepção da televisão, seguimos os estudos de Stuart Hall (2003), o qual analisou os significados e as formas de identidades que são transmitidas e recebidas pela mídia televisiva. Aqui, também contamos com os estudos e reflexões sobre recepção e mediação formulados pelo sociólogo radicado na Colômbia Jesús Martín-Barbero (2013). Esses estudos englobam todo o processo de comunicação, que vai da produção à recepção, um ciclo de produção de sentidos através das mediações. Assim, a comunicação pensada por pelo autor leva em consideração a ideia de que entre a produção e a recepção há um espaço no qual o cotidiano se movimenta culturalmente. Apoiamo-nos também no trabalho do pesquisador mexicano Guillermo Orozco Gómez (2014), que investiga as audiências e os novos modos de estar em frente da televisão. Nesse sentido, o estudo da recepção televisiva é relevante, na medida em que consiga produzir conhecimento útil para sua própria transformação, e isso pode envolver o próprio telespectador, em uma tentativa de democratização da televisão e da cultura (OROZCO GÓMEZ, 2005).

Como as pesquisas de recepção de mídias com crianças são um tema importante para esta tese, ampliamos nossa compreensão sobre o assunto com os estudos e reflexões de Girardello (2009), Fantin (2011), Fischer (2001), Pereira (2015) e Orofino (2005), autoras que trazem uma abordagem semiótica e cultural, e discutem as questões éticas e teórico-metodológicas das pesquisas nesse campo. Todo esse referencial atuou em nossas análises, especialmente aquelas que se propuseram a entender como as crianças acolhem o protagonismo e a autonomia de seus pares nas séries assistidas, e também contribuiu na busca de uma resposta para uma das questões colocadas por esta tese. Já colocamos tal questão acima, mas vale lembrá-la aqui: produções audiovisuais, como as séries de televisão, têm ou podem ter um papel na mediação dessa problemática (o protagonismo e a autonomia) entre as crianças? Qual?

Entendemos que “cada contexto de pesquisa exige a invenção de uma forma de aproximação e interlocução com as crianças” (GIRARDELLO; FANTIN, 2009, p. 17). Nesse sentido, foram de fundamental importância e pertinência para nosso trabalho os métodos utilizados por Cleópâtre Montandon e Philippe Longchamp (2007) em uma pesquisa sobre a autonomia da criança a partir de suas (das crianças) experiências. Trata-se de um estudo que aborda o conceito de autonomia e a educação apoiado no olhar da criança. Sendo assim, nosso roteiro de perguntas foi elaborado com base nos pressupostos levantados por essas autoras, de acordo com um referencial que busca, especificamente, as experiências que as crianças têm de autonomia na família e na escola.

Seguimos alguns princípios formulados pelos Estudos Culturais, a partir de uma etnografia mais comprometida com as formas políticas, que permitem que os agentes sociais sejam também agentes de sua própria vontade (WILLIS, 2008) e possibilitam uma autonomia no cotidiano da pesquisa que envolva o orientador, o pesquisador e as crianças. Richard Hoggart (1969), Stuart Hall (2003, 2006) e Paul Willis (1991, 2005, 2008) propõem mecanismos onde o próprio processo de pesquisa, que é interdisciplinar, desenvolve-se com base na autonomia e na independência, harmonizando literatura, antropologia, sociologia, história, psicologia etc. Hall (2006) faz uma abordagem científica das apropriações do cotidiano do sujeito dentro da sociedade e enfatiza os conceitos de articulação, identidade e subcultura. Desse modo, esse campo de estudos propiciou uma ruptura com as abordagens tradicionais que utilizavam modelos empíricos da análise de dados. Nossa pesquisa também caminha pela interdisciplinaridade. Fomos buscar, por exemplo, nos contos infantis referências a um contexto de maus tratos impostos à criança em vários lugares do mundo, como veremos adiante.

O arcabouço teórico apresentado até aqui e os dados coletados e analisados estão organizados em cinco capítulos, além desta introdução e das conclusões finais. No capítulo I procuramos localizar o termo *autonomia* no tempo e no espaço. Acompanhamos a constituição de seus conceitos desde a Antiguidade e procuramos entender as bases do saber que conceitua os seus princípios no campo da educação. O autodomínio já era algo preconizado na filosofia grega antiga, onde Platão (1990) traz para o homem a possibilidade do autodomínio, isto é, da autonomia. Nesse capítulo apresentamos um conceito mais amplo e mais profundo de autonomia, na perspectiva do indivíduo e da sua liberdade. Com isso, fomos buscar na formação heterônoma do espaço ensino/aprendizagem, preconizada por Durkheim (2012), as relações mais tensas estabelecidas, segundo as compreensões de autonomia defendidas por Piaget (1996, 1998, 2010), Vygotsky (2007), Freire (1992, 2006, 2009) e Rancière (2007), e também das que foram pensadas por Rousseau (1992), Kant (2001, 2003, 2007) e Nietzsche (2008). Apresentamos com mais detalhe a compreensão de autonomia baseada na heteronomia de Freire (2006, 2008, 2009). A partir deste autor, situamos os castigos como instrumentos de educação da moral e como solidificadores das heteronomias que estruturam os modos de ensinar e aprender no Ocidente, tanto na escola como na família.

No Capítulo II, apresentamos nossas leituras e observações sobre a pesquisa acadêmica voltada ao conceito de autonomia nas relações de ensino/aprendizagem. Os trabalhos selecionados, pesquisas e artigos publicados em periódicos, sintetizam a produção

acadêmica sobre o assunto no campo da educação no Brasil e nos permitem compreender os movimentos do conceito de autonomia nos últimos 30 anos. Encontramos trabalhos que estão diretamente ligados aos estudantes e sua autonomia nas práticas de ensino e aqueles que investigaram a autonomia do estudante a distância (Educação a distância – EaD). Ainda selecionamos os trabalhos que trazem a perspectiva do estudante autônomo na literatura, no cinema e na concepção libertária de educação.

O Capítulo III sintetiza uma trajetória histórica das relações entre infância e educação na Europa e no Brasil. O objetivo aqui é compreender os processos de formação da infância e do ensino institucionalizado e suas práticas, heterônomas, no Ocidente. Destacamos o lado obscuro do ser criança ao longo da história da humanidade. A fome, o frio, o trabalho, os castigos físicos e a submissão total a uma estrutura social exclusivamente adulta e reproduzida pelos sistemas de ensino. Nesse capítulo, a literatura, a partir de contos e fábulas, traz elementos que denunciam as atrocidades de uma sociedade adulta que em muitos momentos da história via a criança como um ser menor. Dessa forma, analisamos alguns contos infantis que nos possibilitam compreender no seu contexto as práticas heterônomas que agem no sentido de aprisionar a criança à lógica do vir a ser. Assim, é a fábula *As aventuras de Pinóquio* (COLLODI, 2011), onde o trabalho infantil estrutura na criança um bom adulto, mas Pinóquio acredita que há outros modos de uma criança crescer que não sejam o trabalho. Também buscamos esses elementos em *João e Maria* (GAIMAN, 2015), *A Pequena vendedora de fósforo* (AGUIAR, 2014) e o *Negrinho do Pastoreio* (RITER, 2015). Nosso estudo sobre criança e educação se estende até a criança contemporânea no Brasil, que passou a ter, no final do século XX, direitos específicos garantidos em lei.

O Capítulo IV apresenta nosso percurso metodológico, algumas vezes mais tortuoso, outras vezes mais limpo e reto. Isso se dá por conta da complexidade que se estabelece ao aproximarmos televisão, escola e família para entendermos o ponto de vista do estudante do ensino fundamental sobre a sua independência, a sua autonomia, que se estabelece numa perspectiva afinada com os Estudos Culturais, que não separa o fazer da pesquisa das mudanças sociais e culturais e suas manifestações, tanto as simbólicas como aquelas vivenciadas pelos sujeitos.

Considerando que a televisão é um meio audiovisual, a análise da imagem requer a aproximação de um conjunto de conhecimentos complexos e abrangentes sobre diferentes abordagens analíticas, assim como a necessidade de conhecimentos prévios sobre a linguagem da televisão, seus gêneros, sua história, suas técnicas e seus meios de produção. Nossa reflexão semiótica e social deve procurar aquilo que não é imagem, mas faz parte do

contexto da imagem, que permite ampliar o imaginário. Apresentamos, ainda, a escola como o lugar muito especial para as crianças desenvolverem suas experiências, um “espaço de encontro das trajetórias sócio culturais das maiorias [...]” (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 11). E concebemos a educação como um dispositivo potencialmente motivador de práticas autônomas dentro do espaço de ensino e de aprendizagem, uma educação que se compromete com a liberdade e a independência do estudante. Ainda no Capítulo IV, apresentamos as questões que levamos para a pesquisa de campo, indicando que as manifestações dos estudantes devem ser exploradas na base de suas reflexões, da própria criança.

No Capítulo V, mostramos a pesquisa de campo que realizamos com as crianças. Podemos dizer que este é o capítulo central desta tese, pois buscamos entender qual o sentido de autonomia para as crianças e o que elas sabem de autonomia. O campo é a escola, uma instituição que se mistura com toda a vida social e é o lugar da socialização, da interação social e dos processos educativos. No entanto, também pensamos a escola como o lugar da igualdade intelectual, que é planejado e assumido pelo adulto, mas que necessita ser repensado a partir do princípio da autonomia do estudante. Para Rancière (2007), essa igualdade se estabelece por uma relação de vontade e é condição *sine qua non* para que exista a autonomia e aconteça a emancipação intelectual do estudante. Nosso propósito neste capítulo foi o de analisar as experiências das crianças no que diz respeito à autonomia na educação, tanto na escola como na família. Num primeiro momento, trabalhamos com os episódios das séries de televisão como elementos sugestivos para a reflexão sobre os conceitos de independência e protagonismo. Em seguida, apresentamos os questionários, as respostas oferecidas pelos estudantes e as análises do material coletado.

Quando olhamos para a infância do século XXI, fica difícil imaginar a trajetória de maus tratos e sofrimentos impostos ao ser humano nessa fase da vida. A capacidade de sobreviver diante de tanta periculosidade indicava um ser preparado para as durezas da vida. Hoje já compreendemos a infância como uma fase importante da vida. Como uma fase em que este ser já tem direitos estabelecidos constitucionalmente em quase todos os países do mundo ocidental, por força das políticas desencadeadas pela ONU no pós-guerra. Assim, toda forma de opressão física ou psicológica que agia cotidianamente em cima da criança, passou a ser combatida pela existência das leis, embora muitas vezes não sejam cumpridas, a infância ganhou em direitos e aos poucos vai exigindo outros expedientes que permitam às crianças exercitar a sua autonomia e também entender criticamente as situações que compõem o seu mundo. O mundo da infância, da ludicidade, da alegria, da criatividade, da autonomia do ser. Desse modo, podemos dizer que a centralidade de nossa investigação é

buscar uma autonomia fundamentada na possibilidade empírica que enfoque a criança a partir de sua perspectiva de liberdade e de respeito pelo outro.

Sendo assim, os capítulos que apresentamos acima têm como interlocução as tensões entre as estruturas que compõem os sistemas de ensino e as concepções contemporâneas de ser criança e buscam explicitar uma crítica aos modelos racionalistas de educação que impedem a participação efetiva da criança na construção do saber. Saber este que é controlado e administrado em doses ao longo dos anos escolares. Talvez seja por isso que o maior desafio desta pesquisa consista em transpor as barreiras heterônomas que nos impedem de ver a criança a partir do seu próprio modo de pensar e estruturar o mundo. A criança, nessa perspectiva, é um sujeito histórico ativo, que tem diante de si a possibilidade de direcionar o sentido de sua própria história.

2. CAPÍTULO I – OS PERCURSOS DA AUTONOMIA NAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A perspectiva para a educação não deve servir para orientar o indivíduo, mas sim para entendê-lo como um ser criador e construtor. (NIETZSCHE, 2008, p. 339).

Quando andamos pela cidade quase sempre nos deparamos com imensos *outdoors* propagandeando instituições de ensino que se oferecem a partir de um apelo profundo à autonomia do estudante. Frases como “no comando da sua vida só você”, “estudar do meu jeito”, “seja quem você quiser”, “estudar no seu tempo” se espalham diante dos olhos dos estudantes. As práticas autônomas são mostradas como um meio de atraí-los para uma educação que se coloca como diferente, com o conceito de autonomia muito ligado à qualidade, à capacidade gestora e à inovação. No entanto, alguns estudos sugerem que isso não passa de um modismo intelectual disseminado por uma concepção liberal que deslocou o campo semântico do termo para uma determinada ideia de que o estudante deveria “ter autonomia na condução de seus estudos”.

Nesse contexto de mercado, porém, trata-se de uma falsa ideia, pois nos leva a pensar que estamos “escolhendo livremente, quando não fazemos mais do que optar entre produtos sobre os quais nos foi sugerido que fariam bem à nossa imagem perante nossos semelhantes” (CORSO; CORSO, 2006, p. 276). Isso também sustenta e supervaloriza a ideia de independência e de construção e gerenciamento de uma marca pessoal para o sujeito ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, é vendido um ideal de autonomia (CORSO; CORSO, 2006, p. 276). Partimos dessa reflexão e fomos à história ocidental buscar uma compreensão do conceito de autonomia na educação, a partir da análise de vários estudos que trazem os princípios da autonomia como pré-requisitos das práticas de ensino.

Entendemos que o conceito de autonomia somente seria compreendido em sua plenitude se pudéssemos analisar todas as suas especificidades no contexto de cada teoria social, filosófica ou psicológica. Porém, não é nossa pretensão. O que interessa para esta tese é pensar o conceito de autonomia no campo da educação escolar e familiar a partir da vivência da criança. Entretanto, o conceito se compõe de significados comuns a várias teorias, como autodeterminação, direito à liberdade, privacidade, livre vontade etc. E esses significados acabam adquirindo as especificidades de cada teoria. No entanto, na base, “todas as teorias concordam que duas condições são essenciais à autonomia: liberdade e ação” (GOLDIM, 2000, p. 2).

Nosso estudo inicia pela construção do vocábulo autonomia, que é atribuída aos gregos antigos, baseado em suas composições sociais e políticas e também da vasta literatura produzida por vários pensadores. Entre eles está Platão (1990), que nos empresta *O Mito da Caverna* para compreendermos as primeiras noções de um sujeito autônomo, possuidor de um poder autodominante. Entretanto, essa compreensão de autonomia só viria a ganhar um sentido para o indivíduo com a introdução do monoteísmo cristão, onde o conceito se articula a um conjunto de valores estabelecidos pelo bem e pelo mal que enformam o indivíduo. A luz da caverna não se direciona para fora, mas sim para o interior da caverna. Que, nesse caso, é a alma.

Somente no início da modernidade é que a luz se voltou para o exterior e o conceito de autonomia se ampliou e aprofundou. A partir daqui fomos seguindo o pensamento de Kant (1999, 2001), que traz uma compreensão racional para a formação de um indivíduo autônomo; de Rousseau (1999), que direcionou a luz para o exterior e também para o interior e ajudou a formar as bases da pedagogia moderna; de Nietzsche (2008), para quem a educação não deve servir para orientar o indivíduo, mas para entendê-lo, e também que havia uma falsa ideia de autonomia e liberdade no sistema de ensino de seu tempo; de Freire (2006, 2008, 2009), que nos permite entender a autonomia confrontando-a com a heteronomia, e a sua prática dentro dos contextos sociopolíticos; de Rancière (2007), que nos apresenta a autonomia e a emancipação a partir de uma situação de igualdade intelectual nas relações de ensino e aprendizagem. Todo esse contexto de valorização da autonomia será confrontado pela perspectiva heterônoma do pensamento de Émile Durkheim (2012) para a educação. E, buscando um olhar mais psicológico que nos permita entender que as experiências de vida que as crianças trazem são importantes para entender o processo de construção da autonomia, contamos com os escritos de Vygotsky (1991) e de Piaget (1998).

2.1 O SABER QUE CONCEITUA A AUTONOMIA

Qual a base do saber que conceitua a autonomia no campo da educação? Como os filósofos, historiadores, sociólogos, psicólogos e pedagogos têm analisado a transitoriedade do conceito de autonomia e sua relação com as pedagogias desenvolvidas na modernidade e que ainda subsistem na contemporaneidade? É na tentativa de responder a essas questões que vamos em busca de um conceito de autonomia na educação que esteja comprometido com a perspectiva do agir de forma justa e livre e na espontaneidade plena do sujeito estudante.

Podemos perceber que a escola e a sociedade em que vivemos ainda se servem de um sentido de autonomia que, muitas vezes, a dimensiona em proporções menores e insuficientes; ou, em nome de uma revolução dos meios de comunicação, projetam o conceito de autonomia na perspectiva do futuro, tornando-o um lugar-comum nos discursos das novas tecnologias da comunicação.

Ainda que possam ter existido práticas autônomas em várias outras comunidades humanas da antiguidade, todos os dicionários atribuem a origem da palavra “autonomia” à sociedade grega antiga, que combinou *autos* e *nomos* e formou *autonomia* – o poder de dar a si sua própria lei (FERREIRA, 1986). Talvez essa origem tenha se estabelecido assim tão convictamente pelo fato de os gregos terem desenvolvido um sentido para a palavra a partir da sua organização social e política e dos textos produzidos por vários filósofos. Em Platão (1990), por exemplo, com o mito da caverna, podemos ver nos princípios políticos, éticos e estéticos pensados para a cidade a necessidade de se conquistar uma competência autônoma para o indivíduo. O livro VII de *A República* traz um diálogo entre Glauco e Sócrates, em que este propõe a Glauco imaginar a existência de uma caverna onde os homens vivem acorrentados pelos pés e pelo pescoço de um modo que não possam ver a luz que vem de fora. Olham para o fundo da caverna e só enxergam as poucas sombras projetadas pela intromissão de alguns objetos na fraca luz de uma pequena fogueira. E, assim, as pessoas do interior da caverna nascem, crescem e morrem. As sombras são as únicas coisas que elas conhecem e em que acreditam. Há um muro que as impede de apreciarem a luz da rua e acabam por acostumar-se com a escuridão da caverna, com a falta de cores e com os poucos movimentos das formas (PLATÃO, 1990).

Na continuidade do texto da alegoria da caverna, Platão (1990) mostra-nos que é possível sair do interior da caverna para a luz através de uma faculdade da alma: a educação. Não se trata de introduzir luz onde esta não existe, mas sim olhos. Para o filósofo, a educação seria a arte da vontade e, com isso, “a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de fazer obter a visão. Pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correta e não lhe olha para onde deve, dar-lhe o meio para isso” (PLATÃO, 1990, p. 323). Ele aponta que “algumas pessoas acham que educar é colocar o verdadeiro conhecimento numa alma que não o tem” (PLATÃO, 1990, p. 324). Por isso, o modelo serão as virtudes e a capacidade do corpo, que devem ser vistas como coisas que adquirimos pelo hábito e pela prática que nós incorporamos (TAYLOR, 1997, p. 166).

Embora a ideia de autonomia em Platão ainda não possua um caráter moral, ela já traz um conceito de autodomínio. O que ganhamos com o uso do pensamento e da razão é o

autodomínio. Segundo Taylor (1997), Platão coloca o “homem bom” como senhor de si mesmo, como aquele que domina a si mesmo. E esse domínio de si por meio da razão produz “estes três frutos: unidade consigo mesmo, calma e posse serena de si mesmo” (TAYLOR, 1997, p. 156).

No entanto, a noção de autonomia para os gregos não prevaleceu no âmbito do indivíduo, mas sim na forma como as comunidades se organizaram. É no campo geopolítico que o conceito de autonomia alcança um significado que o restringiu à ideia de autodeterminação das unidades políticas, ou seja, as cidades autônomas, a base da organização política que caracterizou a civilização grega do período. Numa aproximação com a metáfora de Platão, as cidades tornaram-se cavernas, e sair delas se configurou um atributo de poucos.

Platão (1990) deu uma grande contribuição para estabelecer uma forma dominante de teorias morais da civilização e, como observa Taylor (1997), com o passar do tempo passamos a julgar necessário que o pensamento e a razão ordenem a nossa vida para o bem. Portanto, “considerar algo racionalmente é adotar uma atitude desapaixorada em relação a isso. [...] A razão é, simultaneamente, a capacidade de ver as coisas corretamente e um estado de autodomínio” (TAYLOR, 1997, p. 157), de autonomia. Porém, uma grande parte dos estudiosos do conceito de autonomia acredita que tal conceito não teve muito sentido para o pensamento grego antigo e só tomou uma forma precisa a partir da era cristã. Conforme Valadier (2013, p. 19), “sem dúvida foi a introdução do monoteísmo, com o conceito de um Deus soberano, que deu ao homem a sua liberdade mediante uma lei divina. O Deus da Bíblia, criador e providente, convida sua criatura, feita à sua imagem, a ser livre”. Isso fica evidente já em Gênesis, no primeiro capítulo: “o Criador deu ao homem a sua própria liberdade e as palavras, sem os quais ele só conheceria o caos e a morte. A lei é, portanto, ordenada para a liberdade: ela não submete propriamente, mas sim o salva da perdição” (VALADIER, 2013, p. 19).

No entanto, essa liberdade se movimentava dentro de uma dualidade de valores, onde o bem e o mal são representados pelo eterno e pelo temporal. Conforme Taylor (1997), este é o pensamento agostiniano, e essa linguagem moral dupla ocupou o pensamento dos teólogos medievais. Nesse sentido, o pensamento faz “uma distinção entre o interior e o exterior. O exterior é corporal, o que o homem tem em comum com os animais. O interior é a alma” (TAYLOR, 1997, p. 171). Assim, a oposição cristã entre o corpo e a alma devia ser compreendida com o auxílio da distinção platônica entre o corporal e o não corporal. Portanto, dominar a si mesmo é encontrar o interior da alma através de uma reflexão radical, e

“foi isso que tornou a linguagem da interioridade irresistível. A luz interior é aquela que brilha em nossa presença para nós; é aquela inseparável do fato de sermos criaturas com um ponto de vista em primeira pessoa [...] ela ilumina aquele espaço onde eu estou” (TAYLOR, 1997, p. 174).

Seguindo esse viés, podemos também pensar toda a Idade Média a partir da metáfora de Platão: uma imensa caverna sombreada pelos dogmas religiosos. O conceito de liberdade não teve muita importância para sociedade medieval, e os homens também viviam conformados com a natureza e as leis de Deus. Desse modo, o apelo agostiniano de cada um cuidar de si mesmo não reflete o princípio do autodomínio necessário para o exercício da autonomia vinculada à liberdade.

Foi na era pós-medieval que o termo autonomia se incorporou a um conceito mais amplo e também mais profundo, numa perspectiva do indivíduo. Os fundamentos da dignidade humana e do respeito começaram a fazer parte dos sistemas de educação e o conceito de autonomia atingiu uma esfera particular, com uma perspectiva de liberdade que em muito influenciou a educação e os modelos de escola criados a partir do Renascimento. A autonomia passou a ser cada vez mais reivindicada, em nome da razão científica e também na relação do homem com Deus: “Era uma razão que acreditava que a autonomia do homem estava ameaçada pela lei de Deus e que por isso ela deveria se emancipar disso” (VALADIER, 2013, p. 20).

Na modernidade, o filósofo que mais dedicou tempo e esforço a ampliar e aprofundar o conceito de autonomia foi Immanuel Kant (1999, 2001, 2003 e 2007), que o aplicou como um conceito central em toda sua obra. Assim, como seria possível pensar em autonomia num mundo ainda dominado por princípios que enquadravam a lógica racional como elemento de subversão da ordem? Como coordenar a razão com a crença religiosa?

Kant tentou coordenar o seus sentimentos de fé com sua lógica racional a partir de “uma teoria globalizante do sentimento moral que intervém em toda relação social” (ITURRA, 2012, p. 32). Desse modo, a salvação aconteceria pela liberdade de fazer o uso público da razão, como caminho para a autonomia de pensamento, a autonomia da ação e a autonomia da palavra. Sua filosofia convida os homens a pensarem na liberdade e a atuarem com autonomia. O caminho percorrido pelo filósofo nos sugere que liberdade e ética possuem o mesmo significado. E para compreender um tema de tamanha complexidade e profundidade, ele desenvolveu em seus textos a lei suprema ou o imperativo categórico da moralidade: “[...] Porque a ideia da liberdade faz de mim um membro do mundo inteligível; pelo que, se eu fosse só isto, todas as minhas ações seriam sempre conformes à autonomia da

vontade” (KANT, 2007, p. 104). No entanto, “ao mesmo tempo me vejo como membro do mundo sensível, essas minhas ações devem ser conformes a essa autonomia” (KANT, 2007, p. 104). Com isso, Kant (2007) pretendia atingir todas as questões da moralidade e colocava a possibilidade de se viver segundo os princípios morais dentro de uma perspectiva autônoma. Dessa forma, podemos dizer que a moral kantiana envolve uma teoria e uma prática de liberdade.

Um aspecto forte de autonomia em Kant (2007) pode também ser encontrado em sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, em que define a propriedade que a vontade possui de ser lei para si mesma. Aqui aparece o princípio da autonomia, que, segundo ele, significa “escolher sempre de modo tal que as máximas de nossa escolha estejam compreendidas, ao mesmo tempo, como leis universais no ato de querer” (KANT, 2007, p. 74). O filósofo aponta que todo ser racional deve considerar-se como legislador universal de sua própria vontade para poder julgar a si mesmo e as suas ações. Para isso, “o imperativo tinha que resultar sempre condicionado e não podia servir como mandamento moral. Chamarei, pois, a este princípio, princípio da **Autonomia da Vontade**, por oposição a qualquer outro que por isso atribuo à **Heteronomia**” (KANT, 2007, p. 75, grifos nossos).

Como o caminho para a autonomia do pensamento encontrou os caminhos da escolarização e da organização familiar no processo de construção da era moderna, a teoria de Kant muito contribuiu para a reflexão e a prática dos sistemas de ensino modernos. Suas ideias ajudaram a fundamentar uma pedagogia guiada pelas luzes da razão, que simplificou toda a complexidade e profundidade do entrelaçamento dos mecanismos escolares e de organização social em busca do “esclarecimento”. Para o filósofo, o esclarecimento implicava tirar o homem de sua “menoridade auto imposta” e transformá-lo em seu próprio guia, num processo que ele assim define: “menoridade é inabilidade de usar seu próprio entendimento sem qualquer guia. Esta menoridade é auto imposta se sua causa assenta-se não na falta de entendimento, mas na indecisão e falta de coragem de usar seu próprio pensamento sem qualquer guia. [...]” (KANT, 2003, p. 2). O ser menor se acomoda: “Se eu tenho um livro que pensa por mim, um pastor que age como se fosse minha consciência, um físico que prescreve minha dieta e assim sucessivamente, não tenho necessidade de empenhar-me por conta própria” (KANT, 2003, p. 2).

Na perspectiva de Kant (2003), a educação pode ser uma atividade do cotidiano, como também um objeto de reflexão filosófica. Quando pensamos o conjunto de sua obra podemos entender a educação como um processo de formação moral, já que o homem não nasce moral, mas torna-se moral. A educação é um dos âmbitos que possibilitaria isso e, enquanto prática

pedagógica, ajudaria o indivíduo a atingir o “esclarecimento” de uma forma totalmente autônoma.

Embora definido como um ser racional, o homem não pode ser considerado como um simples ser que está pronto para o conhecimento por meio da razão. Para o filósofo prussiano, o homem não é um ser meramente teórico, mas, principalmente, um ser prático, constituído de moral. E isso depende da experiência, que constitui a base dessa prática. O pensador pondera que “a educação e a instrução não devem ser puramente mecânicas, mas devem apoiar-se em princípios” (KANT, 1999, p. 28). As experiências ensinam-nos a partir das tentativas que podem acarretar em resultados bons ou ruins. Assim, “vê-se, pois, que, sendo nesse assunto necessária a experiência, nenhuma geração pode criar um modelo completo de educação” (KANT, 1999, p. 29). Nesse contexto, podemos afirmar que a educação tem o objetivo de formar sujeitos autônomos pelo princípio que movimenta os esboços da razão no espaço da experiência.

Para Kant (1999), o cumprimento às regras de convivência deve estar no contexto do estudante e no espaço da experiência, mas isso não pode gerar uma situação de maus tratos e falta de respeito à sua dignidade. A vontade do estudante não pode ser ignorada, pois isso pode levá-lo ao adestramento. É preciso cuidar para que ele aja segundo suas próprias convicções, e não pela força do hábito. Que não faça simplesmente o bem, mas o faça porque é o bem em si. Por isso, o filósofo pondera que “treinam-se os cães e os cavalos; e também os homens podem ser treinados... Entretanto, não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar” (KANT, 1999, p. 27). Assim, ele vai construindo uma pedagogia para a autonomia com a predominância da razão prática sobre a razão pura, num movimento que é dotado de razão e liberdade. A grande tarefa da educação para a autonomia é educar o homem para uma vida racional. A partir dessas ideias de Kant, podemos pensar que tudo que há na natureza está de acordo com a natureza, menos o homem, que, na condição de ser racional, vive de acordo com as leis. Por isso, os homens devem ser autônomos e se destacar na natureza por serem livres e autodeterminantes.

Dentro do pensamento iluminista, a razão não depende das verdades religiosas, e isso poderia levar ao avanço da racionalidade científica que possibilitaria um movimento autônomo dentro dos sistemas. No entanto, não foi isso o que aconteceu. Os sistemas políticos, econômicos e sociais produziram novas formas de heteronomia, em nome, também, da razão. A construção do progresso em todos os momentos da vida classificou a autonomia como algo a ser desejado, conquistado. O “esclarecimento” fazia-se necessário, e a educação seria o lugar para tornar o homem um ser esclarecido (ZATTI, 2007).

Uma grande parte dos pensadores do Iluminismo ainda entendia a autonomia conforme a máxima de Agostinho, de que o homem recebe duas orientações básicas de vontade: a do bem e a do mal. Assim, a autonomia era algo que se referia somente à razão científica e à satisfação da felicidade. No entanto, Jean-Jacques Rousseau (1999) formulou um conceito de autonomia que mostrava o homem a partir do corpo racional e também do que não é racional.

Distanciando-se da base do pensamento iluminista e construindo outro caminho que muito influenciou a pedagogia moderna, Rousseau (1999) não aceitou a perspectiva naturalista da razão como o único caminho do bem. O progresso, segundo ele, não nos torna melhores nem autônomos. Ao contrário, muitas vezes o que o acompanha é decadência moral: “Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que nos achamos submetidos abafariam nele a natureza e nada poriam no lugar dela” (ROUSSEAU, 1992, p. 9). Toda a sabedoria se envolveria em preconceitos, sujeição, retraimento e constrangimento. Um exemplo dado por Rousseau é o hábito tradicional de ao nascer as crianças serem enroladas em faixas em nome de uma modelação do corpo, como se ele viesse com algum defeito e necessitasse de um reparo. Segundo o filósofo, essa prática estabelecia um processo de atrofiamento do corpo e do espírito: “Mal a criança sai do seio da mãe, mal goza da liberdade de se mexer e distender seus membros, já lhe dão novas cadeias. Enrolam-na em faixas, deitam-na com a cabeça imóvel e as pernas alongadas e os braços pendentes ao lado do corpo” (ROUSSEAU, 1999, p. 17).

Para Rousseau (1999, p. 19), o constrangimento é muito cruel e constante, e os obstáculos a todos os movimentos acompanham as crianças desde o início da vida: “Supõe-se que as crianças em liberdade podem colocar-se em más posições e efetuar movimentos suscetíveis de prejudicar a boa conformação de seus membros”. Esse seria um raciocínio gratuito, de falsa sabedoria, que vai contra a natureza. Desse modo, por que contrariar as regras da natureza? Pergunta-se Rousseau (1999, p. 22), e aconselha: “Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica. Ela exercita continuamente a criança, ela enrijece seu temperamento mediante experiências de toda a espécie; ela ensina-lhes desde cedo o que é pena e dor”.

Todos os constrangimentos, para o filósofo, devem ser abandonados. Ele mostra o que deve ser feito para nos mantermos no caminho da natureza. São quatro os princípios que descrevem algumas regras a seguir no processo de educação, que vão desde a necessidade de fortalecer fisicamente a criança, passando pela limitação da inutilidade do real, do desejo sem razão, até o cuidado com a linguagem e seus sinais: “O espírito dessas regras está em

conceder às crianças mais liberdade verdadeira e menos voluntariedade, em deixá-las com que façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros” (ROUSSEAU, 1999, p. 50). Aqui, a liberdade é colocada como algo determinante do caminho da virtude, um princípio da autonomia.

Nesse sentido, Rousseau (1992) aponta que o papel da educação seria o de tirar as amarras que aprisionam as crianças e estabelecer o princípio da autonomia dentro da sociedade como um todo. No entanto, esse todo não compreendia os pobres. O modelo de educação proposto é voltado a funcionar dentro de uma perspectiva burguesa, como podemos ver no romance *Emílio ou da Educação*, onde o autor se dirige diretamente às mães e aos pais da classe média: “O pobre não precisa de educação; é obrigatória a de sua condição, não poderia ter outra. [...] Ademais a educação natural deve tornar o homem adaptável a todas as condições humanas [...]” (ROUSSEAU, 1992, p. 29). A educação moderna levou esse pensamento ao pé da letra por muito tempo. Mesmo que alguns pensadores do Iluminismo permanecessem fiéis aos princípios de um ensino universal e libertador disponível para todos, “a maioria propôs ao contrário... limitar a uma única classe social o privilégio do ensino longo e clássico, e condenar o povo a um ensino inferior, exclusivamente prático” (ARIÈS, 1981, p. 193).

A concepção de autonomia de Rousseau é diferente da concepção kantiana. Como ressalta Zatti (2007, p. 43), “para este, [Kant] a lei moral não pode ser definida por qualquer ordem externa, nem pelo impulso da natureza em mim. Para que haja autonomia, a moralidade não pode estar fora da vontade racional do homem”.

Podemos dizer que o conjunto do pensamento de Kant, Rousseau e, como veremos mais adiante, também de Nietzsche em relação à autonomia na educação compõe um arquétipo universalista, único e racionalista. Arquétipo esse que é questionado a partir do nascimento da sociologia da educação, principalmente por Durkheim (2012) para quem cada sociedade se movimenta com uma educação específica que atenda as suas necessidades, como a própria sociedade em que viveu o sociólogo, a França do final do século XIX, por exemplo, que passava por uma transição profunda de uma concepção milenarmente religiosa para uma concepção de mundo laica, com um sistema de ensino público e obrigatório a todas as crianças de seis a 13 anos. Para concretizar essa transição, era necessário erradicar “a tradição do pensamento que coloca a hereditariedade como destino inquestionável das futuras gerações” (SINGER, 2010, p. 28). No entendimento de Durkheim (2012), isso só seria possível por meio de uma educação puramente racionalista. Assim, as estruturas escolares, os programas de ensino, os métodos, os hábitos, as ideias e os ideais dos professores deviam ser

colocados sob a lógica da moral laica: “Com isso, fornecemos à educação os meios para formar racionalmente o temperamento moral da criança” (DURKHEIM, 2012, p. 104).

No entanto, essa formação racional não se desvinculou do principal dispositivo de moralização cristã responsável pelo poder da igreja católica e das monarquias europeias durante séculos: a submissão. Conforme Durkheim (2012, p. 120), “o crente admite que o mundo é bom por princípio, porque é obra de um ser bom, e nós podemos obter essa mesma convicção a posteriori, na medida em que a ciência nos permite estabelecer racionalmente o que a fé postula a priori”. Nesse viés, podemos pensar a educação moral em Durkheim como uma evolução do pensamento educacional jesuíta, onde a dor e o sofrimento eram instrumentos de limpeza da mente e da alma, como veremos mais adiante. Usamos o termo “evolução” por conta de que todo o arcabouço pedagógico dessa educação tradicional foi reformulado e explicado pelo autor em uma linguagem científica e aceita pelos sistemas de ensino ocidentais como princípios norteadores da conduta das crianças e dos programas de ensino escolar. Todo esse discurso, assim como foi o dos jesuítas, é composto por um aparato “fundamentalmente disciplinador, não comprometido com o ideal da autonomia de cidadãos livres, responsáveis e criadores” (SINGER, 2010, p. 22). Nos dois casos há um “devotamento a um ideal coletivo” (DURKHEIM, 2012, p. 124).

Embora o discurso racional da modernidade tenha sido sempre orientado no sentido de preparar indivíduos autônomos, o seu compromisso maior é com a heteronomia. Aqui, a autonomia desejada é um comportamento condescendente com as normas, formado a partir de um entendimento de que elas são racionalmente fundamentadas. Nesse caso, é a ciência que permite a autonomia e ensina o reconhecimento do fundamento natural das coisas no plano físico e moral. Desse modo, coube à educação um destino eminentemente moral. E, para Durkheim (2012, p. 104), essa moral era composta por dois elementos diferentes e fundamentais, identificados como o *dever* e o *bem*: “O dever é a moral enquanto ela ordena; é a moral concebida como uma autoridade à qual devemos obedecer, porque ela é uma autoridade, e por essa única razão”. Enquanto que “o bem é a moral concebida como uma coisa boa, que atrai a vontade, que provoca espontaneamente o desejo” (DURKHEIM, 2012, p. 104). Nesse contexto, é importante saber se há uma ligação entre dever e bem. Se a existência de um não enfraquece a existência de outro, se entendermos a noção de dever como uma coisa que fazemos porque é boa, isso muda o sentido de fazer por dever, desloca a concepção moral. Ou seja, se tirarmos o bem do dever, a moral se vê desprovida de qualquer atrativo, e acaba “tornando-se assim mera ordem imperativa, puramente coercitiva, que é

preciso obedecer, sem que as ações que ela ordena encontrem eco em nossa natureza, sem que nos desperte qualquer tipo de interesse” (DURKHEIM, 2012, p. 105).

A autonomia aparece como terceiro elemento a partir disso no pensamento moral de Durkheim. Ele entende, assim como Kant, que a autonomia é o princípio de toda moralidade. E a moralidade, nesse contexto, “consiste em realizar fins impessoais, gerais, independentes do indivíduo e de seus interesses particulares” (DURKHEIM, 2012, p. 105). Assim sendo, é uma premissa heterônima fundamentalmente racional que “tende sempre ao geral e ao impessoal; porque ela [a razão] é a mesma em todos os homens e mesmo entre todos seres racionais” (DURKHEIM, 2012, p. 118). Isso também reflete o que colocamos no parágrafo anterior sobre a heteronomia como sendo a base da prática pedagógica e a autonomia como base do discurso.

Para Valle (2014, p. 21), a perspectiva de Durkheim é, “por um lado, teórica [...] ao estabelecer uma relação estreita entre educação e moral: entre a ideia de justiça e o ideal democrático, a ideia de solidariedade e o ideal de humanidade pacífica, a ideia de verdade e o ideal científico”. No entanto, “por outro, prática, e conseqüentemente prescritiva ao definir procedimentos para a ação [...]” (VALLE, 2014, p. 21). Desse modo, todo o culto do indivíduo livre no individualismo sempre proposto pela modernidade é paradoxalmente absorvido nas relações sociais propostas por Durkheim. Diz ele que “uma sociedade fortemente integrada mantém os indivíduos sob sua dependência, considera que eles estão a seu serviço e, em consequência, não lhes permite dispor de si mesmos conforme suas fantasias” (DURKHEIM, 1897, p. 223 apud VALLE, 2014, p. 22). Assim, a educação das crianças acontece num processo de socialização metódica através de uma regulação total que “permite passar do universo infinito das paixões e desejos humanos ao mundo fechado e hierárquico das paixões sociais [...] não se trata apenas de integrar o indivíduo, é necessário regulá-lo [...] uniformizar e harmonizar seus comportamentos” (VALLE, 2014, p. 22).

E o terceiro elemento da moral, a autonomia do indivíduo, onde fica? Dentro de um contexto da submissão, ela está somente na vontade, que é aguçada pelo querer livremente. No entanto, segundo Durkheim (2012, p. 121), “[...] querer livremente não é querer aquilo que é absurdo; pelo contrário, é querer aquilo que é racional, é querer agir em conformidade com a natureza das coisas”. Para este pensador, é com a constituição da ciência nas relações sociais que podemos dar mais atenção a nós mesmos e, assim, “libertamo-nos à medida que compreendemos as coisas, e não existe outro meio para isso. A ciência é a fonte da nossa autonomia” (DURKHEIM, 2012, p. 121). Assim, nesse contexto a autonomia se restringe à vontade, ao espontaneísmo diretivo do querer responsável.

Vimos nos parágrafos anteriores que a autonomia da vontade foi uma expressão já usada por Kant no século XVIII e forjada também no uso da razão pura como caminho para a autonomia. Porém, dizia Kant (2007, p. 104) que “se eu fosse só isto todas as minhas ações seriam sempre conformes à autonomia da vontade”. Ao passo que a autonomia pode ir além do que a racionalidade permite: “Como ao mesmo tempo me vejo como membro do mundo sensível, essas minhas ações devem ser conformes a essa autonomia” (KANT, 2007, p. 104).

Em Durkheim (2012, p. 118) não há espaço para a autonomia a partir do mundo sensível: “A sensibilidade inclina-nos a fins individuais, egoístas, irracionais, imorais”. A autonomia da vontade para este sociólogo se origina do antagonismo existente na convivência entre razão e sensibilidade. O que ocorre é que a primeira se impõe diante da segunda “através de um verdadeiro constrangimento” (DURKHEIM, 2012, p. 118). E é esse constrangimento que desperta o sentimento de obrigação, que é um princípio fundamental para a concepção de autonomia da vontade e um elemento constitutivo de toda a convenção moral. A razão vencerá por conta da irrealidade do sensível, “Haverá sempre um conflito entre essas duas partes de nosso ser, e a heteronomia será sempre a regra de fato, senão de direito” (DURKHEIM, 2012, p. 119). A heteronomia só terá fim quando a ciência das regras tiver acabado ao mesmo tempo em que a reconhecemos como prontas. Desse modo, cada um de nós pode possuir todos os resultados dessa ciência e, assim, “podemos manejá-las, combiná-las livremente” (DURKHEIM, 2012, p. 120). O que interessa a Durkheim (2012, p. 120) é como o pensamento é formado, pois é ele o libertador da vontade, “Com isso, podemos nos tornar mestres de nós mesmos”.

Conforme o fundador da sociologia francesa, uma consciência pública exige do indivíduo verdadeiramente e plenamente moral um comportamento autônomo onde a regra preconize seus atos e seja livremente aceita e desejada. Aqui ele reforça que se trata de uma aceitação esclarecida. No entanto, quando analisamos a décima primeira lição da *Educação Moral*, a penalidade escolar, percebemos como a heteronomia compõe o papel moral de uma escola onde a disciplina “deve servir para inculcar na criança o respeito pela regra impessoal e abstrata, para habituá-la a dominar-se e a conter-se” (DURKHEIM, 2012, p. 158) . Ou seja, deve servir para fazer com que a criança “sinta a autoridade moral presente nela” (DURKHEIM, 2012, p. 158). Uma das âncoras dessa autoridade moral na escola é o professor: “Eis por que fizemos da autoridade uma qualidade primordial do mestre e isso não foi sem razão. Não é apenas porque ela é a condição para manter a ordem, mas é porque dela depende a vida moral da classe” (DURKHEIM, 2012, p. 159). Assim, a autoridade do professor atua diretamente em cada uma das pequenas consciências através de um sentimento

coletivo onde as crianças se relacionam. Por outro lado, Durkheim (2012, p.159) lembra que a disciplina não pode ser apresentada “como algo fácil e amável”, dissimulando um estado agradável e harmônico, pois “Na vida, nem tudo é uma brincadeira; é preciso que a criança seja preparada para o esforço, para o sofrimento e, por conseguinte, seria desastroso fazê-la acreditar que se pode fazer tudo brincando”. Desse modo, a autoridade do mestre não pode ser benevolente, já que o dever possui uma face severa e imperativa.

Toda a heteronomia do espaço escolar é fortemente envolvida por um conjunto de penalidades e castigos específicos para a escola. Nesse contexto há duas teorias que sustentam e justificam a aplicação de castigos. Para uma delas, “a punição é um simples meio de prevenir a inobservância da regra. Afirmam que é preciso punir a criança para que ela não volte a fazer mal e para impedir que os outros a imitem” (DURKHEIM, 2012, p. 160). A cada erro cometido a criança deve associar uma dor. E é essa ideia de dor que “deveria prevenir a reincidência do ato proibido” (DURKHEIM, 2012, p. 160). Nesse caso, a punição é um instrumento essencialmente preventivo, é uma ação preventiva que “seria garantida pela intimidação resultante da ameaça do castigo” (DURKHEIM, 2012, p. 160). Trata-se de um mecanismo da heteronomia que ameaça a autonomia da vontade preconizada como elemento fundamental da construção moral.

Para Durkheim (2012, p. 161, grifo do autor), “não podemos negar *a priori* que a expectativa do castigo possa exercer uma influência salutar sobre certas vontades”. A outra teoria moralista apresentada diz o contrário: “É preciso punir não para intimidar, [...], mas para reparar a infração e suas consequências [...]. Seria a dor infligida ao culpado que repararia o mal de que ele é causa; ela o repara porque ela o expia” (DURKHEIM, 2012, p. 163). De modo que, para compensar a falta, “é preciso que ela [a pena] seja equivalente; é preciso que ela seja tão intensa quanto o mal que ela deve neutralizar” (DURKHEIM, 2012, p. 163). Embora o sociólogo afirme que se trata de uma teoria “renovada de velho talião, que não pode mais ser aceita pela consciência moral de nossos tempos contemporâneos”, ele também pode contribuir para renovação do velho talião nas relações sociais que envolvem o ensino e a aprendizagem: “[...] existe algo nessa teoria que merece ser considerado. O que deve ser conservado é esse princípio de que a pena deve servir para reparar tanto quanto possível a falta cometida” (DURKHEIM, 2012, p. 163). O que renova nesse contexto é a ausência do sofrimento, “Porque o sofrimento é um mal, e é evidentemente um absurdo que um mal possa compensar outro mal e anulá-lo” (DURKHEIM, 2012, p. 163).

Para Durkheim (2012), o fundamento da pena e da punição está na compreensão e na representação do mal moral. Nesse caso, é um grande mal a consciência que perturba a

autoridade da regra na escola e contribui para enfraquecer o sentimento de que a regra é sagrada e inviolável. Para isso, basta a dúvida: “A dúvida de alguém, mesmo que meramente aparente, desencadeia a dúvida de um outro; e a dúvida deste abala a disciplina em sua própria base” (DURKHEIM, 2012, p. 165). Assim, essa falta “abala a crença da criança na autoridade da lei escolar, da mesma forma que abala a crença do adulto na autoridade da lei moral [...]” (DURKHEIM, 2012, p. 164). Não se trata de *olho por olho* ou *dente por dente*, mas é necessário que a penalidade “se afirme face à ofensa, reagindo de modo a manifestar uma energia proporcional à energia do ataque que sofreu” (DURKHEIM, 2012, p. 164). Por isso, a pena quase sempre implica um tratamento rigoroso, sendo “quase inevitável que a reprovação cause sofrimento àquele sobre o qual a pena recai” (DURKHEIM, 2012, p. 165).

Durkheim (2012) apresenta ainda outra teoria da punição, pensada a partir de Rousseau. Trata-se de uma concepção punitiva, que envolve naturalmente a criança e seus atos que geram consequências. Como ocorreu com Emílio, que quebrou todas as vidraças de seu quarto: “Essas não foram consertadas e o resfriado que irá pegar durante a noite fria será o seu castigo” (DURKHEIM, 2012, p. 166). Desse modo, o castigo nunca seria uma coisa imposta e chegaria até a criança sempre que ela praticasse o mal. Aqui, as noções morais que explicam o bem e o mal vão se aproximando aos poucos da criança. No entanto, para o autor, o castigo não deve ser só natural, ele deve ser também artificial. E “[...] para evitar algum castigo artificial ela [a criança] age sem se dar conta de sua conduta, mas tão somente por respeito à autoridade” (DURKHEIM, 2012, p. 168).

Seguindo esse viés, percebe-se que todo o esforço em justificar a penalidade escolar se dá no sentido de garantir que a vontade não destrua o respeito pela regra e, ao mesmo tempo, seja desencadeadora de uma educação mais espontânea, que, “por assim dizer, é o tipo normal do qual todo sistema pedagógico deve se aproximar” (DURKHEIM, 2012, p. 173). É nessa vontade que está a autonomia da criança. Autonomia essa que propulsiona a obediência voluntária e o consentimento esclarecido, acabando com o constrangimento e a humilhação. Porém, a autonomia da vontade, entendida desse modo, pode representar somente a autonomia da submissão às regras e ao espírito moralizador. Nesse caso, ela consiste somente na liberdade que o indivíduo tem de reconhecer a existência das regras. Assim, o princípio da educação escolar está no sujeitar-se e no obedecer a todas as regras pelo simples fato de elas serem sociais.

De acordo com Singer (2010, p. 32), “A contradição está no fato de que Durkheim aposta em uma adesão inteligente, voluntária e consentida, mas advoga como meios para atingir esses fins a obediência, o não questionamento, a heteronomia, enfim”. E essa

heteronomia deu a base para uma estrutura de ensino que muito influenciou o ensino escolar do Ocidente. Trata-se de um modelo, como salientamos acima, que fez com que Igreja e burguesia republicana aderissem ao mesmo modelo de escola. Ou seja, continuou em vigor uma pedagogia tradicional, definida pela disciplina, pela regra e pelo controle absoluto sobre o corpo (CHARLOT, 2000). A sociologia francesa levou muito tempo para entender que os privilégios de classe ainda eram mantidos em pleno século XX, através de um modelo de ensino que legitimava e reproduzia uma verdadeira “aristocracia social”, “fazendo perdurar uma lógica de castas sob uma fachada de racionalidade meritocrática” (VALLE, 2014, p. 11).

2.2 A HETERONOMIA QUE SUSTENTA OS SISTEMAS DE ENSINO

O princípio da autonomia que ocupou grande parte do pensamento de Kant e Rousseau voltado à educação adquire com Paulo Freire (1992, 2006, 2009) um sentido que vai além do pedagógico e se coloca nas relações sociopolíticas. Freire, inicialmente, pensa a autonomia a partir do que *não é autonomia*: a opressão social, econômica e política. E, assim, expõe as realidades que fundamentam essa heteronomia, o pensamento da autoridade, traçando o caminho que a educação tem a percorrer em busca da autonomia. Diferentemente de Rousseau, Freire criou uma pedagogia para os pobres e oprimidos, a partir de um mundo que necessita ser construído e depende do homem. O papel da educação e das relações pedagógicas é o de estarem em total sintonia com a realidade para tentar transformá-la. Aqui, nós temos uma aproximação entre o pensamento kantiano e as ideias do educador brasileiro.

A perspectiva freireana do sujeito aponta para a apropriação e a experimentação do poder de recriar o mundo. Envolve entender que o respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do sujeito-estudante deve levar algumas virtudes e qualidades para as novas vivências., caso contrário, este ensino poderá ser “inautêntico, palavreado vazio e inoperante” (FREIRE, 2006, p. 62). Freire (2006) ressalta que as experiências e práticas autônomas não devem restringir-se ao espaço da escola, mas sim ocupar todo o espaço vital para o sujeito. Porém, “o ambiente da escola pode-se constituir num dos espaços fundamentais aos seres humanos exercitarem as práticas de emancipação individual e coletiva” (FREIRE, 2006, p. 98).

Em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire (2006) faz uma reflexão sobre o espaço ensino/aprendizagem que fortalece a autonomia do aluno e chama a atenção para as diferenças entre treinar, ensinar e educar. Ensinar, para autor,

requer aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor, assim como rejeitar quaisquer formas de discriminação que separem as pessoas por cor, tamanho, classes etc. É ter certeza de que se faz parte de um processo inconcluso, apesar de saber que o ser humano é um ser condicionado, portanto, há sempre possibilidades de interferir na realidade a fim de modificá-la. Acima de tudo, “ensinar exige respeito à autonomia do ser” (FREIRE, 2006, p. 46).

No entanto, este ensinar está muito restrito ao debate entre educadores. O ponto de vista da criança não aparece nesse cenário. Para Freire (2006), a figura do professor é central nas relações de ensino e aprendizagem e é a partir dele que a criança alcançará autonomia. É a curiosidade do professor que vai estimular a curiosidade do estudante. Assim, “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento [...]. Seus alunos cansam, não dormem” (FREIRE, 2006, p. 86). Antes de qualquer método ou técnica, “é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache ‘repousado’ no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano” (FREIRE, 2006, 86).

Evidentemente, o pensamento de Freire não tem como base as relações de respeito unilateral sustentadas pela autoridade. Porém, “a autoridade docente democrática precisa encarnar suas relações com a liberdade dos alunos” (FREIRE, 2006, p. 90). E é na vivência crítica como estudante que “me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade como professor” (FREIRE, 2006, p. 90). Nesse caso, uma das qualidades fundamentais que a autoridade docente deve preservar nas relações com as liberdades dos estudantes é a confiança em si mesmo: “Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre a sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se ‘sabe com quem está falando’” (FREIRE, 2006, p. 91). Grande parte dessa segurança se funda na competência profissional. Para o autor, “o professor que não leva a sério sua formação [...] que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar atividades de sua classe” (FREIRE, 2006, p. 92).

Nesse contexto da “autoridade coerentemente democrática”, percebemos que há um esforço no sentido de instigar a liberdade “de que vá construindo consigo mesma, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, reelaborados por ela, a sua *autonomia* [...]. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* que vai sendo assumida” (FREIRE, 2006, p. 94, grifo do autor). Nesse caso, o imperativo da responsabilidade é que possibilita o movimento da autonomia da criança nas relações de ensino e aprendizagem. É aqui que a autoridade democrática, a educadora ou o educador, exerce sua *práxis* com seu testemunho e

com o entendimento de “que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume” (FREIRE, 2006, p. 94). Essa construção depende de como se lida com a relação autoridade/liberdade. Conforme Freire, aqui a relação é quase sempre tensa e o resultado é a disciplina. Esta, por sua vez, depende da harmonia e do equilíbrio entre autoridade e liberdade, e “implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos” (FREIRE, 2006, p. 88). Assim sendo, ensinar exige liberdade e autoridade, e o professor tanto lida com uma quanto com a outra, passando a ser nesse cenário o centro da criação da autonomia do estudante. É o professor que constrói no espaço ensino/aprendizagem o sentido de trabalhar e fazer possível a liberdade, como autoridade que impõe os limites numa perspectiva ética: “Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário, tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome” (FREIRE, 2006, p. 105).

Segundo Freire (2006), a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades e também com a autoridade dos pais, do professor e da escola. Ele lembra que a liberdade do estudante nem sempre o remete a pensar no seu futuro, que é sempre a preocupação mais relevante para a família e para a escola. O amanhã. No caso da família, os pais não “devem omitir-se, mas precisam saber assumir que o futuro é de seus filhos e não seu” (FREIRE, 2006 p. 106). O adolescente, por exemplo, tem o direito de decidir, mesmo correndo o risco de errar: “Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca, porque há sempre a sabedoria e a sensatez de meu pai e de minha mãe a decidir por mim” (FREIRE, 2006, p. 106). Nessa situação, os pais devem atuar como assessores, “sem nenhum prejuízo ou rebaixamento de sua autoridade” (FREIRE, 2006, p. 107), para que a filha ou o filho assuma responsabilmente sua autonomia. O autor lembra que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 2006, p. 107) e os filhos possuem o direito e o dever de forjar sua própria autonomia. No caso da escola, como vimos acima, ela deve estar em sintonia com a realidade, numa relação dialética de respeito à autonomia do estudante. No entanto, em muitas situações o domínio da sabedoria dificilmente contribui para a construção da autonomia do estudante, como é o caso de professores que, “de modo geral, teimam em depositar em alunos apassivados a descrição do perfil de conteúdos, em lugar de desafiá-los a aprender a substantividade dos mesmos” (FREIRE, 2006, p. 110).

Ao longo deste estudo percebemos que uma das preocupações de Paulo Freire foi no sentido de procurar intervir na forma como o adulto entende e conduz a educação das crianças. Nessa perspectiva está o seu primeiro trabalho no campo da educação e que originou

toda a sua concepção pedagógica (FREIRE, 2008). No final dos anos de 1940, Freire assumiu a função de diretor do setor de educação e cultura do Serviço Social da Indústria (SESI) em Pernambuco. Uma de suas primeiras ações teve o objetivo de aproximar escola e família, para que esta pudesse compreender a prática educativa da escola de seus filhos. Para isso, planejou e coordenou uma pesquisa a fim de entender como pais e mães educam e se relacionam com seus filhos. Esse trabalho atingiu por volta de mil famílias de estudantes do SESI em todo o estado de Pernambuco, onde aquele órgão, através de centros sociais, prestava assistência médica, escolar, esportiva e cultural, no início dos anos de 1950. Uma das perguntas da pesquisa queria saber sobre os castigos, seus motivos, a reação das crianças a eles e o sentido que os adultos davam aos castigos: “Me lembro de que, apurados os resultados, me tornei, ainda que já esperasse, assustado com a ênfase nos castigos físicos, realmente violentos, na área urbana do Recife, na Zona da Mata, no agreste e no sertão” (FREIRE, 2008, p. 11)

Os castigos variavam. As crianças podiam ser amarradas em um tronco de árvore, trancadas num quarto, agredidas com grossas palmatórias, ficar de joelhos sobre os grãos de milho, podiam ser agredidas com correias de couro. “Por motivos triviais se aplicavam estes castigos e se dizia com frequência aos assistentes da pesquisa: ‘castigo duro é que faz gente dura, capaz de enfrentar a crueza da vida’. Pancada é que faz homem macho” (FREIRE, 2008, p. 11). Podemos dizer que esses castigos não eram exclusividade da brutalidade de uma comunidade do interior da América do Sul. Como vimos, a França de Durkheim (2012) também compartilhava desse modo de “aperfeiçoar” o corpo e a mente das crianças. “Na vida, nem tudo é uma brincadeira; é preciso que a criança seja preparada para o esforço, para o sofrimento e, por conseguinte, seria desastroso fazê-la acreditar que se pode fazer tudo brincado” (DURKHEIM, 2012, p. 159). As penalidades tinham base científica atualizada para o século XX, e as famílias brasileiras estavam em sintonia com esse pensamento que “vê as crianças como seres marcados fundamentalmente pela falta: faltam-lhe todas as qualidades morais, ela é egoísta e a-social [...] os adultos transformarão esse ser da ausência em novo ser” (SINGER, 2010, p. 29). Nessas circunstâncias, a preocupação maior de Freire era com as consequências políticas que esse tipo de relação entre pais e filhos provocava na sociedade. Na escola, principalmente: “Era como se família e escola, completamente subjugadas ao contexto maior da sociedade global nada pudessem fazer a não ser reproduzir a ideologia autoritária” (FREIRE, 2008, p. 14).

Podemos entender um pouco da preocupação de Freire com a quantidade de castigos nas relações entre pais e filhos a partir de uma publicação da “Escola de Pais”, criada em São Paulo em 1963 pelas Cônegas de Santo Agostinho. Trata-se de um texto do médico psiquiatra

Haim Grünspon (1968), com o título de *A autoridade dos pais e a educação da liberdade*. Conforme a Madre Cristina Maria, na introdução, “o livro foi escrito com o objetivo de ser prático, abrindo perspectivas para a solução de problemas da vida de cada lar” (GRÜNSPUN, 1968).

Uma dessas perspectivas é o castigo. Ele está ali prescrito como um procedimento “técnico” que pode ser utilizado pelos pais, que “deve ser executado pelo detentor da autoridade para que tenha valor técnico” (GRÜNSPUN, 1968, p. 81). Segundo Grünspon (1968, p. 83), algumas transgressões ainda mereciam castigos, e, “dependendo da cultura, o castigo mesmo severo, quando destinado ao ato, não acarreta graves emoções”. Assim, o castigo é colocado pelo autor como um método para fazer com que a criança aprenda “hábitos adequados”. Dentro deste método tecnicamente eficiente, deve-se observar que “a criança está sujeita a múltiplas tentações e o castigo poderá fazer que elas selecionem estas tentações” (GRÜNSPUN, 1968, p. 85). Para aumentar a eficiência da técnica, o psiquiatra propõe que “os primeiros castigos devem ser severos. A dor infligida deve ser maior que o prazer obtido” (GRÜNSPUN, 1968, p. 85). E isso deve ser feito aos poucos, num programa em que “o castigo começa leve e de curta duração, para que, gradativamente, aumente, em outras situações, a severidade, tornando-o mais pesado e de longa duração” (GRÜNSPUN, 1968, p. 87). Dr. Grünspon (1968, p. 87) chama isso de “aprendizagem programada”, onde “a criança aprenderá de forma mecânica e sem grandes esforços”. O castigo físico não é muito recomendado pelo método técnico, mas “poderá ser útil quando aplicado em crianças antes dos dois ou três anos, para que seja imediatamente compreendido” (GRÜNSPUN, 1968, p. 87). Para os maiores, o doutor prescreve as técnicas de “repreensão”, “perda de privilégios” e “isolamento”. Reforçamos, aqui, esse viés do castigo como uma prática nas relações de ensino e aprendizagem por entendermos que se trata de um instrumento que reforça a heteronomia nessas relações tanto na escola como na família. Uma anti-autonomia mascarada como educação para a liberdade que impõe a submissão total como forma de convivência entre crianças e adultos.

Embora as respostas das famílias pesquisadas por Freire (1992, p. 14) tenham sido na perspectiva de Durkheim, as perguntas basearam-se em um “estudo de Piaget sobre o código moral da criança e sua representação mental do castigo”. O objetivo era substituir o uso de castigos por uma relação dialógica e amorosa entre mães, pais, filhas e filhos. No âmbito das escolas, conforme Piaget (1996), o problema das punições vinha sendo debatido dentro da pedagogia europeia desde a década de 1930. Preconizava-se uma “escola sem castigos e uma educação da responsabilidade pelo julgamento dos próprios alunos têm se oposto, em

movimento cada vez mais forte ao procedimento tradicional da sanção expiatória” (PIAGET, 1996, p. 30). Mesmo assim, a situação era muito confusa, “tanto na teoria como na prática, ao ponto de vermos participantes da pedagogia sociológica defenderem as punições” (PIAGET, 1996, p. 30).

Um ponto que também nos chamou a atenção na pesquisa de Freire (1992, p. 12) e que é muito importante para o contexto de nossa tese, é o fato de nas regiões pesqueiras os castigos não existirem: “O horizonte marítimo, as lendas, o trabalho arriscado nas jangadas contra força do mar, tudo isso teria que ver com o gosto de liberdade que se opunha ao uso sobretudo dos castigos”. E o fato de não haver castigos no exercício da convivência possibilitava movimentos mais autônomos por parte das crianças e jovens. As crianças se experimentavam dentro de um mundo que realçava a liberdade condicionada pelo próprio meio. “Era como se, amenizando ou diminuindo o seu dever de educadores de seus filhos, pais e mães o compartissem com o mar, com o mundo mesmo [...] aprenderiam assim, de forma natural, o que podiam e o que não podiam fazer” (FREIRE, 2008, p. 15). O autor lembra que nas comunidades pesqueiras os estudantes faltavam frequentemente às aulas. E quando eram perguntados sobre essas faltas, estudantes e pais respondiam separadamente: “os alunos, ‘porque somos livres’ e os pais, ‘porque eles são livres. Um dia voltarão’” (FREIRE, 2008, p. 16). Desse modo, no capítulo três desenvolveremos um pouco mais a perspectiva do castigo como instrumento que impossibilita o exercício da autonomia, sobretudo através da escola.

2.3 A EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO

Seguindo um viés mais contemporâneo e emancipatório, Jacques Rancière (2007) apresenta-nos um conceito de autonomia e também de emancipação, ressignificado a partir de uma prática pedagógica que mostra outra postura na relação entre educando e educador. Embora seja uma reflexão contemporânea, a narrativa de *O Mestre Ignorante* (RANCIÈRE, 2007) está ambientada no tempo de Kant e Rousseau. O autor recupera a história de um professor que viveu na França revolucionária de 1789 e foi exilado nos Países Baixos quando foi restaurada a monarquia em 1814. Trata-se da história de Joseph Jacotot, que, chegando na Holanda, ocupou o posto de professor por meio período, ignorando completamente a língua local. Seus alunos também não conheciam o idioma francês, de modo que não havia uma língua que pudesse mediar a instrução. A solução foi encontrar um livro que fosse comum a

todos e que pudesse fazer a mediação. O professor Joseph adotou a obra *Telêmaco: as Aventuras de Telêmaco*, de Fenelon, romance francês, conhecido em toda a Europa, desde 1699. Assim, ele indicou o livro escrito em francês aos estudantes e solicitou que o aprendessem, amparados na tradução. Jacotot deixou seus alunos abandonados a si mesmos e solicitou que estes escrevessem em francês o que pensavam de tudo que haviam lido: “Ele estava esperando por terríveis barbarismos ou, mesmo, por impotência absoluta. Como poderiam todos estes jovens, privados de explicação, compreender e resolver dificuldades de uma língua nova para eles?” (RANCIÈRE, 2007, p. 18).

O Mestre Ignorante (RANCIÈRE, 2007) entrelaça dois tempos históricos bem distintos, mas que se conectam a partir de desejos compartilhados na pós-modernidade. Um desses tempos é o de Jacotot, tempo de revolução na França no início do século XIX. O outro, é o tempo de Rancière, a França de 1980. Este pensador articula o tempo de Jacotot com sua trajetória intelectual e a realidade política, social e acadêmica na França do final do século XX, e insere no debate contemporâneo uma perspectiva bem antiga que trata da autonomia e da emancipação do sujeito (DEBUS, 2011). Jacotot inspirou-se na aquisição e no aprendizado da língua materna pelas crianças de forma autônoma e natural, e passou a ensinar até as disciplinas que ele ignorava, como pintura e piano. O desejo do mestre era abandonar o tradicional método explicativo, para ele base do embrutecimento do aluno. Nesse método, o saber é repassado em partes ao longo da vida escolar, deixando o professor sempre no controle e num patamar superior ao aluno.

Para Rancière (2007), o método tradicional da explicação é a invenção da incapacidade do outro. Ou seja, cria-se com antecedência um incapaz que precisa de explicação. Assim, o professor torna-se um explicador que inventa o incapaz para justificar sua explicação. O que Jacotot propôs foi um movimento autônomo no processo de emancipação intelectual da criança a partir de experiências que a levariam a desenvolver sua própria vontade, usando apenas sua inteligência. Era preciso inverter a lógica do sistema explicador, e é essa vontade que está no cerne da relação ensino/aprendizagem que potencializa o conceito de autonomia. O professor deixou seus alunos sozinhos com as histórias de Fénelon. Junto com eles, somente a vontade de aprender. A inteligência mediadora do professor explicador ficou inteiramente de fora. E isso possibilitou o fim da distância imaginária que separa mestre e estudante: “Tudo se deu, a rigor, entre a inteligência de Fénelon..., a do tradutor... e a inteligência dos estudantes” (RANCIÈRE, 2007, p. 27). Não se trata de um método, no sentido de um modelo de aprendizagem, trata-se de uma questão filosófica: saber se o ato de receber a palavra do mestre é um ato de igualdade ou

desigualdade. Principalmente quando se refere ao campo das *inteligências*. Segundo Jacotot, não poderia haver uma desigualdade de inteligências, somente a vontade de aprender mais. A emancipação intelectual pressupõe um funcionamento das inteligências igual e universal para todos, que, no entendimento do professor, beneficiaria os pobres, pois são eles os que mais sofrem com as desigualdades das inteligências (RANCIÈRE, 2007).

Segundo Rancière (2007), a verdade emancipadora construirá um caminho com os princípios da liberdade e da autonomia. No entanto, “a liberdade não se garante por nenhuma harmonia pré-estabelecida. Ela se toma, ela se conquista e se perde somente pelo esforço de cada um” (RANCIÈRE, 2007, p. 92) Aqui temos um ponto que expõe as diferenças entre os métodos de Joseph Jacotot e de Paulo Freire. As ideias de Jacotot não são ideias de conscientização com o objetivo de organizar os oprimidos. Sua teoria se dirige diretamente aos indivíduos, e a perspectiva da emancipação não é social e sim intelectual. Já para Freire (2009), a emancipação humana significa apropriar-se e experimentar o poder de recriar o mundo. Desse modo, o processo de emancipação envolve tanto o oprimido quanto o opressor, “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2009, p. 33).

Já o pensamento vygotskyano para a educação propõe que o processo de construção do conhecimento ocorre através da correlação entre o indivíduo historicamente construído e o meio sociocultural onde vive. Assim, os fenômenos são entendidos e estudados como processos em movimento. Paulo Freire também acredita nesse processo e aponta que é preciso considerar o movimento interior à trama das realidades sociais que constitui o processo de construção do saber, percebendo dentro dessas tramas as particularidades do indivíduo. De acordo com o autor, “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2009, p. 81).

Tanto em Freire como em Vygotsky, a experiência de vida do indivíduo é fundamental para a construção do conhecimento. O meio constitui-se em fonte de conhecimento, e o ato educacional, que projeta um indivíduo autônomo e crítico, não pode se resumir a uma simples relação de ensino/aprendizagem. Embora tenham vivido em momentos e contextos históricos diferentes e produzido obras com preocupações diferentes – pois Vygotsky se preocupa mais com o desenvolvimento psicológico do sujeito e Freire com o desenvolvimento pedagógico –, existe uma aproximação entre eles a partir do referencial que está na base de suas teorias: o materialismo dialético e histórico (GADOTTI, 2015).

Vygotsky (1991) traz novas possibilidades da ação humana no plano social e individual a partir do desenvolvimento psicológico que se realiza no processo de construção das formas culturais. Para este pensador, o ser humano constitui-se dentro das relações sociais. O movimento do sujeito acontece e se desenvolve somente na presença de outros sujeitos no contexto social. Por isso, o psicológico deve ser compreendido nas suas configurações sociais, culturais e individuais. Um desses movimentos pode ser o processo de aprendizado, que é destacado em sua teoria como fundamental para o desenvolvimento da criança. E, conforme Oliveira (1995, p. 59), “justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo”. Nesse ponto, a autonomia do sujeito manifesta-se a partir da autorregulação de suas ações dentro dos movimentos de interação entre o social e o cultural. Vygotsky aponta que o sujeito se constitui como capaz de autorregular-se “no momento em que consegue internalizar as regras, as normas, os costumes existentes no meio ao qual pertence” (SOUZA; PETRONI, 2009, p. 256). Isso se daria em estágios que iriam desde o período em que o comportamento da criança é regulado pelo adulto, até o período em que a criança internaliza as relações sociais e passa a agir sem ajuda de estímulos externos.

A concepção de autonomia em Vygotsky (1991 p. 43) está muito ligada ao desenvolvimento da atividade voluntária, que “diferencia os seres humanos dos animais [...]” e os coloca no plano das motivações socialmente enraizadas. São essas motivações que dão sentido às ações do sujeito. E esse sentido da atividade humana deve ser compartilhado e regulado pelas vivências com o outro, que passam a ser autorreguladas pelas motivações e que estão na base da atividade do indivíduo e participam da construção das formas autônomas. Vygotsky (1991, p. 42) define o conceito de atividade voluntária “como um produto do desenvolvimento histórico-cultural do comportamento e como um aspecto característico da psicologia humana”.

Continuando nessa perspectiva de pensar o conceito de autonomia na educação com base nos pressupostos da psicologia, destacamos Jean Piaget (1998), cuja obra sobre o desenvolvimento cognitivo desconsiderava o papel dos fatores sociais no desenvolvimento da criança. Gostava de “situar a discussão num terreno suficientemente objetivo e psicológico para que qualquer um, sejam quais forem os fins a que se propõe, possa utilizar nossa análise” (PIAGET, 1998, p. 33). Dessa forma, pensou a autonomia da criança como uma “submissão efetiva do eu às regras reconhecidas como boas” (PIAGET, 1998, p. 43) e a caracterizou a partir da articulação dos conceitos de estrutura, gênese e equilíbrio. A autonomia nas relações de ensino e aprendizagem em Piaget está no princípio do método da construção, onde o

desenvolvimento e a aprendizagem da criança se potencializam quando ela procurar compreender o conhecimento por sua própria conta. Para Piaget (1998, p. 165), o conhecimento é essencialmente construção, e existem dois princípios que a educação inspirada na liberdade não pode esquecer: “1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito” .

Podemos entender o construtivismo como um conjunto de teorias que enfocam as várias faces do mundo, e onde os indivíduos são observadores de suas próprias experiências. Construídas e percebidas de forma individual, essas teorias trazem o conceito de autonomia como um ideal pedagógico de desenvolvimento de capacidades ou competências na criança. Essa é a perspectiva de Vygotsky (1991), Piaget (1998), Jonassen (1996) e tantos outros autores identificados com o construtivismo. Nesse caso, a autonomia é concebida como um ideal de formação do estudante e suas relações. Como ressalta Piaget (1998, p. 117), “é preciso ensinar os alunos a pensarem, e é impossível aprender a pensar num regime autoritário. Pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma”.

Os princípios construtivistas trazem um conjunto de informações que nos auxiliam no processo de construção dos meios direcionados ao ensino. Os estudantes e professores podem trabalhar juntos na construção do conhecimento. Ao contrário do que propõem as concepções tradicionais de aprendizagem, as quais “admitem que o conhecimento é um objeto, algo que pode ser transmitido do professor para o aluno. Esta concepção presume que o conhecimento é algo que pode ser adquirido, como suprimentos comprados num supermercado” (JONASSEN, 1996, p. 1). De outra forma, os construtivistas “acreditam que o conhecimento é uma construção humana de significados que procura fazer sentido do seu mundo. Os seres humanos são observadores e intérpretes naturais do mundo físico [...]” (JONASSEN, 1996, p. 1).

Piaget (1998) aponta que os adultos (no caso da escola, o professor, o diretor, os coordenadores etc.) detêm o controle da conduta, das atitudes e dos saberes da criança. E esse controle é exercido a partir da coerção, numa relação unilateral. Assim, as crianças acabam acreditando que somente eles, os adultos, detêm a verdade e a razão. As regras são recebidas de fora e constituem um dos elementos da moralidade através do espírito da disciplina: “a moral é um sistema de regras que se impõe à consciência e deve-se habituar a criança a respeitá-la” (MUNARI, 2010, p. 50). Ao mesmo tempo, Piaget (2010) pondera que nem todas as verdades provêm da sociedade adulta, mas da construção racional possível a toda a

inteligência saudável. Trata-se de um procedimento racional, indutivo e dedutivo, e acessível a essa inteligência. Nesse contexto, o princípio da autonomia coloca-se como prioridade e é decisivo para a escolha de um método de ensino. Como exemplifica, “[...] esse problema é concretamente colocado nos seguintes termos: há matérias como a história da França ou a ortografia, cujo conteúdo foi elaborado mesmo pelo adulto, e cuja transmissão implica apenas os problemas relacionados com a melhor ou a pior técnica de informação” (PIAGET, 2010, p. 81).

Por outro lado, aponta Piaget (2010, p. 81), existem vários domínios “nos quais o tipo de verdade que os caracteriza independe das ocorrências mais ou menos particulares resultantes de múltiplas decisões individuais, [...] no decorrer das quais a inteligência humana se afirma com suas propriedades de universalidade e autonomia”.

Para Piaget (1996, p. 1), são os procedimentos da educação moral que determinam o grau de autonomia da criança. E isso depende dos métodos, que podem ser diferentes, “se desejarmos formar uma personalidade livre ou um indivíduo submetido ao conformismo do grupo social a que ele pertence”. Assim, há procedimentos que favorecem a autonomia da consciência e há aqueles que nos levam ao caminho contrário: o caminho da heteronomia. Aqui, a “lição de moral” indicada por Durkheim (2012) e por uma pedagogia do respeito unilateral é criticada por Piaget. Este parte do princípio de que se trata de um método que implica diretamente o estabelecimento de uma relação de “desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado: é o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto, do caçula pelo irmão mais velho” (PIAGET, 1996, p. 4). Isso traz um resultado peculiar de sentimento de dever. De um dever primitivo, “resultante da pressão do adulto sobre a criança” (PIAGET, 1996, p. 5). Essa crítica é fundamentada em um tipo de pedagogia do respeito mútuo, “Porque os indivíduos que estão em contato se consideram como iguais e se respeitam reciprocamente. Esse respeito não implica, assim, nenhuma coação” (PIAGET, 1996, p. 5). Isso porque esse respeito se caracteriza dentro de uma relação de cooperação. Nesse ponto está o essencial das relações das crianças, “num jogo regulamentado, numa organização de *self-government* ou uma discussão sincera e bem conduzida” (PIAGET, 1996, p. 5, grifo do autor). Isto seria o necessário para formar crianças autônomas e livres.

Em resumo, podemos dizer que Piaget via a educação como um processo de emancipação e aperfeiçoamento do homem. Nesse caso, a autonomia é construída fundamentalmente a partir das relações sociais entre iguais, que estabelecem regras de convívio. Não há espaço para a obediência cega, onde uns mandam e outros obedecem. Podemos também dizer que uma grande contribuição de Piaget para a pedagogia e a

sociologia foi mostrar que havia duas morais: uma determinada pela heteronomia, onde o respeito unilateral é garantido por regras formuladas exclusivamente pelos adultos; e outra com base na autonomia, onde o respeito mútuo permeia as relações das crianças e é o princípio da construção das regras. Ou seja, uma moral da coação e a outra da cooperação.

2.4 A ESCOLA LIVRE: O LUGAR DA AUTONOMIA

As reflexões de Kant, Rousseau, Freire, Rancière, Vygotsky, Piaget e, como veremos mais adiante, Nietzsche, são fundamentais para pensar as experiências no campo da aprendizagem e do ensino a partir de conceitos de liberdade e libertação construídos nos contextos das pedagogias. Talvez possamos dizer que o lugar onde essas ideias mais encontraram condições de existência, e da resistência ao falso liberalismo preconizada por Nietzsche, foi a chamada escola libertária. Ela apareceu timidamente no século XIX como uma educação alternativa ao conservadorismo burguês e religioso e ganhou projeção em todo o Ocidente durante o século XX, com várias experiências de educação escolar. É aqui onde o conceito de autonomia é aprofundado e vivenciado em quase total plenitude. E, como pedagogia, foi muito importante para o contexto da educação que fez parte do combate ao pensamento liberal sobre educação no Brasil e no mundo, colocando a discussão da escola como uma instituição autônoma em relação ao mercado e questionando sua prática universalista e massificante “que [limita] de alguma forma a autonomia cultural dos estudantes” (VIGILANTE; VITTORIA, 2014, p. 208).

Ainda que tenhamos desenvolvido toda uma concepção teórica sobre a autonomia nas relações de ensino e aprendizagem, os sistemas de ensino do Ocidente não permitiram que tais relações fossem envolvidas por questões de igualdade e liberdade. De maneira oposta, esses sistemas fortaleceram uma estrutura hierárquica da instituição escolar, “onde a legislação, as normas, as ordens emanam sempre da instância maior para a instância menor, estabelecendo os vínculos de subordinação, submissão e dependência” (KASSICK, 1993, p. 14). Para que as experiências autônomas e emancipatórias pudessem existir enquanto prática da liberdade, foi necessária uma nova sistemática de organização, com relações horizontais dentro de um contexto de construção coletiva do conhecimento. Isso só foi possível a partir da criação de estruturas de escolas que receberam vários nomes em pouco tempo de história, quase todas no século XX: escolas libertárias, livres, progressistas, pioneiras, alternativas e democráticas. Aqui, optamos por chamá-las de *escolas livres*, que, independentemente das suas muitas

diferenças, trazem algumas características em comum. Uma delas, por exemplo, é “a gestão participativa, com processos decisórios que incluem os estudantes, educadores e funcionários, e organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem [...]” (SINGER, 2010, p. 151). Um chão profícuo para as discussões teórico-práticas sobre a autonomia foi preparado pelas escolas livres. A seguir, recuperamos um pouco dessas experiências espalhadas pelo mundo.

Podemos dizer que a Escola Yasnaia Poliana, construída e dirigida por Leon Tolstoi em 1857 na Rússia, constitui uma das primeiras experiências de uma escola livre e democrática registrada pela literatura da educação. Para Tolstoi, o objetivo da educação era a liberdade. Assim, ele idealizou e construiu uma escola aberta, sem nenhum tipo de obrigação. Sem horários e sem programas de disciplina. Sem castigos e sem avaliações.

A escola atendia cerca de 40 estudantes de ambos os sexos, com idade entre sete e 13 anos, e também podia ser frequentada por estudantes adultos: “O espírito sensível de Tolstoi compreendeu que os modelos prontos, herméticos, até então pouco haviam contribuído para a educação popular” (KASSICK, 1993, p. 52). A concepção pedagógica funcionava a partir do acompanhamento da realidade dos estudantes. O objetivo era o de captar os reais interesses do cotidiano deles. Compreendendo suas necessidades, o povo poderia ter uma educação básica desenvolvida e projetada para a sua felicidade. Por consequência, o planejamento pedagógico era flexível, refeito e inovado a cada dia. Envolveria as artes e as ciências, permitindo aos estudantes se desenvolverem em todas suas capacidades: “O método, portanto, originava-se da experiência bem sucedida (aprovada pelo gosto das crianças), cujo único critério de validade pedagógica era a liberdade (ausência total de coerção)” (KASSICK, 1993, p. 53).

Seguindo essa linha de escolas que romperam com a heteronomia nas relações de ensino e aprendizagem, estão o médico Janusz Korczak e a educadora Stefa Wilczinska, que fundaram o orfanato Lar das Crianças em Varsóvia, no ano de 1912. Conforme Singer (2010, p. 73), “Korczak transformou gradualmente o orfanato em uma República de Crianças, organizada sobre os princípios da justiça, fraternidade, igualdade de direitos e obrigações”. Procuraram por toda a Europa um modelo de escola que pudesse servir como base para o orfanato, como só encontraram instituições que se assemelhavam a prisões, decidiram eles mesmos projetar o ambiente físico e o pedagógico.

Os estudos do Dr. Korczak sobre pedagogia foram muito influenciados pelo educador Suíço Joahn Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que desenvolveu uma pedagogia baseada no afeto. Numa época em que castigar os estudantes era uma prática comum, Pestalozzi criou escolas onde não havia notas, castigos ou recompensas. Assim como o professor Josep

Jacotot, Korczak (apud SINGER, 2010, p. 77) também entendia que o educador não deveria ser mais importante que o educando, “deveria sempre levar a sério sua opinião, seu ponto de vista, porque desfazê-lo seria doloroso para a criança, oprimiria sua personalidade e seu amor próprio”.

Ainda no leste europeu, Anton Makarenko também se destacou por desenvolver uma pedagogia com base no respeito ao educando e à natureza da educação. Na década de 1920 criou em Poltava, ao sul da recém-fundada República Soviética, na Ucrânia, uma escola para receber crianças abandonadas que viviam na miséria e na delinquência. A ideia central da Colônia Gorki, como ficou conhecida, era a de uma “coletividade educativa”. Ali a escola era o lugar da democracia. Um lugar onde era a comunidade – estudantes, educadores e funcionários – que pensava e elaborava os fundamentos da existência da escola. “Ele incluiu na vida da coletividade educativa as relações e tipos de atividades representativas da sociedade democrática” (FILONOV, 2010, p. 18). Para Makarenko (1975), a educação das crianças deve envolver a família, o bairro, o clube e a escola. Esta, nesse contexto, teria um papel essencial enquanto centro metodológico e pedagógico que mobiliza as forças educativas da comunidade.

Gorki era uma “colônia infantil” que recebia crianças em condições extremas. Eram meninas e meninos órfãos, que deixados ali por conta das guerras ou abandonados pelos pais, ou pela miséria e a fome. Alguns chegavam meio mortos, meio vivos, quase inconscientes: “Chegavam muito descuidados, em estado selvagem e absolutamente inadequado para a realização do sonho de uma educação socialista” (MAKARENKO, 1975, p. 26). Havia uma preocupação para que Gorki não se transformasse numa colônia de menores infratores, os chamados reformatórios, mas sim numa escola de educação social. Inicialmente, as atitudes dos educandos frente aos educadores eram de escárnio e violência. Repudiavam os estudos, o trabalho e o cumprimento das regras, “Eram dezenas de educandos que negavam categoricamente não só a nossa pedagogia, como também a cultura humana íntegra. Para dizer a verdade, não se ajustavam em absoluto a nossas precedentes experiências escolares” (MAKARENKO, 1975, p. 18). Diante disso, Makarenko (1975, p. 20) concluiu que não possuía nenhuma ciência, nenhuma teoria, que pudesse deduzir a teoria de todo o conjunto de fenômenos reais que aconteciam diante de seus olhos. Foi necessário começar do zero e forjar a partir dessas condições uma pedagogia que pudesse dar conta de todo aquele caos. Nesse caso, a pedagogia foi condicionada pelo contexto e não por uma ideia desenvolvida através de uma ferramenta que sirva a qualquer situação. Para Freire (2009), são essas “situações-limites” que deflagram as intuições no contexto pedagógico.

Ainda hoje, várias cidades do leste europeu mantêm coletividades pedagógicas e realizam um trabalho bastante diversificado sobre as bases do estudo e da aplicação do pensamento de Makarenko: “Uma multidão de grupos de professores, estudantes e associações públicas organizam os lazeres das crianças e dos adolescentes nos bairros” (FILONOV, 2010, p. 26).

Enquanto isso, mais ao ocidente da Europa, o escocês Alexander S. Neill e alguns colegas fundavam a Escola Internacional em Dresden, na Alemanha, por volta de 1921. Era uma escola desenvolvida para receber crianças que eram consideradas problemas em outras instituições (SINGER, 2010). Por conta dos problemas políticos e econômicos da Alemanha do pós-guerra a escola durou pouco tempo. Neill mudou-se para a Inglaterra, e na cidade de Lyme Regis, em uma montanha conhecida como Summerhill, fundou uma nova escola, “A mais famosa das escolas livres, Summerhill, é também o resultado mais radical do movimento de reforma escolar que se fortaleceu na Europa após o fim da Primeira Guerra” (SINGER, 2010, p. 88).

No início, a Escola de Summerhill dedicou-se às crianças consideradas “problemas”. Depois passou a trabalhar com crianças consideradas normais e perdeu um pouco do seu caráter experimental. No entanto, a ideia central que tornou a escola conhecida permaneceu. Tal como Makarenko, Neill também entendia que no processo ensino/aprendizagem a criança deveria ser protagonista. E assim como na Colônia Gorki, na Escola de Summerhill os estudantes participam de todos os conselhos e as regras são criadas pelo conjunto da comunidade escolar: “Nós decidimos fazer uma escola na qual pudéssemos oferecer às crianças a liberdade para que elas fossem elas mesmas. Com este objetivo, tivemos que renunciar a toda a disciplina [...] a todo treinamento moral” (NEILL apud SINGER, 2010, p. 95).

Enquanto que para a educação tradicional, como vimos com Durkheim (2012), o espaço de ensino e aprendizagem estaria envolto sempre pelo entristecimento da criança, para Neill, a infelicidade deveria ser banida do espaço escolar, e em seu lugar estaria o amor em nome da felicidade. Assim, “amar a criança, significa aprová-la, estar do seu lado, tratá-la com a dignidade que todo adulto espera receber” (SINGER, 2010, p. 96). O sentido da educação escolar não está na formação do cidadão do futuro e sim na criança-cidadã do presente, que, se tiver uma vida mais feliz, há de se tornar um adulto livre da servidão da vida.

Grande parte do dia a dia de Summerhill é ocupada com atividades fora da sala de aula, que são consideradas muito importantes para o processo. São atividades variadas que buscam atender os interesses dos estudantes, indo desde costura, escultura, concerto de

bicicleta, até a formação de banda de música, canto, piano, leitura de revista em quadrinhos e condução de motocicleta (SINGER, 2010, p. 103). Os estudantes também administram a cantina, organizam a festa de formatura, a edição de revistas e participam das assembleias semanais que orientam o funcionamento da escola. As atividades acadêmicas também têm sua importância no cotidiano da escola e seguem o currículo regular do ensino inglês. No entanto, nas séries iniciais, onde aprendem a ler, as crianças frequentam as aulas se quiserem. “Na Escola de Summerhill, a autoridade não mascara um sistema de manipulação. [...] Neill não tenta educar crianças para se ajustarem bem à ordem existente, mas empenha-se em educar crianças que se tornarão seres humanos felizes” (FROMM apud SINGER, 2010, p. 118).

Ainda na Europa, mas agora em solo italiano, destacamos as experiências de educação popular para a autonomia desenvolvidas pelo padre Lorenzo Milani, primeiro com a Escola Popular de San Donato, aberta em 1947 para atender os filhos de operários e camponeses da vila operária de San Donato di Calenzano, mais tarde, em 1956, na Vila Barbiana, uma comunidade isolada na montanha, na cidade de Vicchio, com a Escola de Barbiana. Em San Donato, Dom Lorenzo criou uma escola que era frequentada por fiéis e ateus e buscava preparar os estudantes para serem homens livres: “A importância de relações positivas e de respeito, [...] a participação contínua e ativa, a colaboração recíproca e as habilidades de escrita, tudo isso estava no centro da pedagogia de Milani” (BATINI, 2016, p. 67).

Foi com a Escola de Barbiana que o padre Lorenzo Milani ficou conhecido como educador em todo o mundo ocidental. Segundo Batini (2016, p. 106), “Trata-se de uma escola que promove a autonomia, o pensamento crítico e a cultura como ferramentas para libertar da opressão, uma escola que permite que cada pessoa aumente o controle sobre sua vida e sobre suas escolhas”. Os estudantes de Barbiana eram filhos de camponeses e operários rejeitados pelo sistema oficial de ensino. Em sua maioria eram adolescentes já cansados de repetir o ano e “quase convencidos a ir trabalhar para a fábrica” (MILANI, 1977, p. 18). Assim, a escola foi concebida como um lugar onde os estudantes não reprovavam e sua pedagogia combatia veementemente a reprovação, como um processo de exclusão escolar das crianças e jovens das camadas sociais subalternas (BATINI, 2016).

A escola do padre Milani era uma escola comunitária, organizada no cotidiano de forma democrática e com uma pedagogia pertencente “não ao mundo do ‘ter’, mas ao mundo do ‘ser’” (BATINI, 2016, p. 138). Onde o método é uma construção diária e as abordagens acadêmicas devem sempre ser reinventadas a partir daquilo que vem com os estudantes e também a partir daquilo que é produzido por eles. Poderíamos dizer que se trata de uma abordagem “freireana”, embora Milani e Freire nunca tivessem se conhecido.

Na Escola de Barbiana não havia meninas e todos os educadores eram homens, “talvez por causa da mentalidade dos pais. Pensam que uma mulher pode bem ficar burra para toda a vida que isso não lhe faz mal nenhum” (BATINI, 2016, p. 133). No entanto, o fato é minimizado em *Carta a uma professora* (MILANI, 1977, p. 19), onde os *meninos de Barbiana* dizem: “[...] Mas sobre este ponto [o fato de as mulheres não frequentarem a escola], minha senhora, não temos grande coisa a apontar-lhe”.

Em solo francês destacamos as experiências desenvolvidas por Celestin e Élise Freinet, que idealizaram e fundaram, durante a década de 1930, a Cooperativa de Ensino Laico, com o objetivo de produzir material didático e de publicar documentos pedagógicos. A partir disso desenvolveram uma ideia de escola livre e experimental, que foi construída em Vence, na região de Nice. Eram prédios simples, construídos de modo bem artesanal, e que “no meio do pátio, [havia] uma piscina sombreada para que as crianças pudessem brincar. As salas de aula eram espaçosas, predominando as cores verde e branca” (LEGRAND, 2014, p. 244). Os estudantes, em sua maioria, eram filhos de operários encaminhados pela assistência social. Aqui, os Freinet pensaram e experimentaram a pedagogia como uma atividade concreta, vivenciada como modo de vida a serviço da liberdade do ser humano (LEGRAND, 2014). A vida e o entorno da escola forneciam os recursos que moviam os estudantes dentro e fora da sala de aula.

A preocupação com a comunicação e o desejo de compartilhar as vivências implicaram uma prática original de escrita e leitura. O *texto livre*, o *diário escolar*, a *correspondência interescolar*, a *imprensa na escola* e a *linogravura* tornam-se instrumentos fundamentais que fornecem as chaves para as aprendizagens específicas e indispensáveis para que os estudantes construam e mantenham suas autonomias. Trata-se de movimentos cooperativos, onde os estudantes e professores participam e compartilham, voluntariamente, reflexões e produções (LEGRAND, 2014). Freinet construiu a Escola de Vence em função de sua pedagogia e esta foi além do sistema de ensino francês, que era considerado avançado em relação ao resto do mundo. Seus estudantes obtinham resultados iguais ou melhores que os estudantes de outras escolas, mas com uma vantagem fundamental: “eles haviam adquirido uma autonomia e um senso do social totalmente ausentes entre os estudantes da escola tradicional” (LEGRAND, 2014, p. 252).

Ainda na Europa, temos uma experiência muito importante que teve uma conexão direta com a construção e o desenvolvimento de escolas livres no Brasil. Estamos nos referindo à Escola da Ponte, em Portugal. Uma escola pública que começou a ser democratizada por volta de 1976, por um grupo de educadores liderados pelo professor José

Pacheco e outros adeptos dos pensadores da educação democrática. A Escola “permaneceu relativamente isolada até 2002, quando o filósofo da educação brasileira Rubem Alves a visitou e descreveu em livro com o sugestivo nome de *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*” (SINGER, 2010, p. 47).

A Escola da Ponte é uma experiência de escola livre que acompanha os princípios de outras escolas livres que vimos acima. O que a destaca nesse contexto é a sua característica de escola pública, parte do sistema português de ensino, que foi concebida inicialmente nos moldes tradicionais, e, a partir de um momento, sua comunidade resolveu se rebelar contra essa tradição. O objetivo era construir a ponte que ligaria a vida da criança à vida acadêmica. E a ponte foi feita e concretada com democracia, cooperação, respeito à autonomia do estudante, felicidade e solidariedade. Nascia, assim, a pedagogia do “fazer a ponte”.

Desde sua “descoberta” por Rubens Alves, a “escola tornou-se um ponto de visitação para educadores e pesquisadores brasileiros e seu idealizador acabou por se mudar para o Brasil, onde articula escolas públicas e privadas interessadas na transformação da educação” (SINGER, 2010, p. 47). E, junto com o movimento internacional de escolas democráticas, foi responsável pelo desenvolvimento e fortalecimento das escolas livres no Brasil. Hoje são centenas de experiências de escolas espalhadas pelo país inteiro. Em 2010, Singer (2010) destaca o Instituto e a Escola Lumiar, que desenvolveram um trabalho de formação e propagação do ensino emancipatório no estado de São Paulo, criando escolas que se estruturaram na perspectiva democrática.

Para esta educadora, nas últimas décadas, a capacidade de expansão das escolas livres tem passado por altos e baixos. No entanto, alguns processos ligados ao desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação têm facilitado as práticas autônomas nas relações de ensino e aprendizagem, assim como o crescimento das pesquisas das ciências da cognição em relação aos aspectos motivacionais do aprendizado. Nesse contexto, “escolas públicas ou privadas no mundo todo têm promovido mudanças pela democratização, e novas experiências escolares têm sido construídas sob princípios democráticos” (SINGER, 2010, p. 44).

Deixamos as reflexões de Nietzsche (2008) sobre a autonomia na educação para concluir este capítulo porque elas nos ajudam a sintetizar as preocupações desta tese, e a dar corpo às questões que vamos seguir desenvolvendo. Ainda que o tema da autonomia não tenha se constituído no centro do pensamento de Nietzsche para a educação, ele faz parte da base que sustenta sua concepção de pedagogia.

A autonomia em Nietzsche está na perspectiva de que a educação não deve orientar o indivíduo, mas sim entendê-lo como criador e construtor. Este filósofo também pensou o

indivíduo como livre e autônomo e o conceito de liberdade como condição para a autonomia. Assim, a promoção da libertação do indivíduo é a meta da proposta de Nietzsche para a educação (ZUBEN; MEDEIROS, 2013).

Essa meta ainda é importante na contemporaneidade, onde o discurso dominante na educação tem sido no sentido de formar indivíduos autônomos, e as escolas têm construído, de um modo geral, prospectos político pedagógicos e planejamentos que valorizam a democracia do espaço e a autonomia do estudante, mas que, nas configurações sociais do cotidiano, “tem de fato optado pela formação de massas heterônimas, que não a questionem essencialmente e não construam possibilidades reais de transformação” (SINGER, 2010, p. 22).

Conforme Rajobac (2015), a unificação dos reinos, ducados e cidades-estados em 1871 e a formação do estado alemão liderado por Bismarck foram o contexto que moldou o sistema educacional alemão e passou a determinar os processos formativos da cultura moderna alemã. Isso tudo, dentro de uma perspectiva “falsa” de liberdade e autonomia, propagada pelo espírito burguês, que norteava a reforma do sistema de ensino alemão. Segundo o autor, esse sistema se ligava diretamente com a *paideia* grega “na qual identidade, liberdade e autoformação constituíam elementos nucleares [...]. A essência da educação no sentido grego platônico” (RAJOBAC, 2015, p. 59).

Nietzsche (2008) acreditava na educação para uma cultura não clássica e criticava o sistema por entendê-lo como formador de sujeitos para servir os interesses econômicos da burguesia e do Estado. Desse modo, “atacava a mentalidade mercantil que vinculava cultura e dinheiro e a mentalidade estatal que instrumentalizava as instituições de ensino para seu próprio proveito” (SOBRINHO, 2003 p. 38). Para o filósofo, a educação proposta pela Reforma tentava uniformizar para melhor aproveitar e massificar, enquanto, para ele, uma função primordial da educação seria promover a libertação verdadeira. O conceito de liberdade de seu tempo aprisionava o indivíduo a crenças e opiniões forjadas na sociedade, assim, ele aponta que a libertação verdadeira consiste no abandono dessas convicções, na autonomia e na emancipação entendidas como uma capacidade para construir novos valores: “O homem que não quer pertencer à massa só precisa deixar de ser indulgente para consigo mesmo; que ele siga a sua consciência que lhe grita [...]” (NIETZSCHE, 2008, p. 86).

Outra perspectiva de Nietzsche (2008) ligada à autonomia nas relações de ensino e aprendizagem é seu entendimento do conceito de autoformação. Isto é, conferir ao indivíduo maior autonomia na construção e consolidação de aprendizagens e centralizá-lo no processo formativo. É a ação de um espírito livre que pode experimentar muitas formas. Na

autoformação o indivíduo considera a si mesmo como um experimento, e a noção de educar está relacionada com a educação de si. Por isso, “o que está em questão com a importância do autoconhecimento e a supressão do erro da ordenação moral, não é a verdade acerca da vida, do mundo e do homem, mas antes, a autoformação” (VIESENTEINER, 2014, p. 242). Para Nietzsche (2008, p. 242), a experiência precisa “ser física e desdobrar o autoconhecimento em ação, em experimento cujo processo leva a termo a característica de ser poeta-autor da própria vida”.

O filósofo põe em dúvida a autenticidade do conceito de autonomia proposta pela educação de seu tempo, em que a unificação do Estado alemão alterou todo o sistema de ensino com a uniformização da cultura e da educação escolar. Para este pensador, o princípio da liberdade e da autonomia seria sufocado pelos critérios quantitativos e qualitativos que norteavam a formação do ensino. Era uma formação utilitarista que possuía “a tarefa de capacitar, preparar, formar, adestrar trabalhadores para o mercado, funcionários para o Estado e eruditos especialistas para as universidades” (NIETZSCHE, 2003, p. 64).

Esses conceitos, liberdade e autonomia, ainda são princípios estruturantes da base do pensamento da educação do nosso tempo, e o objetivo de trazer esta perspectiva nietzscheana é o de reforçar uma das hipóteses de nossa tese e verificar a possibilidade de atualizá-las no contexto das práticas de ensino. Ou seja, será que a crítica realizada por Nietzsche a um mascaramento, ou esvaziamento, dos conceitos de liberdade e autonomia poderia ser estendida à compreensão desses conceitos nos sistemas educacionais contemporâneos? Este é um dos pontos que esta pesquisa pretende investigar, a partir da análise do referencial proposto, da pesquisa de campo e dos estudos da educação sobre o conceito de autonomia nas atuais relações de ensino e aprendizagem.

3. CAPÍTULO II – A PESQUISA ACADÊMICA SOBRE AUTONOMIA NAS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O melhor que o mundo tem está nos muitos mundos que o mundo contém (GALEANO, 1999, p. 25).

Este capítulo é uma parte especialmente importante deste trabalho e se propõe a conhecer e analisar a produção acadêmica recente em circulação no Brasil no campo da pesquisa em educação sobre o conceito de autonomia. Procuramos os trabalhos que envolvem diretamente a concepção de autonomia nas relações de ensino e aprendizagem, mais especificamente, aqueles que trazem a voz do estudante. Para isso, fomos em busca dos trabalhos – teses, dissertações e artigos – publicados nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Catálogo de Teses e Dissertações), no Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (trabalhos apresentados nas reuniões anuais), e da Revista Brasileira de Educação, publicada pela ANPEd. Demos atenção também à produção de nossa universidade, examinando as teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC e disponíveis na Biblioteca Universitária, e na Revista *Perspectiva*, vinculada ao Centro de Ciências de Educação da UFSC. Buscamos os contextos da educação onde aparecem a palavra “autonomia”. Nosso objetivo, aqui, além de levantar a produção de pesquisas, foi compreender o movimento que o conceito de autonomia faz na contemporaneidade e, na medida do possível, examinar nossa hipótese de um esvaziamento ou deslocamento do conceito na área da educação.

Os trabalhos encontrados e que serão apresentados discutem a concepção de autonomia envolvida nas práticas de ensino, e nosso esforço de compreensão também consistiu em buscar respostas para as questões levantadas por esta tese. Cabe ressaltar que há diferentes pontos de vista nos modelos pedagógicos analisados, que, por sua vez, produzem significados diferentes de autonomia. Nossos critérios de busca selecionaram os trabalhos que envolvem diretamente os estudantes e as práticas de ensino como sujeitos da pesquisa. Foram identificados também os trabalhos que têm foco na autonomia do estudante de Ensino a distância (EAD). Também analisamos, ainda que de forma menos profunda, os trabalhos que trazem a autonomia nos livros didáticos, na literatura, na dança e no cinema ligados à pedagogia. Por fim, destacamos os trabalhos que pensam a autonomia dentro da concepção libertária de educação.

As pesquisas no campo da educação no Brasil também acompanharam o grande debate que se estabeleceu no processo de democratização durante os anos de 1980 e, fundamentalmente, a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Segundo Saviani (2013, p. 403), “Os anos de 1980 inauguram-se com a existência da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)”. Com isso, o resultado foi um significativo crescimento da produção acadêmica no campo da educação, “amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período!” (SAVIANI, 2013, p. 407).

Aquela década também foi marcada por processos de construção de organizações sindicais que, conforme Saviani (2013, p. 404), aproximaram os professores do primeiro grau, do segundo grau e do ensino superior. Num primeiro momento as pesquisas envolviam o conceito de autonomia na busca de uma escola alternativa, dentro de um contexto da luta de classe e modo de produção. Depois, quando se efetivam as primeiras leis publicadas nesse novo contexto, o conceito amplia-se e coloca como temática principal nesse debate a questão da gestão democrática como forma de reverter os vícios autoritários ainda praticados na educação. Assim, os termos “autonomia pedagógica” e “autonomia financeira” passam a ser dimensionados como suportes necessários para estabelecer padrões de qualidade na educação. O debate sobre a gestão democrática se amplia a partir de um grande número de pesquisas que envolvem a autonomia na educação, desde a autonomia das universidades, das escolas de ensino básico, das secretarias municipais de educação, das Associações de Pais e Professores (APPs), até a autonomia do trabalho docente. No entanto, quando olhamos para a autonomia em relação às práticas de ensino e aprendizagem, vemos que a produção acadêmica é muito limitada, e quando procuramos pela ênfase do estudante nesse contexto, percebemos que a produção é mais limitada ainda.

Do montante investigado por esta pesquisa, separamos os trabalhos sobre a autonomia em relação a professores e alunos, para uma análise mais atenta desse conceito na relação ensino e aprendizagem, buscando manter sempre o foco da nossa investigação, que era compreender o conceito de autonomia na escola e na família a partir do olhar do estudante. Não pretendemos analisá-los com profundidade, mas, sim, procurar neles as linhas gerais que permitem estabelecer uma base de sustentação de nossa hipótese de pesquisa.

3.1 O ESTUDANTE E SUA AUTONOMIA

Dos artigos sobre autonomia publicados na Revista *Perspectiva*, da UFSC, adiantamos aqui o texto de Montandon e Longchamp (2007) *Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças*. Traduzido por Ione Ribeiro Valle. Trata-se de um artigo que analisa os resultados de uma pesquisa sobre a autonomia das crianças realizada pelos autores na cidade de Genebra. A pesquisa foi desenvolvida em 2003 em quatro escolas desta cidade, três consideradas tradicionais e uma vista como renovadora. Participaram 387 crianças do quinto e do sexto ano do ensino fundamental. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas individuais e em grupos. Também foram respondidos questionários pelos pais e professores. Esse artigo publicado no Brasil analisa somente os aspectos da autonomia segundo as crianças e tenta compreender o que elas sabem sobre autonomia. Por isso, esse trabalho foi muito importante para o contexto de nossa pesquisa e ajudou-nos a pensar também os procedimentos metodológicos.

Para apresentar o conceito de autonomia em toda sua complexidade filosófica, sociológica e psicológica em relação às crianças de 11 a 13 anos, os autores trabalharam com as ideias provenientes dos entendimentos das crianças sobre liberdade nos planos cognitivo, relacional, acional e identitário. O objetivo era “aprender as estratégias que elas desenvolvem para alcançar ou preservar sua autonomia nesses quatro planos” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 109). Agregado a isso, fazia-se necessário “saber em que medida o contexto social no qual cresciam as crianças (meio social, formação dos pais, tipo de escola, etc.) exercia influência sobre sua autonomia” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 109).

Assim, qual o sentido e o que as crianças sabem de autonomia? Os autores foram buscar as respostas a partir da seguinte questão: “você conhece a palavra autonomia?” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 110). Quatro entre dez crianças responderam que sabiam um pouco; duas, que conheciam bem, e as outras quatro responderam que nada sabiam de autonomia. Portanto, para nossa surpresa, a maioria daquelas crianças sabia o que era autonomia. Isto, porém, não foi surpreendente para os pesquisadores, pois, segundo eles, pais e professores naquele contexto pedem no dia a dia que as crianças sejam autônomas: “Não é isso que esperam delas, ainda que, talvez, pensem numa autonomia situada em outros planos?” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 111).

Ainda de acordo com a mesma pesquisa, no contexto da classificação social, a palavra autonomia “é menos frequentemente conhecida entre as crianças do meio operário (50%) do

que entre aquelas da classe média (37%), ou ainda das pertencentes ao alto da hierarquia social (31%)” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 110). O vocábulo também não é menos conhecido entre os estudantes das três escolas amparadas na pedagogia tradicional do que entre os estudantes da escola considerada inovadora. Por outro lado, a pesquisa também revelou que “as crianças do meio operário parecem possuir uma maior autonomia ‘prática’ do que as crianças de meios burgueses (ir sozinha à cidade, trabalhar para ganhar dinheiro, etc.)” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 112). Seguindo a análise do pragmatismo da criança, Montandon e Longchamp (2007, p. 111) chamam atenção para o fato de 68% das crianças terem respondido que são capazes de “se virarem sozinhas” e afirmam que essas respostas acompanham as respostas dadas pelos pais: “No entanto, elas se distanciam do ponto de vista dos professores, que são bem menos numerosos a escolher a resposta pragmática”. Os professores aparecem como sujeitos antiautônomos em todos os contextos de respostas: “Observamos que, quando os professores exercem um controle, frequentemente os alunos aceitam, quer se trate do trabalho que lhe é solicitado, quer da escolha dos temas” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 117). Essa sujeição é maior nos estudantes das classes média e baixa, “pois a aceitação do controle dos professores diminui nos meios sociais mais favorecidos” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 184). Ainda neste item, os pesquisadores trazem o gênero como influenciador no grau de obediência aos professores. “Os meninos afirmaram aceitar com mais frequência as exigências dos professores (33%) do que as meninas (19%); estas declararam discutir mais com o professor ou resistir” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 119).

A observação acima é reforçada por uma das questões da mesma pesquisa, que indaga sobre qual o lugar ou situação em que as crianças se sentem mais autônomas. A escola ficou em quarto lugar, com 16%, já em primeiro vieram os amigos (29%), depois sua casa (27%), em seguida, quando estão sozinhas (24%). Os autores destacam aqui “as observações de Sullivan ou de Piaget sobre o papel dos amigos no desenvolvimento da autonomia” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 115). Observam que o ritmo de vida da escola é impositivo tanto com relação ao tempo quanto ao espaço. O item *o que se pode fazer na sala de aula* reflete a posição da escola. Escolher os assuntos para trabalhar em sala e escolher as próprias tarefas aparecem como coisas impossíveis e muito raras. Para 91% das crianças entrevistadas, a sala de aula é um lugar onde não se pode relaxar quando se está cansado, nem mesmo debruçar-se sobre a carteira. Quase a metade dos entrevistados (49%) respondeu que não consegue opinar sobre as aulas.

Outro dado significativo na análise das respostas de pais e filhos está relacionado à autonomia da criança no âmbito da família: “Nota-se que são as crianças de famílias monoparentais e recompostas que parecem possuir mais autonomia, tanto no plano prático quanto no plano decisório” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 112). Essas mesmas crianças também pleiteiam menos responsabilidades por conta da possibilidade de sua convivência familiar exigir mais responsabilidade. No geral, assumir responsabilidades não é considerado um indicativo de autonomia, pois “as crianças estão majoritariamente satisfeitas com a que lhes é atribuído, seja em casa, seja na escola [...]” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 119).

Outros dados importantes da pesquisa realizada em Genebra são as formas como as crianças avaliam sua própria autonomia. Numa escala que ia de um (baixa autonomia) a cinco (alta autonomia), as crianças entrevistadas se autoavaliaram, respondendo perguntas sobre como escolher seus amigos, como decidir sobre seu estilo de vida, como ter ideias e opiniões próprias, como decidir sobre os filmes que assiste etc. De acordo com os autores, “A maioria das crianças se declararam completamente capazes de escolher seus amigos, de ter suas próprias opiniões, de decidir sobre o estilo de roupa, ou os filmes que podem ver na televisão” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 112).

Na etapa que avalia a atitude das crianças em relação a sua autonomia, podemos ver que as crianças do século XXI, ao menos as que participaram daquela pesquisa, já estão identificadas com certa independência e pragmatismo. Para conhecer essas atitudes, os pesquisadores exploraram as quatro dimensões colocadas acima, divididas por características sociais: uma delas é a *autorregulação*, quando a criança define objetivos para si mesmo; outra é a *acomodação*, quando se acomoda diante das imposições do meio; a *cooperação*, atitude colaborativa; e, por fim, a *sensibilidade*, que é a capacidade de inventar e imaginar. A análise das respostas revelou que as características de *acomodação* aparecem em primeiro lugar, isso ocorre muito em função de que “as crianças são realistas, pensam que é importante saber se curvar às imposições sociais” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 116). Saber cooperar é visto pelas crianças como algo mais importante que autonomia e independência.

O artigo de Montandon e Longchamp (2007) mostra que há diferentes experiências de autonomia na vida das crianças, que são influenciadas pelas relações nos diferentes níveis sociais, pelo nível de escolaridade dos pais, pelo tipo de família e pelas práticas parentais. Por outro lado, a hipótese inicial dos autores de que a reforma escolar naquele contexto teria exercido um importante papel na autonomia das crianças, não se confirmou: “Enfim, as práticas parentais parecem exercer mais influência do que as dos professores”. Os autores

mostram que as crianças de hoje “não estão submetidas de maneira indiscutível à instituição familiar e escolar” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 121). De certa forma, criou-se um espaço para negociação das exigências dos adultos, “elas argumentam e negociam quando veem a possibilidade” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 122).

A dissertação *Construção da Autonomia no contexto Pedagógico do Estudante e o Ensino de Ciências da Saúde: pelas veredas da educação médica*, de Maria Lúcia Rebello Marra Smolka (2011), realizada no mestrado profissional em Ensino de Ciências no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, traz uma perspectiva de autonomia nas relações professor/estudante. A pesquisa discute o perfil do professor e do aluno da área da saúde, a partir de uma crítica aos métodos tradicionais do ensino da medicina. Ainda que o foco seja o professor, o trabalho apresenta resultados que sinalizam para a construção de uma autonomia pedagógica e traz a “valorização do estudante enquanto sujeito ativo na transformação das práticas de saúde, com compromisso social e como agentes (re)construtores de seus conhecimentos” (SMOLKA, 2011, p. 52). Por trazer o olhar do aluno para o campo das relações de ensino e aprendizagem e pelo fato de existirem poucas pesquisas envolvendo o tema nessa perspectiva, achamos que este trabalho poderia contribuir com o que propusemos em nossa pesquisa.

A pesquisadora entrevistou 12 estudantes, selecionados aleatoriamente no Curso de Medicina do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO), com o intuito de procurar a proximidade dos alunos com as metodologias ativas. As perguntas foram elaboradas com a preocupação de entender como os alunos percebem o processo da construção de sua autonomia no contexto pedagógico. Uma das questões colocadas pela pesquisadora indagava aos discentes se na sua vida estudantil antes da universidade já haviam vivenciado algum tipo de experiência com as metodologias ativas. Dos 12 alunos entrevistados, apenas um respondeu que já havia vivenciado experiências similares às metodologias ativas em uma escola de ensino básico que oferecia atividades extra-classe: “Todos os outros onze relataram que o ensino básico seguiu o modelo tradicional, com aulas e provas sobre as aulas dadas, nas quais o professor ensinava a matéria e o aluno deveria ficar quieto para aprender” (SMOLKA, 2011, p. 98).

Outra pergunta elaborada por Smolka (2011, p. 98), e que é muito importante para o contexto desta pesquisa, trata diretamente do entendimento do aluno sobre o conceito de autonomia na escola: “o que você entende por autonomia?”. No preâmbulo das respostas, a pesquisadora antecipa alguns dados e deixa claro que autonomia não significa independência total do indivíduo, e sim interdependência, uma vez que os processos sofrem influências

externas e se inter-relacionam. Para fortalecer essa perspectiva sobre autonomia, a autora destaca: “os discentes ressaltam que esta não se refere ao saber fazer tudo sozinho; ou seja, aprender autonomia não é aprender fazer tudo sozinho, ‘autodidatismo’” (SMOLKA, 2011, p. 99). Abaixo, reproduzimos algumas respostas dos estudantes apresentadas no texto de Smolka (2011, p. 99):

Estudante B10: “...esse desenvolvimento da capacidade autônoma no começo não é positivo porque você vai procurar sua autonomia de forma desesperada. Somente depois começa a criar sua forma de buscar... depois você acostuma e começa a gostar. Hoje, eu acho chato sentar numa aula que eu não tenho nenhuma noção do assunto pra aprender. Eu acho monótono, entendeu”?

Estudante D7: ...Acredito que quase ninguém é autônomo quando chega aqui. Não vem pro método porque já é autônomo... Eu não era nem um pouco autônomo! Nunca fui! Eu era aula-dependente”!

A primeira pergunta sobre as vivências nas relações de ensino e aprendizagem antes da faculdade coloca um indicador importante para as nossas hipóteses. Como vimos, apenas um entrevistado, dos 12, respondeu que havia tido algum tipo de contato com métodos que traziam a perspectiva da autonomia nas relações de ensino e aprendizagem nas atividades que eram oferecidas para fora da sala de aula. A pesquisa foi realizada em 2011, portanto todos os alunos entrevistados tiveram sua escolaridade básica desenvolvida num período em que já existia a concepção democrática do século XXI, e o que se percebe nas questões levantadas pelo entrevistador e nas respostas dos estudantes é que há um enorme vazio quando se procura por autonomia na contemporaneidade de sua vida escolar. O modelo, conforme as respostas dos outros onze entrevistados, ainda resiste na autoridade do professor, da escola e no método “aula-dependente”.

A pesquisa *Autonomia e criatividade em escolas democráticas*, de Maria Marlene Rodrigues Oliveira (2012), dissertação de mestrado em educação realizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro, busca os espaços favoráveis à autonomia das crianças e mede suas consequências no cotidiano escolar. Trata-se de um estudo em duas escolas cujos projetos pedagógicos apostam na possibilidade de o aluno gerir seu processo de aprendizagem. A investigação procura identificar como um maior grau de autonomia se articula com a construção de um ambiente criativo no contexto escolar.

A perspectiva adotada prioriza a criatividade no processo de aprendizagem através de um sistema didático integral, que estabelece a conexão entre os espaços criativos desenvolvidos pelos estudantes, pelos professores e pela escola (OLIVEIRA, 2012). Há uma concepção de aluno criativo a partir de características individuais definidas pela pesquisa,

dentre elas estão: “a curiosidade, o entusiasmo, a motivação, a motivação intrínseca, a abertura às experiências, a persistência, a fluência de ideias e a flexibilização do pensamento” (OLIVEIRA, 2012, p. 18). Para averiguar esse perfil, duas questões “foram incluídas para que se produzissem reflexões sobre as possibilidades imaginativas dos discentes” (OLIVEIRA, 2012, p. 47). Os estudantes completaram as seguintes frases colocadas pela pesquisa: “um tijolo pode servir para...” e “se o peixe pudesse voar, ele...” (OLIVEIRA, 2012, p. 47). Conforme a pesquisadora, o objetivo não era medir o potencial criativo e sim verificar nos estudantes “a possibilidade de formular hipóteses e elaborar outros pontos de vista. Os critérios de análise utilizados aqui se referem à capacidade do aluno produzir respostas originais, que fujam do óbvio, do lugar comum” (OLIVEIRA, 2012, p. 47). Esse instrumento de geração de dados, completar a frase, permite respostas diversas, “centradas em categorias, mas de um jeito que favorece a livre expressão e a capacidade de se expressar criativa e livremente” (OLIVEIRA, 2012, p. 73).

A pesquisa foi realizada em duas escolas da cidade de São Paulo, uma pública e outra privada, no segundo semestre de 2011, com 27 crianças com idade entre 10 e 11 anos, escolhidas aleatoriamente. As escolas foram escolhidas em função de executarem projetos na perspectiva de uma educação democrática. Essa perspectiva aponta algumas preocupações primordiais da escola democrática: “o livre fluxo de ideias; o uso da reflexão e da análise crítica para apreciar ideias, questões e políticas; a preocupação com o bem estar dos outros; a preocupação com a dignidade e os direitos da minoria [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 28). De acordo com Oliveira (2012), a proposta das duas escolas é a de que os alunos devem ser responsáveis e sujeitos de seu próprio aprendizado. A forma como as escolas estão organizadas pode contribuir para que os alunos tenham mais autonomia em seus estudos.

Oliveira (2012) elaborou 21 frases incompletas, que foram completadas pelos estudantes entrevistados. Esse conjunto de frases foi pensado com o intuito de gerar dados sobre a percepção dos estudantes em relação à sua escola, o entendimento dos estudantes em relação ao contexto democrático, o entendimento do estudante quanto a sua autonomia, o suporte que o professor e a escola oferecem aos estudantes, o entendimento dos estudantes com relação a sua criatividade, o interesse dos estudantes pela aprendizagem, a dinâmica de resolução de conflitos em sala de aula, e a capacidade imaginativa dos estudantes (OLIVEIRA, 2012, p. 48).

Separamos para análise as frases que envolvem o conceito de autonomia, de forma direta ou indireta, como é o caso das frases: “Sinto-me à vontade para falar o que penso em sala de aula quando [...]”; “podemos escolher o que fazer na aula quando [...]”; e “o professor

e a professora perguntam minha opinião sobre o assunto quando [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 48).

Os dados recolhidos e analisados pela pesquisa mostram que os estudantes em questão não se sentiam muito à vontade na sala de aula para falar o que pensavam. Conforme as respostas que completaram as frases, os momentos em que isso acontecia eram poucos: a maioria dos estudantes somente conseguia ficar à vontade para pensar e falar quando “a professora não esta[va]” (OLIVEIRA, 2012, p. 86). Nessa mesma direção estão os dados obtidos com o completar da frase sobre o fazer da sala de aula. Dezoito respostas apontam que as crianças tinham um baixo poder de escolha sobre os assuntos e as atividades das aulas. A maioria respondeu que isso só era possível “quando o professor falta[va]” (OLIVEIRA, 2012, p. 87). A exceção eram as aulas de Educação Física, onde o professor deixava escolher o que jogar. As respostas dadas para a frase sobre a opinião dos alunos apontam a mesma tendência, eram muito específicos os momentos em que podiam opinar. Dos 21 entrevistados, 16 afirmaram que esses momentos eram raros e, quando aconteciam, era em função de um comportamento punitivo do professor. É o que se observa em algumas respostas do tipo “quando estou desatento” ou “quando estou conversando com meu colega” (OLIVEIRA, 2012, p. 82). Outras respostas indicaram que havia momentos em que eles podiam se expressar livremente, como a roda de conversa e os espaços de tutoria, que aconteciam esporadicamente.

Quanto às primeiras frases incompletas “um tijolo pode servir para...” e “se um peixe pudesse voar, ele...”, as respostas mostraram que os estudantes não conseguiram pensar fora do óbvio: “Quase todas as respostas encontradas não apresentaram novas utilizações para o tijolo, para além de sua função mais utilitária [...]: construir uma casa, fazer uma casa e uma churrasqueira; morreria porque ele não sobrevive fora d’água” (OLIVEIRA, 2012, p. 80).

A perspectiva da pesquisa era a de que os estudantes mostrassem várias possibilidades imaginativas em função do contexto autônomo em que estudavam: uma escola que se propunha democrática, e que se esperava inicialmente que esse contexto articularia e potencializaria um ambiente escolar mais criativo, o que não foi comprovado. Ao analisarmos as respostas dos estudantes é possível constatar que o que era para ser autonomia não passou do discurso do Plano Político Pedagógico. Ao que parece, a escola enquanto instituição e proposta política era autônoma, mas os estudantes não.

A conclusão que chega a pesquisadora é de que existem muitas regras na escola democrática pesquisada que impedem uma ação de igualdade entre professores e estudantes no campo da aprendizagem. No entanto, no espaço considerado democrático, essas regras se

configuram “como uma construção diária e contínua” (OLIVEIRA, 2012, p. 125). Isso o caracteriza como um espaço autônomo. Por outro lado, a autonomia discente ainda é algo que está muito longe das práticas pedagógicas. A fala do estudante demonstrou que há uma contradição entre o discurso e a prática e indicou as dificuldades que emperram o processo de construção da autonomia no espaço ensino/aprendizagem.

A dissertação *Construção da autonomia moral junto a crianças e adolescentes de um abrigo institucional: pesquisa de intervenção*, de Carla Andressa P. R. França (2012), mestrado em educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, trabalha com a perspectiva da autonomia em crianças e adolescentes de um abrigo para crianças em situação de risco. O objetivo da pesquisa não foi somente o de coletar dados para a análise, mas, sim, a partir deles, propor uma intervenção no espaço estudado, a fim de construir “um ambiente favorável à promoção do desenvolvimento moral de crianças e adolescentes que ali vivem, orientado para sua autonomia [...]” (FRANÇA, 2012, p. 77).

Os dados coletados a partir de entrevistas e outras atividades com crianças e funcionários serviram para diagnosticar o grau de autonomia ou heteronomia das crianças. Vamos mostrar aqui somente as perguntas feitas às crianças pela pesquisadora e as respostas por elas apresentadas, já que a nossa intenção é verificar o olhar das crianças com relação à autonomia. A pesquisa de França (2012) foi realizada no interior de São Paulo em um abrigo institucional para crianças e adolescentes nos anos de 2010 e 2011. A autora não informou a cidade nem o nome da instituição. Trata-se de uma casa que abriga 30 crianças do sexo masculino que viviam em situação de risco, abandono e violência doméstica e foram encaminhadas para lá pelo poder judiciário.

Foram selecionadas oito crianças com idade entre sete e 15 anos, escolhidas em função da faixa etária que, segundo a autora, é mais acessível ao juízo moral, e por ser um período crítico do desenvolvimento moral (FRANÇA, 2012, p. 84). A pesquisa apoia-se no conceito de autonomia desenvolvido por Piaget (1994) sobre a moral da consciência autônoma (FRANÇA, 2012). As entrevistas, semiestruturadas e clínicas buscaram compreender como as crianças em situação de risco fazem suas escolhas e como elas veem a educação que recebem. As entrevistas clínicas seguiram o método criado por Piaget (1994), que consiste em avaliar na criança a sua compreensão sobre as questões morais. Este estudioso criou vários contos que reproduzem na ficção algumas situações vividas no cotidiano. O método consiste em fazer a leitura e a interpretação dos contos pelas crianças e, a partir disso, construir o diagnóstico (FRANÇA, 2012). França (2012) adaptou algumas histórias de Piaget e incorporou outras para dar conta de seus objetivos, como é o caso de *O Reizinho e Ele Mesmo*

(TOGNETTA, 2008), um livro apresentado para discutir a questão de *como gosto de ser tratado*. O reizinho é uma criança que transforma a sua casa em imenso reino. Nesse reino há um súdito e um rei, que no início é muito mau, mas depois se transforma em bondoso rei. E como isso acontece? Simples. A criança faz o papel do rei e também do súdito, por isso pode sentir toda a opressão das maldades do rei e mudá-lo. A atividade proposta foi a de pintar as partes da história que mostravam como a criança se sente (FRANÇA, 2012).

Para trabalhar as questões que envolvem autoridade e punição, seguindo o pensamento de Piaget (1994) sobre a justiça retributiva, e entender como as crianças pensam e organizam seu juízo de justiça, a pesquisadora apresentou uma história que permitia a criança escolher espontaneamente uma punição para o personagem, um menino que desrespeitou uma regra a partir de opções oferecidas pelo pai: duas punições por reciprocidade, que consistem em privar o culpado de algo do qual ele abusou, por exemplo, se a criança danificou um livro, ela não deve ter acesso aos livros; uma punição expiatória, em que “você deve pagar pelo erro que cometeu” (FRANÇA, 2012, p. 115), com base na coação e nas regras autoritárias; e a não punição, em que há conversas e explicações. Dois entrevistados escolheram a punição por reciprocidade, um escolheu a punição expiatória e cinco escolheram a não punição. Este foi o caso de Alex, 13 anos, que disse: “[...] qual foi o pai mais justo? O que explicou. Por quê? Porque não deu castigo e não bateu no filho. Você acha que castigo resolve? Não. Por quê? Porque a criança fica muito nervosa e começa a fazer tudo de novo” (FRANÇA, 2012, p. 119). Conforme França (2012), a partir de estudos em escolas e abrigos, a fala de Alex evidencia uma prática quase que comum nessas instituições: quando a criança não concorda com a punição aplicada pelo adulto, posiciona-se contra ela e, como protesto ou para ser notada, faz tudo novamente.

As entrevistas semiestruturadas procuraram entender como as crianças veem a educação oferecida pela instituição. O questionário foi organizado a partir de três categorias: apreciação, regras e função. Sobre a primeira, a principal pergunta foi: “o que você mais gosta e o que você menos gosta no Abrigo?” (FRANÇA, 2012, p.105). Sobre a segunda, destacamos a pergunta: “o que acontece quando um adulto pede para cumprir seus deveres ou obrigações? Por que você toma essa atitude?” (FRANÇA, 2012, p. 105). E, na terceira categoria, a principal questão foi: “você acha que aprende alguma coisa no Abrigo?” (FRANÇA, 2012, p. 106). Todos os entrevistados disseram que eram bem tratados no Abrigo, que gostavam das atividades, dos passeios e da escola. Sobre o que mais gostam e o que menos gostam, as respostas mostram que as crianças estavam ali necessitadas de práticas que envolvessem a reflexão, a brincadeira, a arte, a observação. Isto é notório nas respostas dadas

por aquelas crianças. A maioria dos entrevistados, 87,5%, disse que o que eles mais gostavam eram atividades recreativas (jogos, dinâmicas, passeios, assistir TV, teatro etc.). Enquanto isso, como aquilo de que não gostava, a maioria apontou a falta de atividades recreativas, ser chamado à atenção e ser castigado (FRANÇA, 2012, p. 256). Para a segunda questão, a metade dos entrevistados respondeu que cumpria seus deveres para obedecer às regras. O restante apontou que o fazia para ajudar e respeitar o adulto. Em relação à pergunta, sobre o aprendizado no Abrigo, a metade respondeu que aprendia a obedecer, ajudar, respeitar e viver em grupo. Destacamos, aqui, a resposta do menino Otávio, 11 anos, em que diz que: “[...] o que mais aprendo é respeitar as regras, porque tem bastante regra” (FRANÇA, 2012, p. 262).

O trabalho de França (2012) detectou junto aos funcionários que o Abrigo não contribuía para um ambiente que permitisse uma educação moral voltada para a autonomia das crianças em situação de risco. Constatado isso, a autora partiu para uma “intervenção ligada a um conjunto de ações junto aos funcionários da instituição, com o propósito de construir um ambiente favorável à promoção do desenvolvimento da autonomia moral das crianças [...]” (FRANÇA, 2012, p. 274). Os resultados apresentados mostram que a intervenção introduziu uma reflexão no cotidiano das práticas pedagógicas e apresentou a necessidade de as regras serem construídas por todos, isto é, para que elas possam existir e ser respeitadas, deve-se levar em conta o que as crianças pensam. Por isso, a intervenção “produziu desequilíbrios nas noções de heteronomia de julgamento moral” (FRANÇA, 2012, p. 274). No entanto, o objetivo maior, que era o de construir “uma comunidade justa em que crianças, adolescentes e adultos pudessem colaborar entre si e se respeitarem” (FRANÇA, 2012, p. 274), não se realizou de fato: “O respeito ainda se encontrava sob o paradigma do respeito unilateral. Nesse processo, nota-se que embora à criança e ao adolescente fosse permitido dizer o que sente, os adultos apresentavam dificuldades em aceitar as críticas das crianças” (FRANÇA, 2012, p. 275).

Arroyo e Silva (2012) trazem uma reflexão muito pertinente que nos permite compreender as principais questões colocadas pela pesquisa de França (2012) e perceber como algumas formas de infância ainda são ocultadas nos discursos e nas práticas pedagógicas contemporâneas. A libertação da criança ainda não chegou à educação, e a pesquisa que analisamos nos faz pensar sobre as posições que acreditam numa infância e juventude “liberada, autônoma, senhora de si mesmo e de sua história” (ARROYO; SILVA, 2012, p. 14) e os limites colocados pelas relações sociais que impossibilitam a autonomia em corpos tão “inseguros e suscetíveis”. Em nenhum momento da pesquisa de França (2012) é explicitado o fato de que aquelas crianças são provenientes de relações sociais que as

transformam em vítimas de uma violência que lhes impõe a opressão e o sofrimento, aparecem apenas como crianças em “situação de abrigo”. No entanto, já haviam antes sido condenadas às indignidades da vida e a viver como corpos precarizados.

Essa dissertação mostrou ainda que havia no Abrigo um estado de vulnerabilidade que atingia crianças, adolescentes e funcionários. E mesmo que estes ignorassem a experiência de vidas tão vulneráveis, acabavam também sendo vítimas dessa violência e viviam constantemente nos limites da vulnerabilidade. A pesquisa de França (2012) traz várias falas dos funcionários que participaram da pesquisa, que deixam claro um enfrentamento diário onde prevalece a lei do mais forte. Destacamos, aqui, a fala do participante 2, um funcionário, quando confrontado com um ato de depredação cometido por um adolescente: “você não tem é vergonha na cara, não é porque você está num abrigo que você acha que é um coitado, ou vai crescer como homem ou vai deixar de ser homem agora” (FRANÇA, 2012, p. 133). Para Arroyo e Silva (2012, p. 24), “corpos machucados tendem a reagir com agressão” e as consequências atingem a todos. Profissionais vulneráveis diante da vulnerabilidade dos estudantes nos exigem buscar outras práticas pedagógicas. Na conclusão da pesquisa de França (2012), não há essa busca na convivência do Abrigo.

Nas considerações finais, depois de angustiadas reflexões, a autora traz a seguinte questão: “por que, mesmo com o avanço das leis nacionais, passando as crianças e adolescentes de ‘objetos’ de permanência de valores e bons costumes para “sujeitos” com direito de se desenvolverem moralmente, não percebemos esse mesmo avanço nas perspectivas de educação?” (FRANÇA, 2012, p. 277). No entendimento de Arroyo e Silva (2012, p. 27), um dos pontos que poderia contribuir para uma resposta possível a esta questão é o educador repensar essas infâncias e adolescências, essas crianças e jovens, “tentando entender como eles e elas se veem em suas vidas e seus corpos precarizados”. As crianças e os jovens chegariam à escola para, juntos com professores e profissionais, entender em que mundo ou sociedade “essas vulnerabilidades e violência sofridas poderão minimizar-se” (ARROYO; SILVA, p. 27).

Outro trabalho muito importante para esta pesquisa é a dissertação de Talitha Lessa Orestes (2011), intitulada *Noções de Autonomia em Educação Escolar: discurso acadêmico no Brasil (1978-2002)*, do mestrado em educação na Universidade de São Paulo, na qual foi realizada uma busca em todos os periódicos sobre educação indexados na base de dados virtual *Scielo*, utilizando as palavras-chaves “autonomia escolar”, “autonomia pedagógica” e “autonomia docente”. Inicialmente foram selecionados 80 artigos, que passaram por uma

revisão onde se excluiu aqueles que não se referiam ao ensino básico, restando 33 textos, publicados em revistas de educação de todo o Brasil.

Seu propósito é mostrar que “a abordagem da autonomia em situação escolar na produção especializada educacional brasileira não tomou as práticas escolares como objetivo de reflexão no período” (ORESTES, 2011, p. 112). O trabalho procura problematizar, seguindo este viés, a falta de autonomia nas práticas escolares: “Não pode ser considerado desprezível que, num universo sistematicamente selecionado, de considerável abrangência e relevância, não existam, associadas à busca por autonomia, reflexões sobre as práticas escolares [...]” (ORESTES, 2011, p. 113). Articuladas a esses pressupostos estão duas questões que também norteiam a construção da pesquisa: a primeira, “para que serve a autonomia”?; e a segunda, “existem, nas propostas de autonomia, encaminhamentos de soluções aos entraves para a liberdade de escolha e criação nas práticas escolares”? (ORESTES, 2011, p. 23). A autora entende como práticas escolares as ações que estão colocadas no cotidiano dos educadores que buscam alcançar aquilo que é proposto pela escola (ORESTES, 2011, p. 112).

Os artigos analisados por Orestes (2011) discutem os efeitos da Lei nº 9.394/96, que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabelece o direito da escola pública e estatal de elaborar o próprio projeto de educação com seus profissionais. No entanto, isso implica um desprendimento dos vícios políticos, administrativos e pedagógicos. Segundo a autora, “O excessivo controle de práticas ritualizadas da burocracia, da prestação de contas inócuas e a centralização da dimensão pedagógica” (ORESTES, 2011, p. 115) são criticados por todos os artigos. Ou seja, no chão da escola o conceito de autonomia é abstraído, em favor de um suposto bom funcionamento da instituição escolar. Há uma incompatibilidade entre o funcionamento técnico-administrativo, o político e o pedagógico. A autonomia necessitaria de outro contexto para poder existir: um contexto em que esses aspectos pudessem ser direcionados para o planejamento e para o ensino.

Para a pesquisadora, há uma lacuna na abordagem do tema da autonomia e uma carência de reflexão no campo da educação, o que se reflete na construção das grades curriculares e nas formas de avaliação (ORESTES, 2011). Nesse caso, não podemos pensar somente no esvaziamento ou deslocamento do conceito de autonomia da sala de aula e da produção acadêmica. De acordo com a pesquisa, ele simplesmente não estava presente nos discursos dos trabalhos acadêmicos e nas práticas pedagógicas do ensino básico, no período pesquisado. A autora conclui que “num universo imenso não existem reflexões sobre as práticas escolares” em relação a autonomia (ORESTES, 2011, p. 112).

Dentro desse contexto da autonomia nas relações de ensino e aprendizagem escolares, encontramos também a dissertação *A Construção do Processo de Autonomia na Relação Entre Professor e Estudante*, de Aurenildes da Silva Brasil (2011). Trata-se de um estudo de caráter qualitativo e exploratório, que teve por objetivo investigar as características pedagógicas que proporcionam a construção da autonomia na relação entre professor e estudante nos cursos de licenciatura em Educação Física. Nesse cenário, a pesquisa tenta identificar um perfil do professor que estimula o desenvolvimento da autonomia na sua relação com o estudante. A pesquisadora trabalhou com um grupo composto de oito professores e 16 estudantes de um curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade do Distrito Federal.

Brasil (2011) destaca que as contribuições apresentadas pelos professores e estudantes que participaram da pesquisa associaram o conceito de autonomia às perspectivas de expressão do pensamento próprio, de escolhas, de trocas e decisões. Os estudantes reforçaram a necessidade de haver maior participação e responsabilidade nessas relações. Em relação ao perfil do professor, foram apontadas questões como a capacidade de inovar e renovar o conhecimento e de ser amigo.

A pesquisa de Brasil (2011) refere-se a um perfil desejado. E dentro desse perfil está o docente que se abre ao diálogo, às dinâmicas de estímulo à pesquisa, à escuta, ao respeito às diferenças individuais e à superação dos limites estruturais de ensino. Os resultados indicam as limitações dos professores em ouvir, de estabelecer uma relação de amizade e de equiparar posicionamentos na relação com os estudantes. Apontam também no sentido de responsabilizar o professor ou a professora pelo processo de construção da autonomia nas relações de ensino e aprendizagem.

Ainda no campo da licenciatura em Educação Física, encontramos a dissertação *Autonomia e identidade profissional de professores de Educação Física diante da proposta curricular do Estado de São Paulo*, de Tatiana Pereira de Freitas (2011), que pesquisou os mecanismos que os professores de Educação Física utilizam para atuar com autonomia frente à proposta curricular do Estado de São Paulo. Encontramos também a dissertação *Autonomia epistemológica da educação física*, de Tiago Alves do Nascimento (2012), que traz a disciplina de Educação Física como historicamente desprovida de um saber autônomo e procura identificar algumas proposições da área que buscam legitimar a disciplina como autônoma.

3.2 EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E AUTONOMIA

Destacamos também os trabalhos que trazem a autonomia na perspectiva freireana. Em *Autonomia como pressuposto ético para a educação: uma leitura de Paulo Freire*, mestrado acadêmico em educação na Universidade Estadual de Londrina de Marco Antônio Oliveira Nunes (2011), é realizada uma análise conceitual do conjunto do pensamento sobre a autonomia em Kant e Freire e busca uma compreensão de autonomia a partir de pressupostos ético-educacionais, tendo como carro-chefe o humanismo dialógico de Paulo Freire. Esta perspectiva também é um movimento de nossa tese, que será tratado mais adiante pelo olhar de Martin-Barbero (2013). No entanto, procuramos buscar no contexto do trabalho de Nunes (2011) a possibilidade de as práticas educativas da educação do século XXI serem afetadas pelo princípio da autonomia. Este é o mesmo caso da dissertação *Por uma Pedagogia da autonomia: Bakhtin, Paulo Freire e a formação de leitores autorais*, de Diogo Basei Garcia (2012), que envolveu também uma pesquisa de campo que investigou a prática pedagógica a partir de uma sequência didática montada pelo pesquisador para a leitura e a escrita com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental.

A dissertação de Ivania Cover (2011), intitulada *Educação e emancipação: uma crítica aos fins e ao sentido da educação atual na perspectiva das contribuições freireanas* faz uma análise e reforça a ideia de que a educação deve ter como principal finalidade a emancipação do indivíduo e, para isso, faz-se necessária uma prática pedagógica que considere o aluno um sujeito capaz. Nessa perspectiva também está a dissertação *Educação para a cidadania em Paulo Freire*, de Jovelaine Lopes Galvão Fernandes (2011), onde encontramos mais uma vez o conceito de autonomia na educação a partir do pensamento de Kant. É mesmo caso da dissertação de Alexandro do Nascimento Vaz (2011), *Immanuel Kant: autonomia e pedagogia*, que analisa as relações entre autonomia e os processos de ensino e aprendizagem a partir das ideias de Kant e suas implicações na atualidade. Seguindo o pensamento de Kant, encontramos também a pesquisa *Disciplina e autonomia: um diálogo entre Kant e Adorno*, de Maria de Lourdes Secorun Inácio (2012), que investiga a importância da educação no processo de conquista da autonomia, com o objetivo de estabelecer uma relação entre o processo de ensino e aprendizagem que vai do nascimento à fase adulta, abordando como a autonomia vai sendo conquistada durante o processo formativo.

No campo da relação entre comunicação e educação encontramos o texto de Adriano Rodrigues Ruiz (2004) apresentado na 27ª Reunião Científica da ANPEd, *Internet e autonomia: um estudo exploratório*, que indaga o princípio da autonomia do estudante

anunciado pelo mundo informatizado do início do século XXI. Uma das questões da pesquisa é se a autonomia está sendo exercitada em ambientes de ensino e aprendizagem que possuem espaços informatizados. O autor reflete o conceito de autonomia a partir da teoria de Jean Piaget e da sua atualização com os estudos de Seymour Papert (1993, 1997), que trazem a ideia de que vivíamos naquele momento uma das poucas oportunidades de se promover “um clima intelectual orientado pelo aprender, liberto das tutelas [...], nos convidando a olhar com carinho para a possibilidade de uma pessoa assumir o comando de seu desenvolvimento, de sua formação como aprendiz competente e autônomo” (RUÍZ, 2004, p. 5). Apoiada nas reflexões de Papert (1993, 1997), que via a Internet como um “novo oásis” próprio para a aprendizagem, a pesquisa procura mostrar que a Internet poderia ser o estimulante das mudanças no sistema de ensino, que quase sempre são adiadas (RUÍZ, 2004).

O texto de Ruíz (2004) analisa uma pesquisa realizada com os responsáveis por laboratórios de informática em cursos universitários. As perguntas foram respondidas por 14 instituições de ensino superior no estado do Paraná e São Paulo no ano de 2003 (RUÍZ, 2004). A investigação foi feita a partir de duas perguntas diretas e específicas: “Há necessidade de algum controle sobre as ‘viagens’ que os alunos fazem na Internet? Por que é necessário o controle?” (RUÍZ, 2004, p. 8). Sobre a primeira pergunta, todas as respostas foram consoantes e apontaram a existência de alguma forma de controle: “A hipótese de deixar os alunos à vontade foi identificada como descabida” (RUÍZ, 2004, p. 8). Sobre a segunda pergunta, todas as respostas indicaram os limites como necessários nas relações de ensino e aprendizagem propiciadas pela Internet.

A forma como se concebia as salas informatizadas exigia o controle absoluto, mesmo se tratando do ensino superior, dos conteúdos exibidos na rede. No cotidiano isso implicava negar o acesso a uma grande parte do que era produzido e hospedado na Internet, o que nos faz pensar que o que dificulta a autonomia do estudante é exatamente a impossibilidade de acesso à rede e não o acesso efetivo. Isso fica bem evidente na fala dos entrevistados que são categóricos ao dizerem que é necessário controlar o acesso aos conteúdos da Internet (RUÍZ, 2004). Esse controle impossibilitou a transformação nas relações de ensino e aprendizagem preconizadas pela difusão da Internet.

Nas considerações finais, Ruíz (2004) coloca-nos que os profissionais responsáveis pela mediação entre estudante e Internet estavam sempre determinados a estabelecerem normas de acesso e normas de navegação que excluam a opinião do estudante. No seu entendimento, toda a construção pedagógica erguida por Freire e Piaget, e que envolve

diretamente o conceito de autonomia na educação, não estava presente “no momento em que a Internet chega[va] à escola” (RUÍZ, 2004, p. 12).

3.3 OS ESTUDANTES DE EAD E A AUTONOMIA

O trabalho de Susana Mayer Brum e Tania Scuro Mendes (2005), *A construção da autonomia intelectual de alunos de curso normal superior na forma de EAD: um enfoque piagetiano*, apresentado na 28ª Reunião Científica da ANPEd, é muito importante para compreendermos como o conceito de autonomia na educação foi sendo incorporado no processo de construção do tele-estudante. Trata-se de uma pesquisa sobre a construção da autonomia intelectual do estudante do Curso de Graduação Normal Superior na forma de EaD da cidade de São Luiz Gonzaga, no Rio Grande do Sul, no ano de 2004, curso que utilizava os meios da navegação via internet e de vídeo conferência via satélite. Foram entrevistados 10 estudantes da primeira turma do curso e analisados os portfólios individuais dos demais estudantes. O questionário semiestruturado girou em torno da questão central da pesquisa: “a proposta metodológica do Curso Normal Superior [...] oportuniza a construção da autonomia intelectual do aluno no seu processo de interação com o ambiente informatizado”? (BRUM; MENDES, 2005, p. 4). O conceito de autonomia na educação segue a perspectiva piagetiana, “na qual a autonomia tem um papel central para uma **eficiente construção** do conhecimento [...]” (BRUM; MENDES, 2005, p. 4, grifo nosso).

Na articulação dos dados da pesquisa não aparecem as vozes dos estudantes, como também não aparecem as perguntas que foram dirigidas a eles. O texto vai diretamente aos dados obtidos. Por exemplo, para analisar o grau de autonomia técnica dos estudantes foram mencionados alguns dados das respostas, que também não aparecem na íntegra, e, a partir destes, os estudantes foram reunidos em três categorias: a primeira, dos estudantes que apresentavam certo grau de autonomia técnica; a segunda, daqueles que não possuíam autonomia técnica, mas a estavam buscando; e a terceira categoria incluía aqueles que não tinham autonomia técnica, nem a reflexão sobre o conceito (BRUM; MENDES, 2005). O texto não diz qual o percentual dos entrevistados em cada categoria, apenas justifica a terceira categoria como consequência da inacessibilidade às ferramentas operacionais de comunicação no ambiente informatizado.

Depois de verificada a autonomia técnica, era hora de aquela pesquisa averiguar a autonomia intelectual. Os dados foram obtidos nas produções textuais registradas nos

portfólios, em uma atividade coordenada pelo professor tutor presente na sala informatizada. Na pesquisa de Brum e Mendes (2005), novamente os estudantes foram distribuídos em categorias, mas agora eram apresentadas duas: aqueles que apresentam certa autonomia intelectual e aqueles que não apresentam autonomia alguma. O destaque vai para os estudantes considerados sem autonomia, que deixaram transparecer em seus escritos as angústias em função das dificuldades de acesso ao ambiente virtual: “O ambiente virtual disponível não permite desencadear uma relação de cooperação e autonomia” (BRUM; MENDES, p. 10). Por outro lado, o ambiente presencial é apontado como lugar de satisfação e interatividade: “Podemos deduzir que havia aspectos que potencializavam o desenvolvimento da interatividade, da cooperação e da autonomia intelectual na ação educativa e nas atividades realizadas no ambiente presencial” (BRUM; MENDES, p. 12). Essa potencialização desencadeada pela presença do professor tutor na sala informatizada equilibrava a falta de ferramentas de interatividade no ambiente virtual. Outro fator apontado pela pesquisa, que também contribuía para que houvesse estudantes sem autonomia, é o fato de que vários deles não possuíam qualquer experiência em educação a distância.

A pesquisa constatou que os estudantes “não estão preparados para a aprendizagem independente; precisam transitar por um processo de reorientação pedagógico-metodológica para que a autonomia exigida por uma educação a distância possa ser construída” (BRUM; MENDES, 2005, p. 13).

As pesquisas Ruíz (2004) e Brum e Mendes (2005), que analisamos anteriormente, foram realizadas no início deste século e demonstram as dificuldades encontradas na implantação do sistema de ensino a distância e as suas prerrogativas da autonomia do estudante. Essa autonomia acabou prejudicada pela impossibilidade de acesso a algumas ferramentas importantes para o funcionamento das relações autônomas. Embora as bases de dados onde realizamos o levantamento dos trabalhos sobre autonomia do estudante na EaD tenham apresentado somente dois trabalhos, ampliamos nossa busca em outros periódicos nacionais, no sentido de encontrar pesquisas que pudessem nos ajudar a compreender como o conceito de autonomia do estudante foi usado no contexto das práticas de ensino a distância.

Nas pesquisas analisadas pudemos observar pequenos indícios de que a forma autônoma de estudo, imprescindível para a EaD, é uma peculiaridade que chega com o estudante. Esses indícios passam a fazer parte do discurso sobre a educação a distância no século XXI. A grande responsabilidade pelo aprendizado é do aluno. Assim, ele deve ser um sujeito independente e é cobrado como um indivíduo proativo nas relações de ensino e aprendizado. Constrói-se no discurso uma ideia pré-concebida da autonomia própria do

estudante da educação a distância: “A questão é que muitos do que se propõem a estudar a distância parecem não estar preparados para lidar com este modelo” (OLIVEIRA; NUNES, 2011, p. 5) A educação a distância no Brasil acontece predominantemente no ensino superior com os cursos de licenciatura. Portanto, lida com estudantes adultos e “espera-se deles uma atitude autônoma mínima para que possa acontecer o desenvolvimento dos estudos” (SERAFINE, 2012, p. 11).

Conforme Belloni (2009, p. 44), vários estudos realizados com estudantes de diversos tipos de EaD têm mostrado que “muitos estudantes a distância tendem a realizar uma aprendizagem passiva, digerindo pacotes “instrucionais” e “regurgitando” os conhecimentos assimilados na hora da avaliação”. Há uma prevalência dos modelos industriais de produção e behavioristas na educação a distância que vão relacionando ao conceito de autonomia sinônimos de eficiência, competência, disciplina, gestão e empreendedorismo. “Trata-se de uma modalidade de educação em que os modelos fordistas mostravam-se muito adequados” (BELLONI, 2015, p. 12).

Um tópico bastante interessante no contexto da educação a distância é o benefício da flexibilidade do tempo e do espaço. É esse benefício que pode colocar o estudante numa posição autônoma. Assim, quando e onde estudar pode ser definido por ele: “Os conteúdos, a carga horária, o controle das atividades e os objetivos, portanto, não estão incluídos neste processo de flexibilização do ensino” (MORAES FILHO, 2012, p. 1). Essa autonomia, como se pode ver, é colocada como algo que é característico do estudante, como algo que depende exclusivamente dele para funcionar. Com isso, a possibilidade de uma metodologia, que vá além do tempo e do espaço, está descartada pelas estruturas industriais do sistema de ensino a distância (SANTOS, 2016). Por outro lado, o pretense controle do tempo “em geral não acontece. Para acompanhar os cursos e suas estruturas você precisa dedicar um tempo à organização e à disciplina” (MORAES FILHO, 2012, p. 2).

A disciplina, com seu regime de imposição, também aparece em quase todas as pesquisas sobre a autonomia do estudante dos cursos a distância como um elemento fundamental para o funcionamento dos estudos. Segundo Faria (2009, p. 6), “O aluno, ao iniciar os estudos em EAD, deve tomar consciência da importância de fazer um planejamento, organizar sua própria rotina, seus horários, ser determinado e explorar as orientações dos professores”.

No campo da literatura encontramos a dissertação *Autoria, autonomia e algumas intervenções: uma análise intercultural do livro didático “keep in mind” a partir das concepções bakhtinianas de linguagem*, de Damaris Fabiane Storck (2011). Esta pesquisa

busca identificar em um livro didático momentos que evidenciam o deslocamento cultural das autoras durante a elaboração do livro e a presença de outras vozes que não são das autoras. Encontramos também a dissertação de Joceli Cristiane de Cruz (2011), *Onde vivem os monstros: o espaço narrativo como construção de uma autonomia existencial nos textos dedicados à infância*, que analisa o livro de literatura infantil *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak, a partir das ideias de Adorno e Benjamin, com objetivo de demonstrar que a obra é uma construção crítica que disponibiliza à criança o exercício de ela própria construir um sentido de mundo. A dissertação *Autonomia relativa de alunos em textos do ensino técnico: possibilidades e entraves*, de Antônio Warner de Araújo Vasconcelos (2012), insere-se numa perspectiva etnográfica e analisa como se constitui a autonomia relativa do sujeito nas produções de crônicas de alunos do ensino médio. Por fim, a pesquisa *Modelos de leitura em site de FLE: reflexões sobre a adequação e seleção de atividades para o desenvolvimento da autonomia leitora em aulas de francês*, de Joanna Barrão Ferreira (2012), faz uma análise do trabalho proposto em sites de ensino da língua francesa e o grau de autonomia apresentados por eles. Este trabalho é importante para analisarmos uma hipótese apresentada em nossa pesquisa, que é a possibilidade de as mídias estarem contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos autônomos.

O restante dos trabalhos encontrados diversifica o campo de atuação do conceito de autonomia na contemporaneidade, deslocando-o um pouco do chão da sala de aula para outros espaços, como o cinema, a dança e a literatura. Este é o caso da dissertação do autor desta tese, *O cinema que pensa a pedagogia: autonomia e emancipação nas práticas pedagógicas dos filmes O Contador de Histórias e Entre os Muros da Escola* (DEBUS, 2011), que busca entender como as práticas pedagógicas projetadas nas narrativas fílmicas se abrem aos conceitos de liberdade e autonomia no contexto da educação, dentro e fora dos muros da escola. Temos aqui a força da composição da imagem ressignificando esses conceitos na atualidade e apontando perspectivas nas representações do espaço ensino/aprendizagem.

No campo da dança encontramos duas dissertações envolvendo o conceito de autonomia e a relação ensino/aprendizagem. A primeira, do pesquisador José Carlos Silva (2011), intitulada *A pedagogia da autonomia no contexto da capoeira como dança*, procura compreender como a Capoeira pode contribuir na formação de um ser mais autônomo e analisar as relações de identidade do povo brasileiro com a capoeira. A pesquisa é de natureza bibliográfica e o pensamento de Paulo Freire está na base do entendimento do conceito de autonomia. A outra pesquisa é *Saberes e fazeres na capoeira angola*, de Sara Abreu da Mata Machado (2012), que também analisa a práxis pedagógica da capoeira em busca da

autonomia. A autora pesquisa o projeto Ginga Muleeke, destinado a crianças e adolescentes que praticam a capoeira, em Itajaí, com o objetivo de compreender de que maneira essa práxis pode contribuir para uma formação com autonomia e liberdade.

As práticas autônomas também são fundamentais para as concepções de educação libertária. Na Revista *Perspectiva*, da UFSC, encontramos o artigo *Potencialidades de uma educação libertária*, de José Maria Carvalho Ferreira (1997). Problematizando as certezas do modelo educacional ligado ao capitalismo, o texto procura colocar as potencialidades da educação libertária como movimentos capazes de se contrapor a esse modelo. Essas potencialidades se caracterizam como uma educação integral, autogestionária e com uma visão universal. Esse artigo analisa a autonomia institucional da escola e indica outros caminhos que não aqueles da heteronomia, da dependência e do individualismo. Numa primeira leitura desses escritos já é possível perceber que existia, nos anos 1990, uma preocupação em construir uma escola com autonomia suficiente para organizar a transformação social. Nesse contexto também está a pesquisa *Os Caminhos das Rupturas do Autoritarismo Pedagógico: a ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento*, de Neiva Beron Kassick (1993). A dissertação faz uma análise do referencial libertário na educação em vários países e confronta essas análises com as práticas pedagógicas da então chamada escola alternativa, tentando verificar se estas se aproximam ou se distanciam das concepções de autonomia, independência e solidariedade. O estudo procura trazer os princípios da educação libertária, desde seus primeiros sistematizadores até as experiências mais atualizadas para a década de 1990. A autora acredita que a história oficial da educação tem omitido a pedagogia libertária, “como se nunca tivesse existido” (KASSICK, 1993, p. 10).

Quando olhamos para o conjunto das observações dos pesquisadores colocadas acima, e para as respostas formuladas pelos estudantes nos contextos da pesquisa, percebemos que há um enorme desconhecimento do conceito de autonomia na escola e, conseqüentemente, uma enorme insegurança do estudante quando se depara com experiências que lhe permitem movimentar-se autonomamente. Há uma sensação de estarem perdidos no mundo do saber. As novas experiências da graduação exigem um raciocínio crítico e reflexivo dentro de uma perspectiva investigativa e indagadora, coisas que, segundo eles (os estudantes) não experimentaram no ensino básico. O que se observa, a partir das poucas falas dos estudantes, é que a construção da autonomia preconizada nas diretrizes curriculares do século XXI parece não ter encontrado lugar nem espaço para se afirmar como um instrumento democrático no campo da educação. Para um sistema que objetiva somente a preparação profissional do

sujeito bastam os métodos tradicionais de aulas expositivas para que ele possa ser aprovado num vestibular. Desse modo, as pesquisas analisadas aqui indicam que ainda persiste no país um modelo de ensino baseado na explicação e na autoridade de professor.

4. CAPÍTULO III – INFÂNCIA E ESCOLA

A infância é o messias perpétuo que vem nos braços de homens caídos e suplica com eles para voltar ao paraíso.
(PLOTZ, 2000, p. 161).

4.1 A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA

Para estudar e pesquisar a autonomia nas teorias da educação e nas práticas educativas a partir da ação da criança, faz-se necessário dispor de um referencial sobre infância que possibilite sua compreensão como uma construção social, como algo que adquiriu vários sentidos ao longo da história e que, contemporaneamente, movimenta-se em direção à noção da criança sujeito/cidadã. Sendo assim, neste capítulo acompanharemos essas transformações com o intuito de compreender as ideias de infância nos processos de construção dos sistemas de ensino e verificar como a infância escolar se constituiu no sentido de permitir, ou não, à criança uma vida na perspectiva da autonomia. Para isso, estudaremos a heteronomia em um contexto histórico e social que coloca a criança como um ser menor forjado na violência e no constrangimento. Em um segundo momento, estudaremos os movimentos que agem, em nosso tempo, na construção e na afirmação de um novo conceito sobre infância, que projeta outras formas de produzir sentimentos, conhecimentos e de interagir.

Nossa investigação envolve a criança em torno de 12 anos de idade, período considerado por muitos como a última fase da infância. Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art. 2º, “considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa com até doze anos de idade incompletos [...]” (BRASIL, 1990). Uma fase pouco estudada pelas pesquisas em educação e psicologia da educação, essa idade pouco aparece no contexto dos estudos sobre educação na infância. A grande parte dos trabalhos está focada nos primeiros anos da infância, que vão do nascimento aos seis anos, e nos anos iniciais da juventude, a partir dos 16 ou 17 anos. Podemos observar isso em várias obras que se dedicam a investigar a criança e a escola.

Como exemplo disso, aqui trazemos dois textos bastante significativos no contexto da pesquisa com crianças no campo da educação e também no contexto desta tese. O primeiro deles é o livro *Infância, Juventude e Educação*, de Pereira, Santos e Lopes (2015), que possui um foco na infância e na cultura contemporânea e traz 22 artigos que analisam pesquisas realizadas nessa perspectiva, quase todos se referem à criança na primeira fase da infância e à

juventude. Há aqui um grande hiato que esconde a puberdade. Outro exemplo de textos significativos para a pesquisa com crianças e para nossa pesquisa é a obra de William Corsaro (2009, 2011), que tem um foco na primeira infância. Podemos citar outras obras também muito importantes para a teoria e a prática de pesquisa com crianças, as quais também referenciam nossa pesquisa, que trabalham somente com a primeira infância ou até 10 anos, como é o caso de Müller e Carvalho (2009), Pereira e Macedo (2012), Kramer e Leite (2005), Girardello e Fantin (2009).

Até meados do século XX, uma menina ou um menino de 12 anos viviam quase como adultos, principalmente nas camadas mais baixas da sociedade, onde o trabalho roubava grande parte da infância (VASCONCELLOS, 2005). Eram considerados aptos para o trabalho e para o casamento, exerciam as mesmas funções dos adultos, no entanto, a remuneração pelo seu trabalho tendia a ser a de criança aprendiz.

Para a biologia e para a psicologia, dentro do ciclo da vida humana, entre a infância e a adolescência há a puberdade. É aqui que se encontram as crianças que participaram desta pesquisa. Na perspectiva freudiana, ela é o fim do período da latência, caracterizado como o período preparatório para a adolescência, onde tudo está em estágio de espera e sob o controle repressivo dos impulsos. Conforme Ferreira e Araújo (2001, p. 105), “a evolução do púbere nessa fase vai depender de múltiplos aspectos: da maneira como vivenciou os primeiros anos; da interação mais complexa com o ambiente e da possibilidade de relação independente, não mediada pelos pais”.

A vivência da criança, suas observações e experiências, indicarão as expectativas de aprendizagem. Há nesta fase da vida uma reorganização do pensamento, e as relações independentes/autônomas são fundamentais para esse processo. No entendimento de William Corsaro (2011, p. 225), “as atividades diárias das culturas de pares possibilitam aos pré-adolescentes negociarem e explorarem uma ampla gama de normas com relação aos processos de amizades, [...] relações heterossexuais e relações com figuras de autoridade adultas”. É o que acontece quando eles participam de jogos, brincadeiras e ouvem histórias. Trata-se de espaços onde “os pré-adolescentes exploram as normas de desenvolvimento e as expectativas sobre eles próprios e sobre seus lugares nas culturas de adultos e de pares sem o risco de confronto direto e de vergonha” (CORSARO, 2011, p. 225).

Segundo este sociólogo, na pré-adolescência – 7 a 14 anos – há uma disposição para produzir e gerenciar os jogos e as brincadeiras provenientes das habilidades linguísticas e cognitivas que permitem certo controle sobre os movimentos das rotinas: “As crianças dessa idade também conversam sobre seus jogos e brincadeiras de modo reflexivo, e podem

apreciar os aspectos simbólicos e sutis das rotinas de jogos tanto durante quanto depois de suas atuações” (CORSARO, 2011, p. 225). É nos movimentos das rotinas que os pré-adolescentes afirmam e reafirmam alguns direitos individuais e a criatividade e constroem uma perspectiva de autonomia onde “eles geralmente zombam das regras adultas e imitam e exageram os estilos comunicativos dos adultos acerca do respeito às regras” (CORSARO, 2011, p. 245). Há uma tendência em se manterem firmes em suas posições contra as regras e a construírem suas identidades. No entendimento de Corsaro (2011, p. 249), a pré-adolescência é um tempo em que a criança faz de tudo para ganhar identidades estáveis, e seus jogos, brincadeiras e vivências “proporcionam tanto um senso de autonomia em relação aos adultos quanto um espaço para lidar com as incertezas de um mundo cada vez mais complexo”.

Um dos pontos de nossa análise do referencial buscará a infância brasileira precarizada e degradada pelo colonialismo europeu e mais tarde pelas práticas sociais do sistema capitalista como lugares da heteronomia. Uma infância composta de indivíduos historicamente produzidos como inexistentes, sub-humanos, que experimentaram uma vida sempre nos limites da sobrevivência. Temos a preocupação de tentar compreender se há espaço nessa infância tão precarizada a construção da autonomia e de identidades estáveis. Segundo Arroyo e Silva (2012, p.17), “para essas crianças a construção positiva da identidade exige um penoso processo de desconstrução de representações inferiorizantes e preconceituosas de seus corpos que a cultura social, midiática e até literária ainda produz”.

Encontramos nas conhecidas reflexões de Philippe Ariès (1981), que trabalhou com uma multiplicidade de fontes históricas e com as narrativas de historiadores europeus que romperam com a história positivista do século XIX, uma compreensão histórica e social da infância, que apresenta dois caminhos: o primeiro mostra a inexistência de um sentido de infância como um estágio importante da vida humana até o final da Idade Média; e o segundo caminho apresenta as tentativas de definir a infância como um período diferente da vida adulta, possibilitando a análise de um novo lugar assumido pelas crianças da modernidade.

Nesse mesmo viés, mas numa perspectiva mais contemporânea, contamos com os estudos de David Buckingham (2007), que analisa, a partir de suas pesquisas com crianças e mídias na Inglaterra e nos Estados Unidos, entre outras coisas, o fato de as experiências e identidades culturais das crianças ainda serem negligenciadas. Seus estudos colocam no debate sobre a globalização da cultura e a compreensão de infância questões muito específicas que evidenciam algumas preocupações com o futuro da infância. Aqui, apresentamos duas questões formuladas pelo pesquisador, que se propõe a ampliar o entendimento do conceito de infância na contemporaneidade. Pergunta ele: “será que a medida que as crianças vão

crescendo todas juntas, sob o signo do capital – Pokémon, Disney, McDonald's –, irá desaparecer o caráter local e situado da infância”? (BUCKINGHAM, 2007, p. 9). Esse questionamento é preocupação de uma parcela considerável dos pesquisadores da infância. Ao mesmo tempo, o autor apresenta outro olhar quando indaga: “Ou será que na verdade as crianças interpretam e recriam a cultura global através dos filtros mediadores de experiências e significados locais”? (BUCKINGHAM, 2007, p. 9). Esse olhar ganhou projeção entre muitos pesquisadores da infância no século XXI.

Assim como Ariès (1981), e a partir dele, Buckingham (2007, p. 19) também acredita que a infância não é “algo que tenha um sentido fixo, em cujo nome se possa tranquilamente fazer reivindicações. Ao contrário, a infância é variável – histórica, cultural e socialmente variável. As crianças são vistas de formas muito diversas em diferentes períodos históricos [...]”. Para nos auxiliar nessas análises também contamos com as ideias e os estudos de Priore (1996), Brandão (1989), Gélis (1991), Sarmiento (2010), Cambi (1999), Arroyo (2012), Arroyo e Silva (2012).

Podemos dizer que se passou muito tempo até que as ciências sociais e humanas considerassem as análises sobre as relações entre sociedade, infância e escola dentro de uma perspectiva da criança como sujeito histórico e de direito. Poucos historiadores sociais, antes de Ariès, haviam manifestado interesse pela infância como temática de suas pesquisas. Poucos tentaram conhecer melhor a história da infância. Uma grande parte desse interesse foi resultado do trabalho de Philippe Ariès, que trouxe importantes contribuições para o estudo da infância. A partir de suas pesquisas e das de outros estudiosos, esboçaremos, a seguir, uma breve apresentação sobre o movimento histórico dos conceitos de infância e de escola, para estabelecer um horizonte sobre o qual pensar a autonomia da criança.

Ariès (1981) sustenta que não havia um sentimento de infância na antiguidade devido à alta mortalidade das crianças e à forma de viver delas ser igual a dos adultos. A criança não era vista como possuidora de uma singularidade e, assim, não era separada do mundo adulto. Para a maioria dos autores que se ocupam do estudo do desenvolvimento da infância, essa ideia ainda persistiu na era moderna. Da Antiguidade até grande parte da Idade Média, “as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial [...]. Daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças [...], nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio” (SARMENTO, 2010, p. 3).

Mesmo não reconhecendo a infância como uma preocupação social, os gregos desenvolveram os conceitos de educação e de pedagogia de um modo muito próximo daqueles que entendemos hoje. Os modelos cognitivos e éticos do Ocidente permeados pela

razão, pelo etnocentrismo e pela universalização do masculino tiveram na Grécia Antiga o seu período clássico como o lugar de suas elaborações. Para Cambi (1999, p. 53), esses modelos se sustentaram no tempo por conta da “formação de práxis sociais de longuíssima duração, das quais muitas chegaram até nós”, assim como se sustentou “o desprezo pelo trabalho manual, a marginalização do feminino e o governo como exercício da autoridade”.

Na cultura grega antiga, a educação das crianças, durante grande parte da infância, era de responsabilidade da família. Do mesmo modo, na sociedade romana, a criança era concebida como inoperante e incapaz de realizar alguma coisa, e que, por isso, necessitava ser guiada por um adulto. Em quase toda a sua história, o Estado romano não se ocupou da tarefa de educar o povo, o que ficava a cargo de iniciativas particulares. Só com o aparecimento do cristianismo é que surge um modelo de *schola publica*, mantida pelos cofres públicos. Para os romanos, a família preserva e prolonga o poder de socializar o cidadão dentro da sociedade civil e atinge o seu alcance em toda a primeira educação da criança: “Como entre os índios: a criança começava a aprender em casa, com os mais velhos, e quase tudo que aprendia era para saber e preservar os valores do mundo dos mais velhos, dos seus antepassados” (BRANDÃO, 1989, p. 49). Dentro desse universo familiar, o indivíduo, desde o nascimento até o final da adolescência, pertencia ao pai, que exercia a prerrogativa de uma educação severa e aterrorizadora dos apetites e tentações das crianças. Para Sêneca (apud VEYNE, 1989, p. 29), “Os pais forçavam o caráter ainda flexível dos bebês a suportar o que lhes fará bem; podem chorar e se debater que mesmo assim são rigidamente enfaixados [...]”.

Durante a Idade Média, boa parte da herança cultural greco-romana caiu no esquecimento ou desapareceu. Perdeu-se o vínculo com a tradição cultural que colocava o homem no centro de tudo. Na Europa, a educação passou a ser exercida sob o domínio do cristianismo. A fé cristã e as instituições eclesiásticas eram as responsáveis por educar e formar o ser humano: “Da Igreja partiram os modelos educativos e as práticas de formação, organizavam-se as instituições *ad hoc* e programavam-se as intervenções, como também nela se discutiam tanto as práticas como os modelos” (CAMBI, 1999, p. 146, grifo do autor).

Ao contrário do que ocorria na Antiguidade romana, a forma básica de educação desse período se efetivava por meio da aprendizagem direta. Conforme Ariès (1981, p. 228), “as pessoas não conservavam as próprias crianças em casa: enviavam-nas a outras famílias, com ou sem contrato, para que com elas morassem e comesçassem suas vidas”. Não havia lugar para a escola nessa transmissão por meio da aprendizagem direta de uma geração a outra.

A escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica para a instrução dos clérigos, jovens ou velhos. Nesse contexto, Ariès (1981, p. 187) afirma

que as divisões demográficas não surgiram de imediato, “Ao contrário, durante muito tempo a escola permaneceu indiferente à repartição e à distinção das idades, pois seu objetivo essencial não era a educação da infância”.

Quase todo desenvolvimento pedagógico do período medieval, que durou aproximadamente mil anos, consistiu em “um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 165). A educação escolar não era algo digno da pureza de uma criança, “os contemporâneos situavam os escolares no mesmo mundo picaresco dos soldados, criados, e, de um modo geral, dos mendigos [...]. Chamava-se os estudantes literalmente de escória: ‘É um grande bem nos vermos livres dessa escória’” (ARIÈS, 1981, p. 184-185). Essa sociedade entendia certos estudantes como indivíduos que viviam à margem dela. Para Ariès (1981, p. 179), até o século XV, a vida escolar do indivíduo não estava submetida a uma autoridade disciplinar fora do seu contexto ou a uma hierarquia escolar: “Em todos os casos, o estudante pertencia a uma sociedade ou a um bando de companheiros, em que uma camaradagem às vezes brutal, porém real, regulava sua vida cotidiana, muito mais que a escola e seu mestre [...]”.

A partir do século XV uma nova disciplina para a educação escolar seria formada através da organização dos colégios e das pedagogias, em que o diretor e o mestre deixavam de ser interlocutores para se tornarem donos de uma autoridade superior. Temos aqui um princípio da heteronomia escolar. Ariès (1981, p. 180) acrescenta que “seria o governo autoritário e hierarquizado dos colégios que permitiria o estabelecimento e o desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso”. Assim, uma das grandes mudanças da passagem da escola medieval ao colégio moderno é a marca da disciplina nesse novo espaço de vigilância e enquadramento da infância e da juventude. Esse sistema pode ser compreendido a partir de três características principais: “a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição e a aplicação ampla de castigos corporais” (ARIÈS, 1981, p. 180). Inicialmente esses castigos eram reservados somente às crianças pequenas, depois do século XV eles se estenderam a toda população escolar e alcançaram os alunos maiores de 20 anos. Dentro do mundo escolar “o adolescente era afastado do adulto e confundido com a criança, com a qual partilhava as humilhações do castigo corporal, o castigo da plebe” (ARIÈS, 1981, p. 181). A plebe aparece aqui como uma característica marcante de relacionar a infância à humilhação: “Toda a infância, a infância de todas as condições sociais, era submetida ao regime degradante dos plebeus” (ARIÈS, 1981, p. 181).

Assim, “o sentimento da particularidade de infância [...] começou pelo sentimento mais elementar de sua fraqueza, que a rebaixava ao nível das camadas sociais mais inferiores” (ARIÈS, 1981, p. 181). Um ser menor.

O sistema de colégios hierarquizados passou a dividir a população escolar em grupos com as mesmas capacidades intelectuais e sob o controle de um mestre. E, com o passar do tempo, esses grupos e seus mestres foram isolados em uma área especial com o objetivo de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno. Para Ariès (1981, p. 172), “essa iniciativa de origem flamenga e parisiense gerou a estrutura moderna de classe escolar”. Essa distinção das classes indicativa fez com que uma maior conscientização da particularidade da infância ou da juventude nascesse e que no interior dessa infância ou juventude pudessem aparecer outras categorias. Nesses espaços hierarquizados, cuidava-se tanto da formação moral como da instrução científica do aluno. Desse modo, o colégio tornou-se a ferramenta ideal para a educação da infância e da juventude em geral.

Durante o século XVII, os processos educativos, as instituições e as teorias pedagógicas continuaram em plena renovação. Apesar de conviver com características antagônicas, esses processos passaram a ver o sujeito como um ser único e consciente, governado pela sociedade e suas regras. As instituições educativas assumiram uma postura nova e colocaram a família no centro da formação moral, estendendo seu controle sobre os seus membros. Vale lembrar que nenhum desses processos de renovação se aplicava ao sexo feminino.

Entre as mulheres, a tendência a uma infância curta permaneceu inalterada desde a Idade Média até o século XVII na Europa (ARIÈS, 1981). A infância das meninas acontecia em grande parte dentro do contexto do casamento e desde muito cedo elas participavam de uma educação que as treinava para que se comportassem como adultas. Como podemos observar na fala de uma mulher do século XV, citada por Ariès (1981 p. 189): “desde que completei meus doze anos, graças a Deus cuja vida é eterna, casei-me cinco vezes no pórtico da igreja”. As meninas não recebiam nenhuma educação além da aprendizagem doméstica e religiosa. Criou-se e sustentou-se por muito tempo, principalmente entre as elites, o hábito de mandar as meninas a conventos que não eram destinados a educação escolar, onde elas recebiam uma instrução puramente religiosa que as colocava como o ser que dá à luz, traz a criança no ventre e alimenta-a, como mantenedora da espécie e da família. Para Jacques Gélis (1991, p. 311), isso tudo obedecia “os ritos de fertilidade aos quais se submetia nos ‘santuários da natureza’, junto às pedras da fecundidade, as fontes e árvores fecundantes, como se a semente da criança estivesse na natureza [...]”. Assim, colocar as meninas na escola

era o mesmo que subtraí-las da natureza. E, apesar de tudo, considerava-se que o filho sempre procedia em primeiro lugar do pai.

As ideias do Iluminismo, baseadas na igualdade e na liberdade, desenvolveram novos conceitos de educação e, nesse movimento, a pedagogia também se engajou. O filósofo francês Jean-Jacques Rousseau não foi propriamente um educador, mas suas ideias provocaram grandes transformações na educação e formularam as bases da pedagogia contemporânea, colocando a criança no centro da teorização e ressaltando a especificidade da criança, que não devia ser encarada como um “adulto em miniatura”. Como vimos no capítulo II, para Rousseau (1995), não se deve impor o saber à criança, ela deve aprender a lidar com seus próprios desejos e a conhecer os limites para se tornar um indivíduo adulto dono de si mesmo, emancipado. O homem nasce livre e sua educação deve mantê-lo livre e autônomo por toda a vida.

Os homens do Iluminismo exerceram sobre seu tempo uma enorme influência, e muitos permaneceram fiéis aos princípios de um ensino universal e libertador, disponível para todos. No entanto, diz Ariès (1981, p. 193) que “a maioria propôs ao contrário [...] limitar a uma única classe social o privilégio do ensino longo e clássico, e condenar o povo a um ensino inferior, exclusivamente prático”. O sentimento de infância nascido das concepções modernas desencadeadas pela burguesia esclarecida não foi o mesmo para as crianças das classes populares, que permaneciam por menos tempo sob a ação da escola. O trabalho infantil conservou características medievais, principalmente a precocidade da passagem para a idade adulta. Assim foi marcada toda a modernidade, pelas diferenças no tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo (ARIÈS, 1981, p. 194). Podemos dizer que algumas dessas características também permaneceram na pós-modernidade.

Desse modo, Ariès (1981) mostra que a separação entre adultos e crianças, principalmente para os filhos das classes mais abastadas, foi motivada pela prática pedagógica moralizante e de controle do acesso à informação, e que, nas camadas mais baixas das sociedades industrializadas, o trabalho infantil impediu essa separação por muito tempo.

Na virada do século XIX para o século XX vai sendo construído um novo conceito de infância, proposto pelo conhecimento da psicologia infantil formulado por Sigmund Freud. Aqui, o foco é a natureza infantil. Suas “pulsões” sexuais e a construção da vida, equilibrados entre o controle de instintos e essa natureza. Assim, a psicologia tornou-se, até recentemente, segundo Buckingham (2007, p. 29), o meio exclusivo do estudo da criança, que “define o modo como as crianças vão mudando ao correr do tempo como um processo teleológico de desenvolvimento em direção a um objetivo determinado. As crianças são aí construídas como

indivíduos isolados”. O comportamento das crianças é avaliado a partir do que é ou não apropriado a sua idade biológica. Cria-se um índice explicativo de maturidade e imaturidade pelo qual são medidos os comportamentos. As bases desse índice são definidas com termos que possam ser vistos como práticas especificamente adultas: racionalidade, moralidade, autocontrole e boas maneiras.

Por outro lado, diz Buckingham (2007, p. 170), “a sociologia da infância propõe um amplo desafio teórico às tendências universalizantes da psicologia – às visões da infância como uma sequência de idades e estágios descontextualizados”. Nesse desafio também está o combate à ideia de que é possível entender os processos psicológicos isoladamente dos contextos sociais. Assim, “os sociólogos da infância têm combatido o que compreendem como um modelo deficitário da infância – uma visão da infância como um tipo de ensaio para a vida adulta [...]” (BUCKINGHAM, 2007, p.170).

Este pesquisador acrescenta que “mesmo com toda a ênfase pós-romântica na sabedoria e na compreensão inatas das crianças, elas são definidas principalmente em termos do que não são e do que não conseguem fazer” (BUCKINGHAM, 2007, p. 29). E isso desencadeia um processo que negligencia a natureza mediada da infância contemporânea e esconde as relações caracterizadas por desigualdades sociais e pelo exercício do poder social. Questões que abrem outra questão-chave no movimento que diferencia os estudos culturais da psicologia tradicional: as crianças passam a ser vistas não apenas como cognitivamente ativas, mas também como socialmente ativas.

O que floresceu nesse contexto foi uma “nova criança sociológica”, livre dos cuidados dos adultos e que brinca na rua com seus amigos. Para Buckingham (2007, p. 171), os sociólogos tentaram substituir a “criança incompetente” construída pelos psicólogos, pela “criança competente”, que consegue ver o mundo através de seus olhos e tomar suas próprias decisões. No entanto, essa visão das crianças como naturalmente competentes e sofisticadas pode contribuir para “uma reação exagerada contra a marginalização e a depreciação implícita das crianças, atribuindo a elas um grau espetacular de autoconhecimento e autonomia” (BUCKINGHAM, 2007, p. 171). Essa atribuição nem sempre é precedida de condições necessárias que permitam às crianças exercerem essa autonomia. Este também é um dos pontos centrais desta tese: examinar se a autonomia exigida é possibilitada nas relações do cotidiano da criança.

“Parecemos não saber mais onde encontrar a Infância”. Esta frase está no primeiro parágrafo de *Crescer na Era das Mídias Eletrônicas*, de Buckingham (2007) no capítulo um, que tem como título “Em busca da infância”, e nos dá pistas de que o significado de infância e

suas certezas tradicionais, no final do século XX, haviam sido corroídos e abalados. As infâncias diferentes dos meninos de rua da América Latina e dos pequenos soldados da África começaram a fazer parte dos debates que procuravam o lugar da infância. Aqui, o significado de infância “está sujeito a um constante processo de luta e negociação, tanto no discurso público (por exemplo, na mídia, na academia ou nas políticas públicas) como nas relações pessoais entre colegas e familiares” (BUCKINGHAM, 2007, p. 19). Desse modo, essas definições coletivas são resultados de processos sociais e discursivos.

Projetando um olhar foucaultiano dentro dessa perspectiva, Buckingham (2007, p. 20) aponta que há uma circularidade onde “as crianças são definidas como uma categoria particular, com características e limitações particulares tanto por si mesmas como pelos outros – pais, professores, pesquisadores, políticos, planejadores, agências de bem-estar social e meios de comunicação”. Trata-se de deliberações que “se materializam em formas particulares de práticas sociais e institucionais, que por sua vez ajudam a produzir formas de comportamento vistas como tipicamente ‘infantis’ [...]” (BUCKINGHAM, 2007, p. 20).

A escola é um exemplo de instituição social que constrói e define o que significa ser criança e em que idade. O pesquisador inglês afirma que há dentro do sistema que movimenta a escola uma disposição para reforçar e naturalizar pressupostos sobre o que as crianças são ou devem ser. Como exemplo, ele coloca “a separação das crianças pela idade biológica em vez de pela ‘habilidade’, a natureza altamente regulamentada das relações entre professor e aluno, a organização do currículo e do horário das atividades cotidianas, o processo de avaliação [...]” (BUCKINGHAM, 2007, p. 20).

Contudo, é indispensável considerar “que nem todos esses discursos e definições são necessariamente consistentes ou coerentes. É de se esperar, ao contrário, que eles se caracterizem pela resistência e pela contradição” (BUCKINGHAM, 2007, p. 20). Podemos observar isso não só na escola como também na família, que, juntas, definem o que é de direito e responsabilidade para adultos e crianças. Porém, não impede que rotineiramente as crianças negociem essas definições com pais e professores. No entanto, Buckingham (2007, p. 20-21) chama atenção aqui para as contradições que essas instituições apresentam quanto às suas expectativas: “de um lado, por exemplo, os pais e professores todos os dias conclamam as crianças a ‘crescer’, e a se comportar da forma que consideram madura e responsável; de outro lado, eles negam privilégios às crianças, baseados em que elas ainda não têm idade para apreciá-los”.

Seguindo essa perspectiva, o autor aponta que os adultos monopolizaram o poder de definir a infância e estabeleceram critérios nos quais as crianças podem falar e atuar. Assim,

“os contextos nos quais elas podem falar, e as respostas que podem dar, são ainda amplamente controlados pelos adultos, e sua capacidade de articular construções públicas alternativas de ‘infância’ continua a ser rigidamente limitada” (BUCKINGHAM, 2007, p. 28). Nesse contexto, há poucas possibilidades de autonomia, o que prevalece são as heteronomias institucionalizadas.

4.2 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

O Brasil iniciou seu povoamento no mesmo período em que a Europa “renascia das trevas” e dava início a longas e cruéis guerras religiosas entre os cristãos, de modo que, na medida em que a Europa encerrava sua Idade Média, nós começávamos a nossa.

Quase todos os estudos sobre infância e educação no Brasil apontam os jesuítas como àqueles que trouxeram do Velho Mundo a nova forma de infância recém-descoberta, que tentava mostrá-la como um corpo dentro do contexto moral e político. Como vimos com Ariès (1981), há durante o século XVI na Europa uma descoberta da infância, e isso vai permitir, lentamente, a criação e construção de um estatuto exclusivo da criança e forçar o aparecimento de leis na perspectiva do Estado moderno. Em Portugal, por exemplo, no século XVII, “aprimorava-se a legislação no sentido de recolher crianças nas ruas e dar melhores condições de vida aos enjeitados” (PRIORE, 1996, p. 11). No entanto, a construção do estatuto da infância envolvia concepções ideológicas de infância que eram dominadas pelos dogmas cristãos. Aqui, o princípio da submissão total afasta qualquer possibilidade de autonomia. Desse modo, o que predominou foi o pensamento católico sobre a infância, disseminado pelo mundo, através de suas ordens, envolvendo duas representações de criança: a criança mística e a criança que imita Jesus. À criança mística eram atribuídas algumas qualidades individuais que a ajudavam a suportar as agonias e os castigos físicos e a colocavam bem perto da santificação (PRIORE, 1996).

Embora o Brasil não tenha se formado na perspectiva jesuítica, foram os jesuítas que organizaram uma concepção de infância e educação que permaneceu até meados do século XVIII. Em 1549, o padre Manoel da Nóbrega fundava a primeira escola no Brasil, em São Vicente, no litoral de São Paulo, “Juntando algumas crianças órfãs que vieram de Portugal [...] e alguns mestiços da terra” (PRIORE, 1996, p. 13). No entanto, foi com os índios que os inacianos desenvolveram o seu modelo de educação. A intenção era conquistar as almas virgens das crianças, onde o pecado ainda não tivesse se instalado. Assim, os meninos da

terra, de mãos dadas com os órfãos portugueses, formariam “um exército de pequenos-Jesus a pregar, e a sacrificar-se entre as brenhas e os sertões, para a salvação e consequente adestramento moral e espiritual do Brasil” (PRIORE, 1996, p. 13). E durante os próximos 210 anos os jesuítas foram os únicos responsáveis pela educação escolar desta terra.

Da mesma forma que na alta Idade Média europeia, pesquisada por Ariès (1981), a mediação entre infância e educação no Brasil colonial era arraigada na violência da disciplina, dos castigos e ameaças. Eram características de uma sociedade eminentemente patriarcal, onde os proprietários de terras exerciam uma autoridade sem limites: “A fala dos jesuítas sobre educação e disciplina tinha gosto de sangue” (PRIORE, 1996, p. 13). A pedagogia jesuítica era também a pedagogia do medo. Os rituais de autoflagelação eram ensinados desde cedo e os corpos cresciam marcados pelos machucados, “e o castigo não era só exemplar, mas também pedagógico. Aqueles que se negavam a participar do processo doutrinal sofriam corretivos e castigos físicos” (PRIORE, 1996, p. 22). Toda resistência física ou cultural era combatida pelos padres como uma tentação demoníaca. E, assim, eles submetiam algumas crianças indígenas às aulas de gramática e ao rigor da disciplina, marcando a educação escolar como um tempo de normas e obrigações.

O silêncio contemplativo dos mosteiros medievais estabelece o vínculo do saber com o sagrado e torna-se um dos meios mais eficazes para manter a ordem na escola. No cotidiano da sala de aula o silêncio deve ter um respeito absoluto e o ato de falar é exclusivo do professor. Os alunos só podem fazer uso da fala quando solicitados. Havia na narrativa pedagógica uma ideia de que as crianças deveriam ser vistas e não ouvidas. Para Peter Burke (apud QUINTEIRO, 2000 p. 26), essa ideia vem desde o século XVI, onde “as leis da conversação e do silêncio determinam – quem diz o que, para quem, quando e onde – quem exatamente vai ficar calado”. Tudo isso é de fundamental importância para os sistemas de ensino do ocidente que se constituíram na heteronomia.

Os jesuítas usavam uma proposta pedagógica desenvolvida e organizada por eles e propagada pelo *Ratio Studiorum*, que era um código escrito, com 467 regras sobre o funcionamento da pedagogia das escolas jesuíticas em todo o mundo (SAVIANI, 2013). Para Saviani (2013), as ideias pedagógicas contidas no *Ratio* formam as bases do que viria a ser chamada, na modernidade, de pedagogia tradicional. Essa concepção “caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando [...]” (SAVIANI, 2013, p. 58).

Além de universalista, o projeto também era elitista, pois as escolas previstas no plano dos jesuítas excluía os índios e se destinavam aos filhos dos colonos. Tratava-se de um projeto privado que necessitava do lucro para sua expansão, em que “os jesuítas gerenciavam uma grande empresa moderna, conforme a lógica dos latifúndios monocultores” (SAVIANI, 2013, p. 69). No entanto, as ideias pedagógicas colocadas em prática por Manuel da Nóbrega e José de Anchieta constituíram uma “verdadeira pedagogia brasílica, isto é, uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras encontradas pelos portugueses” (SAVIANI, 2013, p. 47).

Assim como faziam na Europa, os padres da Companhia de Jesus criaram e preservaram a educação escolar como um direito divino, concedido unicamente ao ser humano masculino. As meninas, sua infância, sua adolescência, sua vida eram excluídas do universo da escola, pelos motivos que já vimos anteriormente no item 4.1, sobre a construção da infância. A educação no Brasil, por mais de quatrocentos anos, não representou um ensino extensivo a toda a população, muito menos para as mulheres. Embora os jesuítas tivessem um “projeto de educação para o sexo feminino” (SAVIANI, 2013, p. 43), nem a metrópole, nem a colônia o acolheram. Portugal só foi criar as primeiras escolas para as meninas em 1815, em Lisboa. No Brasil, isso aconteceu bem depois da independência e dentro de uma concepção estreitamente religiosa.

Analisando os métodos de ensino do século XIX é possível verificar que os pedagogos e seus textos não conseguiam enxergar as meninas. Toda a metodologia construída é direcionada aos meninos: “um menino que vê imperfeitamente, não vingará [...]” (CALKINS, 1886, p. 9); “Aprenda o menino o gosto do vinagre, do limão, da maçã azeda, das groselhas [...]” (CALKINS, 1886, p. 19); “Um mestre inteligente é capaz de fazer com que os meninos se instruam a si mesmos” (MACAHUBAS apud CALKINS, 1886, p. 139). Em 1854, um decreto que tentava regulamentar o ensino obrigatório determinava em seu texto que “pais, tutores, curadores ou protetores que tivessem em sua companhia meninos maiores de sete anos deveriam garantir o ensino de pelo menos de primeiro grau” (SAVIANI, 2013, p. 132). Nota-se que nem o Estado via as meninas no contexto da educação.

Toda a influência ilimitada dos padres da Companhia de Jesus foi interrompida abruptamente em 1759, quando o primeiro ministro português Marquês de Pombal expulsou-os de Portugal e de suas colônias. Na metrópole, este ato teve repercussões transformadoras de longo alcance para o sistema educacional, mas no Brasil isto não ocorreu. Pelo contrário, houve uma paralisação total de todo o sistema educacional. Com o confisco de todos os bens dos jesuítas, todas as escolas foram fechadas. A tentativa de modernização da educação

empregada pelo Marquês atingiu lentamente a metrópole e muito lentamente a colônia. Desde a expulsão dos inacianos até o aparecimento das primeiras escolas, foram 10 anos de um território imenso sem nenhuma escola (BERGER, 1984).

As instituições jesuíticas deram lugar aos seminários, que além de formar padres, também se dedicavam à educação dos filhos das elites agrárias (SAVIANI, 2013). Para a população foram fundadas as primeiras escolas nas grandes cidades, “mas eram insignificantes em números, em qualidade e em resultados. Funcionaram mal, com professores inaptos e sem currículo regular” (BERGER, 1984, p. 166). Somente a partir de 1808, com a vinda família real portuguesa, é que a metrópole se preocupou com algum tipo de educação para a colônia, que agora era sede do império. Após a independência, a Igreja Católica manteve-se como religião oficial do Estado e único culto público permitido por lei. Assim, as novas ideias iluministas que saltitavam pelas Américas foram incorporadas pela tradição, e os métodos pedagógicos adotados pelo novo país estavam em consonância com essa tradição e se constituíam de um ensino com uma rigorosa disciplina e de uma hierarquia que distribuía os alunos pelas salas. “Os procedimentos didáticos tradicionais permaneceram intocados, com exceção da ‘voz baixinha’, nada mudou. Igualmente mecânico é o ensino de aritmética e toda a orientação para o comportamento das crianças” (SAVIANI, 2013, p. 128).

Já a criança escrava tinha uma infância curta e por vontade expressa da lei deveria se manter analfabeta. Aos sete ou oito anos deixavam de ser crianças e eram introduzidas no mundo do trabalho juntos com os adultos. Segundo Mattoso (1996, p. 77), “o filho de escrava deve cedo aprender as duras leis da escravidão: deve trabalhar para existir e para ser reconhecido como um bom escravo, obediente e eficaz [...] não há mais criança escrava, somente escravos que são ainda muito novos”. Não temos nenhum registro de filhos de escravos que conseguiram se alfabetizar nos três primeiros séculos de nossa história. Somente no século XIX é que surgiram poetas, jornalistas e advogados filhos de escravas, como é o caso do poeta Cruz e Souza, que foi o precursor do simbolismo no Brasil.

Os brancos filhos de colonos ou de trabalhadores urbanos também faziam parte da “escória” que quase nunca frequentava a escola. A maternidade da mulher branca e pobre também era vivida sob o temor diário da violência, da subnutrição e do abandono (FARIAS, 2005).

Ser criança no Brasil, especialmente criança pobre, assim como no mundo, nunca foi uma tarefa fácil. Durante muito tempo cabia somente a ela o desafio de sobreviver, e sobrevivendo era rapidamente incorporada no mundo adulto. As estruturas sociais e culturais dos sistemas patriarcais não permitiam uma ideia de amparo, sensibilidade e intimidade nos

relacionamentos e na vida familiar para com a criança (FARIAS, 2005). A dor, o sofrer e a morte rondavam sua existência desde o nascimento até os 10 anos. Em meados do século XIX quase 60% da mortalidade total no Brasil era de crianças entre um e 10 anos de idade, e atingia, principalmente, crianças indígenas, negras e brancas (PARDAL, 2005). A sobrevivência da criança negra dependia das condições de trabalho da mãe, que, muitas vezes, era escolhida como ama de leite de famílias ricas, e o destino da criança era a morte por inanição ou alguma roda de enjeitados. Quando isso não acontecia, a criança acompanhava a mãe, amarrada às suas costas, no trabalho: “O pequeno escravo sobrevivia com dificuldades, precisando para isso adaptar-se ao ritmo de trabalho materno” (PARDAL, 2005, p. 55). Nessa condição era irrelevante ser menino ou menina.

Há uma extensa pesquisa sobre a impressionante quantidade de crianças abandonadas (enjeitadas) durante todo o período colonial e também no século XIX (PRIORE, 1996; FARIAS, 2005; VASCONCELLOS, 2005). Eram crianças brancas, mestiças e negras, que se caracterizavam “pela pobreza e pela ilegitimidade dos seus nascimentos” (FARIAS, 2005, p. 44). Milhares de crianças foram enviadas às Casas dos Expostos, que tentavam “salvar a vida dos bebês enjeitados, encaminhando-os, depois de crescidos, para trabalhos produtivos e forçados” (FARIAS, 2005 p. 44). Mais da metade das crianças que entravam nessas casas saíam mortas. A fome e as doenças eram implacáveis. Um dos destinos daqueles que sobreviviam eram as Escolas de Aprendizes de Marinheiros, que se amparavam em critérios educativos que pretendiam “boa formação e melhores condições de vida a serem desfrutadas por crianças desvalidas” (MARQUES; PANDINI, 2001, p. 2). No entanto, na prática, eram lugares sem qualquer relação com uma escola. Não havia professores, e quando havia eram analfabetos. Na dificuldade de angariar alunos, os militares arregimentavam crianças a partir de seis anos e as jogavam no trabalho pesado com péssimas condições, pouca alimentação e sujeitas a serem contaminadas por várias doenças do mundo adulto (MARQUES; PANDINI, 2001).

O uso de crianças nos arsenais militares remonta à chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808. A primeira escola surgiu para “amparar” os órfãos que acompanharam a família real na travessia do Atlântico. Mais tarde, na medida em que aumentavam os conflitos armados no contexto da América do Sul, todos os meninos pobres, abandonados, ou não, eram recrutados para o trabalho nos arsenais das forças armadas brasileiras (MARQUES; PANDINI, 2001, p. 3). Como é o caso do período da Guerra do Paraguai (1864-1870), onde as crianças compunham uma grande parte dos batalhões de “voluntários da pátria”. Por conta da extensão do conflito, faltavam soldados adultos e coube às escolas de marinheiros

enviarem as crianças ao *front*: “cabia às crianças manterem a limpeza dos pavimentos e servirem aos oficiais da marinha” (ARAÚJO, 2016, p. 164). Do lado paraguaio, as crianças eram armadas e levadas para os campos de batalhas (CHIAVENATO, 1979).

Nos arsenais as crianças eram submetidas a uma estrutura social adulta e militarizadas. O dia a dia dessas escolas era marcado por um código disciplinar extremamente rígido, que levava para a prática toda a pedagogia militar. Os castigos físicos davam garantia ao funcionamento da escola e impunham o silêncio necessário para a execução dos trabalhos. Conforme Araújo (2016), a chibata (vara com que eram fustigadas as vítimas dos castigos) foi usada até o início do século XX, quando os marinheiros se revoltaram contra as péssimas condições de trabalho, de alimentação e, sobretudo, contra o uso de castigos físicos.

Poderíamos encher centenas de páginas com as tragédias anônimas que marcaram a vida de milhões de crianças pelo mundo afora. Em grande parte da história da humanidade o que temos são pequenos corpos que se dobraram à violência, à força e às humilhações impostas por homens e mulheres adultos (PRIORE, 1996). Buscar a história da criança é buscar a história de corpos que sempre se mantiveram prisioneiros. Prisioneiros dos sistemas econômicos, políticos, religiosos e também dos sistemas de ensino. Nesse cenário é quase que impossível imaginar qualquer manifestação proveniente da autonomia das crianças. As amarras da submissão e obediência perpassaram o tempo e ainda permanecem nos espaços de ensino/aprendizagem.

Como veremos a seguir, a literatura também se ocupou de registrar e denunciar, quando permitido, através de contos, crônicas e romances, as crueldades cometidas contra meninos e meninas. Lembramos aqui alguns contos bastante conhecidos no mundo e regionalmente que evidenciam toda essa violência ao longo dos séculos. Estamos falando de *João e Maria* (GAIMAN, 2015), *A Pequena vendedora de fósforo* (AGUIAR, 2014), *o Negrinho do Pastoreio* (RITER, 2015) e *Pinóquio* (COLLODI, 2011). Uma análise destes contos, mesmo que de forma rápida, desses contos nos ajuda a compreender melhor, através da narrativa e do seu contexto histórico, as tragédias humanas que envolveram a vida de milhões de crianças em todo o planeta.

João e Maria é um conto de tradição oral coletado e imortalizado pelos Irmãos Grimm na Alemanha do início do século XIX, traduzido e adaptado em praticamente todos os cantos do mundo. É uma história rica em simbolismos. A fome, o abandono, o cativo e os maus tratos sofridos pelas crianças no continente europeu estão por todo o conto. Na versão escrita por Gaiman (2015, p. 7), “João e Maria não iam à escola, pois as escolas ficavam muito longe da floresta onde viviam, e ir à escola custava dinheiro, algo que o lenhador não tinha [...]”. Os

tempos de fome impunham um sacrifício maior às crianças e, assim como no Brasil do século XIX, o abandono tornara-se uma coisa corriqueira: “Não vamos matá-los, vamos perdê-los – retrucou a esposa do lenhador” (GAIMAN, 2015, p. 15). E assim se perdiam muitas crianças, pois “era um tempo em que os pais, só depois de encherem bem a barriga, lembram que as crianças poderiam ficar com as sobras” (CORSO; CORSO 2006, p. 362).

A Pequena vendedora de fósforo é um conto de Hans Christian Andersen, um autor de histórias para crianças que também colocou em evidência os maus tratos e as injustiças cometidas contra as crianças, que “acreditava num mundo em que deveria prevalecer a igualdade de direitos entre os homens. Em seus contos, não é raro mostrar sua preocupação com os fracos e desprotegidos [...]” (AGUIAR, 2014, p. 6). Foi publicado pela primeira vez em 1845 na Dinamarca. Como é o caso desta história, aqui recontada por Luiz Antônio Aguiar (2014, p. 26), a criança, uma menina, vende fósforos na rua, “mas não havia vendido nenhum o dia inteiro. E sabia que levaria uma surra do pai se não levasse pelo menos uma moedinha para casa”. O trabalho, o frio, a fome e os castigos perpassam todo o conto e nos mostram que a vida de uma criança pobre, ainda no século XIX, acontecia dentro dos limites extremos da natureza.

No sul do Brasil existe um conto, que conhecemos pela oralidade, que traz uma narrativa sobre as condições de existência de uma criança com uma infância ocultada, decretada inexistente. *Negrinho do Pastoreio*, uma lenda popular do Rio Grande do Sul, foi contada e recontada por vários escritores em diferentes épocas. Aqui, citamos a adaptação de Caio Riter (2015, p. 32): “Ele era um negrinho. Menino de olhos de brilho, cheio dos sonhos que todo menino tem. Mas era um negrinho, apenas isso”. Um menino que havia sobrevivido à difícil vida de uma criança filha de escrava nos seus primeiros anos. Mas, o Negrinho, que não tinha nome de batismo, nem pai, nem mãe, e que estava vivo até ali, não aguentou os maus tratos de um estancieiro malvado, pois “Carregava baldes pesados da água do poço e enchia as tinas na cozinha, limpava as bostas dos cavalos no curral, levava milho para as vacas, corria para o pastoreio. Vida dura a do Negrinho” (RITER, 2015, p. 33). E a maior felicidade do estancieiro era quando surrava o Negrinho: “Não escolhia lugar. Parecia ficar esperando algum erro do guri apenas para poder bater nele. Sem dó, nem piedade” (RITER, 2015,, p. 33). E assim, o Negrinho cresceu, “sem que ficasse um dia sem ser castigado” (RITER, 2015,, p. 34). Até que veio o castigo final: o estancieiro bateu tanto que matou o menino, e mandou jogar seu corpo num enorme formigueiro. Os elementos desse conto estão todos ligados à história do incansável sofrimento de uma enormidade de negrinhos sacrificados na escravidão brasileira. O princípio da autoridade patriarcal concede ao

estancieiro um exorbitante poder sobre a vida do menino, a ponto de surrá-lo até a morte e depois jogá-lo num formigueiro.

Toda essa demonstração historiográfica e literária do que foi, ou ainda é, ser criança, e especialmente criança pobre, faz-nos pensar nas várias formas de infância que coexistem na sociedade contemporânea. Todos os contos acima trazem a criança no limite da sobrevivência da sua condição humana, “vidas infantis e juvenis (adolescentes) jogadas nos limites de um injusto e indigno sobreviver” (ARROYO; SILVA, 2012, 11). Estas palavras se referem às crianças contemporâneas que habitam espaços precarizados, na exploração do seu trabalho, na rua, na escola e nos abrigos para crianças abandonadas e vítimas dos maus tratos, mas também serve para entendermos que vários resquícios históricos da opressão adulta sobre a infância ainda se manifestam em pleno século XXI.

Retomemos o fio histórico. Assim, o Brasil entrou no século XX, expondo os mesmos preconceitos do século anterior e com a mesma capacidade opressora sobre as crianças, que agora morriam em acidentes de trabalho nas fábricas. Em 1912, 30% do total de operários empregados pelo setor têxtil do estado de São Paulo eram crianças entre seis e 12 anos (MOURA, 1996, p. 114). Em maio de 1913, o jornal *O Estado de São Paulo* trazia a seguinte notícia: “Na manhã de ontem, pouco depois da sete horas deu-se um horrível desastre na fábrica de tecidos Pinotti & Gamba, onde uma desventurada menina, ali empregada, teve um braço despedaçado por uma máquina” (MOURA, 1996, p. 115). Moura (1996, p. 121) também traz a fala de um deputado de São Paulo sobre as condições de trabalho no interior de uma fábrica: “as crianças ali vivem na mais detestável promiscuidade; são ocupados nas indústrias insalubres e nas classificadas perigosas, falta-lhes ar e luz; o menino operário raquítico e doentezinho, deixa estampar na fisionomia aquela palidez cadavérica [...]”. Assim como no período escravista, o capitalismo também não permitiu que milhões de crianças tivessem infância. As fábricas funcionavam de sol a sol, e ao pequeno operário não é dado o direito de encontrar sua própria infância, sua própria adolescência, muito menos a escola. Somente com a Constituição de 1934 é que surgirá a preocupação com as crianças e o trabalho para os menores de 14 anos fica proibido, pelo menos na lei (PASSETTI, 1996).

O século XX categorizou as crianças abandonadas e os filhos de famílias pobres, que compunham a grande maioria da população, como um ser menor. Longe de uma compreensão social, a vida de milhões de crianças dependia das interpretações jurídicas de juízes e delegados de polícia, que definiam a criança por sua consciência do bem e do mal (LONDOÑO, 1996). Assim, surge, dentro do contexto do Estado republicano, um interesse pela “menoridade”. Para Londoño (1996, p. 133), “[...] esse querer saber sobre a criança, esse

querer tratar adequadamente dela, evidenciou-se com força como subproduto do prestígio que adquiriram entre os setores ilustrados das classes dominantes as chamadas ciências positivas”.

A preocupação inicial era somente com os menores e suas condutas antissociais. Esses menores eram crianças e adolescentes pobres das cidades que povoavam as ruas, as praças, os mercados e as prisões. Como não se sujeitavam à autoridade dos pais, dos tutores do Estado e, muito menos, ao trabalho nas fábricas eram chamadas de menores abandonados. Viviam livres e, por conta da falta de autoridade, ficavam entregues a sua própria vontade (LONDOÑO, 1996). Eram “rapazinhos [...] já regularmente iniciados nos segredos da vida livre e educados ao Deus-dará” (LONDOÑO, 1996, p. 139). Aqui, podemos supor um determinado grau de autonomia na vida dessas crianças que, muitas vezes, “tendo em mente os maus tratos ou uma possível perda de liberdade, abrem mão de oportunidades educacionais ou de crescimento, ainda que estas se mostrem precárias ou cercadas de possibilidades de caráter duvidoso, para viver nas ruas” (DEBUS, 2011, p. 73). No entanto, para preservar a ordem, os bons costumes e evitar a criminalidade e a vadiagem, esta autonomia deveria ser combatida.

A esse respeito, podemos trazer também a literatura para compreender o movimento da heteronomia. Como é o caso da fábula *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi (2011), publicada na Itália em 1883, na qual o respeito à ordem social, o crescimento pessoal através do trabalho e o cuidado com as más companhias se constituem requisitos básicos para se tornar um bom adulto. No entanto, Pinóquio não escolhe esse caminho e acredita que existe um modo de vida mais interessante que o trabalho: “Como somos desgraçados, nós, os pobres meninos! Todos nos repreendem, todos nos advertem, todos nos dão conselhos. Se os deixamos falar, todos vão achar que são nossos pais e nossos mestres: todos” (COLLODI, 2011, p. 104). Assim como os garotos de rua do Brasil, Pinóquio também é preso, após escapar de uma tentativa de assassinato. Logo após ser solto, acaba em uma fazenda, acorrentado feito um cachorro ou um escravo. O sofrer do garoto Pinóquio pode estar na mesma dimensão do menino de *Negrinho do Pastoreio*. No entanto, para o Negrinho o final foi trágico, enquanto Pinóquio, ao render-se às regras, salvou-se. Para Corso e Corso (2006, p. 79), “a simpatia angariada por Pinóquio deve algo à sua posição de teimosia, demonstrando que cada um fará o seu caminho individual no sentido da construção do julgamento moral”. E é o resultado desse julgamento moral que dá o sentido a obra. O sonho de Pinóquio acabou e tudo que era vontade própria e aventura cedeu lugar a um novo menino: “Como eu era ridículo quando era boneco! E como agora estou contente de ter me tornado um menino do bem!” (COLLODI, 2011, p. 343).

Até aqui tudo é antiautonomia. A escola, a família e o Estado controlam o espaço e a disciplina que regula toda a vida da criança. Sempre no sentido de transformá-la em um ser útil e produtivo para a sociedade (LONDONO, 1996, p. 133). Podemos dizer que as infâncias e a suas maneiras de ser, seus sentimentos, suas vontades, suas potencialidades não existiram durante uma longa e duradoura jornada humana na Terra. Ao menos na história ocidental. Daqui para frente vamos olhar para os séculos XX e XXI e buscar tudo aquilo que é autonomia da criança nas relações de ensino e aprendizagem.

4.3 A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA

Como vimos no início deste capítulo, no contexto europeu e nas afirmações de Ariès (1981), a separação entre criança e adulto foi motivada pela escola através de práticas pedagógicas moralizantes. Isto para os filhos da burguesia, porque para os filhos das camadas populares da sociedade industrializada a escola não existia, iniciavam no trabalho muito cedo, e também se tornavam adultos cedo. No Brasil, também não foi diferente. O trabalho infantil consumiu a infância de milhões de crianças ao longo da nossa história e em grande parte do século XX ainda continuou existindo.

Por mais que entendamos a escola como o lugar da reprodução (BOURDIEU, 2013), podemos também compreendê-la como o lugar potencial da transformação. A escola será um elemento fundamental na construção e na manutenção de uma identidade de infância que irá estabelecer um limite entre o mundo adulto e o mundo da criança.

As crianças, antes de entrarem no mundo dos adultos, devem estar preparadas para esse mundo. Assim, e na medida em que a instrução escolar pública passou a ser valorizada e estendida a toda a população, o conceito de infância foi se desenvolvendo, ainda que não tão rápido como deveria (QUINTEIRO, 2000).

Dessa forma, a República Brasileira foi paulatinamente, em nome da preservação da ordem social, estabelecendo critérios de proteção à criança. Segundo Londono (1996, p. 143), “a condição de desamparo material e moral definia, diferenciava e fazia das crianças que viviam em ditas circunstâncias, pessoas que deviam ser tratadas e protegidas pelo Estado”. Assim, além da importância jurídica, a criança passa a ser vista na perspectiva do futuro, como uma “garantia de que será o capital humano que o capital industrial precisa para se reproduzir” (LONDONO, 1996, p. 138). À medida que o século XX avançava, as leis e as políticas públicas iam atingindo todas as crianças pobres. Fomos tornando-nos uma sociedade

tutelada (PASSETTI, 1996), na qual cabe ao Estado o “bem estar” da criança garantido em lei.

Nesse contexto, há um deslocamento da interpretação de infância do arcabouço jurídico e policial para uma compreensão social. Desse modo, “ao menos no âmbito do discurso político-pedagógico, considerava-se que à escola caberia a tarefa de resguardar a infância [...]” (QUINTEIRO, 2000, p. 35). Contribuíram muito para isso os novos estudos da Biologia, Psicologia, Pedagogia e Sociologia pensada por Durkheim (1978, 2012). Após a Primeira Grande Guerra, desencadeou entre os educadores uma viva discussão sobre a “escola ativa”, um conceito pedagógico criado por John Dewey (1859-1952). Muitos participantes do movimento estudaram nos Estados Unidos e tentavam transferir os conhecimentos adquiridos para aplicar à realidade brasileira (BERGER, 1984). Assim, ao lado da camada dominante tradicional, forma-se, gradativamente, uma consciência educacional pensada criticamente por brasileiros.

Em 1931, é lançado o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, que contém a nova teoria pedagógica e as ideias políticas através das quais se pretendia renovar o sistema educacional brasileiro. Desencadeia-se um intenso debate público sobre os rumos da educação. A camada dominante tradicional representada pelos educadores católicos combatia tais ideias, que previam a laicização do ensino, a obrigatoriedade e o monopólio educacional do Estado (BERGER, 1984). Podemos dizer que esse debate perdurou por quase todo o século XX. Enquanto isso, continuava a não existir um interesse das elites dominantes pela democratização e pela transformação do ensino. Nosso sistema escolar ainda correspondia somente aos interesses das camadas superiores, que não viam a necessidade de todas as crianças estarem na escola. Conforme a tradição católica, “para ser humano e brasileiro o povo não precisa ler e escrever. Ao contrário, ficando a salvo dos efeitos desagregadores da instrução laica, a massa dos analfabetos conserva as mais puras virtudes da alma brasileira” (MEDEIROS apud SAVIANI, 2013, p. 259).

Um ponto que fica bastante claro neste estudo é o fato de a história do sistema educacional brasileiro ser marcada por uma enorme quantidade de reformas e leis sucessivas, quase sempre desconexas. Essas reformas e leis davam ao sistema social a garantia da sobrevivência das oligarquias. O resultado disso foi a institucionalização de um ensino primário gratuito, mas pouco acessível; de um ensino secundário para servir de estrangulamento a qualquer desejo de ascensão social; e de um ensino superior gratuito para atender os filhos das elites (BERGER, 1984). Frequentemente tivemos leis para a educação bem elaboradas e democráticas que, na prática, constituíram-se de modo bem diverso,

assumindo uma forma autocrática. Segundo Berger (1984, p. 266), “consta, por exemplo, em todas as constituições brasileiras do século XX, que a educação é um direito de todos os cidadãos, que a frequência da escola primária – que deve ser gratuita – é uma obrigação, que a educação é livre [...]”. Na prática, o sistema de ensino passou todo o século XX funcionando com os critérios oligárquicos desenvolvidos no século anterior.

Na década de 1960, as discussões sobre a educação no Brasil se intensificaram e um novo período de transformações na história da educação brasileira se anunciava. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi discutida por mais de 10 anos, finalmente foi assinada em 1961. Os primeiros anos dessa década caracterizaram-se por uma intensa atividade política de estudantes, professores e sindicatos que exigiam uma reforma na base da educação brasileira. Em torno de Paulo Freire, formaram-se grupos de trabalho que desenvolviam um novo método de alfabetização, cujo objetivo era desencadear, através da aprendizagem das técnicas de leitura e escrita, um processo de emancipação através da autonomia do aluno e do professor: “Tudo levava a crer que em breve se operaria uma transformação profunda no sistema educacional” (BERGER, 1984, p. 177). Nos anos de 1960, cerca de 60% das crianças em idade escolar, entre sete e 14 anos, já estavam na escola. Se levarmos em conta que no início do século apenas aproximadamente 15% dessas crianças frequentavam a escola, e 65% da população maior de 15 anos era analfabeta, tivemos um avanço considerável (BERGER, 1984).

Toda essa euforia durou pouco tempo. Logo no início de 1964, os militares tomaram o poder através de um golpe e todas as perspectivas desencadeadas nos anos anteriores sofreram uma brusca ruptura. Nesse contexto, foi feita uma reforma na educação que modificou o sistema escolar, introduzindo uma escola de primeiro grau com oito anos de duração, sendo que os últimos deveriam propiciar uma visão teórica do mundo do trabalho, e uma escola de segundo grau que deveria dedicar-se exclusivamente à formação profissional (BERGER, 1984). Era assim implantada no Brasil a *pedagogia tecnicista*, que tinha como base a “neutralidade científica” inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade, “de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2013). Tratava-se de uma adaptação mecânica de ideias educacionais de caráter social, político e tecnológico que “nas sociedades capitalistas centrais desenvolvidas possuem certamente seu efeito positivo, mas que nas periféricas sociedades dependentes, forçosamente, não podiam ter o mesmo efeito” (BERGER, 1984, p. 248).

Ainda não podemos falar em autonomia, nem da criança, nem da instituição escola. Pelo contrário, foram 20 anos de domínio de uma ideia heterônima de educação. Por outro lado, verificamos que, no período dos governos dos generais (1964-1984), aumentou a quantidade de crianças na escola (BERGER, 1984). Ampliou-se, assim, a concepção de infância nas terras tupiniquins. Inicia-se aqui um processo de universalização escolar que vai se completar somente no século XXI. Mesmo assim, o modo de ser criança ainda se encontrava limitado para uma grande parte das filhas e filhos dos setores mais pobres da população, que eram a maioria. A educação escolar era obrigatória, mas não havia a garantia da presença da criança na escola. Embora o país vivesse um “milagre econômico”, as necessidades básicas de uma família exigia que todos trabalhassem, e o setor produtivo agradecia a farta e barata mão de obra infantil. Tudo isso era acompanhado por políticas sociais dirigidas para as crianças e baseadas em critérios ainda paternalistas e assistencialistas (QUINTEIRO, 2000).

Ao mesmo tempo em que se anunciou o fim da ditadura militar, emergiam pelo país várias associações de professores, que mais tarde viraram sindicatos e reuniram milhares de professores e especialistas de diferentes níveis de ensino e diversas habilidades pedagógicas. Para Saviani (2013, p. 403), uma característica desse período “foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu daquele momento: a necessidade de se construírem pedagogias contra-hegemônicas [...]”.

Esses movimentos contra-hegemônicos iniciaram um debate sobre política educacional e as ações do Estado, e para a construção dos novos rumos da educação promulgados na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Nesta, a educação escolar adquiriu outro caráter, e a criança passou a ser vista como um sujeito de direitos sociais, civis e humanos e não somente de deveres. Os princípios do documento são outros, como podemos ver no art. 206, que estabelece a igualdade de condições e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e a gestão democrática no ensino público (BRASIL, 1988). Quanto à infância e à adolescência, a estabelece como obrigação do Estado, da família e da sociedade, em seu art. 227:

[...] assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Ao longo desta pesquisa pudemos observar que até o momento da promulgação da Constituição de 1988 nenhuma outra constituição havia estabelecido direitos específicos da criança. Uma grande parte desses direitos foi regulamentada logo em seguida, com a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança que formulou o texto aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989. Em seu art. 3º, o Estatuto diz que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades [...]” (BRASIL, 1990).

Todo esse contexto ampliou o entendimento sobre os direitos da criança também no campo da educação e abriu possibilidades para a inclusão social, cultural e, fundamentalmente, a inclusão intelectual, que aponta para uma criança autônoma dentro das relações de ensino e aprendizagem e participativa nas decisões coletivas. Esses direitos adquiridos, de acordo com Quinteiro, Carvalho e Serrão (2005, p. 5), “situam-se nos níveis individual, interativo e social e neles se realizam as dimensões da confiança, da autonomia e da prática cívica respectivamente”. Assim, as inovações da lei também exigiram mudanças na escola, “tanto na sua essência quanto na sua aparência” (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, 2005, p. 6).

Os anos de 1990 foram de um intenso debate, e as conquistas preconizadas pelas leis, na sua grande parte, ainda não tinham se transformado em políticas públicas nos municípios e nos estados. As ideias pedagógicas que tentavam influenciar a formulação das novas políticas no campo da educação “revestiam-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista” (SAVIANI, 2013, p. 414). Dermeval Saviani (2013, p. 415) agrupou todas as propostas, embora fossem heterogêneas, em duas modalidades: uma delas é “centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar [...]”; e a outra “se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento científico”.

A primeira tendência encontrou em Paulo Freire e sua concepção de educação libertária a inspiração para projetar um modelo de escola popular. Toda a concepção de ensino pretendia gerar dentro dos movimentos populares “uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela

elite, para o povo, mas contra o povo” (SAVIANI, 2013, p. 415). Essa prática, inicialmente, acentuava a autonomia pedagógica dentro dos movimentos sociais diante do Estado e da própria escola e propunha uma educação libertadora para além das instituições de ensino. No entanto, quando a esquerda começou a eleger os primeiros prefeitos, essa concepção também atingiu o Estado e a escola. O vigor e o entusiasmo das ideias freireanas ultrapassaram os anos de 1980 e chegaram nos anos de 1990 com uma proposta de *escola cidadã*, elaborada a partir da participação de Freire como secretário da educação do município de São Paulo, por iniciativa do Instituto Paulo Freire, e também uma proposta de *escola plural*, coordenada pelo professor Miguel Arroyo e implementada nas escolas do município de Belo Horizonte (SAVIANI, 2013).

Nessa concepção, o ato de ensinar e aprender deixa de ser simplesmente um ato de transferência de conhecimento. Com a potência da palavra oral e a convicção conceitual de quem revisa constantemente suas próprias ideias, Paulo Freire (1996) diz que esse ato exige consciência do inacabamento; exige o respeito à autonomia do ser; exige bom senso; exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos; exige alegria e esperança; exige a convicção de que a mudança é possível; exige curiosidade. Torna-se necessário colocar em prática cotidianamente estes princípios para modificar a educação escolar. Isso deve desenvolver-se até que possa comprometer professores e estudantes dentro de um compromisso ético que permita integrar e respeitar um ao outro, que compreenda as próprias limitações, que reconheça a injustiça e construa um sentido de autonomia e responsabilidade pessoal. Por isso, esses princípios devem estar presentes na relação que se estabelece entre quem ensina e quem aprende.

Freire elaborou uma teoria do conhecimento que permitia a ruptura com as concepções elitistas e fatalistas da prática educativa e concebia a educação como um processo de conscientização e libertação. Segundo Loiola e Borges (2014, p. 294), “no fundo, Freire propõe às pessoas não só um método para aprender a ler e a escrever, mas também uma tomada de posição crítica diante das ideologias da época, a partir do seu próprio contexto sociopolítico”. Há um prolongamento da educação como uma atividade política e também como algo concreto no cotidiano das pessoas. Na sua essência, o que a pedagogia freireana propõe é “uma educação emancipadora orientada para a busca de um grau maior de igualdade e liberdade entre adultos e crianças, entre os homens e as mulheres, independentes de serem ricos ou pobres” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 295).

Tudo isso batia de frente com o modelo tecnicista de educação implantado pelos generais e que ainda prevalecia nos primeiros tempos de democratização. Ainda, as ideias de

Paulo Freire fortaleciam nos anos de 1990 um modelo de escola com autonomia suficiente para sepultar velhos dogmas sociais e religiosos. Isso suscitou movimentos que viabilizaram o debate que apresentava uma cultura da infância através de processos mais subjetivos e culturais desenvolvidos pela educação escolar. Assim, começaram a ser destruídos os paradigmas que sustentaram historicamente no Brasil a estrutura social da não-infância, que separava crianças de um lado e adultos de outro (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, 2005).

A entrada e a permanência da criança na escola passam a ser vistas e compreendidas a partir da complexidade da ação da criança, a partir da sua constituição como sujeito de direitos. O sistema começa timidamente a entender que as crianças também participam do processo de construção histórica que envolve a família, a comunidade, a escola, a religião, a classe social, o gênero, e daqui retiram o conhecimento e “produzem cultura na medida em que reconstróem significados, dão significação e expressam-se de forma autônoma e autoral, além de serem consumidoras críticas da cultura circundante” (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, 2005, p. 9).

Dessa forma, a defesa dos direitos da criança, fundamentalmente aqueles que se referem aos direitos de brincar e de permanecer na escola, passa a orientar projetos de ensino por todo o país. Esses projetos, necessariamente, por conta do apelo constitucional, implicam a inovação e a reinvenção pedagógica da escola. De certo modo, tentam sobrepor-se à estrutura disciplinadora e homogeneizante que constrói os muros que separam e impedem a participação da criança como um ser autônomo dentro do sistema de ensino e também na relação criança/adulto. A autonomia para a criança se coloca como um princípio norteador das estratégias de formação no campo da educação e é “capaz de superar aquela visão centrada unicamente nos aspectos técnicos instrumentais, no livro didático, no exercício mecânico ou no utilitarismo dos conhecimentos escolares” (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, 2005, p. 11).

Podemos dizer que foi a partir de uma necessidade de reinvenção pedagógica da escola que surgiram outras consciências políticas para as teorias e práticas da educação. As populações que historicamente, como vimos anteriormente, viveram à margem de todos os processos de desenvolvimento, chegam ao século XXI e “se fazem presentes em ações e movimentos, em presenças incômodas que interrogam o Estado, suas políticas agrária, urbana, educacional. Interrogam a docência, o pensamento pedagógico, as práticas de educação popular e escolar” (ARROYO, 2012, p. 9). Assim, os princípios da heteronomia universal que sempre orientaram as relações de ensino e aprendizagem também passam a ser contestados

por “outros Sujeitos em ações coletivas que se tornam afirmativas no campo, quilombolas, indígenas, povos da floresta, movimento feminista, negro, de orientação sexual, pró-teto, moradia, pró-escola/universidade” (ARROYO, 2012, p. 25, 26). Para Arroyo, (2012, p. 175), trata-se de “coletivos vitimados pelas visões elitistas, inferiorizantes de povo, de criança, de jovem [...]”, que apontam para pedagogias que estão em constante movimento e que “participam dos tensos processos históricos de humanização/emancipação, de reação à desumanização/subordinação” (ARROYO, 2012, p. 28). As tensões no interior desses processos, segundo o autor, originam “respostas pedagógicas tensas, contrapostas, contrapedagogias” (ARROYO, 2012, p. 29).

Como pudemos ver neste capítulo, tais tensões sempre fizeram parte de todos os ciclos de formação do Brasil e, conforme Arroyo (2012, p. 29), “essas tensões vêm de longe na história da colonização/subordinação dos povos indígenas, negros, mestiços, camponeses”. De modo que os movimentos contemporâneos no campo da educação “retomam uma longa e persistente história de resistência às pedagogias dominantes e de afirmação de pedagogias da libertação” (ARROYO, 2012, 31). Hoje, uma grande parte dessa resistência já se coloca nas agendas políticas ou pedagógicas que procuram o reconhecimento da diversidade e das diferenças. A presença afirmativa dos novos coletivos mostra “que seus processos de autorreconhecimento têm sido outros ao longo da história” (ARROYO, 2012, p. 173). Trata-se de processos que não valorizam a educação como enriquecimento cultural ou cognitivo. “Seu ponto de partida é não ver-se na cidadania condicionada, logo ver-se descondicionados de processos de educação e de reconhecimento que vêm por parte de Nós” (ARROYO, 2012, p. 173). Refere-se a um princípio contundente para a autonomia: o descondicionamento.

Outra questão também muito emblemática se coloca, a partir dos anos 1990, nos discursos e textos sobre uma educação escolar verdadeiramente democrática: a voz da criança. Os novos estudos da infância consideram que a sua fala pode desempenhar um papel importante no processo de construção do conhecimento. A importância da escuta provoca a concepção de práticas de ensino/aprendizagem que permitiam à criança ser escutada por um sistema que antes a excluía. A escola do século XXI deveria garantir a legitimidade da participação da criança dentro de um modelo que explore a sua condição de criança cidadã. Aqui, o debate se dá em relação à “medida” dessa participação. Há uma preocupação, de um lado, com o caráter desmedido dessa participação, sob o pretexto de que as crianças não sabem o que querem e, de outro lado, a ideia de que não se deve inibir nenhum desejo da criança. Entretanto, e para além da escuta, o que se busca é uma autonomia conceitual que

desloca o olhar do adulto como condição de perceber a criança e suas potencialidades (QUINTEIRO, 2000).

É nesse contexto que o conceito de autonomia surge como resposta às novas exigências da educação. Inicialmente, as discussões em torno da normatização, gestão e participação colocavam o conceito como condição necessária às mudanças no ensino básico e desencadearam uma proliferação semântica associada à palavra autonomia. De acordo com Orestes (2011, p. 12), “termos como eficiência, padrões de qualidade, desburocratização, avaliação de resultados, estratégias, flexibilização, desregulamentação, flexibilização [...] construção, processo, comunidade, projeto, gestão democrática, transformação [...]” passam a compor e relativizar o significado de autonomia no campo da educação. Conforme o autor, surge uma disputa política no contexto do significado de autonomia na educação a partir do significado, também, de descentralização e participação.

No entendimento de José M. Azanha (1993, p. 40), essas palavras “se tornaram “sagradas” e, como tais, portadoras nos seus usos das crenças, dos valores e dos modismos intelectuais que condicionaram as discussões e a proposição de soluções dos problemas educacionais atuais”. “Os tempos atuais” a que o autor se refere são o início dos anos 1990, um período de conquistas democráticas e de profícuo debate sobre a infância no Brasil impulsionada pela Constituição de 1988. Todo esse contexto é muito importante para a nossa pesquisa, que se interessa também pelos resultados desses movimentos e até que ponto eles contribuíram ou contribuem para a autonomia do estudante.

5. CAPÍTULO IV – CAMINHOS METODOLÓGICOS

*Vão passando!
Entrem na escola do mundo ao avesso!
Que se alce a lanterna mágica!
Imagem e som! A ilusão da vida!*

(GALEANO, 1999, p. VII).

Quase todos os campos teóricos das ciências humanas – a História, a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia – localizaram a criança e a infância como objeto de suas análises e estudos, e podemos dizer que, desde o final do século XX, o esforço tem sido no sentido de criar diálogos entre estes campos de estudos. Perceber o lugar que a criança e a infância ocupam entre estes diferentes campos é de fundamental importância diante da complexidade que é pesquisar autonomia no campo da educação a partir da criança e da produção da televisão.

Para situar os fundamentos teórico-metodológicos que guiaram a etapa empírica de nosso estudo, contamos com itinerários já estabelecidos por vários pensadores do campo da educação e da comunicação. Nossa proposta foi entrecruzar esses itinerários e buscar discutir os conceitos e as relações entre eles, para refletir sobre os questionamentos e a problemática da pesquisa, que coloca em relevo a cultura escolar e seus agentes na perspectiva da autonomia nas práticas de ensino/aprendizagem. Para isso, nossa pesquisa seguiu muitos dos princípios formulados pelos Estudos Culturais, a partir “de formas políticas conscientes e evocativas que ajudem a tornar explícitas as lógicas enraizadas, de modo que os atores sociais se tornem mais agentes de sua própria vontade [...]” (WILLIS, 2008, p. 217).

5.1 ESTUDOS CULTURAIS E A AUTONOMIA

Stuart Hall, Richard Hoggart, Paul Willis, entre outros, participaram da criação e da existência do *Centre for Contemporary Cultural Studies*, de Birmingham, na Inglaterra, no final dos anos 1960, e desenvolveram inovações na forma de entender as mudanças sociais e culturais no mundo em que estavam inseridos, a partir das manifestações simbólicas e também dos próprios corpos daqueles que as vivenciam. Conforme Willis (1998, p. 303), “ali não havia uma relação estudante-professor no sentido tradicional. Tínhamos grupos de trabalho. Era um modelo que consistia em dirigir, utilizar e liberar os estudantes, e foi incrivelmente produtivo”. Por isso podemos ter uma ideia de como funcionava o Centro e

quanto o sentido de autonomia no campo da educação e da pesquisa estava presente no cotidiano dos alunos e professores pesquisadores. O movimento autônomo estava ali como um mecanismo que possibilitava novas compreensões no campo da cultura, com um olhar que levava a sério a cultura popular, a música pop, o cinema, a televisão e a experiência cotidiana.

Esse movimento também caracterizou o Centro de Birmingham como um lugar que combinava literatura, antropologia e sociologia: “Começamos então com literatura, e me parece que a ideia inicial de Richard Hoggart era utilizar as técnicas do criticismo literário [...]. Também nos voltamos na direção da sociologia, da história e, sobretudo, do marxismo” (WILLIS, 2005, p. 304). O fato de tomarem emprestadas as técnicas da literatura impôs-lhes imediatamente “o respeito pela autonomia da cultura, no mesmo sentido pelo qual não questionamos a autonomia da poesia” (WILLIS, 2005, p. 306). Willis (2005, p. 306) ainda acrescenta que “[...] depois quando levamos a sociologia e o marxismo a sério, o fizemos à luz de um enorme respeito pela autonomia ou relativa autonomia da forma cultural”.

Assim, o Centro de Birmingham produzia pesquisas comprometidas com uma ressignificação do conceito de cultura, que pudessem influenciar, também, o cenário político. De acordo com Willis (2005), sua primeira pesquisa foi um trabalho encomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que tinha como intenção entender por que os *motards*, grupos de jovens motociclistas, não iam ao teatro, às galerias de arte e à ópera. Um dos objetivos do projeto era encontrar uma forma de fazê-los passar a frequentar esses lugares. No entanto, e seguindo a perspectiva cultural do Centro, o pesquisador fez “um estudo etnográfico dos *hippies* e dos *motards* e disse à Unesco que uns e outros já possuíam fórmulas simbólicas, e que talvez fosse o caso de entendê-las e apoiá-las, em vez de tentar atraí-los para a ópera como se fossem recipientes vazios, sem nada com o que começar” (WILLIS, 2005, p. 304, grifo do autor). Para isso, utilizou as mesmas técnicas literárias de decodificação e análise de quando lia poesia e a transferia para a vida real: “a experiência era uma poesia, e para mim esse foi um direcionamento muito importante” (WILLIS, 2005, p. 305). Desse modo, houve uma “transferência de respeito” que se tinha da poesia clássica à cultura popular.

O Centro contribuiu para o entendimento de um conceito de cultura a partir da sua autonomia relativa. Seus pesquisadores mostraram que cultura não é dependente das relações econômicas e políticas, mas atua também dentro dessas relações, competindo e conflitando com elas, além de compor com a sociedade. Paul Willis (2008, p. 214) lembra que o papel mais importante do conceito de cultura é a sua capacidade “de indicar e expressar o modo sempre existente de indeterminação da vida humana – que não pode ser reduzida a condições

econômicas e sociais“, e é essa indeterminação que a torna autônoma. Para o autor, “a cultura é autônoma dada a imprevisibilidade das formas através das quais, consciente ou inconscientemente, ‘gere’, produtiva e reprodutivamente, o social, e não porque o elimina” (WILLIS, 2008, p. 214).

Por outro lado, este autor enfatiza que há profundas disjunções e enormes tensões no interior da reprodução social e cultural. Isso indica que a perspectiva dos Estudos Culturais é de sujeitos sociais “apropriadores” ativos e não portadores passivos da ideologia: “Não se pode presumir que as formas culturais são determinadas de alguma forma, como um reflexo automático, por determinação macro, tais como localização de classe e nível educacional” (WILLIS, 1991, p. 209).

Desse modo, os Estudos Culturais caracterizavam-se por duas compreensões de autonomia. Uma delas, mais de caráter teórico, referia-se à afirmação da cultura como um espaço autônomo em relação à chamada infraestrutura econômica da sociedade. A outra, de caráter mais metodológico, dizia respeito à forma de construção compartilhada de conhecimento no âmbito do Centro. É esta segunda que mais interessa ao nosso trabalho, ainda que não esteja totalmente descolada da primeira.

Uma grande parte das inquietações culturais de 1968 e dos anos seguintes em solo europeu chegou ao Centro através dos trabalhos de Stuart Hall, que foi seu diretor a partir de 1970, e cujas intervenções políticas pioneiras fizeram dele um intelectual crítico e militante. Suas pesquisas sobre as culturas juvenis, imprensa, cinema e televisão muito contribuíram para novas perspectivas na análise da sociedade. Segundo Willis (2005, p. 307), “foi sob o comando de Stuart que se formalizaram os temas e os textos marxistas teóricos e sociológicos mais radicais [...]”. Novas práticas de trabalho para professores e alunos que tentaram quebrar as hierarquias acadêmicas tradicionais propiciaram um modelo colaborativo de trabalho intelectual e, assim, produziram uma série de livros em coautoria, artigos e documentos que exploraram temáticas como subculturas, raças, leis e mídias.

Para Hall (2003), os estudos culturais nunca foram uma disciplina em si, mas um campo de investigação, um mecanismo para entender os movimentos mais amplos que moldam nossas estruturas cotidianas. Seus trabalhos mais importantes no Centro incluem a análise de como os significados são transmitidos e recebidos na mídia (codificação e decodificação) e as formas como as identidades com base na idade, classe, raça e gênero se articulam com outras formas dominantes (HALL 2003).

5.2 COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E PESQUISA

No campo da comunicação, educação e pesquisa os Estudos Culturais também significaram uma ruptura com as abordagens tradicionais que usavam modelos empíricos de análise de conteúdos. O primeiro rompimento se deu em relação às abordagens *behavioristas*, que trabalhavam a influência dos meios de comunicação a partir dos termos estímulo/resposta. O pensamento de Hall (2003, p. 365) para a compreensão de mídia questiona a linearidade no movimento entre emissor/mensagem/receptor e vê esse movimento como uma complexa estrutura de relações: “Uma estrutura produzida e sustentada através da articulação de momentos distintos, mas interligados – produção, circulação, distribuição/consumo, reprodução”.

Essa ruptura significou uma verdadeira virada etnográfica. Em virtude disso, Hall (2003) identificou três posições hipotéticas a partir das quais a interpretação de um discurso televisivo pode ser construída. A primeira “refere-se à posição *hegemônica-dominante*. Quando o telespectador se apropria do sentido conotado de um jornal de forma direta e integral, e decodifica a mensagem nos termos do código referencial no qual ela foi decodificada” (HALL, 2003, p. 377). Nesse caso, o telespectador está agindo dentro do código dominante. A segunda posição hipotética identificada, é a do *código negociado*, em que “Provavelmente, a maioria das audiências compreende bastante bem o que foi definido de maneira dominante e recebeu um significado de forma profissional” (HALL, 2003, p. 378). Aqui, o sentido da mensagem é negociado com as condições específicas do telespectador. A terceira é uma posição de oposição: “é possível para um telespectador entender perfeitamente tanto a inflexão conotativa quanto a literal conferida a um discurso, mas, ao mesmo tempo, decodificar a mensagem de uma maneira globalmente contrária” (HALL, 2003, p. 379). Nesse caso, o receptor compreende a proposta da mensagem, mas interpreta de acordo com uma estrutura diferenciada, e isso implica “uma fase bem nova e instigante na chamada pesquisa de audiência, de um novo tipo que pode estar se abrindo” (HALL, 2003, p. 370).

Essa abertura, em grande parte, foi provocada pelos Estudos Culturais a partir do deslocamento das questões relacionadas à mídia e à comunicação de massa: “Em ambas as pontas da cadeia comunicativa o uso do paradigma semiótico promete dissipar o persistente behaviorismo que tem perseguido a pesquisa do *mass media* por tanto tempo” (HALL, 2003, p. 370, grifo do autor).

Os Estudos Culturais estiveram desde o início atentos à dimensão educativa da cultura, em uma perspectiva crítica. Stuart Hall (1997, p. 40-41) dizia, por exemplo:

Todos nós queremos o melhor para nossos filhos. Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a "cultura" – na geração seguinte, na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante na sociedade? (HALL, 1997, p. 40-41).

E é muito fértil em nossos dias a produção no campo dos Estudos Culturais em educação, a partir de conceitos como “pedagogias culturais”, conceito este usado por autores como Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (1997) e Peter McLaren (1991) para explicar que quando artefatos culturais estão implicados tanto nas formas pelas quais as pessoas passam a entender a si e ao mundo que as cerca, quanto nas escolhas que fazem e nas maneiras como organizam suas vidas (COSTA, 2009). Nesse contexto, jornais, televisão, anúncios publicitários, filmes e revistas são considerados pedagogias culturais.

Seguindo essa perspectiva, que foi e continua sendo muito influente também nas Ciências Humanas na América Latina, contamos ainda com o apoio das reflexões e análises dos estudos sobre recepção e mediação formulados por Martín-Barbero (2013). Esses estudos englobam todo o processo de comunicação, que vai da produção à recepção. Aqui a recepção é colocada como parte de um processo de produção de sentidos, através das mediações. Assim, a análise da comunicação, pensada por este autor, leva em consideração a ideia de que entre a produção e a recepção há um espaço no qual o cotidiano se movimenta culturalmente.

Martín-Barbero (2013, p. 294-295) propõe três lugares de mediação a partir dos quais são geradas as construções que estabelecem e “configuram a materialidade social e a expressividade cultural da televisão”: a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural. A família, a unidade básica da TV, deve ser compreendida, na sua cotidianidade, como um lugar social, onde os indivíduos se confrontam e manifestam suas emoções. No entanto, “a mediação que a continuidade familiar cumpre na configuração da televisão não se limita ao que pode ser examinado no âmbito da recepção, pois inscreve suas marcas no próprio discurso televisivo” (MARTÍN-BARBERO. 2007, p. 295). O tempo social que envolve a recepção é um tempo que não é feito de unidades que possam ser cotadas, constitui o cotidiano e é um tempo repetitivo, que acaba para poder começar o outro. O tempo que organiza a programação da televisão “contém a forma da rentabilidade e do palimpsesto, um emaranhado de gêneros” (MARTÍN-BARBERO. 2013, p. 298). A competência cultural pode ser entendida em função da relação televisão e cultura ser discutida a partir de dois olhares: um que compreende a televisão com base no paradigma da arte; e o outro que vê a televisão como fragmentos da decadência cultural (MARTÍN-BARBERO. 2013).

As atividades como ver, escutar, perceber, sentir, gostar, pensar, comprar, avaliar, guardar, retrain, imaginar e interagir com a televisão exercem também mediações significativas. Para o pensador mexicano Guilherme Orozco Gómez (2014), todas são objetos de mediações e sempre se encontram situadas e contextualizadas. Assim, o papel da mediação atualmente assume uma função de eliminar as barreiras que concorrem com a televisão na formação da socialização e que não permitem entender os códigos e as mensagens emitidas pela televisão.

Para completar esta parte da nossa pesquisa, que trata da recepção, também seguiremos as reflexões de Fischer (2001), Orofino (2005), Girardello e Fantin (2009), Fantin (2011) e Pereira, Santos e Lopes (2015), que trazem uma abordagem semiótica e cultural e discutem as questões éticas e teórico-metodológicas na pesquisa de recepção com crianças. Seguindo esses olhares, entendemos que é muito importante compreender a recepção a partir do mundo dos estudantes, e, para isso, é necessário recortar tal universo e problematizá-lo. Dessa forma, a mediação deve assumir na pesquisa uma presença central e a perspectiva da mediação deve estar presente nas interações com os sujeitos receptores nos momentos de produção de dados e nos estudos dos dados coletados. Assim, a mediação torna-se um fator decisivo para compreender o lugar de vida, ação e atividade do sujeito receptor.

Por fim, levamos em conta também as orientações gerais sobre a pesquisa com crianças que vêm sendo desenvolvidas na última década, no âmbito interdisciplinar dos chamados Novos Estudos da Criança. No campo da educação no Brasil, já em 1995, Kramer e Leite (1996, p. 25) defendiam a necessidade de se ir além de pesquisa *sobre* crianças, buscando “fomentar uma prática de pesquisas em que ela - a criança - jamais seja tida como objeto”. A criança é aí entendida como sujeito da história, “inserida numa classe social, parte da cultura e produzindo cultura” (KRAMER; LEITE, 1996, p. 31). E a ideia de que a criança não é apenas reprodutora, mas produtora de cultura, desperta o interesse de que se conheça suas perspectivas, porque “o que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor, porque o seu ponto-de-vista traz elementos que fortalecem pessoas e entidades preocupadas com os interesses das crianças e que desenvolvem ações para construir melhores condições de que a criança viva a sua infância” (CRUZ, 2008, p. 11). A obtenção do consentimento das crianças, a responsabilidade pelas informações colhidas, a proteção da identidade para não expor as crianças, o cuidado em evitar constrangimentos e a promoção da participação infantil fazem parte de um grande número de preocupações ético-metodológicas que os pesquisadores vêm discutindo nos principais fóruns da área. Destacamos ainda a recomendação da pesquisadora finlandesa Lisa Karlsson (apud CRUZ, 2008, p. 161): “Se quisermos entrar no mundo das

crianças, devemos [...] levá-las a sério. Precisamos não avançar e nos concentrar, realmente escutar o que as crianças estão nos contando e o que elas querem nos dizer”.

Como vimos, um dos propósitos teórico-metodológicos desta pesquisa é mobilizar a linguagem audiovisual, como a das séries de televisão, como mediadora no processo ensino/aprendizagem e na compreensão de conceitos como independência e autonomia. No contexto da pesquisa, entendemos *mediação* como um movimento pedagógico dentro desse processo. No entanto, quando pensamos especificamente a televisão, o conceito amplia-se.

Isabel Orofino (2005, p. 41) lembra que as *mediações* tomam como ponto de partida as *audiências* e as comunidades de apropriação e interpretação para atingir “os nexos com os demais fatores que constituem os processos midiáticos”. De acordo com a autora, para entendermos o conceito de *mediação escolar* se faz necessário identificar “a escola não apenas como o espaço de leitura e recepção crítica dos meios, mas também como local de produção e endereçamento de respostas às mídias” (OROFINO, 2005, p. 42). Ela também destaca que uma grande quantidade de estudos já demonstram que as mensagens de mídias, dependendo do contexto social, são mediadas por diferentes formas de socialização e educação.

Para Girardello e Fantin (2009, p. 11), os estudos mais recentes sobre mídia e produção cultural “apontam para a necessidade de contextualizarmos a recepção das mídias [...] é preciso saber como aquela atividade se insere no [...] dia-a-dia das crianças”. Segundo a autora, faz-se necessário saber que tipo de mediação adulta, como a da escola ou da família, analisa as condições de produção no contexto da comunicação e orienta a recepção: “Em primeiro lugar, destacamos a ideia de que toda recepção midiática envolve a produção de sentidos, a construção subjetiva de significados, ideia comum a todas teorias da recepção, ou investigação de audiência” (GIRARDELLO; FANTIN, 2009, p. 11.).

Considerando tudo isso, projetamos um caminho metodológico que leve em conta a complexidade da produção audiovisual como meio repleto de sentidos e sua potencialidade como representação social. Como destaca Rose (2012, p. 345), “Devemos dizer que as representações de mídia são mais que discursos. Elas são um amálgama complexo de texto escrito ou falado, imagens visuais, e as várias técnicas para modular e sequenciar as falas, as fotografias e a localização de ambas”.

Na sociedade contemporânea, todos nós, crianças e adultos somos socializados também pelos meios de comunicação. Pensamos os meios e os relacionamos ao desenvolvimento humano. Para Fischer (2013, p. 21), “essa presença da TV na vida cotidiana tem importantes repercussões nas práticas escolares, na medida em que crianças, jovens e

adultos de todas as camadas sociais aprendem modos de ser e estar no mundo [...]”. Assim, a televisão entra como um instrumento construtivo dentro do contexto desta pesquisa.

Desse modo, as séries de televisão que escolhemos para fazer parte desta pesquisa se colocaram como mobilizadoras de discussões e reflexões sobre autonomia na escola e na família. Assim, as séries procuraram articular a criação de um campo de pesquisa empírica, ajudando a pensar o espaço ensino/aprendizagem.

Para isso, as séries de televisão escolhidas foram: *Manual de Sobrevivência Escolar do Ned* (*Ned's Declassified School Survival Guide* [2004, 2007] 2017), que é uma criação de Scott Fellows para a rede de TV dos Estados Unidos Nickelodeon; e, *Ninguém Merece* (*Mortified*, [2006, 2007] 2017), criação de Angela Webber para a TV australiana Nine Network. Optamos por essas séries em função de vários critérios: primeiro, porque são programas que tiveram e tem um lugar na programação da televisão brasileira, tanto no sinal aberto como no sinal por assinatura; segundo, em razão de contextualizarem ambientes e temáticas diferentes na representação de escola; e, terceiro, porque são destinados ao público pré-adolescente e adolescente.

A série *Manual de Sobrevivência Escolar do Ned* é uma narrativa sobre o dia a dia dos alunos na James K. Polk Middle School, uma escola (fictícia) dos Estados Unidos, equivalente aos anos finais do ensino fundamental no Brasil. A história é centrada no personagem Ned Bigby (representado pelo ator Devon Werkheiser), um adolescente de 12 anos que, com suas experiências, escreve um manual dando dicas para se “sobreviver na escola”. Ao mesmo tempo em que ele e seus amigos se metem em várias enrascadas, com o protagonismo de Ned surgem conselhos valiosos para os colegas sobreviverem em um ambiente habitado por eles, mas formulado e regulado pelos adultos. Durante a realização desta tese, a série estava sendo exibida no canal fechado *Nickelodeon* ou na plataforma de vídeos online *YouTube*. Toda a trama acontece dentro da escola e o ambiente escolar é mostrado sempre como um espaço chato e cansativo, onde há comida ruim, professores malucos, colegas valentões que agridem, funcionários desmotivados e diretores autoritários. Com o *Manual de Sobrevivência Escolar*, Ned e seus amigos tentam sobreviver a cada dia na selva escolar. O episódio que escolhemos para esta pesquisa é o de número 16, da segunda temporada, intitulado “Dia da Profissão”¹.

Já a série australiana *Ninguém Merece* (2006) gira em torno da menina Taylor Fry (representada pela atriz Marny Kennedy) de 11 anos de idade. É ambientada na escola, na

¹ Episódio disponível no *Youtube* em: <<https://www.youtube.com/watch?v=34x56BknlF4>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

comunidade e na casa de Taylor. A menina exerce um protagonismo com muita inteligência e coragem. Sua capacidade imaginativa a desloca para lugares onde pode ver e observar as situações e analisá-las autonomamente sob o seu ponto de vista. Durante a realização da pesquisa era exibida no provedor *Netflix* e no *YouTube*. Assim, o episódio que escolhido ser analisado é o número dois “A Capitã da 6ª série”², em que a história se desenvolve em torno de uma eleição na escola para escolher o líder estudantil. Num primeiro momento são indicados os candidatos, depois acontece a eleição. Taylor conseguiu sua indicação por um único voto e vai disputar o cargo com mais três candidatos, duas meninas e um menino. No pano de fundo, os pais de Taylor preocupam-se com coisas “fúteis”, não dando muita importância ao fato de sua filha ser indicada para concorrer nas eleições da escola. O roteiro e a dramaturgia seguem o caminho de uma eleição de adultos: a campanha publicitária, os discursos, as promessas e o caixa dois. A protagonista consegue ver o exercício do voto e o lado obscuro da eleição, desprendida de uma orientação dos pais ou dos professores.

Embora esses dois programas não sejam considerados programas educativos, no sentido didático, que tenham o objetivo explícito de ensinar, seguimos a orientação dos Estudos Culturais na Educação, que entendem os textos midiáticos como artefatos com dimensões pedagógicas, como pedagogias culturais. Acreditamos na hipótese desses programas recriarem um modelo de escola baseado em um certo tipo de autonomia do aluno, mesmo que possam fazê-lo em razão do endereçamento aos jovens espectadores, com o intuito de atraí-los. Assim, as séries foram entendidas como referencial pedagógico, didático, cultural e também como potencial de representações de espaços de ensino/aprendizagem. Tomamos essas produções como uma fonte importante de conhecimento sobre as representações de escola em circulação na indústria cultural e de suas realidades possíveis, como as de apresentar situações que contribuam para a reflexão sobre as práticas de ensino e permitam perceber que pedagogias os programas analisados apresentam e de que modo são representadas.

O professor e pesquisador David Buckingham (2015) acredita que é a escola o espaço ideal para desenvolver experiências que permitam a vivência consciente diante da televisão. Além disso, “é importante lembrar que as crianças fazem parte da cultura da televisão, elas têm essas referências em comum, veem TV em casa durante horas e horas” (BUCKINGHAM, 2015, p. 2). Desse modo, se os estudantes costumam assistir aos mesmos programas, “por que

² Episódio disponível no *Youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=dK74QX_K45A>. Acesso em: 11 mar. 2017.

não transformar aquilo em tema de discussão, ou de exercício dramático na sala no dia seguinte?” (BUCKINGHAM, 2015, p. 2).

Na mesma linha, Martín-Barbero (2014, p. 11) chama atenção para o fato de a escola pública na América Latina ainda ser o “espaço de encontro das trajetórias socioculturais das maiorias e, portanto, [é] nela que se produz a mais ampla e permanente transformação da cotidianidade social e cultural, cujos protagonistas são os excluídos”. Nesse sentido procuramos entender o espaço ensino/aprendizagem na escola e na família e suas implicações no processo de formação dos jovens a partir de métodos de ciências afins, como sociologia, psicologia, pedagogia e filosofia. A escola e o lar podem ser vistos como ambientes de continuidade e descontinuidade, analisados como lugares de cultura, identidades e movimentos que também podem ser pensados pela antropologia da educação.

Nosso desafio é buscar diferentes inspirações e aproximações para entender e modificar o “dito e o feito” sobre educação nos espaços de socialização constituídos tradicionalmente, como a família e a escola. Temos a clareza de que vivemos um tempo de mudanças significativas na educação, em função das mudanças nas condições sociais e nas relações culturais. Para Marlucy Paraíso e Meyer (2014, p. 28), “mudaram os espaços, a política, os movimento sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender”. E, como consequência, “mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os ‘outros’ e mudamos nós” (PARAÍSO; MEYER, 2014, p. 28). É com essa visão do mundo que buscamos manter o foco e a direção da nossa pesquisa, onde pretendemos entender como o conceito de autonomia está hoje colocado no cotidiano escolar de uma criança, na sala de aula ou em casa.

Outra dimensão importante desta pesquisa se trata da educação como um dispositivo potencialmente gerador de práticas autônomas dentro do processo ensino/aprendizagem, e coloca juntas temáticas que, a princípio, podem parecer muito diversas. No entanto, quando as relacionamos, percebe-se que há um vínculo profundo entre elas. Autonomia, televisão, escola e família movimentam-se e operam dentro de uma sociedade educativa, uma sociedade “cuja rede educativa atravessa tudo: o trabalho e o ócio, o escritório e o lar, a saúde e a velhice” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 10).

A linguagem e a ação estão em um movimento dialético que envolve comunicação e educação e que “implica uma reciprocidade que não pode ser rompida” (FREIRE, 2006, p. 92). Para Freire (2005, p. 93), a comunicação é um “encontro entre homens, mediados pela palavra, a fim de dar nome ao mundo”. E é na busca dos elementos constitutivos da palavra

que o autor propõe dois movimentos: a reflexão e a ação, “numa interação tão profunda que se uma é sacrificada, ainda que em parte, a outra sofre imediatamente” (FREIRE, 2006, p. 104). A linguagem é, para Martín-Barbero (2014, p. 30), também é lugar do cruzamento da ação e da reflexão, “e é nesse tecido que a comunicação revela sua espessura: [...] toda comunicação exige elementarmente desprender-se das coisas, toda comunicação exige alteridade e impõe uma distância. A comunicação é ruptura e ponte: mediação”.

5.3 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E REFERÊNCIAS PARA ANÁLISE

Para observarmos o conceito de autonomia a partir das crianças, escolhemos uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal de Florianópolis e seus alunos, num total de 25, na faixa de 12 e 13 anos de idade. Pretendemos seguir o caminho da pesquisa qualitativa de recepção, fazendo uma pesquisa empírica com o uso de questionários estruturados e dos diálogos estabelecidos dentro do grupo. Uma vez que nossa intenção era compreender como esses alunos viam a autonomia na escola e na família e como relacionavam a escola “real” com a escola “ficcional” mostrada nas séries de televisão, fez-se necessário um roteiro pré-definido, adaptado aos objetivos da pesquisa.

Nossa preocupação inicial era que o roteiro de perguntas pudesse abordar os movimentos autônomos das crianças na escola e na família a partir da própria criança e das suas maneiras de posicionar-se no mundo. Assim, tivemos a preocupação de buscar vários componentes questionadores que não tirassem o foco da criança. Para nos ajudar nessa parte importante de nossa tese, seguimos a metodologia aplicada por Montandon e Longchamp (2007) na pesquisa realizada com crianças de 11 e 12 anos em Genebra, cujo objetivo foi examinar a experiência de autonomia da criança, que referimos no capítulo II. Parte do resultado, como vimos, foi publicada pelos autores em forma de artigo, na *Revista Perspectiva* (UFSC), com o título de “Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007). A pesquisa aborda o conceito de autonomia a partir do contexto da criança e, também, dos professores e dos pais, e analisa “mais de perto a experiência diferencial que as crianças têm de autonomia, assim como as condições sociais que a sustentam, principalmente seu ambiente familiar, escolar e social” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 106). É um estudo que se apoia na sociologia da infância e possui uma abordagem do ponto de vista das crianças sobre sua educação.

Assim, e seguindo a perspectiva da pesquisa de Montandon e Longchamp (2007), dividimos a discussão sobre autonomia em dois contextos. O contexto reflexivo, “que abrange o que se especula principalmente no plano intelectual, cognitivo, que resulta de certa independência de julgamento e opinião”; e o contexto da ação, “do sentido prático [...] de se situar na cidade, preparar coisas para comer [...] o da tomada de decisões: decidir, agir, fazer coisas, afirmar sua vontade” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 108). Dessa forma, uma parte das questões propostas às crianças envolveram o contexto reflexivo, e outra parte, o contexto da ação. Os autores chamam a atenção para o fato de “autonomia” se tratar de um termo abstrato e, por isso, poder causar certo estranhamento nas crianças durante a aplicação de um questionário. Isso posto, e antes que fossem introduzidos os questionários, trabalhamos com cenas dos programas de televisão que mostramos às crianças como instrumento mobilizador e mediador da compreensão do conceito de autonomia.

As séries escolhidas, em nosso entender, apresentam a criança como protagonista e potencialmente autônoma dentro do ambiente da família e da escola. Assim, trabalhamos primeiro com as questões que envolviam a recepção das séries junto às crianças. O roteiro das perguntas partiu desses pressupostos e procurou obter respostas para as questões colocadas por esta pesquisa, e que retomamos aqui: qual a atualidade do conceito de autonomia nos processos e práticas de ensino/aprendizagem e como este conceito dialoga com outros conceitos que hoje compõem o mesmo campo semântico, tais como emancipação, protagonismo, independência, interação e participação? Por conseguinte, essa problematização levanta outras questões para esta pesquisa. A primeira delas busca a possibilidade de o conceito de autonomia ser problematizado, atualizado e ressignificado. A segunda, ligada à primeira, trabalha com a hipótese de um possível deslocamento e esvaziamento do potencial radical e transformador envolvido neste conceito.

Quando escolhemos o questionário como um método de produção de dados o fizemos com a preocupação de influenciar o menos possível a opinião e a escrita das crianças participantes. Nosso propósito era registrar o universo dos estudantes do sétimo ano tal como ele se apresentava no dia da atividade com o questionário. Optamos por questões abertas, em uma disposição que facilitasse as respostas. Sabemos que o uso de questionário implica estarmos atentos para algumas questões que podem interferir na análise dos dados. Portanto, trabalhamos com questões abertas sem um padrão definido de respostas, suscetível, assim, em função do texto escrito, a dificuldades de interpretação subjetiva. Nesse modelo o participante pode divagar e até mesmo fugir do tema.

Outro ponto importante a ser observado são os obstáculos colocados pela organização da redação e pela eventual falta de vontade (ou até mesmo a preguiça) de escrever de alguns estudantes. Por esse motivo, nossa análise partiu de uma perspectiva que buscava compreender a coerência textual, a correção gramatical e a capacidade argumentativa a partir dos recursos que as crianças utilizaram para expressar, através da escrita, sua opinião. (FERNANDES; ALVES, 2008, p. 42). Entendemos que as questões abertas deixam os participantes mais à vontade, diminuem o poder de influência dos adultos e proporcionam comentários, explicações e esclarecimentos significativos para a análise, que deve também procurar compreender a conformidade do grupo, o medo da exposição, a tendência à imitação e a submissão aos estereótipos culturais. Sabemos que no contexto da sala de aula, as crianças muitas vezes tendem a falar o que os professores querem ouvir (BUCKINGHAM, 2007), e mesmo fora do espaço escolar o texto escrito pode conter um eco “excessivo da fala dos adultos pelas crianças ao expressarem sua opinião” (FERNANDES; ALVES, 2008, p. 50). Portanto, estamos cientes de que se trata de uma amostra bastante complexa.

As autoras Fernandes e Alves (2008) analisaram uma pesquisa que usou o procedimento do questionário para saber a forma como as crianças utilizam os recursos e como defendem suas ideias e opiniões sobre o que veem na televisão. Suas análises partiram de uma pesquisa maior, concluída em 2006, realizada pelo Grupo de Pesquisa Educação e Mídia (GRUPEM), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em todo o Brasil, que coletou dados escritos fornecidos por crianças com idade entre 10 e 13 anos, mostrando a relação que estas “estabelecem com que veem na televisão e o modo como elas lidam com os conteúdos dos produtos televisivos ao quais têm acesso cotidianamente” (DUARTE; LEITE; MIGLIORA, 2008, p. 22).

5.4 ASPECTOS DA PESQUISA DE CAMPO

Nossa ação no campo de pesquisa se deu a partir de diversas situações empíricas possibilitadas por três intervenções para a produção de dados. Estes dados foram organizados em três etapas de análise. Na primeira delas, estão as informações coletadas com base na aplicação do questionário que trata da recepção das séries de televisão. Aqui, estão nove categorias teóricas compostas da seguinte maneira: “endereçamento”; “identificação com os protagonistas”; “como as crianças veem as crianças das séries?”; “como elas veem os adultos?”; “que situações da escola ficcional poderiam acontecer na sua escola?”; “que dicas

você daria para sobreviver na escola?"; "quais os problemas colocados pelas séries e como você lidaria com eles?"; "as séries ensinam?"; "as séries podem estimular a independência?".

Na segunda etapa analítica, trazemos os dados coletados com o questionário sobre a autonomia do estudante na escola e em sua casa. Este campo está dividido em oito categorias teóricas, distribuídas da seguinte forma: "você conhece a palavra autonomia?"/ "você tem liberdade para?"; "o que é permitido fazer na sala de aula"; "o que é permitido fazer na escola"; "o que é permitido fazer na sua casa"; "situações e lugares de independência"; "situações e lugares em que você se sente capaz"; e "em que lugares você sente pouca liberdade para tomar decisões?".

A terceira etapa analítica contempla os dados obtidos a partir da escuta na atividade de socialização de alguns resultados apresentados pela pesquisa com os estudantes. Nesse caso, as categorias teóricas buscam a confirmação e a aproximação das respostas formuladas nos questionários com as observações feitas pelas crianças de acordo com os resultados da pesquisa apresentados em sala de aula. Essas categorias foram compostas com base nos resultados apresentados para a questão que pergunta sobre o que é autonomia; para os resultados sobre o que é a liberdade; para os resultados sobre o que é permitido fazer na escola e na sala de aula; e para os resultados do que é permitido às crianças fazerem em casa.

Nossa abordagem metodológica segue os pressupostos desencadeados pelos Estudos Culturais, amplia e aprofunda nosso olhar sobre o fazer pesquisa envolvendo crianças a partir do diálogo entre os campos teóricos das ciências humanas – a antropologia, a psicologia, a história, a sociologia – que desenvolveram conceitos de independência e liberdade nas relações de ensino e aprendizagem, e o campo empírico. Nosso propósito foi coletar dados e analisar com qualidade uma pequena realidade que envolve o mundo da criança/estudante em casa e na escola. Entendemos que se tratou de um processo construído no contexto da interação e que colocou a autonomia como um princípio organizador. Desse modo, pesquisador e crianças viveram e interpretaram a realidade no mesmo espaço e tempo. Aqui, a ampliação e o aprofundamento das análises foram trabalhados apoiados nos estudos desenvolvidos por Corsaro (2009), Hall (2003, 2006), Orozco Gómez (2014), Martín-Barbero (2014), Corso; Corso (2006) e Buckingham (2007), já apresentados em capítulos anteriores. Trata-se de um referencial que tem fortalecido uma concepção de pesquisa sobre/com crianças e escola e procura compreender os processos sociais e culturais que atuam na formação da criança a partir da família e da escola.

Por fim, levamos em conta na pesquisa de campo também os novos ares à pesquisa com crianças (SANTOS, 2012, p. 139) trazidos pelos chamados novos estudos da infância,

especialmente pela sociologia, a partir de autores como Corsaro (2009), Kramer e Leite (1996), Sirota, (2001) e Castro (2001).

6. CAPÍTULO V – A PESQUISA DE CAMPO

Pesquisar crianças é pesquisar a nós mesmos, pensar a nossa cultura e a nossa sociedade desde dentro.
(GIRARDELLO, 2013, p. 1).

6.1 AS SÉRIES, O PROTAGONISMO E A AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

Na experiência que deu base a este capítulo não falamos de crianças e sim falamos com crianças. Falamos com crianças que nasceram no século XXI e já encontraram um mundo que as recebeu com certa dignidade e respeito, embora ainda existam a indignidade e o desrespeito. Falamos com indivíduos situados no tempo e no espaço, que possuem suas especificidades reconhecidas e garantidas em lei em vários lugares do planeta, inclusive em nosso país. Falamos com a criança fora da lógica do vir-a-ser e dentro de uma perspectiva que procura sua competência como sujeito hoje, a partir do que ela já tem e já é.

Para tanto, nossa preocupação inicial foi no sentido de não tornar o saber da pesquisa superior ao saber da criança. O princípio da autonomia pressupõe a ressignificação desse lugar normalmente assumido pelo adulto e estabelece a igualdade intelectual dentro de uma relação de vontade. Aqui, “a igualdade não é um objetivo a atingir, mas um ponto de partida, uma suposição a ser mantida em qualquer circunstância” (RANCIÈRE, 2007, p. 189).

Como nosso objetivo é analisar a experiência da criança no campo da autonomia da educação que envolve a escola e família, revisitamos questões que estiveram e estão em debate nas teorias e nas práticas de pesquisa com crianças na contemporaneidade. Grande parte das questões levantadas se inquietam com o fazer, com o inventar modos de se produzir investigação que considerem as experiências vividas pela infância contemporânea nas relações que envolvem a criança e o adulto. Como é o caso de Solange Jobim e Souza (2012, p. 11), que traz a seguinte questão: “como fazer pesquisa com crianças, respeitando-as como sujeitos singulares que são, sem deixar, porém, de reconhecer nelas as contingências culturais da época atual”? Esta retórica guiou e impulsionou nosso olhar e nosso fazer na pesquisa que agora realizamos.

A fase final da segunda infância (entre 11 e 13 anos) fica um pouco esquecida em muitas das obras que tratam da metodologia de pesquisa com crianças, como vimos no capítulo III. Nossa investigação trabalhou com essas crianças, especificamente estudantes do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de

Florianópolis. Observando o contexto, percebemos que suas singularidades não podem ser compreendidas a partir de um referencial que dialoga somente com a primeira infância. Quando consideramos o final da primeira e o início da segunda infância ainda conseguimos perceber algumas características comuns, como, por exemplo, as crianças entre seis e oito anos ainda brincam juntas. No entanto, quando as relacionamos com as crianças de 12 anos, vemos que as singularidades e a produção cultural as quais compartilham não são as mesmas. Da mesma forma, também não podemos compreender a criança de 12 anos com um referencial teórico destinado aos adolescentes. Não se trata, obviamente, de separar as crianças em ordem biológica. Mas, sim, de compreendê-las dentro das características e limitações que lhes são peculiares.

Nossa aproximação do campo da pesquisa começou no ano anterior (2016), quando após conversas com o diretor e as coordenadoras do ensino fundamental decidimos que eu ofereceria uma série de oficinas de Teatro Fórum aos estudantes do fundamental II. Essas oficinas continuaram acontecendo até o final do ano seguinte. Já em 2017, por sugestão das coordenadoras e após contatos com a professora de Língua Portuguesa do sétimo ano dei início à pesquisa de campo propriamente dita, cujos detalhes relatamos neste capítulo.

As séries com que trabalhamos trazem crianças protagonistas executando ações que consideramos autônomas e potencializadas dentro espaço escolar e também familiar. Na série *Manual de Sobrevivência Escolar do Ned* (Dia da profissão, 2017), o protagonismo cabe a um garoto de 12 anos; e na série *Ninguém Merece* (A capitã do 6º ano, 2017), o protagonismo é de uma garota de 11 anos.

Escolhemos episódios que reforçam e deixam em evidência atitudes autônomas por parte dos protagonistas, como é o caso do episódio dois de *Ninguém Merece*, cuja história se desenvolve em torno de uma eleição para líder de turma na escola de Taylor Fry (a protagonista). O conflito está no processo da eleição que segue o modelo de uma disputa eleitoral bastante contemporânea, com promessas, caixa dois e publicidade. É o exercício do voto em um mundo obscuro dos adultos. Embora seja uma produção da Austrália do ano de 2006, a série traz uma abordagem atualíssima para o contexto político brasileiro, como veremos adiante. Parte do enredo é narrado em off pela própria Taylor. Sua capacidade imaginativa a desloca para um lugar onde possa, autonomamente, analisar a maneira de pensar e viver dos pais, dos amigos, dos professores etc. Há um debate sobre as questões que envolvem políticas culturais da escola. No plano de fundo os pais de Taylor se preocupam com coisas fúteis do dia a dia.

No caso do *Manual de Sobrevivência Escolar do Ned*, o contexto do protagonista gira em torno de questões existenciais que envolvem o futuro. O episódio escolhido, número 16 da segunda temporada, *O dia da profissão*, gira em torno do *teste de personalidade* realizado pelos computadores da escola para indicar uma profissão. O conflito acontece quando a personalidade estabelecida pelo computador não condiz com as aptidões naturais que vão sendo reveladas ao longo da história. Aqui, o protagonismo e a autonomia de Ned e seus amigos colocam em xeque um saber científico ainda usado pela psicologia, o *teste de personalidade*. O menino Ned desespera-se quando o teste o aponta como tendo aptidão para ser um professor. A decepção é grande. Ele queria algo “emocionante”. Os meninos e as meninas fazem uma reflexão cômica sobre as profissões e trazem os seus pontos de vista sobre o contexto. Tanto Taylor como Ned, em suas estratégias interpretativas, trazem um perfil de representação da autonomia da criança no espaço escolar e familiar. Há uma independência na construção da crítica a um sistema que é composto por pais desatentos, professores autoritários e funcionários incompetentes.

Trazemos novamente a questão sobre televisão e autonomia colocada por esta pesquisa: as séries de televisão têm ou podem ter um papel mediador na busca por relações autônomas entre as crianças, a escola e a família? Qual? Este foi o ponto de partida para elaborar o roteiro das perguntas, de modo que nos possibilitasse ter as respostas para essas questões. Assim, formulamos 10 perguntas sobre os dois episódios. Inicialmente, queríamos saber se há alguma identificação dos estudantes com os personagens protagonistas e como eles descrevem esses personagens. A intenção é entender como o estudante recebe e compreende a perspectiva de independência das crianças mostradas nas séries. Posteriormente, gostaríamos de entender como os estudantes lidariam com as situações colocadas pelos episódios, mas dentro da sua escola “real”. Nesse caso, consideramos importante saber se as séries, do ponto de vista das crianças, transmitem alguma coisa que possa estimular nelas uma vida mais independente.

A turma do sétimo ano, com a qual trabalhamos em nossa pesquisa, é composta por 31 estudantes, sendo 13 meninas e 18 meninos. No entanto, participaram da pesquisa 25 estudantes, sendo 11 meninas e 14 meninos. O restante não participou por não estar presente naquele dia ou por conta de os pais não autorizarem suas participações. Quando os estudantes chegaram para as duas primeiras aulas, o equipamento de projeção já estava montado. O horário era da disciplina de Língua Portuguesa. Já havia me apresentado à turma uma semana antes, quando entregamos as autorizações para os pais assinarem. Falei sobre a pesquisa que estávamos realizando, das séries que iríamos assistir e da razão pela qual eles foram

escolhidos. Alguns já nos conheciam há mais tempo, pois participavam da oficina de teatro. Observamos que nossa presença na escola em razão dessa oficina permitiu que frequentássemos um pouco o dia a dia da instituição e que não fôssemos um corpo totalmente estranho a eles nos momentos da atividade.

Antes de iniciarmos a projeção das séries, os estudantes entregaram as autorizações assinadas pelos pais ou pelo responsável. No caso de seis alunos, os pais não autorizaram a participação. Perguntamos a dois deles se havia algum motivo especial para isso. Um deles respondeu que sua mãe lhe perguntou se queria participar, e ele respondeu que não, e então, ela não assinou. Já o seu colega disse que não queria fazer parte da pesquisa e, por isso, não entregou a autorização para os pais. Como vemos, não foram os pais ou os professores quem decidiram a questão, mas a própria criança. Nesse caso, respeitamos a decisão dessas crianças e as convidamos a acompanhar a atividade.

Iniciamos a projeção das séries, sendo dois capítulos divididos em três episódios de mais ou menos 12 minutos cada um. Os primeiros 20 minutos foram de uma atenção total por parte das crianças. Depois elas começaram a se desconcentrarem. Houve alguns comentários que foram silenciados pela professora da turma. Após assistirem aos episódios, as crianças foram responder às perguntas do questionário. Não fizemos uma leitura prévia das questões e nem as explicamos. Apenas informamos que eles deveriam inventar um nome próprio para assinar o questionário e que poderiam ficar à vontade para respondê-lo, porque suas identidades não seriam reveladas. Cada um dos 25 participantes, em suas compreensões do enunciado, interpretou as perguntas e formulou as respostas a sua maneira. Uns responderam rápido, outros demoraram um pouco mais. Uns escreveram muito, outros pouco e alguns nada.

Nossas análises do questionário respondido pelos estudantes se iniciam buscando entender o endereçamento das séries assistidas: a quem essas séries pretendem atingir? Os estudantes percebem esse endereçamento? Como? Já escrevemos acima que essas séries não são produtos classificados como “educativos” em suas estratégias de *marketing*, mas como “entretenimento”. Ainda assim, como veremos adiante, é possível compreender vários aspectos da vida intelectual e social das crianças a partir das temáticas oferecidas pelos roteiros das séries, em uma função mediadora dentro do contexto da construção do conhecimento. Tal construção é efetuada a partir de um ponto de vista social e político bem particular. Para Ellsworth (2001, p. 19), “isso faz com que a experiência de ver os filmes e os sentidos que damos a eles sejam não simplesmente voluntários e idiossincráticos, mas relacionais – uma projeção de tipos particulares de relações entre o eu e o eu, bem como entre

o eu os outros [...]”. O processo de endereçamento ocorre num espaço que é social e psíquico, “entre o texto do filme e o uso que o espectador faz dele” (ELLSWORTH, 2001, p. 14).

Vejamos o que está no contexto das séries que se refere direta ou indiretamente aos espectadores possivelmente imaginados por seus idealizadores. Nos capítulos de *Ninguém Merece*, a protagonista Taylor e seus amigos aparecem sempre em primeiro plano. Atentos a tudo, estão astuciosamente presentes na escola e na família. Enquanto isso, os adultos aparecem em segundo plano, normalmente preocupados com futilidades, como a acirrada disputa entre os vizinhos pela melhor decoração de natal. O mesmo formato é mostrado em o *Manual de Sobrevivência Escolar do Ned*, onde o protagonismo é de um menino de 12 anos. Aqui, o cenário é somente a escola, e os adultos até aparecem em primeiro plano, mas idiotizados, como é o caso do diretor e dos professores da escola “James K. Polk Middle School”.

Nos dois casos o endereçamento é explícito. Percebe-se que os programas estudados se destinam ao público pré-adolescente e adolescente, e as crianças com quem trabalhamos também o perceberam. É o que podemos ver nas respostas para duas questões que buscam a identificação e perguntam o seguinte: **Como você vê os jovens das séries em relação aos adultos e como você vê os adultos em relação aos jovens?** Destacamos aqui a resposta de Sr. Goldem (13 anos): “*os jovens dessas séries parecem ser superiores aos adultos*”. E essa superioridade é percebida por todos os participantes da pesquisa, que usaram vários adjetivos em relação aos jovens para compor seus textos: “atentos”, “confiantes”, “seguros de si”, “maduros”, “evoluídos”, “inspiradores”, “espertos”. E quando se referem aos personagens adultos os adjetivos se negativam: eles são vistos pelas crianças como “loucos”, “estranhos”, “bobos”, “perdidos”, “infantis”, “confusos”, “esquisitos”, “brigões”, “idiotas”, “crianças”, “tansos”. O que pode ser percebido como algo também significativo no conjunto das respostas é que as crianças conseguem captar a dimensão do protagonismo exercido por crianças no seu cotidiano. Para Bianca (12 anos), “*eles querem dar uma projeção para o jovem*”. Já para Rubabos (13 anos), “*os jovens têm mais cabeça que os adultos*”. Esse protagonismo é construído na perspectiva da autonomia intelectual dos jovens e para isso há nas séries um desproporcional empoderamento das personagens crianças em relação às personagens adultas. Assim, o endereçamento existe a partir de uma estrutura discursiva que está voltada para o ponto de vista das crianças e que é capaz de despertar nos espectadores uma reflexão sobre sua realidade social.

Seguindo o pensamento de Hall (2003), como vimos, podemos interpretar o discurso televisivo a partir de um código que é negociado e onde a audiência compreende o que foi

definido e recebeu como significado. Assim, o sentido das mensagens pode ser negociado no contexto de cada telespectador e este pode interpretá-las a partir de estruturas diferentes. Duas questões que os estudantes responderam perguntavam se eles tinham se identificado com as principais personagens e como eles as descreveriam. Separamos algumas respostas que mostram um pouco dessa subjetividade: “*não, porque eu já sei o que vou ser quando crescer*” (Irineu, 13 anos); “*sim, porque eu não sei o que vou ser quando crescer*” (Lara Almeida Prado, 12 anos). Aqui podemos perceber que os significados da mensagem são compreendidos como parte de um processo social muitas vezes contraditório, onde, para além da tela, os estudantes “reproduzem, renegociam e recriam enquanto revivem os referentes televisivos” (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 40). Conforme Guillermo Orozco Gómez (2014, p. 41), pensador da comunicação na América Latina, a recepção televisiva transcorre sempre de forma transmidiática: “Não há recepção televisiva pura, além das mediações individuais, situacionais e contextuais que as configurem em seus cenários indiretos”. Orofino (2005, p. 42) também reforça essa ideia de que as mensagens, quando chegam a determinados contextos sociais, “são mediadas pelas mais variadas formas de socialização e educação que a vida em nosso planeta nos oferece [...]. Isto exige um exercício de se pensar em contexto e realidades culturais plurais [...]. De acordo com os modos, estilos e condições de vida [...]”.

Isso nos faz pensar a escola como um lugar também plural, onde o uso de qualquer mídia deve estar atento “ao fato de que se fale a partir de realidades particulares de recepção e apropriação das mensagens” (OROFINO, 2005, p. 42). No entanto, mesmo que as pessoas vivam realidades tão diversificadas, essas realidades são atravessadas cotidianamente por sistemas sociais, políticos, econômicos e culturais comuns a todos. Por isso, é possível entendermos como crianças espalhadas por todo o mundo, pertencendo a culturas regionais variadas e definidas, podem dar sentido e significados comuns aos conteúdos produzidos e veiculados pela televisão. É possível, mas não é uma tarefa fácil, pelo motivo de não dispormos, ainda hoje, de um modelo sistematizado no campo dos estudos culturais que demonstre as formas de mediação e apropriação dos produtos midiáticos pelas crianças (BUCKINGHAM, 2007).

Assim, a capacidade de leitura televisiva se desenvolve por si mesma e depende da capacidade de leitura visual que possui a criança e da sua familiaridade com determinados formatos mais complexos. São as experiências com esses formatos (séries, filmes, documentários, jornais, novelas etc.) que servirão de base para compreender e reconstruir os conteúdos da televisão. Ou seja, o domínio do código televisivo requer a experiência com o meio. Desse modo, nossa preocupação inicial foi a de verificar como as crianças processam

culturalmente esse entendimento e como elas expressam tudo isso por escrito. Devemos considerar que se trata de dois tipos de leitura, a do audiovisual e a do texto escrito, articuladas numa difícil e desafiadora tarefa que se coloca para a educação. Temos, assim, uma pluralização das leituras (MARTIN-BARBERO, 2014).

Seguindo esse princípio da pluralidade, percebemos que a grande maioria das crianças que assistiram as séries no contexto de nossa pesquisa e responderam o questionário conseguiram expressar argumentos em defesa de suas escolhas ou dos seus pontos de vista nos textos que escreveram. Entre esses argumentos estão as respostas para as duas questões sobre as suas identificações com os personagens principais. Para esta análise, trazemos mais fragmentos da escrita das crianças sobre suas identidades quando responderam as questões, já colocadas acima. Assim, algumas respostas são: “*não, porque eu sou diferente*” (Alice, 12 anos); “*sim, porque ele perdeu e não ficou triste*” (Thalita, 12 anos); “*não, porque eu sou bem mais persistente e nunca desisto*” (Sophia Winchester, 12 anos); “*sim, porque também sou decidido*” (Juliano, 12 anos); “*sim; ele é responsável e legal*” (Sr. Goldem, 13 anos). Essas respostas podem revelar uma identidade momentânea propiciada pelas séries e que adquire sentido quando comparada com a do outro (HALL, 2006). No entanto, também é possível, a partir dessas manifestações de identidade, apontar um campo semântico que reúne valores éticos e morais relativos à autonomia.

Seguindo as convicções de Kant (2007, p. 104), como vimos no Capítulo I, ética e liberdade possuem o mesmo significado, como vivemos num mundo sensível, as ações de liberdade “devem ser conforme a autonomia”. Para este pensador, a moral e a ética devem ser princípios da formação autônoma. Aqui, esses valores passam pela diferença, pela persistência, pela decisão e pela responsabilidade como princípios de um sujeito independente. Identidade e diferença estão estreitamente ligadas a sistemas de significação. Nesse caso, a identidade pode ser concebida como aquilo que eu sou, um dado autônomo do sujeito. Enquanto isso, a diferença pode ser concebida como aquilo que o outro é, também uma entidade autônoma.

Acreditamos numa audiência ativa que tenta entender como a criança interpreta e avalia aquilo que vê na televisão a partir do seu ponto de vista. As pesquisas no campo da comunicação têm apontado que até as crianças pequenas podem ser capazes de julgar temas mais complexos sobre a condição da realidade ou não mostradas na televisão (GREENFIELD, 1985). Quando buscamos as crianças na puberdade vemos que os estudos demonstram que estas são capazes de ter consciência do realismo como instrumento estético, “conseguem

apreciar o cuidado necessário para criar a ilusão de realismo, ao mesmo tempo em que a reconhecem como ilusão” (BUCKINGHAM, 2007, p. 156).

Quando perguntados **se as situações mostradas nas séries poderiam acontecer na sua escola**, os estudantes se dividiram nas respostas: "*não, a escola da série é surreal*" (Gabriel Leandro, 12 anos); "*sim, é só ter vontade*" (Maria Cecília, 13 anos); "*podemos fazer algo parecido*" (Gustavo Maia, 12 anos); "*não, aqui eles não fazem essas coisas*" (Batman Jr., 12 anos); "*sim, as pessoas também são confusas*" (Ruby Rose, 13 anos); "*sim, porque estamos concorrendo a líder de turma, é quase igual*" (Maria Júlia Fernandes, 13 anos); "*sim, em qualquer escola*" (Sky, 12 anos). Nossa intenção não foi a de confrontar a escola "ficcional" com a escola "real", mas saber como os estudantes dimensionam a sua escola a partir da escola mostrada nas séries. Podemos perceber que o estudante tem consciência das práticas e das dificuldades que compõem o dia a dia da escola. Junto a estas respostas há uma denúncia:

Acho que alguns professores e alunos seriam mais legais, gentis e educados e não usariam uma biblioteca como acumulador de poeira. Que é mal usada por uma banda ridícula. Que apenas a turma da manhã usa como parede de pichação e namoro e não para sua real utilidade (Ovatsug, 12 anos).

Estamos falando de um sujeito do século XXI, um sujeito fragmentado e com perspectivas de múltiplas identidades (HALL, 2006). O que se revela de autonomia nesse sujeito? Segundo Corsaro (2011, p. 214), nessa fase da vida, a pré-adolescência, há fortes desejos de partilhar, participar e "persistentes tentativas das crianças de, ativamente, ganharem controle sobre suas próprias vidas". Isso nós podemos entender também a partir do outro. Perguntamos na pesquisa como os estudantes veem os jovens das séries, e as respostas, em sua grande parte, apontam para crianças potencializadas, evoluídas, mais espertas que os adultos, mais atentas e seguras de si, inspiradoras, com mais maturidade, mais responsáveis. A palavra "responsável" aparece muito nas respostas formuladas pelas crianças participantes e pode indicar um aspecto da compreensão de autonomia dos jovens. Ou seja, uma boa parte das crianças relaciona a independência dos protagonistas com os níveis de responsabilidade que eles assumem, como se a responsabilidade fosse um pré-requisito para a autonomia dentro de um espaço ético e também subjetivo.

Pudemos observar que todo o empoderamento dos jovens e autônomos protagonistas pode ser compreendido pela maioria dos participantes como algo *inspirador*. Muitas vezes esse sujeito fragmentado, como vimos acima, "é muito mais obrigado a se assumir, a se responsabilizar por si mesmo, em um mundo onde as certezas tanto no plano do saber como

no plano ético ou político são cada vez menores” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 131). Paradoxalmente, a mesma sociedade que exige autonomia e responsabilidade dos jovens “não lhe[s] oferece a mínima clareza sobre seu futuro laboral ou profissional e nem moral” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 131).

Os estudantes foram perguntados **se, como os personagens da série, eles fariam um manual de sobrevivência na escola e quais dicas eles dariam**. A grande parte das respostas está relacionada com a organização da escola e dos estudos e com questões de relacionamento no dia a dia: “*Como manter os livros e cadernos organizados*” (Junior Pinto, 12 anos); “*respeitar e obedecer a professora*” (Leopardo, 13 anos); “*escutar o professor*” (Maria Júlia Fernandes, 13); “*seja pontual e correto na sala de aula*” (Ruby Rose, 13 anos); “*não sentar nas lixeiras e não faça perguntas idiotas*” (Batista Jr., 12 anos); “*saber lidar com as pessoas*” (Brayan Blitz, 12 anos); “*não ligar para provocações*” (Gabie, 12 anos); “*não faça bullying faça amigos*” (Lara Almeida Prado, 13 anos); “*goste de meninos e meninas*” e “*não excluir*” (Rafael, 12 anos); “*tente ter bastante amigos; misture-se fácil*” (Sara, 12 anos); “*aproveite os dias de escola porque um dia eles acabam*” (Sr. Goldem, 13 anos); “*não tenha muitos amigos, só dois ou quatro*” (www13, 12 anos); “*para se ter paciência que tudo chega a seu tempo*” (Letícia, 12 anos). Aqui também há um forte senso de responsabilidade e preocupação com o outro que indica como esses sujeitos da educação agem num contexto fortemente corporal e emocional (MARTÍN-BARBERO, 2014).

Um indicador importante para compreender o contexto da autonomia do estudante são as respostas para duas perguntas sobre os problemas mostrados nas séries e como eles (os estudantes) lidariam com estes problemas. Quanto a isso, destacamos algumas dessas respostas sobre **quais são os problemas com que os personagens da série precisam lidar**: “*lidam com aquilo que vão ser quando crescer*” (Irineu A, 13 anos); “*com a dúvida e com a disputa*” (Batista Junior, 12 anos); “*com a competição e a indecisão*” (Irineu Douglas, 12 anos); “*com o medo de perder*” (Sophia Winchester, 12 anos); “*os pais não ligam muito para o que os filhos pensam*” (Gabie, 12 anos); “*não fazer o que os outros querem*” (Thalita, 12 anos). Apresentamos, também, algumas respostas sobre **se eles lidariam com esses problemas da mesma forma que os personagens**: “*igual, porque eles foram muito inteligentes*” (Alice, 12 anos); “*eu lidaria de forma diferente, lutaria mais para conseguir o que eu quero*” (Ovatsug, 12 anos); “*da mesma forma quando fosse, tipo, só para brincar*” (Rubabos, 13 anos); “*da mesma forma. Acho muito comovente como eles lidam com a situação*” (Leopardo, 13 anos); “*não. Eu não seria capitão da escola porque não sei liderar*” (Sr. Goldem, 13 anos); “*não. Na escolha da profissão eu tentaria olhar todas para ver qual*

gosto mais e, na eleição, eu me esforçaria mais” (Sky, 12 anos). Percebe-se que as crianças demonstram competência para justificar suas respostas quando se trata de concordar e também de discordar daquilo que as séries mostraram. Conforme Buckingham (2007), as crianças contemporâneas possuem uma competência que desafia a visão tradicional da criança como um ser passivo e vulnerável.

A série *Ninguém Merece* lida com uma eleição entre os estudantes, e o *Manual de Sobrevivência Escolar* trabalha com a perspectiva do futuro dos jovens, sobre “o que vou ser quando crescer”. Podemos dizer que os estudantes se concentraram mais nas questões mostradas nas séries como periféricas – a dúvida, a disputa, a competição – e menos nas questões apresentadas como centrais – como acontece o processo eleitoral e como um programa de *software* pode definir sua profissão. Aqui, as crianças inverteram a relevância dos temas mostrados. No caso da eleição, a trama desenvolve-se a partir de três candidatos com características diferentes. A menina Taylor, a protagonista, é uma candidata do tipo “correto”. Procura trazer os problemas da escola que afetam os estudantes através de um discurso “responsável” que procura atingir a consciência do eleitor. A sua amiga Brittany também é candidata e procura fazer de sua campanha um espetáculo publicitário, com luzes, cores, sons e um discurso que procura o supérfluo, por exemplo, em sua plataforma propõe uma festa do pijama a cada mês. Para isso, há um “caixa dois” fomentado por sua família. O outro candidato procura fazer o tipo “descolado”, não muito preocupado com o processo. Quase não aparece. Só se candidatou por causa do dia de folga que o representante dos estudantes tem para participar de eventos de aperfeiçoamento. Ao final, ele foi o vencedor.

A trama polemizou o “caixa dois” e preocupou-se em mostrar a artificialidade da chapa de Brittany, mas não mostrou como funciona um “caixa dois”. Assim, os estudantes que participam da pesquisa não pareceram conseguir entender e relacionar os eventos da série com os eventos políticos da atualidade brasileira, em que na época da pesquisa também se discutia a formação de “caixa dois” pelos partidos políticos a partir de propinas e corrupção. As respostas das crianças ficaram no campo da competição entre os personagens. Como vimos, algumas respostas trazem a protagonista como sendo pouco competitiva, por isso não tendo obtido sucesso na eleição. Há na série um descaso pelas opiniões das crianças por parte dos adultos e os estudantes conseguiram compreender isso. De acordo com Buckingham (2007), podemos pensar a relação das crianças com as questões públicas da política como um indicador do futuro da democracia. E o prognóstico desse indicador mostra um quadro não muito positivo, segundo o autor, onde “a apatia e o cinismo aparente dos jovens são vistos como ameaça à sobrevivência da democracia” (BUCKINGHAM, 2007, p. 267). Por outro

lado, essa falta de interesse pela política pode ser “percebida como parte da condição de ser ainda criança” (BUCKINGHAM, 2007, p. 255).

Perguntamos aos estudantes **se as séries que assistimos ensinam e, se ensinam, o quê?** A maioria deles, 18, responderam que sim, e apenas sete responderam que não. Um deles foi Rafael (12 anos), que disse: “*não, acho que é apenas para se divertir*”. Nesse caso, as respostas dos que afirmaram que as séries não ensinam não pareceram muito convictas. Com exceção de Rafael, o restante respondeu apenas “não”. Ao contrário dos que disseram “sim”, cujas respostas são acompanhadas por uma justificativa, como: “*sim, que o importante não é vencer e sim se divertir*” (Irineu A, 13 aos); “*sim, ensinam a ser inteligente; sim, a ser oportunista*” (www13, 12 anos); “*sim, que você deve ser competitivo e lutar pela sua causa*” (Ovatsug, 12 anos); “*sim, ensinam a se decidir, tomar cuidado e ter responsabilidade*” (Letícia Machado, 12 anos); “*sim, ensinam a ser inteligente*” (Leopardo, 13 anos); “*sim, que ganhar não é tudo*” (Sofia Winchester, 12 anos); “*sim, que temos muito o que saber sobre o que vamos ser quando crescer*”; “*sim, a ter independência*” (Sky, 12 anos).

Como vimos, as séries não são endereçadas aos professores ou ao meio educacional. No entanto, conseguem provocar várias reflexões que podem ser colocadas no cotidiano da sala de aula e que vão além da mera informação, do lazer e do entretenimento. Para Fischer (2013), há um hibridismo do real e do virtual nessas criações da televisão, que exige um olhar diferente do educador. Por exemplo, vemos um paradoxo nas respostas: “sim, que o importante não é vencer”, “sim, se divertir”, e “sim, que você deve ser competitivo e lutar pela sua causa”. Aqui, o inverso também é verdadeiro e cada criança, embora constitua um coletivo de estudantes, vê as coisas de um ângulo diferente. O que se percebe claramente nas respostas dos estudantes é que eles vão definindo e construindo a seu modo os sentidos das séries e, também, transgredindo aquilo que é estabelecido pelos criadores e produtores. Como já dissemos acima, as relações entre o telespectador e a mensagem são mediadas por um contexto, embora esse não pareça muito plural. Grande parte dessa pluralidade está na própria linguagem da televisão, cuja base é uma combinação entre imagens, sons e textos. Essa compreensão das séries como potencialmente educativas faz parte das manifestações das mediações perceptivas e podem se estender a outros formatos de criação da televisão, como a novela, a entrevista, o noticiário, a publicidade etc. Isso se deve “ao fato de todo o referente televisivo ser polissêmico, suscetível de variadas percepções e interpretações” (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 43).

Conforme Orozco Gómez (2014), por outro lado, os professores do ensino básico não acreditam muito na capacidade educativa da televisão. Esse entendimento não implica uma

contradição, “visto que, no fundo, os professores não outorgam à televisão legitimidade para educar, mas nem por isso deixam de reconhecer sua mediação na aprendizagem de seus alunos” (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 43). Para sintetizar isso como uma percepção dominante entre os professores do ensino fundamental em toda a América Latina, esse pensador traz uma frase muito compreensiva para este contexto: “a televisão não educa, mas as crianças aprendem dela, sim” (OROZCO GÓMEZ, 2014, p. 43).

A última pergunta sintetiza um pouco o que foi todo o questionário e suas respostas: **Você acha que as séries podem estimular os jovens a viver de um jeito mais independente? Por quê?** Nosso propósito aqui era entender o potencial de séries televisão no desenvolvimento das ideias que os jovens fazem de si mesmos como seres mais independentes. Para Buckingham (2007, p. 244), as políticas que dizem respeito diretamente à criança – educação, família e lazer – “são geralmente traçadas sem grandes esforços em consultar ou registrar a visão das crianças”. Entendemos que essa participação política depende do grau de independência em relação ao adulto. Os protagonistas das séries escolhidas atuam em condições de igualdade intelectual com os adultos e criam um espaço para expor suas ideias sobre o funcionamento da família e da escola.

A maioria das crianças respondeu que sim, que as séries podem contribuir para a independência, e justificaram a resposta. Essas justificativas passam pela organização e pela responsabilidade, que são vistos aqui também como pré-requisitos para os jovens viverem de um jeito mais independente. Podemos ver isso em algumas respostas: “*Sim. Pois os jovens não devem só ouvir os outros, têm que ter sua opinião também*” (Sofia Winchester, 12 anos); “*Sim. As séries falam sobre liderança, responsabilidade e ser independente*” (Lara Almeida Prado, 13 anos); “*Sim. Eles um dia vão ter que viver sem os pais*” (Letícia Machado, 12 anos); “*Sim. Porque as crianças das séries são muito independentes*” (Juliano, 12 anos); “*Sim. Porque os jovens são desorganizados*” (Brayan Blitz, 12 anos); “*Sim. É um exemplo de responsabilidade para alguém*” (Rafael, 12 anos). As séries não tratam diretamente de crianças responsáveis e organizadas nos seus afazeres cotidianos. Esta responsabilidade e organização existem muito mais no plano das ideias que as jovens crianças mostradas nas séries defendem. E são essas ideias, colocadas de forma “responsável” e “organizada”, que chamaram a atenção dos estudantes que participaram da atividade.

Por outro lado, cinco estudantes responderam que não, que as séries não estimulam a independência, e quatro deles também justificaram: “*Não. Elas [as crianças personagens] não correm atrás do que querem*” (Sky, 12 anos); “*Não. Eles ainda recebem conselhos dos pais e do diretor*” (www13, 12 anos); “*Não. Porque eles estão sempre precisando de alguém para*

tomar decisões” (Ruby Rose, 13 anos); *“Não. Porque é muito diferente da realidade*” (Junior Pinto, 12 anos). Conforme esses estudantes, não existe uma independência efetiva das crianças mostradas nas séries, pois elas ainda consideram o conselho dos pais e procuram a opinião dos adultos, e quase sempre não aproveitam nada delas, percebem as respostas dos adultos como frustrantes. Trata-se de um ponto de vista que busca a autonomia plena e que entende que os protagonistas das séries deveriam ser mais ativos. Podemos compreender isso como um olhar mais radical por parte de algumas crianças que se manifestaram numa perspectiva da emancipação.

Uma das questões colocadas por esta tese busca um entendimento sobre o papel mediador, ou não, dos textos da cultura, e especificamente dos programas de televisão, na autonomia apresentada pelas crianças na escola e na família. Vimos que escutar, ver, perceber, sentir, gostar, pensar, avaliar, imaginar e interagir com a televisão são exercícios que acompanham outros processos de interação com as telas e com a vida. Segundo Orozco Gómez (2014, p. 36), “[...] Cada uma dessas atividades exerce mediações significativas, visto que todas são objetos de mediações e sempre se encontram situadas e contextualizadas”.

Para Martín-Barbero (2014), a escola deve também pluralizar os alfabetos e as leituras. Este entendimento se faz necessário quando a informação que dá acesso ao saber passa de uma forma ou de outra pelas diversas redes e tramas das imagens e escrituras eletrônicas,. Não se trata de substituir o texto escrito pelo audiovisual nas relações de ensino e aprendizagem e sim de observar que há outros protocolos e processos de leitura que precisam ser compreendidos dentro de suas complexidades. O sentido social da vida e o futuro da democracia “são as exigências feitas à educação para que seja capaz de formar cidadãos que saibam ler tanto jornais impressos como televisivos, videogames, vídeos e hipertextos” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 52).

No entanto, conforme o autor, o mundo da educação ainda não está preocupado com tudo isso. Para ele, “obcecados com o poder maléfico dos meios, e muito particularmente da televisão, os educadores acabam se esquecendo da complexidade do mundo infante-juvenil, reduzindo-o à condição de consumidores de música e televisão” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 52). Nesse caso, há uma preocupação especial com a vulnerabilidade da criança diante da poderosa influência das mídias. Conforme Buckingham (2007, p. 208), “atribui-se às mídias um superpoder capaz de governar comportamentos, moldar atitudes, construir e definir a identidade as crianças”. Para a escola, o estudante tende a ser visto como um ser vulnerável, facilmente corruptível, que necessita da sua proteção, da proteção dos pais e da sua disciplina.

Como vimos, as séries das quais os estudantes assistiram trechos não foram feitas para serem vistas como programas com conteúdo educativo para sala de aula. Na sua concepção está o entretenimento, como algo para ser assistido depois da escola ou à noite. No entanto, os estudantes que participaram da pesquisa disseram que é possível aprender algo nos programas que assistiram. Para eles, conforme suas respostas ao questionário sobre a TV, as séries fazem uma reflexão sobre igualdade, responsabilidade, oportunidade, autonomia e independência. As respostas dos estudantes captaram uma atmosfera de organização e responsabilidade na composição das personagens protagonistas e identificaram isso como algo que lhes falta. Aqui, está o movimento do aprendizado autônomo. Os estudantes também compreenderam que há nas situações representadas um estímulo para o jovem viver com autonomia e independência, “*Pois os jovens não devem só ouvir, têm que ter sua opinião também*” (Sofia Winchester, 12 anos).

6.2 O QUE AS CRIANÇAS SABEM E O QUE ELAS VIVEM SOBRE AUTONOMIA

Como vimos ao longo deste estudo, a reflexão sobre a autonomia da criança já existe há muito tempo. E, contemporaneamente, podemos até entender que as crianças ganharam mais autonomia e que essa autonomia lhes deu outros direitos. Assim, “em muitas áreas da vida social, os debates sobre a infância se caracterizam cada vez mais como apelos a uma transferência de poder às crianças” (BUCKINGHAM, 2007, p. 243). Por outro lado, também podemos pensar “que a vida das crianças está mais controlada e institucionalizada, e que, se elas ganharam em proteção e direitos, perderam em responsabilidade e em liberdade de ação” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 105). Assim, nosso objetivo aqui é examinar mais de perto essas duas dimensões a partir da experiência que a criança tem de autonomia no seu cotidiano escolar e familiar e do significado que esse conceito tem para ela.

Desse modo, nossa análise buscou compreender as representações, as atitudes e os comportamentos que as crianças possuem sobre a sua autonomia e a sua educação. Com esse objetivo, foi realizada uma segunda atividade de pesquisa junto ao mesmo grupo de crianças duas semanas depois. Entendemos que essa aproximação requer uma base de análise com definições de organização empírica, como já expusemos anteriormente, a partir do procedimento número um, onde fizemos o estudo de recepção das séries, e do procedimento número dois, onde tratamos do conceito de autonomia, e outra com base em uma análise interpretativa. Desse modo, nossa abordagem adota os pontos de vistas de Montandon e

Longchamp (2007, p. 107) quanto à organização empírica e análise interpretativa, quando dizem que “baseando-se na experiência do indivíduo, tal como eles a exprimem, ela [a abordagem] não perde de vista sua natureza social nem a influência do contexto”. Essa interpretação também se apoia nas ideias de Corso e Corso (2006), cujas análises combinam história, antropologia e psicanálise.

Nesta tese, a autonomia significa a capacidade e o poder que a pessoa tem de governar-se, de tomar as decisões que lhe cabem. No entanto, não se trata de uma capacidade fora da realidade social, “como se suas emoções estivessem totalmente desligadas de outrem, ou suas ações não implicassem nenhuma responsabilidade” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 108).

Nessa segunda parte da pesquisa de campo participaram as mesmas 25 crianças, que responderam às perguntas sobre o protagonismo e a independência a partir das séries de televisão. O instrumento de coleta de dados foi o questionário, por entendermos, como vimos anteriormente, que é uma técnica que reduz a interferência por meio de informações ou esclarecimentos por parte do pesquisador e permite um recorte daquele momento da vida dos participantes. Trabalhamos com um conjunto de nove questões, que buscam o contexto da ação e da reflexão. Para a análise das respostas, observamos também alguns pressupostos recomendados por Freitas (2010), que são leitura atenta e minuciosa do material coletado, categorização e interpretação. Para isso, formulamos oito categorias sobre as quais debruçamos nossa análise.

A primeira delas está no âmbito da reflexão e aborda **o entendimento e o conhecimento que a criança possui sobre autonomia**. Aqui, buscamos a resposta para as seguintes perguntas: "você conhece a palavra autonomia? Se conhece: o que é autonomia para você?". Cinco estudantes responderam que “sim” e justificaram; seis estudantes responderam que não conheciam; e 14 não responderam, deixaram o espaço em branco.

Num primeiro momento, podemos perceber que 20% do grupo expressam um entendimento do que seja a autonomia na sua vida e que, conforme a análise das demais categorias, também se concretiza em experiências do cotidiano. No entanto, 80% do grupo de 25 estudantes dizem não conhecer absolutamente nada sobre o vocábulo. Isso não significa que eles não possuam experiências autônomas, conforme veremos mais adiante, mas indica a ausência de uma maior reflexão sobre as práticas de liberdade ou da prática implicante do pensar, que envolve o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996). Para esse grupo, nem a escola nem a família tocam no assunto autonomia. Devemos lembrar que, ao menos de acordo com Montandon e Longchamp (2007, p. 112), o

conceito de autonomia figura “entre as qualidades que tanto os pais quanto os professores gostariam que as suas crianças desenvolvessem e que eles mesmos desejaríamos desenvolver”.

Para as cinco crianças que responderam afirmativamente, o conceito de autonomia é entendido conscientemente. As premissas da independência, da liberdade e da responsabilidade dominam o conjunto das suas respostas. Trata-se de um desafio para a puberdade, que ainda “não tem uma identidade constituída, já que lhe falta a liberdade mínima para circular e definir os contornos de suas escolhas pessoais” (CORSO; CORSO 2006, p. 260). O desafio torna-se maior se pensarmos a fase pubertária como uma “extensa camada de silêncio que recobre os sentimentos e acontecimentos da vida. Esses juvenzinhos calam sobre o que na verdade não sabem dizer direito” (CORSO; CORSO 2006, p. 260). Por aqui também podemos refletir sobre o alto índice de estudantes, 14, que se calaram diante da pergunta. Para os cinco que romperam a camada de silêncio, a autonomia tem um sentido, que eles manifestaram da seguinte forma: “*autonomia para mim é fazer as coisas sem a ajuda dos pais*” (Irineu, 12 anos); “*autonomia para mim é algo que eu faça sozinha. Não preciso depender de ninguém*” (Rosie, 12 anos); “*autonomia é você ter responsabilidade pelos seus atos. Por exemplo, ir a um lugar sozinho. Ser livre*” (Maria Cecília, 13 anos); “*Sim, autonomia é independência. Se virar sozinha*” (Sky, 12 anos); “*autonomia é vender terreno*” (Gabriel Leandro, 12 anos). Esta última resposta pode parecer desconectada do entendimento que as demais crianças fizeram, mas é possível que essa representação seja construída a partir de um contexto familiar onde a criança convive com um “profissional autônomo”. Um corretor imobiliário, por exemplo.

Como poderiam essas crianças compreender e expressar um conceito abstrato como autonomia dentro de um contexto que não lhe parece favorável? Considerando apenas as crianças que mostraram conhecer a palavra autonomia, fomos entender esse saber a partir do universo do questionário. O restante das respostas mostra crianças com uma estima elevada de sua autonomia. Conseguem expressar suas opiniões sobre as regras da casa e da escola, conseguem decidir sobre o estilo de vestir, conseguem escolher o horário para fazer as tarefas da escola, conseguem “se virar” sozinhas. Embora possamos considerar que se trata de um número muito baixo de crianças, 20% do grupo, constata-se que estas que sabem o que é autonomia são mais autônomas ao se movimentarem no cotidiano. Nossa intenção aqui é entender como e onde essa autonomia foi estimulada. Por enquanto, consideramos a concepção de *autonomia da vontade* de Vygotsky (1991), na qual a atividade voluntária coloca os sujeitos nas estratégias das motivações socialmente enraizadas. Desse modo, o movimento do sujeito começa e se desenvolver junto com outros sujeitos dentro do contexto

social que ele habita. Na perspectiva desse pensador, como já colocamos anteriormente, “[...] a ideia de aprendizado inclui a independência e a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo” (VYGOTSKY, 1991, p. 59). Pudemos perceber que estes cinco estudantes possuem motivações que os colocam como sabedores do que é autonomia e os incentivam a vivê-la de fato. Seguindo esse viés, é importante sabermos quais ambientes, como a escola ou a sua casa, contribuíram para despertar essas motivações.

Nossa análise quis compreender este contexto da “experiência diferencial” (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 106) sobre autonomia, assim como as condições sociais que a sustentam. Para isso, é importante sabermos que ações de subjetividade para essa infância atuam na construção de uma interlocução autônoma dentro do processo. A escola, por exemplo, aparece nas respostas dos estudantes como o lugar onde eles se encontram mais expostos a julgamentos negativos sobre sua capacidade de ser autônomo. Também podemos constatar que a família exige mais responsabilidade, ao mesmo tempo em que, de acordo com o que as respostas sugerem, é o lugar que mais sustenta a autonomia dos seus membros.

A segunda categoria de nossa análise trata diretamente da liberdade. Algo que, como vimos acima, muitas vezes é tão escasso nessa fase da vida. Enquanto perdem em liberdade, as crianças ganham em intenções, que podem ser “um sinal de que se está próximo dos seus ideais. Quem tenciona idealiza, quem idealiza quer mais do que o presente medíocre oferece, quer transcender” (CORSO; CORSO 2006, p. 259). Podemos dizer que essa categoria está no plano reflexivo relacional (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007), onde pode se conceber como é a dimensão da liberdade na construção de relações afetivas e, também, podemos entender um pouco da capacidade de fazer escolhas mais racionais.

A segunda pergunta do questionário averigua **a liberdade que o estudante possui para escolher sozinho as regras a serem respeitadas**; sobre passar alguns dias longe da família; para fazer o que quer, respeitando os outros; para decidir sobre o estilo de vestir; para expressar suas próprias opiniões, e para resolver sozinho ou sozinho os problemas com os amigos. Dos 25 estudantes que participaram da pesquisa, somente quatro marcaram a alternativa que indica que possuem a liberdade para escolher sozinho as regras. Embora possamos dizer que escolher as regras não faça necessariamente parte do universo da puberdade, devemos considerar que 16% de respostas afirmativas a essa questão são um dado bastante expressivo para o universo de nossa pesquisa e para um contexto que não lhes é favorável, onde as regras em geral são feitas exclusivamente pelos adultos. Por outro lado, os

ideais de democracia e autonomia pretendidos por muitos educadores parecem nada significar para a grande maioria dos estudantes participantes.

Na segunda alternativa pedimos para as crianças indicarem **se poderiam ficar alguns dias longe de sua família**: 11 estudantes disseram que possuem essa liberdade. Também podemos considerar esse um número alto, representado em torno de 45%. Mais do que a liberdade, aqui o que está em jogo são as motivações. Nesse caso, essas motivações podem resultar na busca da liberdade. Para Corso (2007), a criança da puberdade tende a buscar refúgio em outra família, pois a sua torna-se insuportável. Ela está condenada “a viver basicamente em família, como quando era criança, só que agora enxerga como insuportáveis muitas situações que antes eram banais” (CORSO; CORSO 2006, p. 260). Assim, ela também enxerga que para ganhar o mundo “tem de se ter perdido o lar da infância” (CORSO, 2006, p. 260).

A alternativa seguinte também traz uma questão pragmática e pergunta **se os estudantes “têm liberdade para se virar sozinhas ou sozinhos”**: 16 crianças disseram que possuem essa liberdade. Isso também pode ser observado na escolha de outras alternativas que compõem essa mesma categoria. Como as experiências de **“decidir sozinha ou sozinho sobre o estilo de vestir”**, alternativa escolhida por 19 estudantes; a “liberdade de resolver sozinha ou sozinho seus problemas com amigos”, opção marcada também por 19 estudantes; ou a liberdade para fazer trabalhos escolares sem que os pais lembrem, opção escolhida por 18 crianças. Ou seja, 65% das 25 crianças participantes da pesquisa possuem autonomia para organizar seus estudos em casa. Ainda que a liberdade de escolher sozinha ou sozinho implique em assumir certa responsabilidade, coisa que a criança reprova, é a vontade de ser livre e capaz de ter sua independência e autonomia que motiva os seus movimentos. Nesse caso, prevalece a atitude de imaginar, inventar, ter ideias. Se pensarmos na autonomia em Kant (2007), poderemos dizer que esta é uma representação do princípio ativo da vontade autônoma. Ou, como dissemos no capítulo I, é a propriedade que a vontade possui de ser lei para si mesma.

Quando perguntamos **se eles teriam condições de "decidir como gastar uma quantia em dinheiro"**, o índice de autonomia reduziu-se um pouco: 13 estudantes responderam que sim. Comparando com as categorias que vimos antes, tivemos uma redução de 15% da capacidade autônoma quando nos referimos ao dinheiro. Mesmo assim, podemos dizer que metade das crianças se acham capazes de decidir como gastar uma quantia em dinheiro. Isso nos parece bastante significativo dentro do contexto e diante de uma conjuntura que acredita na valorização simbólica da infância e que “têm dado mais voz às crianças nas

decisões de compras domésticas” (BUCKINGHAM, 2007, p. 212). As crianças podem até não ter o dinheiro para gastar, mas, quando o têm, parece que elas sabem o que fazer com ele. Seguindo nossa perspectiva de análise, verificamos também uma motivação que acontece a partir de um desejo de independência financeira.

Nossa próxima categoria também está no campo da ação e se refere **ao que “é permitido fazer” na sala de aula e na escola**. Começamos com a sala de aula. A primeira alternativa questiona se é possível na sala de aula “relaxar quando se está cansada ou cansado”. Nenhum estudante assinalou essa possibilidade. Todos apontaram que não é possível relaxar. Entendemos o conceito de “relaxar” como estar à vontade, estar bem tranquilo, estar em um lugar que você se sinta bem. Num primeiro momento, lembramo-nos dos ambientes escolares do período colonial, onde a pedagogia do medo, característica de uma sociedade patriarcal e autoritária, compunha o sistema de ensino. Tirando os exageros, o que as respostas nos mostram é a sala de aula como um lugar onde as crianças não *curtem* o tempo nem o espaço. Devemos considerar que esse espaço não é somente físico, composto por janelas, portas, cores, lousas, luzes, mas é composto também pelos seres que o habitam e que poderiam dar “vida” a esse lugar. Estudantes e professores formam esse coletivo que compõe e que dá um significado à sala de aula. No entanto, parece-nos que há um constante conflito de interesses. Como já assinalamos, os jovens são cheios de intenções, querem sempre transcender os limites de sua realidade imediata. Essa disposição, para Corso e Corso (2007, p. 259), “predispõe uma atitude de apreciação crítica dos adultos”, que, nesse caso, são os professores. Adultos que estão vivendo a vida de forma “séria” e produtiva, enquanto os estudantes estão planejando as suas vidas.

Uma das perguntas do questionário buscava saber **em que lugares e situações as crianças possuem pouca liberdade para tomar decisões**. Aqui também apareceram a sala de aula e o professor. Uma das respostas diz o seguinte texto: “*com os professores. Não me sinto à vontade com eles. É triste, mas é o que acontece com a maioria dos estudantes*”. Esta resposta está em meio a outras que indicam a casa, a escola e outros lugares como oferecendo pouca liberdade, como veremos mais adiante. No entanto, a criança indica que há uma tensão na relação estudante-professor. Tensão esta que por muito tempo foi considerada como parte do cotidiano da autoridade e da hierarquia dos sistemas de ensino, e que na contemporaneidade deveria estar suprimida do contexto do ensino e da aprendizagem, em nome das práticas democráticas e do conseqüente dismantelamento das hierarquias e dos métodos que envolviam essas relações. Porém, podemos ver que ainda persistem na relação com as crianças alguns resquícios antidemocráticos e heterônomos, quando também

analisamos a alternativa que busca saber **se as crianças têm permissão para expressar suas emoções e opiniões**. Cerca de 70% dos estudantes indicaram que não conseguem expressar suas emoções na sala de aula. Somente oito deles indicaram essa possibilidade, o que nos faz pensar que a sala de aula não é um lugar saudável para eles.

Ainda nesta categoria **do que é permitido fazer na sala de aula**, propusemos a alternativa **“escolher as tarefas”**. Somente três alunos assinalaram afirmativamente. Para o restante, 22, não é permitido escolher as tarefas. Isso é uma escolha exclusiva do professor. É possível que as respostas dos três alunos indiquem que um ou outro professor o permita. Mas 88% dos estudantes não conseguem escolher as tarefas. Quando se trata de dar a opinião sobre as atividades e regras da sala de aula, o número de alunos que afirmam ser esta uma alternativa permitida sobe para 11, o que pode ser considerado um grande aumento, mas ainda assim o total não constitui nem a metade da turma. Quinze das crianças indicaram que não podem dar opinião sobre o dia a dia da sala de aula, que pode também ser um estimulador da tensão da qual falamos acima. Mais da metade dos participantes, 14, assinalaram que é permitido **“ir vestido como quiser”** à sala de aula. As escolas da rede municipal de ensino do município de Florianópolis não exigem o uniforme, mas estabelecem algumas regras de como se vestir para ir à escola. Dezenove estudantes indicaram que não conseguem **“escolher com quem estuda”**. O agrupamento para a realização de atividades em sala de aula não é feito por afinidades que envolvem o cotidiano das crianças. A decisão de como utilizar o tempo e o espaço da sala de aula é uma decisão exclusiva do professor. Os formatos e os arranjos que compõem as salas de aula dependem exclusivamente do ponto de vista dos adultos. Por fim, **“sentar-se onde quiser”**, **“sair sem permissão”** e **“usar o telefone celular”** não é permitido a nenhum deles.

Do lado de fora da porta da sala de aula está a continuidade da escola. Perguntamos **o que era permitido fazer neste espaço**. Todos os participantes concordaram que **“não é permitido chegar e sair a qualquer hora”**. Dezesete deles responderam que é permitido **“participar do conselho de classe”**. Embora os oito restantes não saibam, o conselho de classe é realizado bimestralmente na escola e conta com a participação dos estudantes. Para isso, estes devem ser líderes de classe escolhidos na sala de aula. No entanto, as reuniões pedagógicas não contam com a presença discente. E a grande maioria sabe disso, 20 responderam que não é permitido. Quanto à participação no grêmio estudantil, não é permitida. Foi o que responderam 22 crianças. Esta não permissão existe em função da não existência do grêmio. Percebe-se que a organização estudantil não é uma prática do ensino fundamental no contexto estudado, o que faz com que a participação das crianças em debates

e campanhas por seus direitos sejam ali quase inexistentes, num cenário semelhante o apontado por Buckingham (2007, p. 281). Num rápido levantamento a partir de escolas onde atuamos como professor, percebemos que o grêmio estudantil não é uma prática incentivada no ensino fundamental. Trata-se de um instrumento de representação dos estudantes e atuando nele a criança exercita a cidadania a aprende a defender os seus direitos e os seus interesses, podendo desenvolver uma postura ética na prática.

Quando perguntamos sobre as festas e eventos promovidas pela escola, 13 alunos responderam que é permitido “participar da escolha dos eventos que acontecem na escola”. Porém, devemos considerar que a outra parte dos estudantes, quase a metade, disseram que não é possível. Além da festa junina, a escola promove e participa de eventos que fazem parte do calendário da rede municipal de ensino, como a semana do livro infantil, a semana da consciência negra, a semana do aniversário da escola etc. Isso tudo nos faz pensar sobre a necessidade também de considerar a participação dos estudantes nas tomadas de decisões que envolvem a escola. E não se trata apenas de considerar os mecanismos institucionais aqui citados, mas de, fundamentalmente, compreender o sentido e a legitimidade dessa participação na perspectiva de uma educação democrática e de uma criança que assuma efetivamente sua condição de sujeito. Essa autonomia não é algo que possa ser outorgado pela escola, mas sim desenvolvido no contexto da própria existência desta e junto com o estudante e com a mediação do professor. Contudo, essa mediação não pode existir com a pretensão de o professor intrometer-se na vida da criança, esmagando-a com sua autoridade e poder (PARO, 2011). Pelo contrário, a escola deve procurar por referentes éticos que ampliem a base de formação deste sujeito, que, muitas vezes, é vítima de uma sociedade moralizante que vê os seus atos sempre na perspectiva negativa. Conforme Arroyo (2015, p. 11), a criança necessita desses referentes éticos para compor e ampliar suas escolhas, e isso deve ser construído junto com ela, para “fortalecer sua capacidade de escolha e de agir com liberdade”.

Seguindo essa perspectiva da ação, fomos saber como é o movimento da autonomia dentro de suas casas, na família, a partir da seguinte pergunta: **“o que é permitido fazer na sua casa?”**. Colocamos oito alternativas para que os estudantes escolhessem entre elas. A primeira delas foi **“chegar a qualquer hora”**. Duas crianças assinalaram esta alternativa. Vimos acima que a mesma pergunta foi feita em relação à escola e não houve quem marcasse essa alternativa. Inicialmente, podemos perceber que há certa flexibilidade para estabelecer os horários em casa. Embora tenham sido somente dois os estudantes que manifestaram essa autonomia, devemos entender que é uma conquista muito grande, considerando que eles ainda

estão na puberdade. Chegar a qualquer hora pode ser um bom indicativo de autonomia. Isso pode significar algum controle do próprio tempo. Notamos que os dois estudantes que assinalaram essa alternativa não fazem parte do grupo que disse conhecer o que significa autonomia. Ou seja, não conhecem o conceito, mas talvez vivam alguma autonomia.

Outra alternativa em relação ao que é permitido fazer em casa é a possibilidade de **“relaxar quando se está cansado”**. No caso da escola, como vimos antes, esta mesma questão não foi assinalada por nenhum estudante. Já em relação ao espaço doméstico, a casa, tivemos 19 estudantes que afirmaram conseguir relaxar em suas casas. No entanto, seis estudantes disseram que não conseguem relaxar em suas casas e nem na escola. Isso pode ter relação com a irritabilidade da criança púbere, o medo de ser “condenado a viver basicamente em família, como quando era criança, só que agora enxerga como insuportáveis muitas situações que antes eram banais” (CORSO; CORSO 2006, p. 260). Mas, para a maioria, cerca de 80% dos estudantes, o seu lar é o lugar onde eles podem relaxar. Podemos entender o porquê disso quando analisamos o restante das respostas. Como, por exemplo, **“escolher os programas de televisão”**. Essa é uma ação que pode contribuir para o relaxamento, e 15 deles assinalaram que possuem o controle da TV. Aqui, há autonomia. É a criança em frente a uma imensidão de portas, e ela é quem decide qual abrir e por qual entrar. Este número também é acompanhado por aqueles que possuem a liberdade de **“navegar na internet a qualquer hora”**. Estamos falando de 60% dos estudantes que participaram da pesquisa indicarem que têm autonomia em suas casas para escolher a programação da TV e acessar a internet. Por se tratar de mais da metade, podemos considerar esse dado como um indicativo de que a educação em casa dessas crianças está tendo a perspectiva da autonomia e do século XXI. Nessa perspectiva, conforme Buckingham (2007), indica uma “infância midiática” que compreende as mídias como canais para a liberação da criança. Isso pode até ser contraditório se pensarmos que o “debate público é cada vez mais dominado pelas preocupações com a necessidade de controle (e conseqüentemente por uma noção das crianças como impotentes) [...]” (BUCKINGHAM, 2007, p. 277). E a escola aparece como o lugar onde essas preocupações se mostram mais evidentes no cotidiano, como pudemos ver acima. Ao que parece é a própria casa o lugar onde a competência das crianças é mais estimulada. Dentro desse contexto da liberdade de expressão e da participação, propusemos a alternativa “escolher as atividades de lazer”, que foi assinalada por 17 crianças, indicando que podem fazer isso ser possível em suas casas.

Os percentuais que vimos acima aparecem também quando a questão envolve a permissão para **“dar opinião sobre as regras da casa”**. Quinze estudantes assinalaram esta

alternativa, indicando que em suas casas eles participam da construção das regras. Isso os revela como sujeitos também responsáveis pelo bom funcionamento daquele lugar. O que não acontece com a escola, onde, quando lá chegam, já encontram as regras definidas. O que resta aos sujeitos é só obedecê-las. Se for “espontaneamente”, melhor. Desse modo, a escola deve “servir para inculcar na criança o respeito pela regra impessoal e abstrata, para habituá-la a dominar-se e a conter-se [...]” (BUCKINGHAM, 2007, p. 158). Nesse caso, a regra deve ser prescrita e cerimoniosamente acompanhada pela autoridade moral, que, muitas vezes, já vem embutida na própria regra. Tudo aqui se dá no campo dos deveres. E estes, segundo Durkheim, possuem dois aspectos: um “severo e imperativo”, e outro “desejável e atraente”. “Na família, é o segundo elemento que é preponderante; na escola, ao contrário, é o primeiro que deve ter maior importância” (BUCKINGHAM, 2007, p. 160).

O que se pode perceber é que a educação dessas crianças se processa de maneiras diferentes. E uma grande parte das crianças que participaram da pesquisa consegue indicar isso nas suas respostas. É possível que dar opinião e participar da construção das regras as tornem desejáveis e atraentes. Assim, no contexto estudado, o viés absoluto da vigilância e da punição não atua no seio familiar como atua na escola, porque sabem os pais que a vigilância onipresente é impraticável. Os filhos ficam boa parte do dia sozinhos. Portanto, a segurança e o bem estar destes dependem de uma relação de confiança estabelecida entre as partes. O processo democrático usado para administrar a casa oferece aos filhos as suas parcelas de responsabilidade, ao mesmo tempo em que lhes oportuniza o desenvolvimento pessoal. Aqui, deve existir o respeito mútuo que, para Piaget (1998), é o sentimento regulador das relações com trocas equilibradas entre crianças e adultos. Cabe lembrar que na autonomia, a obediência a uma regra se dá pela compreensão e concordância com sua realidade. Obedecemos porque concordamos que os motivos para a ação seriam um bem para todos. Nesse contexto, as regras não são sagradas (como em Durkheim), podendo ser modificadas conforme a necessidade.

Ainda em relação ao ambiente do lar está a alternativa que aponta a **liberdade para escolher os horários de fazer as tarefas da escola**. Dezenove crianças indicaram que possuem liberdade para administrar o tempo livre. Podemos considerar esse um percentual bastante alto, pois corresponde a quase 80% delas. Trata-se de um movimento autônomo do cotidiano da criança que é respeitado na estrutura educacional da família. Essa prática acompanha um pouco o discurso da educação feita nas mídias, como vimos no capítulo um, que trabalha com a ideia de um sujeito autônomo na condução de seus estudos.

Ainda em relação ao que é permitido fazer em casa, temos a questão de que **se é possível manifestar suas emoções em casa**. Somente 10 crianças assinalaram “sim”. As outras 15 indicaram que não podem manifestar-se emocionalmente. Por um lado, têm a liberdade para realizar várias ações no cotidiano e, por outro, não têm possibilidade de expor suas emoções. Considerando que se trata de um número elevado de crianças, 60%, podemos entender isso como indicador de uma relação não muito afetiva e confiante no contexto da família. O manifestar-se exige fundamentalmente uma confiança recíproca entre pais e filhos, que parece não existir para a maioria dessas 15 meninas e meninos púberes.

Não foi nossa intenção neste estudo conhecer a estrutura familiar das crianças, mas lembramos que nas últimas décadas, principalmente nos países industrializados, temos presenciado um constante declínio da família nuclear tradicional. Isso indica “que para uma alta proporção de crianças a família não é mais o ambiente estável que muitos agentes políticos conservadores imaginam” (BUCKINGHAM, 2007, p. 96). No entanto, essa instabilidade não representa, necessariamente, um declínio no convívio. Pelo contrário, “muitos historiadores e sociólogos compreendem essa mudança como um ‘amacramento’ ou uma ‘democratização’ generalizadas das atitudes paterna e materna” (BUCKINGHAM, 2007, p. 98). Para Buckingham (2007, p. 99), “agora existe uma pressão maior sobre pais e mães para garantir que seus filhos alcancem os índices de desenvolvimento apropriados”.

Outra categoria muito importante para a compreensão da autonomia da criança, refere-se a **“situações e lugares em que ela se sente mais independente”**. As alternativas colocadas pelo questionário são: em casa; na escola, com amigos, sozinha ou sozinho e em qualquer lugar. Como lugar de independência, 18 crianças apontaram a casa e nove marcaram a escola. Como situações de independência, 15 apontaram os momentos em que estão com amigos; nove, quando estão sozinhas; e sete responderam que em qualquer lugar. Apesar da falta de confiança de muitas crianças nos familiares, como vimos acima, a casa destaca-se como o lugar de independência. Entretanto, a escola aparece como lugar de independência para 35% delas. Se juntarmos as duas categorias, teremos uma espécie de reclusão à escola e ao lar, para que a criança se sinta independente. De acordo com Buckingham (2007, p. 110), as crianças podem estar sendo definidas por sua exclusão dos espaços públicos “e por sua sujeição aos regimes de guarda moral e pedagógica especialmente projetada para policiar as fronteiras entre elas e os adultos”. Nessa conjuntura, há um tipo de concentração “em instituições abertamente planejadas para prepará-las para o mundo ‘adulto’ – e também para protegê-las dele” (BUCKINGHAM, 2007, p. 111).

As duas últimas perguntas do questionário pedem uma resposta escrita pela criança sobre **lugares e situações em que ela se sente capaz de tomar decisões sozinha**. A maioria das crianças respondeu que se sente capaz de tomar decisões, e as situações em que isto acontece mostram um pouco do seu cotidiano com autonomia nos espaços que elas ocupam. Como exemplo, a resposta de Rose (12 anos), na qual ela diz: “*quando é algo para mim e não envolve meus pais*”. Essa ideia é reafirmada por Maria Cecília (13 anos), para quem a capacidade de decidir depende de “*quando estou sozinha, sem ninguém a me pressionar, pensando, em paz*”. O lugar preferido para isso é a sua casa, no seu quarto, como indicaram grande parte, 60% das crianças que participaram da atividade. Para Buckingham (2007, p. 105), isso é possível porque “o principal lugar de lazer da criança foi deslocado dos espaços públicos (como as ruas) para os espaços familiares (a sala de estar) e daí para os espaços privados (o quarto de dormir)”. Assim, o quarto de dormir tornou-se também um lugar de diversão, uma alternativa aos perigos da rua. Esse “confinamento” também pode indicar menos capacidade de deslocar-se com independência. É certo que os espaços públicos diminuíram e, embora a rua seja mostrada como um lugar perigoso, “é o lar e não a rua o principal cenário dos crimes contra a criança” (BUCKINGHAM, 2007, p. 106).

Para Edmir Perrotti (1990), há uma forma de privatização da vida social. O espaço doméstico, o lar passa a ser compreendido como lugar de experiências sociais que fogem um pouco dos padrões da família moderna. Com isso, podem ocorrer “mudanças nas formas de conceber e organizar a infância” (PERROTTI, 1990, p. 87). Uma dessas mudanças é a cultura do *confinamento*. Desenvolvida durante a modernidade como consequência da violenta urbanização, essa ideia ganhou destaque na contemporaneidade e determinou que a infância passasse a viver confinada nos espaços privados.

Para 20% das crianças que participaram da pesquisa, a capacidade de independência e de decisão está em todos os lugares e situações: “*Na escola, na rua e em casa*” (Sofia Winchester, doze anos). Nesse grupo estão aquelas crianças que conhecem o significado de autonomia e demonstram certo empoderamento, apesar de um contexto cada vez mais privatizado e domesticado. Podemos verificar aqui uma espécie de rebeldia adolescente antecipada pela menina púbere, cujo desejo é ir além das conquistas parentais (CORSO; CORSO 2006).

Os amigos também aparecem como facilitadores dessa autonomia. Vimos acima que 15 crianças apontaram que se sentem mais independentes quando estão com os amigos. No entanto, quando a resposta é aberta e por escrito, os amigos não aparecem como facilitadores da autonomia. Já vimos que a puberdade é o período em que as rotinas das brincadeiras vão

sendo substituídas pelas atividades mais verbais, mais reflexivas; uma época que requer muitos momentos solitários para a observação e contemplação. É como se o *alter ego* da criança não fosse mais o amigo (imaginário ou não), mais sua própria consciência e a solidão que a acompanha. Na cultura de pares entre pré-adolescentes, Corsaro (2011, p. 216, 218) mostra que as crianças estão modificando seus referentes e idealizam dentro dessa reflexão como deve ser o amigo, assim “[...] não precisavam mais esperar para brincar com alguém para ter um amigo. Elas podiam tentar ter o controle sobre quem seriam seus amigos”. Também contribui para diminuir o círculo de amizade nesse momento da vida a segregação de gênero, que modifica os padrões de interação dentro dos movimentos interpessoais dos grupos segregados. Ao mesmo tempo, a questão das relações de amizade entre as crianças contemporâneas não pode ser pensada hoje sem fazermos referências às relações facilitadas pelas redes sociais digitais, que trazem ao cenário uma complexidade especial.

A escola é, para nove dos estudantes com quem pesquisamos, o lugar onde eles se sentem mais independentes. Como já colocado por Martín-Barbero (2014) e Buckingham (2007), a escola ainda é o espaço para encontro de trajetórias culturais, e “é nela onde se produz a mais ampla e permanente transformação da cotidianidade social e cultural” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 124). Por isso, esse lugar deve ser mais aberto ao “desenvolvimento da inteligência coletiva e das biografias educativas” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 124). Temos aqui 35% das crianças que indicaram a escola como o lugar onde podem ser independentes e capazes de tomar decisões sozinhas. Analisando este dado isoladamente, ele parece ser um percentual razoável. Mas, quando o comparamos com o restante das outras respostas, percebemos que não. Há outra face da escola que as crianças identificaram como o lugar da ausência de autonomia. Entre as situações que não permitem a tomada de decisões pela criança, aparecem com destaque a escola e os professores. Como é o caso de Sky (12 anos), que diz: “*com os professores, não sei, não me sinto à vontade com eles. É triste, mas é o que acontece com a maioria dos alunos*”. Essa maioria é composta por 65% das crianças, para as quais a escola é o lugar onde se tem pouca liberdade para decidir. Isso pode nos indicar, mesmo que a partir dessa pequena amostra, que existe uma crise mais profunda do que parece na relação ensino e aprendizagem. Conforme Martín-Barbero (2014, p. 122), essa crise é provocada, em grande parte, pela incapacidade do sistema educativo de conectar-se à vida que os estudantes deixam fora da sala de aula. Buscando uma perspectiva freireana, Orofino (2005, p. 123) diz que “a escola está aparentemente fechando os olhos para as transformações substanciais em nossa cultura tanto material quanto simbólica”. Nesse contexto, se não há diálogo, não há liberdade. Novos cenários se colocam para as crianças e a

escola precisa entender e abrir espaço para as outras expressões e narrativas que acompanham o cotidiano delas.

Segundo o pensamento de Martín-Barbero (2014, p. 2), a escola ainda não rompeu a barreira da incomunicação embutida nas concepções pedagógicas tradicionais. O silêncio da menina púbere também pode ser entendido como uma consequência da incomunicação e da heteronomia no espaço das relações de ensino e aprendizagem. A resposta da menina Sky (12 nos) indica-nos que aquele professor preconizado por Durkheim (2012) como um ser ancorado na autoridade moral pode ainda estar presente em pleno século XXI, “consagrando uma linguagem retórica e distante da vida, de suas penas, de suas ânsias e suas lutas, tornando absoluta uma cultura que asfixia a voz própria” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 25). De um modo direto, a cultura escolar ainda depende da cultura do silêncio. Assim, “o ontem parece se encontrar longe, mas está tão perto que é possível tocá-lo [...]” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 24).

O arcabouço de sustentação da heteronomia ainda é composto por múltiplas estruturas. E uma delas, segundo Martín-Barbero (2014), é aquela que impede cada um de falar e de dizer o próprio mundo. Para o pensamento freireano, esta é a figura mais profunda e íntima da dominação. Como podemos perceber, aquela extensa camada de silêncio que permeia a puberdade não é decorrente apenas da subjetividade humana, mas também de uma alienação que interiorizou o mutismo e a passividade nas relações sociais, mais especificamente nas relações de ensino e aprendizagem.

Também há outras situações que dificultam a tomada de decisões pelas crianças. Para o menino Gabriel Leandro (12 anos), isso acontece “*quando eu saio com meus pais*”, ou, conforme Irineu Douglas (13 anos), “*em lugares que eu não conheço as pessoas*”. Percebemos ao longo desta análise que existe um controle dos pais, às vezes mais sutil, outras vezes mais presente, mas é certo que em alguns casos a presença dos pais, ou simplesmente a presença dos adultos, inibe uma atitude mais independente, segundo os princípios da criança. É compreensível que pais e filhos vivam tempos diferentes. Como é compreensível também que a comunicação entre eles padeça de um contínuo desencontro temporal: “Quando uns acordam, outros já partiram” (CORSO; CORSO, 2006, p. 89).

Um dos objetivos de nossa pesquisa, como vimos inicialmente, era o de compreender a atualidade do conceito de autonomia nos espaços de ensino e aprendizagem em relação às crianças, e verificar como estas entendem esse conceito. Esse objetivo foi traçado a partir de alguns questionamentos, sendo o primeiro deles saber qual o significado de autonomia para as crianças. Vimos que são poucos, apenas cinco estudantes, os que demonstram possuir um

entendimento do que seja autonomia. Suas respostas indicam que, além de conhecerem o sentido abstrato da palavra “autonomia”, eles também vivem autonomia. Porém, isso não quer dizer que os estudantes que não conhecem a palavra não tenham também um pouco de autonomia no seu cotidiano. A maioria deles apontou que são muito capazes de resolver sozinhos seus problemas com amigos, de escolher suas amigas ou amigos, de decidir sozinhos sobre o estilo de vestir, sobre como gastar uma quantia em dinheiro, de expressar sua opinião, de fazer o que querem respeitando os outros, de administrar o próprio tempo livre. Não se trata apenas de capacidade, mas também de possibilidades. E, pelo que vimos anteriormente, essas possibilidades para as crianças são mais reais quando estão em casa. No entanto, também devemos compreender que a capacidade de uma pessoa ser autônoma depende muito da consciência que ela tenha dessa realidade (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007). Evidentemente que nesse período da vida, a puberdade, a autonomia não se apresenta como uma totalidade. Aqui, a autonomia é relativa, muito mais relativa do que no mundo adulto.

6.3 ESCOLA, FAMÍLIA E AUTONOMIA

Outro questionamento já apontado na introdução desta tese, e que serviu para traçarmos nosso objetivo, é no sentido de entender o quanto a família e a escola favorecem ou desfavorecem a autonomia. Nesse cenário, como vimos, o lar aparece como o principal lugar do exercício da autonomia, como o lugar onde a maioria das crianças pode dar sua opinião sobre a construção das regras, pode escolher as atividades de lazer e o horário para fazer as tarefas. Assim sendo, leva-nos a crer que o movimento do cotidiano doméstico, no contexto estudado, coloca em evidência o ser sujeito e protagonista que a criança é, e nos sugere que isso representa nas relações de ensino da contemporaneidade muito mais do que estar protegido e ser conduzido por alguém.

Nesse contexto, os movimentos da criança são entendidos não apenas como o brincar e o lazer, mas como algo que “serve para equacionar desafios que superam nossa capacidade física, intelectual e emocional. Além disso, tanta proteção e orientação é proporcional ao quanto as crianças sentem-se desamparadas e perdidas” (CORSO; CORSO, 2006, p. 251). Podemos considerar que em tempos recentes houve uma democratização no modo de convivência da família e nas atitudes paternas e maternas. Nesse sentido, Buckingham (2007, p. 98) coloca-nos, a partir de estudos empíricos, que “a maioria das crianças de hoje tem um

relacionamento mais amigável e íntimo com os seus pais do que ocorria em décadas anteriores”.

Nesta análise, se o lar é o lugar da autonomia, a escola ainda parece ser o lugar da heteronomia. Aquela velha parceria hegemônica amparada na autoridade que a família e a escola compartilharam durante séculos, parece viver momentos delicados, com interesses conflitantes. Para Martín-Barbero (2014, p. 122), isso também é uma decorrência da “desorientação provocada pelas crises que estão atravessando todas as grandes instituições da modernidade: desde o trabalho até a política, passando pela cidade”. Podemos dizer que a autoridade educadora está em crise e, no contexto desta pesquisa, verificamos que o desgaste da capacidade educadora é bem significativo na escola. Esse desgaste, em grande parte, é provocado pela dificuldade cada vez maior que a escola tem de articular algumas dimensões que tensionam fortemente a educação no século XXI. Essas dimensões, segundo o Martín-Barbero, são três: a) aquela que vincula a educação com a cultura; b) a capacitação e c) a formação de cidadãos. O autor considera esta última como a mais delicada, por conta da necessidade de essa cidadania ser exercida por “pessoas capazes de pensar com sua cabeça e participar ativamente na construção de uma sociedade justa e democrática” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 123).

Buckingham (2007) apresenta um quadro onde toda essa crise desencadeia um processo positivo e primordial nas relações de poder e autoridade entre adultos e crianças, que influencia as políticas públicas para a infância contemporânea. Isso possibilita uma extensão dos direitos de cidadania, que antes eram exclusivamente adultos, para abarcar também as crianças. Assim, “as crianças poderiam ser vistas como um grupo social entre outros (tais como as mulheres, as minorias étnicas, ou os portadores de necessidades especiais) que estavam previamente excluídos do exercício do poder social e que agora ganham acesso a ele” (BUCKINGHAM, 2007, p. 112). Trata-se de reconhecer o poder e a autonomia da criança. Evidentemente que isso pode provocar a indisciplina e levar a um colapso moral na base autoritária de construção das regras, o que “provoca um distanciamento das abordagens behavioristas em direção às abordagens baseadas na psicologia do desenvolvimento” (BUCKINGHAM, 2007, p. 98). Ou seja, a rígida disciplina física do controle, que vimos com Durkheim (2012), “tem perdido espaço para uma ênfase na orientação e na afetividade” (BUCKINGHAM, 2007, p. 98). Estamos falando de uma mudança cultural que implica outras formas de pertencimento e sociabilidade.

No contexto das respostas das crianças nesta pesquisa, a escola é apresentada como incapaz de conectar-se a essas mudanças, por isso faz com que os estudantes deixem de fora

da sala de aula “seu corpo e sua alma, suas sensibilidades e gostos, suas incertezas e raivas” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 122). Muito dessa incapacidade está no próprio modelo do saber instrucional “baseado na divisão professor/aluno, que identifica o primeiro com o saber e o segundo com a ignorância, fazendo disso a chave da autoridade escolar” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 126). Esse modelo está entrelaçado com o racionalismo que vê o homem como um sujeito do conhecimento e, conforme as fórmulas apresentadas por Durkheim (2012), é o conhecimento que dá sentido a vida social. Para esse sujeito, “a capacidade de refletir sobre seu próprio saber provém de um gesto de separação radical entre mente e corpo” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 129). A premissa *penso, logo existo* preconiza um sujeito autônomo em relação às outras dimensões da vida, “e o mundo do sujeito resulta então autoconstituído por sua própria capacidade de pensar, de usar a razão” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 130). Desse modo, essa racionalidade cria uma sensação de realidade tão forte quanto a própria realidade. Aqui “se encontra a base subterrânea sobre a qual a imensa maioria de nossos professores [...] constrói a visão que têm de seus alunos enquanto sujeito do aprender” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 130). Porém, esse sujeito também cresce numa conjuntura fortemente corporal e emocional, construída na comunidade com a turma, com os amigos e, como vimos, também com a família. Tudo indica que a escola tem dificuldades em escutar suas linguagens e significados. Tem dificuldades em reconhecer os corpos das crianças como sujeitos de educação (ARROYO; SILVA, 2012, p. 16).

A última etapa da pesquisa de campo foi a socialização junto às crianças de alguns dados recolhidos das respostas aos questionários. Levamos para um encontro com os estudantes algumas perguntas e suas respectivas respostas e observamos os seus comentários. Escolhemos as perguntas e respostas que consideramos mais significativas para confirmar o que as crianças pensavam sobre aqueles temas.

A maioria das respostas foi confirmada. Aqui, as suas falas mostraram que eles entendem como normal ter liberdade para várias coisas. Entre elas, por exemplo, escolher o estilo de vestir, resolver os problemas com os amigos e escolher o horário para fazer os trabalhos da escola. Também reforçaram a ideia de que não se sentem muito à vontade quando estão com os seus professores. Contudo, também tivemos alterações em alguns temas, como é o caso da estudante que disse: “*Professor eu já mudei de opinião quanto à sala de aula*”. Segundo ela, já consegue participar e decidir mais nesse espaço. Ainda sobre a sala de aula, destacamos no encontro o fato de nenhum deles ter indicado a possibilidade de relaxar enquanto estuda, que justificaram com a própria rotina das aulas, que um dos estudantes resumiu da seguinte forma: “*é impossível, o quadro está sempre cheio*”. Outras opiniões

também confirmaram que a grande parte das aulas se dá num processo exclusivamente mecânico: “*A professora escreve a matéria no quadro e a gente copia no caderno. Depois a professora passa umas perguntas e a gente copia e responde. E depois é a prova com as mesmas perguntas*”. Esta fala pode ser compreendida como um desabafo e também como um indicativo de que há uma crise profunda nas relações de ensino e aprendizagem. Mas também nos aponta que ainda persiste a prática heterônoma do processo de ensino meramente mecânico e submisso à autoridade do professor, como o ensino preconizado por Durkheim no início do século XX.

Quando colocamos que a maioria dos estudantes respondeu que eles não conseguem manifestar suas emoções em casa e na sala de aula, não causamos nenhuma surpresa. Reafirmaram aquilo que haviam apontado no questionário e justificaram com várias opiniões. A vergonha e o medo de represálias aparecem em suas falas como empecilhos para as manifestações mais íntimas. Estes podem ser resquícios de uma sociedade autoritária ou ainda podem ser resultado da própria puberdade, um momento em que a submissão vai dando lugar à liberdade e à autonomia, se houver condições favoráveis. Alguns apontaram que já conseguem controlar suas emoções em público, como é o caso de quando estão na sala de aula. Outros, disseram ainda que muitas vezes não tem abertura por parte dos pais e dos professores para mostrarem o que sentem.

Um tema que gerou muita discussão foi a participação na construção das regras na escola e na família. A maioria confirmou o que respondeu no questionário e apontou que é possível discutir em casa com os pais, os irmãos ou os avós sobre as regras de convivência. No caso da escola, a grande maioria indicou que não é possível opinar ou participar naquele espaço. Ou, quando isso acontece, as regras não são cumpridas: “*A opinião da gente entra por um ouvido e sai pelo outro*”, disse um dos jovens. As falas foram num tom de indignação. Segundo eles, os espaços na escola para expressar suas opiniões são muito poucos e, quando conseguem, não encontram a acolhida que desejavam: “*Fingem que nos ouvem*”, respondeu uma estudante.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encaminhar as considerações finais desta pesquisa, novamente trazemos nossas memórias, que recuperam experiências do espaço ensino/aprendizagem e demonstram nosso envolvimento com as hipóteses aqui levantadas. Comecei a vida de educador lá pelo final dos anos de 1980. Na época eu trabalhava como contador. Havia feito o curso técnico no ensino médio e possuía uma experiência em escritórios. Assim, fui convidado para dar aulas de contabilidade no mesmo curso onde eu havia estudado. Aceitei e no outro dia me apresentei na escola para pegar o material, o diário de classe, para ver o que vinha sendo ensinado e outros encaminhamentos. Para minha surpresa, não havia nada. Nem mesmo o diário de classe. Na biblioteca não havia livros didáticos sobre contabilidade. E tínhamos aula naquela noite. Apresentei-me aos estudantes e juntos nos inteiramos da situação. Disse a eles que iria pensar numa solução didática para as nossas aulas e que eles deveriam fazer o mesmo. Na aula seguinte já tínhamos algumas ideias. Dividimos a turma em oito grupos e transformamos a sala de aula em uma microcidade. Cada grupo representava empresas juridicamente constituídas, que compravam e vendiam bens e serviços entre si. Assim, a cada vez que se gerasse uma nota fiscal, o movimento contábil iniciava. Documentos fiscais, notas, demonstrativos e balancetes eram produzidos e contabilizados no cotidiano das aulas. A mesa do professor funcionava como uma espécie de auditoria e as avaliações eram feitas a partir da saúde contábil e fiscal da empresa. Estávamos todos envolvidos no processo de aprendizagem e a própria cidade onde nós, estudantes e professor, vivíamos servia como mediação dentro desse processo.

Ali, desde cedo, estabelecemos uma relação de igualdade intelectual, de respeito mútuo e de autonomia na condução do processo. Eram a cidade e as vivências dos estudantes que impulsionavam a curiosidade e a ação. No caso desta tese, a pedagogia foi composta pelo contexto (FREIRE, 2009), e procuramos fazer algo como o professor Joseph Jacotot, que trouxe o romance *As Aventuras de Telêmaco*, que era conhecido pelos estudantes, e a partir dele aproximou e movimentou o espaço ensino/aprendizagem (RANCIÈRE, 2007). Assim, pensamos que as séries de TV tiveram um papel semelhante no contexto desta pesquisa, pois além de aproximar o tema dos estudantes, também ajudaram a criar uma atmosfera geradora de debates dentro campo ensino/aprendizagem.

Como se trata de uma atmosfera criada por todos, onde princípio da autonomia constitui a ação dos envolvidos, os conteúdos escolares transformam-se em saberes práticos que ampliam a maneira de ver mundo e intervir nele. Esse princípio estabelece um

relacionamento no campo do ensino/aprendizagem mais igualitário e mais justo e nos leva a compreender o mundo de modos diferentes. Foi essa autonomia que procuramos compreender no referencial teórico e no campo de pesquisa deste trabalho.

Desse modo, buscamos o conceito de autonomia e a sua atualidade nos processos e práticas de ensino/aprendizagem e fomos também tentar entender como este conceito dialoga com outros conceitos que hoje compõem o mesmo campo semântico, tais como emancipação, protagonismo, autoria, independência, interação e participação. Como vimos, essa problematização levantou duas hipóteses: uma sugeria um possível deslocamento e esvaziamento do potencial radical e transformador que compõe esse conceito, em pelo menos uma de suas acepções; a outra considerou a necessidade de hoje o conceito de autonomia na educação ser problematizado, atualizado e ressignificado. Ao final da pesquisa, indicamos a confirmação dessas hipóteses. Por conta da pequena quantidade de pesquisas envolvendo a autonomia no campo da aprendizagem, pela quase inexistência da democracia e da liberdade no campo da educação, principalmente a educação escolar, e, pela incorporação ao conceito de autonomia de significados como responsabilidade, atitude e protagonismo, como mostrou esta pesquisa. Lembramos que nossas considerações finais se baseiam tanto na pesquisa empírica como no estudo teórico.

Todo esse entendimento está fundamentado em referências e dados que trazem uma determinada concepção de ser livre. Estamos pensando em uma liberdade que deve ser estimulada e construída através das práticas de ensino e aprendizagem ancoradas num ideal de autonomia. Como vimos, Kant (2007) foi um dos maiores defensores desse ideal, reverenciado pela razão autônoma. Para este pensador, a razão esclarecedora promoverá a liberdade a partir do conhecimento e do autoconhecimento do mundo e de si mesmo. Podemos dizer que essa autonomia vai muito além da escola e exerce forte influência na composição das estruturas sociais e das relações entre os indivíduos na modernidade.

Sendo assim, o conceito de autonomia viajou no tempo, de Platão a Paulo Freire, e manteve a sua base como um direito natural que está intrinsecamente estabelecido nas nossas ideias de senso comum e na nossa comunicação cotidiana, mas que foi e continua sendo aprisionado pelas práticas heterônimas de educação desenvolvidas pelo mundo adulto e que impõem um controle absoluto do corpo e da mente da criança. Rousseau (1992), como vimos também, foi um dos primeiros pensadores a denunciar os constrangimentos constantes e os obstáculos que impedem os movimentos da criança e, principalmente, a perceber que a educação na infância se dava por um processo de atrofiamento do corpo e do espírito. Era necessário retirar as amarras, que nesse caso não se tratam de uma metáfora, nas quais as

crianças eram enroladas desde o nascimento. Para o filósofo, o juízo das regras deveria conceder mais liberdade para a criança. Uma liberdade real, independente da voluntariedade apontada por Kant (2007).

Foi o que também compreendeu Nietzsche, para quem sem uma liberdade verdadeira a autonomia não existe. Segundo ele, o conceito de autonomia incorporado pelo sistema de ensino alemão e pela burguesia liberal aprisionava o indivíduo às estruturas econômicas e sociais sustentadas pelo Estado e por essa burguesia. Percebia aí um interesse maior em uniformizar para melhor aperfeiçoar a produção e as relações entre os indivíduos que perdem suas identidades no contexto massificado da sociedade. Desse modo, as premissas fundamentais da autonomia são sufocadas pelos critérios quantitativos e qualitativos de uma formação meramente utilitarista. Por outro lado, Nietzsche pensa a escola como um espaço habitado por seres de espírito livre, pois somente eles podem experimentar tudo o que há de conhecimento. Inclusive, experimentar a si mesmos. Aqui entra a perspectiva da autoformação, preconizada por este pensador como a educação de si mesmo. Ou seja, no processo formativo dentro desse contexto teórico, o estudante é o centro.

Direcionando o olhar do filósofo prussiano do século XIX para a contemporaneidade brasileira, com o intuito de também interrogar a suposta autonomia do nosso sistema de ensino, percebemos uma estrutura de ensino quase completamente profissionalizante. Sua grade curricular é feita e controlada pelas agências de organização de vestibulares por todo o país, que selecionam os candidatos para os cursos de graduação das universidades brasileiras e encaminham o que deve ser ensinado nas escolas em todas as áreas do conhecimento tanto nas redes públicas como nas particulares. Desse modo, o viés utilitarista da formação profissional é um imperativo desde o primeiro ano do fundamental. O modelo de ensino que aprova o estudante no vestibular e garante sua profissão no futuro é o modelo a ser seguido dentro de princípios racionalistas e heterônomos, que organizam o sistema de ensino a partir de padrões industriais e behavioristas que conferem ao conceito de autonomia outras variáveis como “eficiência”, “competência”, “gestão”, “empreendedorismo” e “disciplina” (BELLONI, 2015). Dessa forma, tira-se o foco da essência do conceito, que é a liberdade verdadeira para pensar e agir. Nesse caso, não se trata de um deslocamento do conceito de autonomia, mas de uma reafirmação da autonomia da vontade defendida por Durkheim e mantida pelos modelos econômicos neoliberais.

Podemos dizer que esta liberdade, essencial ao conceito de autonomia, tem mostrado muita dificuldade para chegar à educação escolar, pois ainda há vários limites colocados nas relações de ensino e aprendizagem que dificultam a autonomia do estudante. O excesso de

regras, por exemplo, que não foram elaboradas com a participação dos estudantes, mesmo nas escolas consideradas democráticas, acaba por impedir uma prática com base na igualdade intelectual e na liberdade dos indivíduos que a pedagogia predominante, a da coerção, desaprova qualquer tentativa que venha produzir desequilíbrios nas heteronomias que sustentam paradigmas de respeito unilateral (FRANÇA, 2012). Embora a escola tenha ganhado legitimidade como lugar de decisão e elaboração do projeto político pedagógico, isto não significou o banimento dos pilares moralizantes do ensino. Pelo contrário, a centralização administrativa e pedagógica, proveniente ainda das estruturas ditatoriais que organizaram o Brasil durante o século XX, mantém um exorbitante controle sobre os movimentos dos professores, dos estudantes e dos gestores (ORESTES, 2011). No entendimento dos princípios da educação escolar, o conceito de autonomia pode ser suprimido em nome de um eficiente e responsável funcionamento da instituição.

Podemos também dizer que a abordagem sobre a autonomia dos estudantes nas práticas de ensino não figurou nas pesquisas sobre educação no Brasil nos anos de 1980 e 1990 (ORESTES, 2011). Isto é, nas pesquisas sobre autonomia no campo da educação nesse período não houve nenhum trabalho investigativo sobre a autonomia nas relações de ensino/aprendizagem. Essa enorme lacuna nos indica que, nesse contexto da pesquisa acadêmica brasileira, há uma completa ausência de investigações que tragam o ponto de vista do estudante para o espaço ensino/aprendizagem. Aqui, não se trata de esvaziamento ou deslocamento do conceito de autonomia, mas de sua inexistência enquanto tema de pesquisa. Esse quadro, como vimos acima, vem se mantendo no século XXI.

Ao longo desta pesquisa, algumas reflexões ligadas às hipóteses iniciais foram levantadas. Uma delas se refere à disciplina, que, aliada ao currículo, coloca-se como uma ferramenta imprescindível para manter o equilíbrio e o funcionamento das relações entre discentes e docentes. A disciplina, que atua como moderadora da ação dentro do processo de ensino/aprendizagem e mantém de pé a chamada escola tradicional e conservadora, implantou-se de modo similar nos processos de constituição do ensino a distância e também, em grande parte, no ensino com o uso de tecnologias da comunicação no Brasil. Uma parcela considerável das pesquisas sobre a autonomia do estudante de cursos a distância, como mostrou o Capítulo II, trazem a disciplina como um componente fundamental dentro das relações de ensino/aprendizagem, já que “horários, datas, planos e determinação são cobrados constantemente” (FARIA, 2009, p. 6). O controle da ação acompanhou a construção e o funcionamento das chamadas *salas informatizadas* constituídas nas escolas. Aqui este controle funciona como um meio de adequar os estudantes ao formato e reprimir o

desperdício de tempo com experiências que não sejam recomendadas pelo professor (RUÍZ, 2004). O controle é rigoroso e também procura evitar problemas legais. Para os coordenadores dessas salas, se os estudantes ficarem "à vontade" eles poderão dispor da criatividade para comprometer legalmente a escola ou os seus pais (RUÍZ, 2004).

Cedo se impôs um domínio sobre os conteúdos dispostos na internet e, como na biblioteca do mosteiro medieval descrito por Umberto Eco (2003), o acesso a esses conteúdos em muitos contextos permanecem sendo negados. E é esse controle que impediu, inicialmente, uma transformação nas práticas de ensino/aprendizagem a partir da difusão dos novos meios de comunicação e armazenamento de informações (RUÍZ, 2004). Nesse caso, muitos dos técnicos e professores que atuam como mediadores entre internet e estudante estão sempre propensos a estabelecer novas normas de acesso, que não levam em conta a opinião do estudante. Nesse contexto, toda a construção pedagógica que envolve diretamente a autonomia nessas práticas, e que foi erguida por Kant, Rousseau, Nietzsche, Vygotsky, Piaget, Freire e tantos outros, não estava presente no momento em que a internet chegou à escola (RUÍZ, 2004). Assim, a perspectiva de que as novas tecnologias da informação pudessem impulsionar o desenvolvimento da autonomia não se confirma como decorrência automática e continua sendo, assim, um objetivo a alcançar em cada contexto específico.

Outras reflexões levantadas por este estudo e que são importantes para a confirmação das hipóteses apresentadas partiram da análise das pesquisas sobre a autonomia do estudante de EaD, que mostram que as instituições de ensino superior esperam um indivíduo pronto para conduzir seus estudos de forma autônoma (SMOLKA, 2011). No entanto, essas mesmas pesquisas também indicam que o estudante chega despreparado para uma aprendizagem independente (BRUM; MENDES, 2005). O mesmo acontece com o ensino superior presencial, onde a perspectiva da problematização e da investigação exigida nas universidades não faz parte dos estudantes que nelas chegam. Indica-se assim que há um mascaramento do conceito de autonomia no ensino básico. Apesar disso, a conjuntura metodológica do ensino superior pressupõe a autonomia como algo que faz parte da vida desses estudantes (SMOLKA, 2011). De um jeito ou de outro, continua valendo a ideia de que o maior responsável pelo aprendizado, e também pelo fracasso, é o estudante como se ele fosse o único fator na relação ensino/aprendizagem.

Na pesquisa de campo que realizamos, uma produção audiovisual se constituiu como dispositivo propulsor de um horizonte didático e pedagógico para a reflexão sobre a temática da autonomia e suas variáveis, como protagonismo, independência, interação e participação. O potencial mediador dos textos audiovisuais se estabeleceu a partir de algo que fazia parte do

mundo do estudante, assim como do mundo do pesquisador, por envolverem uma linguagem, nesse caso audiovisual, dominada pelos dois. Ou seja, os episódios das séries assistidos propiciaram a reflexão e a interação no contexto de pesquisa, partindo de um princípio de igualdade intelectual, encurtando a distância imaginária entre estudantes e pesquisador. E essa reflexão buscou a perspectiva de uma criança independente na forma de organizar seu pensamento e suas atitudes. Assim, as temáticas trabalhadas pelas séries televisivas – profissões, eleição, independência, amizade, protagonismo – dentro de uma função mediadora, permitiram ampliar e aprofundar o contexto da construção do conhecimento, a partir de uma estrutura narrativa voltada para a perspectiva da criança.

Na opinião da maioria das crianças que participaram desta pesquisa, as séries não visam apenas a divertir, mas também podem ter um potencial educativo. Elas identificaram nas séries assistidas as situações de autonomia provenientes do protagonismo e da independência dos personagens púberes em relação aos personagens adultos. Também apontaram que para ser independente e viver autonomamente se faz necessário assumir outras responsabilidades que ainda não estão presentes nessa fase da vida que é a puberdade.

A grande maioria dos estudantes do sétimo ano do ensino fundamental que participaram das atividades desta pesquisa disse que não conheciam a palavra *autonomia*. Podemos entender isso como uma ausência quase que completa de uma reflexão maior sobre a autonomia das crianças no espaço escolar e no espaço familiar. Ou seja, o discurso sobre ser mais autônomo na condução de seus atos não parece ter passado por lá. Embora, como vimos com Montandon e Longchamp (2007), pais e comunidade escolar sempre desejassem que eles desenvolvessem certa autonomia, não quer dizer que as crianças não tenham movimentos autônomos.

A partir do que disseram as crianças, podemos interpretar que já têm uma vivência na perspectiva da autonomia. Nesse caso, compreendemos que a escola é o lugar onde as crianças que ouvimos menos exercem sua capacidade de serem autônomas. Enquanto isso, o lar aparece como o lugar onde a autonomia é mais motivada. Ali, as condições que sustentam e envolvem as crianças em experiências que permitem o seu protagonismo são propiciadas pelos adultos. Participar da elaboração das regras da casa, por exemplo, é permitido a maioria das crianças que responderam os questionários. Ao mesmo tempo, para essa mesma maioria, na escola isso não é possível. Percebe-se que no contexto da família dessas crianças as regras podem ser modificadas a todo o momento e a sua elaboração exige a participação de todos os seus membros. Já na escola, as regras não se modificam. A criança chega e as encontra solidificadas, em nome da disciplina e do bom funcionamento da escola. Parece-nos que

aquele princípio básico da heteronomia, o de submissão total às regras, não compõe o cotidiano doméstico das crianças que participaram da pesquisa.

Percebe-se também que aquele espaço democrático e de respeito mútuo, que tanto foi pretendido pela escola do final do século XX, realiza-se, em grande parte, no contexto da família. No cenário sociocultural da pesquisa, e pelo que sugerem as respostas das crianças, a família assume novas configurações, que superam as heteronomias que sustentaram por muito tempo as ideias de educação características de um patriarcado historicamente autoritário. Podemos entender essas novas configurações como decorrência de novas atitudes por parte de mães e pais, com base em tendências sociais e culturais mais amplas, que buscam construir espaços mais democráticos para que suas filhas e filhos compreendam os mecanismos de educação que os envolvem e também participem de sua elaboração. A consequência disso é que a casa se tornou o lugar onde a criança mais atua com independência, a partir do que pudemos ouvir nas vozes desses estudantes. Assim, o ambiente doméstico parece passar a ser compreendido como um espaço de experiências sociais que levam em conta o ponto de vista das crianças. De certa forma, e no contexto desta tese, os pensamentos construtivistas e freireanos sobre a autonomia das crianças, apregoados por tantos educadores durante muito tempo, encontraram um lugar mais receptivo e mais fértil nas estratégias de educação trabalhadas por mães e pais.

Por outro lado, a sala de aula foi apontada pelas crianças como um lugar maçante, incômodo e monótono. Tanto nas respostas dadas ao questionário como nas intervenções verbais, as crianças que participaram desta pesquisa foram incisivas em mostrar, quase que em forma de denúncia, a sala de aula como um espaço de heteronomia. O ponto de vista dos estudantes mostrou este espaço como um lugar onde predominam movimentos mecânicos, em que a concepção didática não vai além do escrever na lousa e copiar para o caderno. Onde vigora um círculo que compreende a cópia escrita, a resolução de exercícios e o teste de avaliação.

O estudante demonstra que não se sente à vontade para falar o que pensa e para escolher a atividade a ser realizada na sala de aula (OLIVEIRA, 2012). A propósito, esta última hipótese aparece como algo quase impossível tanto para os estudantes de nossa pesquisa como para os estudantes que apareceram nas outras pesquisas analisadas. Conforme estes, a possibilidade de escolher o tema a ser estudado ou a atividade a ser feita se dá quase sempre em função de uma conduta punitiva do professor (OLIVEIRA, 2012). As respostas dadas pelas crianças quase sempre indicam uma tensão muito forte entre estudante e

professor, que contamina negativamente o ambiente da sala de aula e conseqüentemente impõe uma prática ancorada na autoridade do professor.

Na contramão de tudo isso, e em um plano ideal, está a noção de *escola livre*. O lugar onde a autonomia compõe uma vivência baseada na liberdade, na igualdade e no respeito mútuo. Aqui, todo o espaço de ensino/aprendizagem é envolvido por um axioma gerador da curiosidade e da investigação, fatores preponderantes no processo de construção do conhecimento. Um processo que é pensado por todos os envolvidos – estudantes, professores e gestores – e cujo desenvolvimento prático traz para o ambiente de ensino as condições da democracia que garantem a participação de todos na elaboração das regras. Assim, a autonomia flui em cada corpo que habita esse espaço. Um espaço que é idealizado para se viver em função do presente e não do futuro, sem obrigações pesadas, sem programas rígidos de disciplina, sem seriação de classe, sem castigos e sem avaliações. Nessas condições, o plano pedagógico parte sempre dos interesses e das experiências do dia a dia dos estudantes, e nele o professor não deve ser o mais importante. Nesse caso, o protagonismo é da criança. Assim, nesse modelo, as relações de ensino/aprendizagem extrapolam os ambientes da escola e envolvem também as famílias e a comunidade.

Traçamos uma trajetória social e cultural que nos mostrou que ser criança foi, em grande parte da história ocidental, um momento em que a vida é colocada nos limites para a grande maioria delas. O que prevaleceu nesse percurso foram os constrangimentos e os castigos, que quase sempre fizeram parte do arcabouço prático e teórico que envolveu os modos de criar e educar as filhas e os filhos ao longo da história fazendo deles, dentro de uma perspectiva de ser humano, o ser mais inferior, o ser menor. Esperaríamos que com o Renascimento do Ocidente, as ideias do Iluminismo e a Revolução Francesa, os mecanismos de coerção e de submissão do estudante pudessem ser gradualmente extintos. Não foi o que aconteceu; pelo contrário, o que se viu foi o fortalecimento desses princípios e a institucionalização moral, em nome da razão, do constrangimento e do castigo. Se por um lado pensava-se e discutia-se a liberdade plena do indivíduo, por outro condicionava-se essa liberdade a valores heterônimos que pressupunham um adulto equilibrado e produtivo. Sobretudo, no que se refere ao espaço que envolveu a construção da educação escolar na modernidade, e, por que não dizer, também na contemporaneidade. As escolas parecem continuar a ser, em boa parte, ambientes constituídos para vigiar e moldar crianças e jovens.

Todas essas situações de constrangimento começaram a se modificar, muito lentamente, no Brasil durante o século XX. O Estado passou a amparar através de leis as crianças em situação de abandono material e moral. E, aos poucos, foi se constituindo a ideia

de que o Brasil do futuro dependeria do tratamento dado às crianças do presente. Desse modo, a perspectiva do futuro estabeleceu um contexto de escolarização para todas as crianças e também políticas públicas que procuram atingir essas crianças. Ou seja, o bem estar e a felicidade da criança passaram a ser garantidos em lei, fundamentalmente com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), na qual a criança perde o caráter de ser menor e vulnerável e ganha uma perspectiva de sujeito de direitos sociais e civis; e a infância e a adolescência passaram a ser uma responsabilidade de todos: Estado, família e sociedade. No plano prático, uma grande parte desses direitos foi regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (BRASIL, 1990).

Esse Estatuto, de certa forma, traz algumas premissas sobre a autonomia da criança na escola e na família e protege a sua liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e expressar seus pensamentos dentro de uma escola plural e democrática, que possa incluir a criança cultural e intelectualmente dentro das relações de ensino/aprendizagem numa perspectiva de autonomia. Embora as inovações da lei tenham exigido uma escola diferente na essência e na aparência, isso não quer dizer que a escola tenha necessariamente se modificado. Talvez tenha suprimido algumas penalidades que haviam se solidificado nas pedagogias. Mas, de acordo com as pesquisas a que tivemos acesso e também com as palavras das crianças entrevistadas, podemos dizer que a heteronomia ainda está muito presente na escola.

Não tivemos a intenção fazer um comparativo entre escola e família, sabemos que se trata de espaços de socialização diferentes e a criança vai à escola por que é obrigada. No entanto, tanto a família quanto a escola são responsáveis, conforme o ECA e a LDB, pelo desenvolvimento da autonomia da criança. Há um comprometimento da escola com essa autonomia nos textos que compõe o seu Projeto Político Pedagógico. Neste sentido, é possível que, e este estudo aponta para isso, a família, o lar, conseguiram compreender melhor o sentido de liberdade e autonomia preconizado pelo Estatuto. Assim, pode absorvê-los no cotidiano do seu contexto, e isso só foi possível, em grande parte, por conta das novas famílias que se configuraram no horizonte da igualdade e da liberdade entre os seus membros. Sabemos, porém, que um grande número de pesquisas recentes, especialmente na antropologia, na sociologia e na psicologia, vêm estudando as novas configurações familiares no país. Deixamos, assim, indicada, a pertinência de que futuras pesquisas procurem articular a esse conjunto de estudos a tendência a uma maior autonomia das crianças na família, que foi encontrada em nosso trabalho.

Quase todos os artigos, dissertações e teses analisadas por nossa investigação afirmam que sem as vozes das crianças não é possível construir uma escola verdadeiramente

democrática. Percebemos que a lei do silêncio ainda é uma prerrogativa em muitas práticas de ensino, e impede que educadoras e educadores vejam a importância das vozes dos estudantes e da escuta dessas vozes para uma nova configuração de ensino escolar. No chão da escola ainda persiste uma *cultura do silêncio* (FREIRE, 2009) que, embora os estudantes sejam insistentes em rompê-la, pauta as ações que conformam o ambiente de ensino/aprendizagem.

Nosso desejo em todo este processo de pesquisa é ampliar a reflexão de estudantes, professores e pesquisadores sobre as experiências do cotidiano que possam construir e constituir projetos educativos com base na autonomia do estudante visando sempre a emancipação intelectual dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, mesmo que não se fale tanto de autonomia como antes, e com a preocupação de refletir a escola do século XXI, é de extrema importância problematizar cada vez mais o conceito de autonomia no espaço ensino/aprendizagem, necessariamente no campo das práticas, e entender que o seu significado representa o respeito pelo pensamento e pela ação do outro dentro desse espaço. Aqui pensamos as práticas da educação como experiências que vão permitir ao indivíduo a conquista da liberdade intelectual a partir de uma nova relação entre professores e estudantes, pautada pela igualdade de direitos e pelo respeito mútuo. Da mesma forma que nós, adultos, respeitamos-nos ou deveríamos nos respeitar. Assim, há um horizonte da educação que sinaliza para a invenção de práticas necessariamente democráticas onde a construção do saber se dá a partir da ação autônoma do estudante. Assim, qualquer mediação só terá sentido se praticada com base nesses princípios.

Cabe ainda nestas considerações lembrar que gostaríamos de ter ampliado e aprofundado o referencial teórico sobre a família, assim como fizemos com a escola. Como nossa preocupação inicial era com a autonomia na escola, acabamos dando mais atenção à autonomia na educação escolar. Também lembramos que não aprofundamos o conceito de emancipação: embora tenhamos colocado a emancipação como consequência da autonomia, limitamo-nos a entendê-la a partir do referencial de autonomia. Essas limitações somadas a outras dificuldades e aos dilemas de um nascente investigador indicam que tivemos alguns percalços no percurso, mas, mesmo assim, esperamos ter conseguido contribuir com a temática da autonomia na educação da atualidade, chamando a atenção para sua relevância.

Por fim, como pudemos ver ao longo desta pesquisa, muito pouco foi feito em estudos e investigações sobre a autonomia do estudante nas relações de ensino e aprendizagem que pudesse envolver significativamente a escola contemporânea. Desse modo, ainda há um imenso horizonte a ser explorado dentro das práticas de ensino na perspectiva da autonomia. Dentre os vários aprendizados aqui desenvolvidos, um dos mais importantes foi compreender

que a autonomia do estudante deve vir de um processo orgânico e consciente, e que o respeito às regras que organizam os espaços de ensino/aprendizagem deve se dar em função da sua participação na construção das mesmas.

REFERÊNCIAS

- A CAPITÃ do 6º ano. **Ninguém Merece**. Produção de Angela Webber. Sydney: Australian Child Chanel, 2006. 1 Série de Televisão (Temporada 1, Episódio 13, 24 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dK74QX_K45A>. Acesso em 11 mar. 2017.
- AGUIAR, Luiz Antônio. **Contos encantados de Hans Christian Andersen**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ARAÚJO, Thiago Gomes. **A identidade nacional brasileira na Guerra do Paraguai**. Rio de Janeiro: Ar Editora, 2016.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício R. (Org). **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- AZANHA, José Mario P. Autonomia da escola: um reexame. **Cadernos de História & Filosofia da Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 37-45, 1993. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/62.pdf>. Acesso em 22 set. 2016.
- BATINI, Federico (Org.). **Lorenzo Milani: a Escola de Barbiana e a luta por justiça social**. Florianópolis, SC: Ediunesc; Editora da UFSC, 2016.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. São Paulo: Moderna, 2009.
- BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. São Paulo: Difel, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial de União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial de União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL, Aurenildes da Silva. **A construção do processo de autonomia na relação entre professor e estudante**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF, 2011.

BRUM, Susana Mayer; MENDES, Tania Scuro. Construção da autonomia intelectual de alunos de curso normal superior na forma de EAD: um enfoque piagetiano. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2005.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

BUCKINGHAM, David. **Recriando e TV na sala de aula**. Entrevista concedida ao site Ateliê da Aurora. Tradução de Gilka Girardello. Florianópolis, SC: NICA, 2015. Disponível em: <http://www.nica.ufsc.br/entrevistas/entrevista_Buckingham.htm>. Acesso em: 12 nov. 2015.

CALKINS, Norman Allison. **Primeiras lições de coisas**: manual de ensino elementar. Tradução de Ruy Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/227357>>.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CASTRO, Lúcia Rabelo.. Da invisibilidade a ação: crianças e jovens na construção da cultura In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia (Org.). Ciências humanas e pesquisa. Rio de Janeiro: Nau/FAPERJ, 2001. p. 19-46.

CHARLOT, Bernardo. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIAVENATO, Júlio José. **Genocídio americano**: a guerra do Paraguai. São Paulo: Brasiliense, 1979.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

CORSARO, William. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In. MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria C. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 113-134.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia G .R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSO, Diana L.; CORSO, Mário. **Fadas no divã: a psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, Marisa V. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In. SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel E. (Org.). **Educação e cultura contemporânea**. Canoas, RS: Ulbra, 2006.

COVER, Ivania. **Educação e emancipação: crítica aos fins e ao sentido da educação atual na perspectiva das contribuições Freirianas**. 2011. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2011.

CRUZ, Joceli Cristiane da. **Onde vivem os monstros: o espaço narrativo como construção de uma autonomia existencial nos textos dedicados à infância**. 2011. Mestrado (Dissertação em Teoria Literária) - Centro Universitário Campos de Andrade, Curitiba, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

DEBUS, Jose Carlos S. **O cinema que pensa a pedagogia: autonomia e emancipação nas práticas pedagógicas dos filmes O Contador de História e Entre os Muros da Escola**. Dissertação (mestrado em ciências da linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2011.

DIA da Profissão. **Manual de Sobrevivência Escolar do Ned**. Nova York: Nickelodeon. Série de televisão. (Temporada 2, Episódio 16, 24 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=34x56BknlF4>>. Acesso em 11 mar. 2017.

DUARTE, Rosália; MIGLIORA, Rita; LEITE, Camila. O que as crianças pensam sobre o que aprendem com a tevê. In: DUARTE, Rosália. **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. **Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2014.

DURKHEIM, Émile. **A educação Moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. São Paulo: Folha, 2003.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**: no rastro do sujeito. Belo horizonte: Autêntica, 2001.

FANTIN, Monica. **Crianças, cinema e educação**: além do arco-íris. São Paulo: Annablume, 2011.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesar. **Cultura Digital e Escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papyrus, 2012.

FARIA, Adriano Antonio. A importância da disciplina e da autonomia para alunos em cursos de EaD. **Revista Eletrônica Sieduca**, São Paulo, 2009.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 33-49.

FERNANDES, Jovelaine Lopes Galvão. **Educação e Cidadania em Paulo Freire**. 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Joanna Barrão. **Modelos de leitura em sites de FLE**: reflexões sobre adequação e seleção de atividades para o desenvolvimento da autonomia leitora em aulas de francês. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

FERREIRA, José Maria Carvalho. Potencialidades de uma educação libertária. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 15, n. 17, p. 9-15, jan./jun. 1997.

FERREIRA, Maria Helena M.; ARAÚJO, Marlene S. **A idade escolar**: Latência (6 a 12 anos). In: EIZIRIK, Cláudio Laks; KAPCZINSKI, Flávio; BASSOLS, Ana Margareth Siqueira (Org.). **O ciclo da vida humana**: uma perspectiva psicodinâmica. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 58-74.

FILONOV, G. N. (Org.). **Anton Makarenko**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e Educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FRANÇA, Carla Andressa P.R. **Construção da autonomia moral junto a crianças e adolescentes de um abrigo institucional:** pesquisa de intervenção. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, SP, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 48. reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, Tatiana Pereira de. **Autonomia e identidade profissional de professores de educação física diante da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.** 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREUD, Sigmund. **Obras Completas.** Buenos Aires: Amorrortu, 1992.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra.** São Paulo: Peirópolis, 2013.

GAIMAN, Neil; MATTOTTI, Lorenzo. **João & Maria.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

GARCIA, Diogo Basei. **Por uma Pedagogia da Autonomia:** Bakhtin, Paulo Freire e a formação de leitores autorais. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia:** teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2014.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. **História da vida privada:** da renascença ao século das luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 311-329.

GIRARDELLO, G. **Televisão e imaginação infantil:** histórias da Costa da Lagoa. 1998. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica (Org.). **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.

GOLDIM, José Roberto. **Princípio do respeito à pessoa ou da Autonomia**. Porto Alegre? UFRGS, 28 jul. 2000. Disponível em: <www.ufrgs.br/bioetica/autonomi.htm>. Acesso em: ago. 2015.

GRÜNSPUN, Haim. **A autoridade dos Pais e a Educação da Liberdade**. São Paulo: Sedes Sapientiae, 1968.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOGGART, Richard. **Estudos Culturais Contemporâneos: uma abordagem ao estudo da literatura e da sociedade**. Birmingham: Centro de Estudos Culturais, 1969.

INÁCIO, Maria de Lourdes Secorun. **Disciplina e Autonomia: um dialogo entre Kant e Adorno**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2012.

ITURRA, Raúl. **A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação**. In: ITURRA, Raúl. **Etnografia e educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação à distância e a aprendizagem construtivista. **Em Aberto**, Brasília, n. 70, 1996.

JOST, François. Novos comportamentos para antigas mídias ou antigos comportamentos para novas mídias? **Matrizes**, São Paulo, ano 4, n. 2, jan./jun., 2011.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1999.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução de Manuela Pinto. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento. **Espaço Acadêmico**, Cascavel, PR, n. 31, 2003.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

KASSICK, Neiva Beron. **Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1993.

KOHAN, Walter O.; KENNEDY, David. **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

LEGRAND, Louis. Célestine Freinet: um criador comprometido a serviço da escola popular. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org.). **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RS: Vozes, 2014.

LODOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito menor. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996. p. 61-75.

LOIOLA, Francisco; BORGES, Cecília. A pedagogia de Paulo Freire ou quando a educação se torna um ato político. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACHADO, Sara Abreu da Mata. **Saberes e fazeres na capoeira angola**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MARQUES, Vera R. Beltrão; PANDINI, Silvia. Crianças trabalhadoras: os aprendizes de marinheiros no Paraná oitocentista. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2001.

MAKARENKO, Anto. **Poema Pedagógico**. Moscou: Editorial Progresso, 1975.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2013.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. Tradução de Maria I. Vassalo e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MATTOSO, Kátia de Queirós. O filho da escrava. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996. p. 76-97.

MILANI, Lorenzo. **Carta a uma professora**: pelos rapazes da Escola de Barbiana. Lisboa: Presença, 1977.

MONTANDON, Cleópâtre; LONGCHAMP, Philippe. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 25, n 1., jan./jul. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1631/1372>>.

MORAES FILHO, Luiz Augusto M. **O que significa a autonomia do aluno de EaD fundamentada na flexibilidade do tempo e do espaço**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <www.seednet.mec.gov.br>. Acesso em: 1 dez. 2016.

MOURA, Esmeralda B.B.. **Infância operária e acidente do trabalho em São Paulo**. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996. p. 112-128.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução de Daniele Sahebe. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

NASCIMENTO, Tiago Alves do. **Autonomia epistemológica da educação física**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2012.

NIETZSCHE, Friederich. **Escritos sobre a educação**. Tradução de Noéli C. M. Sobrinho. Rio de Janeiro: Editora da PUC; Loyola, 2008.

NUNES, Marco Antônio Oliveira. **Autonomia como pressuposto ético para a educação: uma leitura de Paulo Freire**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

OLIVEIRA, Jose R.; NUNES, Maira M. Sobre a autonomia do estudante na educação a distância. In: CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA A APRENDIZAGEM, 5., 2011. Pelotas. **Anais...** Pelotas, RS: UFSC, 2011. Disponível em <<http://wright.ava.ufsc.br/~alice/conahpa/anais/2011/papers/64.pdf>>.

OLIVEIRA, Maria Marlene Rodrigues. **Autonomia e criatividade em escolas democráticas: outras palavras, outros olhares**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

ORESTES, Talitha Lessa. **Noções de autonomia em educação escolar: discurso acadêmico no Brasil (1978-2002)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e Mediação Escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. O telespectador frente à televisão. **Comunicare**, São Paulo, v. 5, n 1, jan./jun. 2005.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **Educomunicação**: recepção midiática, aprendizagem e cidadania. Tradução de Paulo F. Valério. São Paulo: Paulinas, 2014.

O'SULLIVAN, Tim et al. **Conceitos chaves em estudos de comunicação e cultura**. Tradução de Margaret Griesse e Amós Nascimento. Piracicaba: Editora da Unimep, 2001.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PAPERT, Seymour. **A família em rede**. Lisboa: Relógio D'água, 1997.

PARAÍSO, Marlucy A.; MEYER, Dagmar Estermann (org.). **Metodologias de pesquisas pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARDAL, Maria Vittoria de Carvalho. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 51-72.

PASSETTI, Edson. O menor no Brasil Republicano. In: PRIORE, Mary del (Org). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996. p. 146-175.

PEREIRA, Rita Maria Ribes; MACEDO, Nélia Mara R. (Org.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012.

PEREIRA, Rita Maria R.; SANTOS, Núbia Oliveira; LOPES, Ana Elisabete R. C. (Org.) **Infância, Juventude e Educação**: práticas e pesquisas em diálogo. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural**: infância e leitura. São Paulo: Summus, 1990.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral. In. MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1 – 36.

PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PLATÃO. **A República**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.

PLOTZ, Judith. Romantismo, infância e os paradoxos do desenvolvimento humano. In: KOHAN, Walter O.; KENNEDY, David. **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PRIORE, Mary del (Org.). **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2000.

QUINTEIRO; Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de; SERRÃO, Maria Isabel Batista. A participação da criança na escola de ensino fundamental: um desafio nas séries iniciais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2005.

RAJOBAC, Raimundo. **Bildung enquanto formação estética no jovem Nietzsche**. Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RITER, Caio. Contos populares do Rio Grande do Sul. In: SILVEIRA, Elaine Maritza da. **Contos populares do Sul**. São Paulo: Scipione, 2015. p. 32-38.

ROSE, Diana. Análise de imagem em movimento. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 49 - 64.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

RUIZ, Adriano Rodrigues. Internet e autonomia: um estudo exploratório. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 27., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2004.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação Ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Alessandra. **Construção da autonomia do estudante em Ead**. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WgnogyOfAls>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SERAFINE, Alessandra Menezes S. A autonomia do aluno no contexto da EaD. **Educação em Foco**, Juíz de Fora, MG, n. 17, 2012.

SILVA, Jose Carlos. **A pedagogia da autonomia no contexto da capoeira como dança**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2011.

SILVA, Nelma Bispo. **Educação ambiental, práticas pedagógicas e autonomia do ensino fundamental**. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos: no rastro do sujeito**. Belo horizonte: Autêntica, 2001.

SINGER, Helena. **República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 12, mar. 2001.

SMOLKA, Maria Lúcia Rebello Marra. **A Construção da autonomia no contexto pedagógico do estudante e o ensino das ciências da saúde. Pelas veredas da educação médica**. Dissertação (mestrado profissional em ensino de Ciências), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Nilópolis, 2011.

SOBRINHO, Noéli Correia de Melo. **Escritos sobre Educação: Friedrich Nietzsche**. São Paulo: Loyola, 2003.

SOUZA, Solange Jobim. Prefácio. In: PEREIRA, Rita Maria Ribes; MACEDO, Nélia Mara R. (Org.). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2012.

SOUZA, Vera Lúcia T.; PETRONI, Ana Paula. Vigotsky e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Revista Diálogo Educacionais**, Curitiba, PR, v. 9, n. 27, 2009.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. **Changing Multiculturalism: new times, new curriculum**. Buckingham: Open University Press, 1997.

STORCK, Damaris Fabiane. **Autoria, autonomia e algumas intervenções: uma análise intercultural do livro didático “keep in mind” a partir das concepções bakhtinianas de linguagem**. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self: a construção da identidade moderna**. São Paulo: Loyola, 1997.

TITÃS. **Televisão**. São Paulo: WEA/Warner Music, 1985.

TOGNETTA, Luciene R.P. **O rezinho e ele mesmo**. Americana, SP: Adonis, 2014.

VALADIER, Paul. Heteronomia e autonomia são indivisíveis. Tradução de Cláudio C. D. Souza. **Revista do Instituto Humanistas**, São Leopoldo, n. 417, 2013.

VALLE, Ione R. O lugar da educação nos projetos de modernidade: escola e diferenciação social. In: VALLE, Ione R. **Moderno, modernidade e modernização**: a educação nos projetos de Brasil. Séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazda, 2014. p. 17-34.

VALLE, Ione R. Por que ler Os herdeiros meio século depois? In: BOURDIEU, Pierre. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VASCONCELOS, Antônio Warner de Araújo. **Autonomia relativa de alunos em textos do ensino técnico**: possibilidades e entraves. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

VAZ, Alexandro do Nascimento. **Immanuel Kant**: autonomia e pedagogia. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

VEYNE, Paul. **O Império Romano**. História da Vida privada. Do império romano ao ano mil. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. Sobre a hipótese da educação como autoformação em Nietzsche. In: MARTINS, Marcos F.; PEREIRA, Ascísio dos Reis (Org.). **Filosofia e Educação**: ensaios sobre autores clássicos. São Carlos: EDUFSCAR, 2014. p. 227-243.

VIGILANTE, Antonio; VITTORIA, Paolo. **Pedagogias da libertação**: estudos sobre Freire, Boal, Capitini e Dolci. Tradução de Willian S. Santos. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Artesmédicas, 1991.

WILLIS, Paul. Cultura Viva. Entrevista com Paul Willis. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 17, n. 2, 2005.

WILLIS, Paul. Manifesto pela etnografia. **Educação, Sociedade e Cultura**, São Paulo, n. 27. 2008.

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

ZUBEN, Marcos C. Von; MEDEIROS, Rodolfo. Nietzsche e a educação: autonomia, cultura e transformação. **Trilhas Filosóficas: Revista Acadêmica de Filosofia**, Caicó, RN, ano VI, n. 1, p. 71-93, jan./jun. 2013.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO ALUNOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (alunos)

Sou José Carlos dos Santos Debus, portador do CPF nº 49047744934 e da C.I. 1320.926, regularmente matriculado no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa educação e comunicação, da Universidade Federal de Santa Catarina com o nº 201400038 e venho por este meio convidá-la/o a participar de uma pesquisa sobre as relações de ensino e aprendizagem.

Meu projeto de tese se intitula *Educação para a autonomia: reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia em um estudo de recepção de televisão entre crianças*. Esta pesquisa conta a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Gilka Elvira Ponzi Girardello. Desde já, informo que este projeto obedece rigorosamente aos termos da Resolução 466 do Conselho Nacional de Saúde de 12 de dezembro de 2012 e as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC.

O desenvolvimento da pesquisa acontecerá a partir de encontros mensais, onde trabalharei, num primeiro momento, a recepção das séries de televisão e, num segundo momento, o questionário sobre autonomia. Toda a análise será feita a partir do campo de observação do pesquisador e das respostas elaboradas e escritas pelos participantes, que não serão identificados. Não trabalharemos com entrevistas gravadas em áudio e/ou vídeo.

Os danos que podem ocorrer com a atividade desta pesquisa são mínimos. Os possíveis riscos aos participantes estão na recepção dos programas de televisão, na leitura das perguntas e na elaboração das respostas dos questionários. Estarei atento a essas questões e sempre disponível para esclarecer as dúvidas dos envolvidos. Também informamos que não haverá prejuízo financeiro nem acadêmico, como também não haverá ganhos financeiros. Os benefícios provenientes desta pesquisa se constituem em conhecimentos para o campo da metodologia de ensino e o enriquecimento intelectual do aluno.

O pesquisador será o único a ter acesso aos dados coletados na observação etnográfica e nas respostas dos questionários. As transcrições elaboradas a partir destes serão utilizadas especificamente para fins desta pesquisa e só serão divulgadas na perspectiva do anonimato, de modo a preservar a identidade do participante. Considerando que você aceitou participar da pesquisa, gostaria de informar-lhe que sua participação é voluntária e você tem o direito e a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar-se da pesquisa quando quiser, sem qualquer penalidade.

Deste modo, o pesquisador se compromete a cumprir as exigências da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, especificamente aquelas contidas nas diretrizes IV.3 que trata do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nos colocamos a disposição para perguntas e dúvidas pelo e-mail zecedebus@gmail.com e pelo telefone (48)999713092.

Desde já agradeço sua atenção e disposição em participar.

Florianópolis, 10 de maio de 2017.

Estou ciente e concordo em participar. _____
Aluno participante

Comprometo-me com o exposto acima. _____
Jose Carlos S. Debus – pesquisador responsável

Prof. Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello – Orientadora e supervisora da pesquisa
e-mail: gilka@floripa.com.br – fone (48) 999228963

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PAIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (pais)

Sou José Carlos dos Santos Debus, portador do CPF nº 49047744934 e da C.I. 1320.926, regularmente matriculado no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa educação e comunicação, da Universidade Federal de Santa Catarina com o nº 201400038 e venho por este meio solicitar sua autorização para que seu/sua filho/a participe de uma pesquisa sobre a autonomia das crianças nas relações de ensino e aprendizagem.

Meu projeto de tese se intitula *Educação para a autonomia: reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia em um estudo de recepção de televisão entre crianças*. Trabalho com a meta de investigar a atualidade do conceito de autonomia para as crianças de hoje e como nossas crianças interpretam e negociam esse conceito no contexto escolar e familiar. Esta pesquisa conta com a orientação da Prof^a. Dr^a. Gilka Elvira Ponzi Girardello. Desde já, informo que este projeto obedece rigorosamente aos termos da Resolução 466 do Conselho Nacional de Saúde de 12 de dezembro de 2012 e as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC.

O desenvolvimento da pesquisa acontecerá a partir de encontros mensais, onde trabalharei, num primeiro momento, as séries de televisão que trazem a criança numa perspectiva de independência e, num segundo momento, o questionário sobre autonomia. Toda a análise será feita a partir do campo de observação do pesquisador e das respostas elaboradas e escritas pelos participantes, que não serão identificados. Não trabalharemos com entrevistas gravadas em áudio e/ou vídeo.

Os danos que podem ocorrer com a atividade desta pesquisa são mínimos. Os possíveis riscos aos participantes estão na recepção dos programas de televisão, na leitura das perguntas e na elaboração das respostas dos questionários. Estarei atento a essas questões e sempre disponível para esclarecer as dúvidas dos envolvidos. Também informamos que não haverá prejuízo financeiro nem acadêmico, como também não haverá ganhos financeiros. Os benefícios provenientes desta pesquisa se constituem em conhecimentos para o campo da metodologia de ensino e para o enriquecimento cultural do aluno.

O pesquisador será o único a ter acesso aos dados coletados na observação etnográfica e nas respostas dos questionários. As transcrições elaboradas a partir destes serão utilizadas especificamente para fins desta pesquisa e só serão divulgadas na perspectiva do anonimato, de modo a preservar a identidade do participante. Lembramos que a participação do aluno é voluntária e ele tem o direito e a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar-se da pesquisa quando quiser, sem qualquer penalidade.

Deste modo, o pesquisador se compromete a cumprir as exigências da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, especificamente aquelas contidas nas diretrizes IV.3 do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Desde já agradeço sua atenção e coloco-me a disposição para outros esclarecimentos através do e-mail zecadebus@gmail.com e celular (48)99713092. Ou em meu endereço: Rua Ilha Sul, 62 – Campeche – Florianópolis – SC.

Florianópolis, 05 de abril de 2017.

Estou ciente e concordo com a participação. _____

Mãe/pai e/ou responsável

Comprometo-me com o exposto acima. _____

Jose Carlos S. Debus – pesquisador responsável

Prof. Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello – Orientadora e supervisora da pesquisa
e-mail: gilka@floripa.com.br – fone (48) 99228963

Aluno participante: _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS

Nome: _____ Idade _____

Sobre as séries de TV

- 1 – Você se identifica com alguns dos personagens? Por quê?
- 2 – Como você descreveria as personagens principais?
- 3 – Como você vê os jovens das séries, em relação aos adultos?
- 4 – Como você vê os adultos das séries, em relação aos jovens?
- 5 – As situações mostradas nos episódios poderiam acontecer na tua escola? Por quê? O que poderia ser igual e o que seria diferente?
- 6 – Se você fosse criar um “manual de sobrevivência” para sua escola, que dicas ele teria?
- 7 – Os episódios assistidos lidam com quais problemas?
- 8 – Você lidaria com eles da mesma forma? Ou de uma forma diferente?
- 9 – Você acha que as séries assistidas ensinam alguma coisa? Se sim, o que?
- 10 – Você acha que as séries podem estimular os jovens a viver de um jeito mais independente? Por quê?

Sobre a autonomia dos estudantes

- 1 – Você conhece a palavra autonomia? Se conhece: O que é autonomia para você?
- 2 – Você tem liberdade para:
 - () escolher sozinha ou sozinho as regras a serem respeitadas.
 - () ficar alguns dias longe de sua família.
 - () fazer o que quer respeitando os outros.
 - () se virar sozinha ou sozinho.
- 3 – Você tem liberdade para:
 - () escolher suas amigas ou amigos.
 - () decidir sozinha ou sozinho sobre o seu estilo de vestir, usar o cabelo, etc..
 - () expressar sua próprias opiniões.
 - () fazer os trabalhos escolares sem necessitar que os pais lembrem.
 - () resolver sozinha ou sozinho seus problemas com amigos.
 - () decidir sozinha ou sozinho como gastar uma quantia em dinheiro.

4 – O que é permitido você fazer na sala de aula:

- relaxar quando está cansada ou cansado.
- sentar-se onde quer.
- escolher as tarefas a serem feitas.
- sair sem pedir permissão.
- dar sua opinião sobre as atividades e regras.
- ir vestido como você quer.
- manifestar suas emoções e opiniões.
- decidir com quem estudar.
- usar o celular.

5 – O que é permitido você fazer na escola:

- chegar e sair a qualquer hora.
- participar dos conselhos de classe.
- participar de reuniões pedagógicas.
- participar do grêmio estudantil.
- participar da escolha das festas e dos eventos que a escola organiza.

6 – O que é permitido você fazer na sua casa:

- chegar a qualquer hora.
- relaxar quando estiver cansada ou cansado.
- escolher os programas da televisão.
- navegar na internet a qualquer hora.
- escolher as atividades de lazer.
- dar sua opinião sobre as regras da casa.
- escolher o horário para fazer as atividades da escola.
- manifestar suas emoções.

7 – Em quais situações você se sente mais independente:

- em casa.
- na escola.
- com amigos.
- sozinha ou sozinho.
- em qualquer lugar.

8 – Em quais lugares e situações você se sente capaz de tomar decisões sozinha ou sozinho?

9 – Em quais lugares você sente pouca liberdade e espaço para tomar decisões sozinha ou sozinho?

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA: REFLEXÕES SOBRE A ATUALIDADE DO CONCEITO DE AUTONOMIA A PARTIR DE UM ESTUDO DE RECEPÇÃO DE TELEVISÃO ENTRE CRIANÇAS

Pesquisador: Jose Carlos dos Santos Debus

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57712516.5.0000.0121

Instituição Proponente: Departamento de Metodologia de Ensino

Patrocinador Principal: Departamento de Metodologia de Ensino

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.755.758

Apresentação do Projeto:

Descritos no projeto básico e analisados na versão anterior de parecer apresentado ao CEP SH

Objetivo da Pesquisa:

Descritos no projeto básico e analisados na versão anterior de parecer apresentado ao CEP SH

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Descritos no projeto básico e analisados na versão anterior de parecer apresentado ao CEP SH

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Descritos no projeto básico e analisados na versão anterior de parecer apresentado ao CEP SH

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Descritos no projeto básico e analisados na versão anterior de parecer apresentado ao CEP SH

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que todas as pendências indicadas na primeira versão desta solicitação foram devidamente atendidas e justificadas, o presente parecer indica a aprovação deste processo

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 1.755.758

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_756009.pdf	13/09/2016 14:58:00		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoalunos.pdf	13/09/2016 14:56:51	Jose Carlos dos Santos Debus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termopais.pdf	13/09/2016 14:55:29	Jose Carlos dos Santos Debus	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	13/09/2016 14:49:10	Jose Carlos dos Santos Debus	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	declarinsti.pdf	10/07/2016 13:29:12	Jose Carlos dos Santos Debus	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinstituicao.pdf	10/07/2016 13:27:10	Jose Carlos dos Santos Debus	Aceito
Brochura Pesquisa	projetopesquisa.pdf	10/07/2016 13:22:38	Jose Carlos dos Santos Debus	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	10/07/2016 13:01:59	Jose Carlos dos Santos Debus	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 30 de Setembro de 2016

Assinado por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br