

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SÉRGIO GUIMAR PEZZI**

**A AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: TÃO LONGE, TÃO PERTO...**

**PORTO ALEGRE,**

**2007**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: TÃO LONGE, TÃO PERTO...**

**SÉRGIO GUIMAR PEZZI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito ao título de Mestre em Educação

**ORIENTADORA: Professora Dra. Nadja Hermann**

**PORTO ALEGRE,**

**2007**

## DEDICATÓRIA

- A Etiene, que me oportunizou um novo entusiasmo para fazer o Mestrado, que “apostou todas as fichas” em mim, mais do que eu mesmo, em princípio, apostei. “Hasta siempre”, meu amor!

- Ao Giuliano, ao Leonardo e ao Lucca, que um dia olharam para nossa biblioteca e comentaram com certo assombro, o quanto eu já teria lido. Hoje, eles escrevem o que chamam de seus livros.

## AGRADECIMENTOS

À Professora, Doutora em Educação, Nadja Hermann, que, com amabilidade e conhecimento, oportunizou-me alavancar a aposta em mim mesmo e produzir esta dissertação.

Aos meus professores do Curso de Pós-Graduação em Educação da PUCRS: Juan Mosquera, Maria Emília, Nadja Hermann, Marcos Vilela, Maria Helena Abrahão, Marília Morosini e Délcia Enricone, que com suas aulas me fizeram pensar mais sobre a Educação e a autonomia do educando.

Aos colegas de aula cujos “silêncios e falas” muito me instigaram a pensar o objeto de minha pesquisa.

A CAPES cuja bolsa de estudo, possibilitou que eu cursasse com mais tranquilidade o mestrado e duplicou minha responsabilidade para com a produção, tendo em vista o investimento de dinheiro público em minha formação.

Aos meus pais que, mesmo sem saber o que eu estava estudando, atenderam ao meu pedido e me deram o livro do Schneewind de presente.

À Etiene Leandro Azambuja, minha esposa, pelas leituras paciosas dos escritos, pelas “dicas” e correções.

À Ivanoska Ferreira, pela leitura e correções do texto, visando bem escrevê-lo.

À Márcia da Cunha Contri, minha amiga, pelas sugestões ao texto e tradução do Resumo.

**“O sertão é bom. Tudo aqui é perdido, tudo aqui é achado...” – ele seo Ornelas dizia. –**

**“O sertão é confusão em grande demasiado sossego...”**

Grande sertão: Veredas (p. 414)

## RESUMO

Esta dissertação é um estudo teórico sobre o conceito de autonomia no âmbito da educação escolar. Esse conceito está bastante presente na educação escolar, solicitado constantemente, seja através de documentos educacionais, seja nos textos de pedagogos e outros profissionais afinados com a educação e, também, nas falas das comunidades escolares como um ideal a ser alcançado na trajetória escolar. A intenção desse estudo é, primeiramente, contextualizar a presença desse conceito nas pesquisas atuais. Verificou-se que há uma ênfase dos aspectos gestor e de conhecimento nas pesquisas contemporâneas, pelo menos nas fontes consultadas, tais como: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Muito pouco foi encontrado nessas pesquisas quanto ao conceito de autonomia no aspecto moral.

Num segundo momento, a pesquisa detém-se na gênese do conceito de autonomia, expondo sua vinculação com o conceito de vontade, a partir das elaborações de Tomás de Aquino, Hobbes, Cumberland, Pufendorf, Locke, Descartes, Leibniz, Rousseau e Kant. Para isso utilizei o texto de Schneewind *A Invenção da Autonomia*, a partir do qual foram feitos recortes arbitrários quanto aos filósofos e suas elaborações, que antecederam a Kant. Ainda nesse momento, a pesquisa expõe o que ocorreu com o conceito de autonomia, focando sua vertente moral, a partir de Kant, especificamente em Schiller, Schelling, Schopenhauer, Nietzsche e Hannah Arendt. Uma vez inventado esse conceito por Kant, dentro do marco da modernidade, as mutações que ele sofre são significativas, mas pouco conhecidas no contexto educacional escolar brasileiro, é o que parece embora o conceito de autonomia no âmbito moral seja freqüentemente assinalado em diversas expressões de linguagem.

Por fim, num terceiro momento, essa pesquisa inspira-se na obra de Guimarães Rosa *Grande Sertão: Veredas*, mais talvez no autor do que na obra, como um inventa palavras. Não se trata de inventar mais sobre autonomia, enquanto conceito no âmbito moral, mas o que foi dito e escrito pelos filósofos precisa aceder lugares nas práticas educacionais escolares. Como foi verificado na contextualização que, por vezes, se pede autonomia no âmbito do conhecimento, é fundamental conhecer o que foi pensado sobre esse

conceito, suas transformações, e as possíveis implicações disso nas práticas pedagógicas e educacionais, ainda mais quando no contexto social brasileiro se pede moralidade e ética.

Palavras-chave: Autonomia, Educação Escolar, Moral.

## ABSTRACT

This dissertation is a theoretical study on the concept of autonomy in the school education field. As in official documents, in works of educators and scholars engaged in the debate on education, or in the school communities discourses, the concept of autonomy has been constantly called for as a goal to be reached by the schooling process itself. Firstly, this study aims to put the presence of the concept of autonomy in the context of contemporary research. Considering the consulted sources, namely, Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) and Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), it was observed an emphasis in the management and knowledge points of view. In the researches accessed very little was found about the concept of autonomy in its moral aspect.

Secondly, this study focuses on the genesis of the concept of autonomy by pointing out its connections with will from the elaborations of Thomas de Aquino, Hobbes, Cumberland, Pufendorf, Locke, Descartes, Leibniz, Rousseau, and Kant. In order to do that, it was used the work by Schneewind “The Invention of Autonomy”, from which some arbitrary fragments were taken in regard to philosophers and elaborations that preceded Kant. By focusing in its moral perspective, the research shows what happened to the concept of autonomy from Kant on, specifically in Schiller, Schelling, Schopenhauer, Nietzsche, and Hannah Arendt. Since this concept has been invented by Kant, under the mark of modernity, it has been submitted to significant mutations. However, even though such a concept, in its moral perspective, has been frequently mentioned in many speech expressions, it seems that those mutations remain ignored in the Brazilian scholar education context.

Finally, in a third moment, this study is inspired in the work by Guimarães Rosa “Grande Sertão: Veredas,” more in the author than in the work, as a creating words. It is not a matter of inventing about autonomy, as a concept in the moral sphere, but that what was said and written by philosophers need to take its place in school education practices. As the contextualization showed that, sometimes, there is a call for autonomy in the sphere of



knowledge, it is crucial to know what was thought about this concept, its changes, and possible implications in pedagogical and educational practices, especially when morality and ethics are demanded in the Brazilian social sphere.

**Keywords:** Autonomy, School Education, Moral.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Frequência de trabalhos referentes ao conceito de autonomia por ano de reunião da ANPED, no GT 05 .....	<b>19</b>
Quadro 2 – Frequência de trabalhos referentes ao conceito de autonomia por ano de reunião da ANPED, no GT 17 .....	<b>22</b>

## SUMÁRIO

<b>1. A PROPÓSITO DO TÍTULO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. CONTEXTUALIZAÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>3. CONCEITUALIZAÇÃO.....</b>	<b>30</b>
<b>3.1. Autonomia: Breve Percorso Conceitual.....</b>	<b>30</b>
<b>3.2. Vontade: Emergência de Outras Configurações.....</b>	<b>48</b>
<b>3.3. Ação: Articulação Política da Autonomia.....</b>	<b>56</b>
<b>4. AUTONOMIA EDUCACIONAL ESCOLAR: VEREDAS.....</b>	<b>65</b>
<b>5. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>76</b>



## 1 - A PROPÓSITO DO TÍTULO

Minha memória me traiu, quando me lembrei de um filme do Wim Wenders com cenas da Europa e da Austrália; com os atores William Hurt, Max Von Sydow, Jeanne Moreau, entre outros, e ao recordá-lo pensei que seu nome era *Tão longe, tão perto*.

Esse título é uma tradução do inglês: *Faraway, so close!* que, por sua vez, é uma tradução do alemão: *In Weiter Ferne, so nah!* e não corresponde às lembranças que tenho, já citadas. Elas correspondem ao filme, do mesmo diretor, intitulado *Até o fim do mundo*. Em inglês: *Until the end of world*, sem titulação em língua alemã.

Eu me equivoquei! De *Até o fim do mundo* para *Tão longe, tão perto* há um parcial contra-censo no significado das palavras que compõem os títulos. Como todo equívoco que se preste, diz algo das psicopatologias cotidianas, como diria Freud, cabe pensar mais sobre ele.

Certamente, o fim do mundo deve ser longe, algo como o deserto australiano que serviu de locação para o filme do cineasta alemão que tanto me lembro: o filho buscando imagens para que sua mãe cega possa vê-las, através de uma máquina inventada pelo pai, um cientista perseguido, escondido no deserto australiano. O filme é muito mais do que essas cenas lembradas enquanto escrevo. Embora, agora eu saiba que ele não se chama *Tão longe, tão perto*, algumas locações e o título original, indicando algo longínquo, mas tão perto na minha memória, fizeram-me relacioná-lo com o título desta dissertação.

A autonomia é um conceito rico, constitui um ideal ainda hoje perpetrado na educação escolar, mas sofre uma desertificação de significação. Kant o coloca num outro estatuto, via razão. Mas e antes desse filósofo, o que havia sobre autonomia? Seriam os gregos antigos o *Até o fim do mundo* ou, melhor dizendo, o início de nosso mundo cultural? Quão longe ficaram de nós a ponto de alguns filósofos, como Kant, acenderem uma tocha (feito Prometeu?), produzirem o *Aufklärung* moderno, e a dimensão humana trágica se verá recuperada. Quanto a isso, Nietzsche que o diga.

No campo educacional escolar, a força histórica do conceito de autonomia se faz presente em diversos âmbitos: nos documentos legais, nas teorias e obras de pesquisadores e educadores, nas falas e discursos de professores, pais e alunos.

Nos Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos Escolares de muitas escolas, como, por exemplo, no Regimento de uma escola estatal da cidade de Bom Retiro do Sul/RS se lê: “2.2 – Objetivos dos Níveis de Ensino – Educação Infantil: - Oportunizar a construção do crescimento social, crítico e autônomo da criança, respeitando ao ritmo próprio de cada um, num ambiente de acolhimento e de segurança às crianças”. Na literatura educacional brasileira, há um livro de Paulo Freire (1921-1997), intitulado *Pedagogia da Autonomia*. Nessa obra, Paulo Freire diz que a temática central de seu texto é “a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia dos educandos” (1996, p. 13).

O referido autor, na mesma obra (1977, p. 59) no item “2.3 – *Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando*” afirma:

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso -, *é o que fala do respeito devido à autonomia do educando*. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir a afirmação várias vezes feita nesse texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos faz éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Uma outra autora, Ana Maria Rocha Oliveira, assinalou a seguinte passagem em seu texto voltado ao ensino superior: “Quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e inovar não será autônomo; continuará dependente, condenando a si mesmo a prática de reproduções” (2007, p. 45).

Em 2006, numa reunião com representantes de comunidades escolares na cidade de Bom Retiro do Sul/RS, ouvia a expressão dos seguintes ideais na formação dos alunos: “formarem-se críticos e autônomos”.

A amplitude de um conceito como autonomia, mas particularmente sua riqueza no campo moral, um tanto desconhecida<sup>1</sup>, pode não evitar o fim do mundo para nossos jovens

---

<sup>1</sup> O conceito de autonomia é conhecido, mas sua amplitude e complexidade não me parecem ser suficientemente conhecidas pelos educadores, embora muito evocado.

(aliás, eles se matam cada vez mais), mas pode ao menos adiá-lo. Nesse adiamento, talvez, tenhamos chance de uma VIDA menos tola.

Kant não descobriu o conceito de autonomia, ele o inventou, pelo menos essa é a tese de Schneewind (1999). Derivando da concepção de substância simples inventada por Leibniz, Kant teria inventado um novo conceito para autonomia: um autogoverno em que, por legislarmos a lei moral a partir de nossa vontade, ficamos (todos nós) submetidos a ela.

Kant pensava numa universalização moral, onde o criador, a partir da razão, se curvasse frente a sua criatura (moralidade). Não seria mais tanto, pelo menos, um curvar-se frente ao olhar de Deus. Seria uma obediência à razão, mas que com o passar do tempo não se mostrou mais promissora do que as leituras de mundo igrejeiras. Poderiam minhas palavras dizer algo sobre esse ideal educacional?

Esta dissertação – sobre autonomia na educação escolar – pretende se colocar à distância dos sentidos gestorário e de conhecimento, problematizando o sentido moral; exumando-o da cova rasa em que está depositado, como um dos ideais educacionais contemporâneos; aproximando-o como arcabouço conceitual das práticas educacionais e pedagógicas públicas<sup>2</sup>. O conceito de autonomia, vinculado a vontade, particularmente após Kant, traz veredas para o campo educacional, principalmente na instituição escolar, pois ao dizer de um sujeito “autônomo”, inacabado, as ações realizadas podem não ser consistentes. Que possa ser uma arma contra a miséria intelectual, que por si só já é uma violência, de muitos daqueles que pensam e praticam a educação escolar contemporaneamente.

Eidam<sup>3</sup> advoga uma educação à maioria onde os fundamentos e os fins foram questionados:

Quem exige maioria e a autonomia como fim da educação retoma teses e concepções filosóficas que já têm, por isso mesmo, uma história atrás de si, mas não necessariamente ainda diante de si. Também, e justamente neste caso, devem ser pensadas as implicações e pressuposições e se considerar na reflexão aquilo que constitui as tarefas e objetivos de uma tal educação. Nenhum progresso da história e do espírito, nem mesmo a idéia de uma autonomia por liberdade, parece ser imperdível.

---

<sup>2</sup> Públicas no sentido arendtiano, ou seja: de espaço constituído pelas pessoas, onde desde suas diferenças, definam o bem comum.

<sup>3</sup> EIDAM, Heinz. *Educação e maioria em Kant e Adorno*. In: DALBOSCO, Claudio Almir & FLICKINGER, Hans-Georg. *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005, p. 107.

Não se trata de fazer uma “anamnese” schellinguiana do conceito de autonomia, como se ele pudesse se revelar, trazendo uma boa nova. Nem mesmo desencontrá-la, dado uma vontade errante e perversa. Uma genealogia sim, em cujo devir contemple singularidades num espaço público.





## ***2. CONTEXTUALIZAÇÃO***

---

## 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO

A partir de Kant (1724-1804), o conceito de autonomia, em seu âmbito moral, toma vulto e vai influenciar significativamente a educação escolar nos séculos seguintes. Contemporaneamente encontramos seus influxos, seja na legislação federal (LDB), seja em documentos escolares, indicando um ideal a ser alcançado pelos educandos. Contudo, a ênfase no conceito de autonomia tem sido no âmbito do conhecimento, ou seja: a capacidade do educando de encontrar soluções para problemas novos que se apresentam, valendo-se do que dispõe; como também, a da gestão pedagógica, política e financeira das instituições escolares, ou seja: processos descentralizadores e de autogestão dos procedimentos pedagógicos e administrativos das unidades escolares frente às mantenedoras.

O que me interessa aqui é o conceito de autonomia no âmbito moral, dentro do meio educacional escolar. Ninguém que trabalha com a educação escolar diz que a autonomia moral tenha perdido sua importância, mas as pesquisas encontradas não versam sobre esse aspecto. No atual estado de conhecimento sobre esse objeto de pesquisa, verifiquei a sua pouca relevância no campo da moral, dado que nenhuma pesquisa ali o situa, mesmo quando trata da trajetória do conceito (MARTINS, 2002), encaminhando-o para a esfera político-contemporânea. Notadamente, há um estiolamento do conceito, em que pese sua fundamentação para as áreas já citadas.

Há um anseio social de que os educandos se autonomizem moralmente, no entanto, o que significa exatamente esse conceito, e como se constrói essa autonomia com os educandos? Podemos afirmar que o construtivismo, tão em voga em nossos ideários pedagógicos, tem suas raízes em Kant. No século passado, tanto Piaget (1896-1980), como Paulo Freire (1921-1997) empregaram o conceito de autonomia como base de suas teorias, mas nenhum deles faz referência à trajetória do conceito.

No que diz respeito ao estado de conhecimento sobre o conceito, analisei o que vem sendo pesquisado e o que se encontra documentado nas fontes citadas, procurando razões para o que não foi encontrado.

O conceito de autonomia, como já explicitiei, tem sua base filosófica e seu trânsito pela educação escolar. Para a verificação do estado de conhecimento escolhi três fontes de pesquisa que justamente permeiam os campos filosófico e educacional: A ANPED, a ANPOF e a CAPES. Em cada uma delas, fiz uma leitura flutuante nas especificidades dos respectivos sites.

Na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), foram examinados os títulos dos trabalhos apresentados em cada uma das reuniões, da 23ª - ano 2000 – a 29ª - ano 2006 – em cada grupo de trabalho selecionado. O critério para seleção dos grupos de trabalho foi a pertinência do título *autonomia* com as área de estudo dos grupos. Portanto, os grupos escolhidos foram o GT 05 – Estado e Política Educacional e o GT 17 – Filosofia da Educação.

No quadro abaixo, podemos verificar a frequência de trabalhos do GT 05 relativos ao conceito de autonomia apresentados em cada reunião:

Quadro 1 – Frequência de trabalhos referentes ao conceito de autonomia por ano de reunião da ANPED, no GT 05

ANPED – GT 05		
Ano das reuniões	Trabalho pertinente / total de trabalhos apresentados	Porcentagem relativa
2000	0 / 19	00 %
2001	3 / 19	16 %
2002	0 / 10	00 %
2003	0 / 20	00 %
2004	0 / 21	00 %
2005	2 / 15	13 %
2006	0 / 17	00 %
TOTAL	5 / 121	04 %

Fonte: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br), maio de 2007.

Em seis anos de produção científica tivemos cento e vinte um trabalhos apresentados, sendo que apenas cinco referentes ao conceito de autonomia. A porcentagem 4 % é significativa dessa pouca expressiva produção. Não é um conceito que venha preocupando os pesquisadores do grupo de trabalho sobre Estado e Política Educacional e, curiosamente, os

trabalhos foram produzidos em apenas dois anos (três trabalhos em 2001 e dois trabalhos em 2005).

Em 2001, os seguintes títulos foram apresentados:

A) *O Projeto Político Pedagógico e a Construção da Autonomia e da Democracia na Escola nas Representações Sociais dos Conselheiros* de Luciana Rosa Marques, que, em sua dissertação de mestrado em educação, através da teoria das representações de Moscovici, examina como o projeto político-pedagógico se materializa pelos que o executam, como os conselheiros escolares o entendem e sobre sua relação com a autonomia da escola. Resumidamente, chega às seguintes conclusões:

O estudo das representações sociais dos membros do Conselho Escolar das escolas da rede municipal do Cabo de Santo Agostinho, permitiu-nos perceber que não há vinculação entre democratização da gestão e autonomia da escola e privatização do sistema público de ensino, na medida em que foi reforçada a responsabilidade do Estado para com a educação pública.

Observou-se que a inserção social dos sujeitos entrevistados “fala mais alto” do que sua participação no grupo conselheiro, pois apareceram diferenças significativas nas representações sociais dos pais/mães e da sociedade civil organizada. No entanto, a participação no grupo conselheiro está influenciando na estruturação das representações desses sujeitos.

Em relação ao projeto político-pedagógico, percebe-se que ele não está se constituindo em um instrumento de construção da singularidade das escolas, na medida em que não encontramos nas representações sociais dos conselheiros referências aos pressupostos sócio-político-filosóficos que dariam a “cara” da escola e que, em sua maioria, as representações sobre o projeto ancoram-se no planejamento. (MARQUES, p. 14 – 15)

B) O trabalho intitulado *Gestão Autônoma da Escola Pública*, de autoria de Ângela Maria Martins, traz os limites e possibilidades da gestão autônoma da escola pública da rede de ensino paulista frente às políticas e agenda de governo, através de suas medidas legais e programas, e sua materialização pelos educadores. A seguinte passagem dá uma significação ao conceito de autonomia trabalhado pela autora:

Há uma nítida influência das lutas autônomas encetadas por trabalhadores, bem como da literatura sociológica marxista sobre a construção das tendências pedagógicas autogestionárias, sobretudo na França dos anos 1960, conduzindo, gradativamente, à defesa da autonomia no âmbito da educação. De uma parte, o termo passou a ser compreendido como a possibilidade de garantir uma educação libertária, na visão institucional, e de outra parte, na visão da escola nova, como a possibilidade de ensinar a criança a ser autônoma (Gadotti, 1992; Unesco, 1981). No entanto, a pedagogia autogestionária, quando reivindica a autonomia dos atores educacionais, entra em contradição com os postulados fundamentais da sociedade que é heterônoma e heterodeterminada. Nesse sentido, as intenções expressas na pedagogia autogestionária podem servir como elemento de revelação política de uma sociedade baseada na desigualdade, pois é justamente o teor de suas críticas profundas que constitui a possibilidade de renovação radical das relações sociais e políticas, mas não devem ser vistas como a panacéia dos males que atingem as instituições de ensino, como vêm preconizando as diretrizes recentes que

fundamentam a agenda das políticas educacionais em âmbito internacional. Ao que tudo indica, a (re) significação do termo encetada recentemente guarda pouca identidade com suas origens, pois sua utilização instrumental o aproxima da noção de descentralização (CASASSUS, 1999, p. 5)

C) O trabalho denominado *Políticas de Autonomía Escolar y Participación de las Familias en la Escolarización: Tendencias del Caso Argentino*, de Myrian Andrada, coloca o conceito de autonomia no seguinte âmbito:

(...) los consejos de escuela, fueron transformados en un complemento funcional al estilo del director de la institución escolar, con una influencia central de su parte incluso, en la construcción de los temas a tratar en las diferentes sesiones. La normativa era muy ambigua respecto a sus funciones y tampoco propiciaba el incremento de la autonomía de las instituciones escolares. Entendiendo por autonomía escolar: un proceso que implica delegar, propiciar y hacer efectivas la toma de decisiones por parte de los actores -empowerment-, flexibilizando y desburocratizando la organización institucional al nivel de la escuela. Los diversos modelos teóricos de escuelas autónomas, se sustentan en la rendición de cuentas de su tarea y el incremento de la responsabilidad de las escuelas por los resultados -accountability-, es decir, controles "ex - post". La estructura de los consejos de escuelas, contribuyó a afianzar la gestión centralizada de las escuelas y continuó delegando poder en la toma de decisiones a los equipos docentes, en detrimento de la participación de las familias. (ANDRADA, p. 5)

Em 2005, foram produzidas as seguintes pesquisas:

A) *Política de Educação Escolar Indígena: Nos Caminhos da Autonomia* de Darci Secchi, onde a autora desenvolve o conceito desde a antiguidade grega:

Na Grécia Antiga a palavra auto-onomia esteve associada à faculdade ou ao direito daquele que podia atribuir-se o próprio nome, isso é, ao cidadão apto a dizer de si e a definir as regras nos três ambientes da polis (Casa, Ágora e Eclésia). Por oposição, trazia a idéia da hetero-onomia, condição daquele que recebia de outrem os seus desígnios (princípios, leis, valores, língua etc.) e a eles era abrigado a submeter-se. Tratava-se, portanto de uma diferenciação ôntica: os seres eram portadores de autonomia e cidadania, ou subjugados à heteronomia e à escravidão. (1991, p. 2)

Na seqüência do trabalho, a autora passa de imediato, a Descartes, que precede Kant, sem citá-lo, mas que segue presentificado pela citação de Castoriadis :

Depois dos gregos, a noção de autonomia passou a ser entendida como a “consciência explícita que somos nós que criamos nossas próprias leis e que, portanto, podemos, também, mudá-las” (Castoriadis, 1998: 104). Essa perspectiva teria como expoente Descartes com a proposição da experiência absoluta de num homem pensante em cuja existência faria suas escolhas, inclusive das leis que regeriam a sua conduta. (1998, p. 2)

Avançando, em seguida, para a ótica marxiana contemporânea:

(...) Castoriadis (2000:131) associou a idéia de autonomia à possibilidade do exercício (coletivo) da liberdade. Para ele, autonomia caracterizaria a “ação de uma liberdade sobre outra liberdade” e a dependência (ou alienação), a expressão das “condições de privação (...) material e institucional de economia, de poder e de ideologia”.

Mais recentemente, diversos autores associaram a noção de autonomia às de soberania e de desenvolvimento econômico e tecnológico. Nessa perspectiva, o binômio autonomia-dependência expressaria a possibilidade ou a impossibilidade de uma população definir o seu próprio destino, predominantemente na forma e nos limites de um estado nacional. A autonomia estaria ancorada no exercício dos direitos individuais e coletivos de uma população; na capacidade competitiva do seu mercado e no poderio bélico nacional e dos países aliados. A noção de dependência estaria ligada à impossibilidade do exercício pleno dos direitos individuais e coletivos e ao cerceamento promovido por agentes externos. Nessa acepção, o mundo estaria dividido em dois grandes ‘blocos’: de um lado os países centrais, desenvolvidos, dominantes e autônomos e, do outro, os países periféricos, subdesenvolvidos, dominados e dependentes. Essa mesma dinâmica determinaria também as relações econômicas, políticas, culturais e étnicas existentes no interior da mesma unidade nacional. (1998, p. 3)

A autora relacionará essa conceituação de autonomia com a educação escolar dos povos indígenas no Brasil.

B) No trabalho *Descentralização ou Desconcentração? O Controle dos Gastos com a Educação: Uma Ação que Supera a Autonomia da Escola*, de Valéria Moreira Rezende, o conceito de autonomia está colocado na instituição escola:

A autonomia que a escola requer, como condição indispensável de sucesso — maior grau de decisão sobre a aplicação dos recursos financeiros, porque nenhuma instituição pode ter identidade, iniciativa e projeto se não detiver o controle sobre seus próprios recursos — seria concretizada por meio da descentralização. Por outro lado, a participação efetiva na educação, como rompimento da ordenação autoritária no período do centralismo, surge como uma ânsia na qual têm se congregado os diversos setores da educação. Porém, transferir responsabilidades para as unidades escolares não garante a maior participação de seus membros. A simples administração local não representa por si só sua efetiva democratização nem a conquista da gestão autônoma. Ao contrário, pode significar o aumento do controle dessas unidades e o tolhimento do seu poder decisório. (REZENDE, p. 5)

No quadro, abaixo, explicito a não frequência de trabalhos versando sobre o conceito de autonomia nas reuniões do grupo de trabalho (GT 17) – Filosofia da Educação:

Quadro 2 – Frequência de trabalhos referentes ao conceito de autonomia por ano de reunião da ANPED, no GT 17

ANPED – GT 17		
Ano das reuniões	Trabalho pertinente / total de trabalhos apresentados	Porcentagem relativa
2000	0 / 08	00%
2001	0 / 09	00%
2002	-	-
2003	0 / 15	00%
2004	0 / 09	00%
2005	0 / 20	00%
2006	0 / 20	00%
TOTAL	0 / 61	00%

Fonte: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br), maio de 2007.

Durante os seis anos de reuniões da ANPED, da 23<sup>a</sup> a 29<sup>a</sup>, não encontramos trabalhos referentes ao conceito, justamente no grupo que pesquisa Filosofia da Educação. De sessenta e um trabalhos produzidos durante esse período, nenhum versa sobre o tema.

Passo, então, à Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF). Em seu site: [www.anpof.org.br](http://www.anpof.org.br), consultei o Banco de Teses, filtrando pelas palavras-chave, AUTONOMIA e AUTONOMIA EDUCACIONAL, os trabalhos produzidos. Na primeira referência, encontrei um trabalho, enquanto, na segunda, nada foi encontrado.

O que localizei foi uma dissertação de mestrado, de Maria Carolina Meira Mattos Vicente de Azevedo, intitulada *A Autonomia da Vontade na Fundamentação da Metafísica dos Costumes de Kant*, datada de 18/05/1995 onde a conceituação de autonomia apresentada é a que mais se aproxima do que seja autonomia moral. Resumidamente:

(...) o conceito de autonomia da vontade é a chave que permite a Kant, na Fundamentação da Metafísica dos Costumes, afirmar a identidade entre liberdade e lei moral (...) mostramos que, na Crítica da Razão Pura, Kant garante a possibilidade lógica da idéia transcendental de liberdade. Nessa obra, Kant expõe duas concepções de liberdade, uma concepção transcendental puramente racional e uma concepção prática demonstrada pela experiência, sendo que a relação entre essas duas espécies de liberdade não fica bem estabelecida (...) mostramos como, na fundamentação, o princípio moral se resolve na idéia de autonomia e como a idéia de autonomia traz a definição positiva de liberdade a qual permite identificar liberdade e lei moral. Com a idéia de autonomia, a liberdade encontra, na noção de vontades legisladoras universais num mundo inteligível, um conteúdo adequado, o qual pode servir de critério para os juízos morais. Acompanhamos a análise regressiva dos conceitos puros que levam a origem da lei e a fórmula explícita do princípio de autonomia e, a seguir, a dedução deste princípio da pressuposição da liberdade. (AZEVEDO, 1995)

Fui em busca, também, no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br), do Ministério da Educação do Brasil, no Portal de Periódicos, nos Textos Completos, na área de Educação, selecionando duas fontes de trabalhos em língua portuguesa: os Cadernos CEDES e os Cadernos de Pesquisa / Fundação Carlos Chagas, para a localização de pesquisas. Em cada um deles, foi apresentado o assunto AUTONOMIA para seleção automática do site.

Nos Cadernos CEDES, encontrei os seguintes artigos:

A) Em *Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida*, de Eduardo Magrone, onde o autor aborda o conceito de autonomia como:

(...) a idéia de transformar as escolas públicas em "organizações sociais" não-estatais baseia-se no argumento de que é preciso substituir os tradicionais instrumentos de controle estatal pela introdução de mecanismos de controle típicos

do mercado de bens e serviços no interior dos sistemas públicos de ensino. Aí prevalece a noção de que não há uma coincidência necessária entre a dimensão pública e a estatal. Em sociedades com forte tradição patrimonialista, os interesses corporativos, localizados no interior do aparelho estatal, tendem a submeter o espaço público ao seu controle, interditando assim qualquer possibilidade de influência dos demais cidadãos na gestão da coisa pública. É uma proposta que tende a separar a educação pública da esfera pública.

Outra concepção de autonomia escolar é a que tende a reduzir a dimensão pública da escola aos limites da comunidade escolar, compreendida como todos os usuários de uma escola pública e suas famílias. Aí, o Estado não pode fugir à sua responsabilidade com o financiamento da educação pública (...) É uma visão de autonomia que preconiza a redução da influência do centro político estatal na gestão da escola à sua forma mínima e a transferência das responsabilidades sobre a administração das unidades escolares para a chamada comunidade escolar (professores e funcionários, inclusive, mas especialmente para as famílias dos alunos).

Relacionando o conceito de autonomia com a teoria gramsciana de estrutura do Estado, o autor segue abordando o conceito no âmbito da instituição escolar:

No debate sobre a autonomia da escola, as atenções têm se voltado para a participação de novos personagens nos processos de tomada de decisão no interior das instituições educacionais. A gestão da escola no Brasil tem obedecido a um padrão marcadamente centralizado (...) A luta contra o regime militar, então, levantou bem alto a bandeira da gestão democrática da escola pública. A constituição de espaços no interior das escolas para a participação democrática da comunidade nas decisões (implantação de colegiados e escolha de diretores por eleição) passou a se confundir com a contestação do padrão tecnocrático de administração legado pelo período ditatorial. Nesse momento, a autonomia da escola foi praticamente equacionada à sua independência com relação às autoridades públicas.

No entanto, a noção de autonomia da escola, como independência do poder público, é um equívoco. Nada pode garantir que a predominância dos interesses dos atores locais no interior do espaço escolar irá, por si só, assegurar a democratização das decisões em seu interior, preservando a dimensão pública da instituição escolar (...)

B) No artigo *Interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena*, de Eunice Dias de Paula, o conceito de autonomia vem agregado à interculturalidade entre sociedade branca e indígena:

A mudança de perspectiva – em vez da escola em área indígena, tornar-se uma escola indígena de fato, uma escola inserida na comunidade educativa própria de cada povo – traz novas dimensões para a discussão acerca da interculturalidade. Interculturalidade que está presente na escola indígena porque as relações entre as duas sociedades estão, efetivamente, permeando a vida de qualquer grupo indígena na situação pós-contato. A própria existência da instituição escolar já exemplifica esse fato. Entretanto, como essas relações estão, via de regra, marcadas pelo conflito, urge ter presente que a autonomia desses povos nas decisões dos projetos educacionais que lhes dizem respeito constitui um ponto essencial se almejamos estabelecer relações menos assimétricas numa situação intercultural.

O reconhecimento dessa autonomia passa por uma negação do modelo assimilacionista de educação implementado desde a época colonial que, como vimos, tinha como pressuposto subjacente a suposta "incapacidade" dos índios. Infelizmente, essa concepção permanece até os dias atuais, quando ainda se planejam ações para as escolas indígenas, mantendo-os assim numa posição de tutelados, ignorando o direito à alteridade, já garantido na Constituição de 1988.



C) Em *A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena*, de Rosa Helena Dias da Silva, a autora traz a conceituação apresentada por Paulo Freire, relacionando-a com a questão da escola indígena:

Sinto que aqui reside a grande dificuldade (não só para os índios, mas muito mais para nós): pensar as escolas indígenas é pensar novas relações entre os povos indígenas, o Estado e a sociedade civil. É pensar nosso futuro comum, realmente assumindo a pluralidade constituinte de nosso país. É permitir-se o difícil exercício da diversidade, reconhecendo as diferenças e olhando-as não como problema, mas, ao contrário, como valor. Realmente projetar um amanhã em que as diferenças e singularidades – as diferentes lógicas e racionalidades, as diversas maneiras de ver o mundo – possam compor um cenário complexo e rico (ético e esteticamente belo), contribuindo para a superação do ideal de homogeneidade, ou seja, de uma certa uniformização de idéias, valores e projetos que historicamente predominaram. Utopia? Prefiro chamar de esperança, conforme Paulo Freire (1997), em seu livro *Pedagogia da autonomia*, ao vislumbrar a história como "tempo de possibilidades".

D) E, por fim, no artigo intitulado *Contra a ditadura da escola*, de Wilmar da Rocha D'Angelis, o autor aborda, também, a questão da escola indígena numa relação com o conceito de autonomia no campo do conhecimento:

No fundo, o que está em jogo também aqui é a questão da autonomia – possível ou impossível – das escolas indígenas. Por que não se admite que uma escola, em uma comunidade indígena, não tem nada a dizer sobre certas questões, tem muito pouco a dizer sobre outras, e deveria preocupar-se em fazer bem aquilo para o que foi desejada ou solicitada por aquela comunidade? É comum e recorrente a afirmação de que as comunidades indígenas pedem escola porque querem saber ler, escrever e fazer conta "pra deixar de ser enganadas pelos brancos" e coisas semelhantes. Mas será que as escolas em áreas indígenas estão realmente empenhadas, por um lado, em um bom ensino de matemática e, por outro, em formar efetivamente leitores (e não meros decifradores de sílabas, num arremedo de processo que se costuma chamar de "alfabetização")? Atuassem as escolas indígenas de maneira intensa e eficiente nessas duas áreas, resolvendo as questões fundamentais que estão sempre presentes nas solicitações das comunidades indígenas, e tudo o mais seria dispensável.

Analisando o outro filtro, os Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, pude encontrar apenas um artigo referente ao conceito em questão. Trata-se do trabalho denominado *Autonomia e educação: a trajetória de um conceito*, de Angela Maria Martins em que ela traz o significado de autonomia no âmbito do pensamento histórico, político e filosófico e as possíveis vinculações entre o conceito e seu uso instrumental na área da educação.

O tema da autonomia aparece na literatura acadêmica, em alguns casos, vinculado à idéia de participação social, e, em outros, vinculado à idéia de ampliação da participação política no que tange à descentralização e desconcentração do poder. A idéia de participação política e social é discutida geralmente no âmbito da teoria política, tendo sido largamente assimilada pelas teorias de administração de

empresas e de escolas (Martins, 2001). Nesse contexto a discussão sobre o exercício da autonomia está diretamente relacionada à própria construção da democracia desde Rousseau, para quem o princípio inspirador do pensamento democrático sempre foi a liberdade entendida como autonomia, isto é, como uma sociedade é capaz de dar leis a si própria, promovendo a perfeita identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta, eliminando, dessa forma, a tradicional distinção entre governados e governantes, sobre a qual se fundou todo o pensamento político moderno (BOBBIO, 2000).

A autora vai expandir o conceito para o campo do conhecimento e da autogestão:

Autonomia vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio. Nesse sentido, uma escola autônoma é aquela que governa a si própria. No âmbito da educação, o debate moderno em torno do tema remonta ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma. Ao longo dos séculos, a idéia de uma educação antiautoritária vai, gradativamente, construindo a noção de autonomia dos alunos e da escola, muitas vezes compreendida como autogoverno, autodeterminação, autoformação, autogestão, e constituindo uma forte tendência na área (GADOTTI, 1992).

E nas teorias pedagógico-libertárias:

Várias tendências pedagógicas e experiências relacionam-se, explicitamente, com a intervenção da criança em alguns aspectos da instituição escolar (as atividades na escola, o modo de aprender); outras propõem-se a modificar os objetivos da educação de tal forma que o papel da criança na escola e no aprendizado se transforma radicalmente. Nesse sentido, quase sempre o tema é abordado no bojo da produção das teorias que fundamentam as denominadas pedagogias libertárias, as pedagogias ativas e as que defendem, de modo geral, a individualização ou personificação do ensino (UNESCO, 1981).

Esse percurso pelo estado de conhecimento do conceito de autonomia, no campo da educação escolar, através de produções encontradas nas referidas fontes confiáveis de consulta, não se esgota. Outras fontes poderiam ter sido buscadas, mas extrapolariam os limites dessa dissertação.

Pude verificar que, na grande maioria dos trabalhos encontrados, o conceito está associado à gestão pedagógica e à gestão escolar, amparadas pela trajetória dele no campo político e social, particularmente nas abordagens marxianas.

Onze artigos foram encontrados nas três fontes citadas, sendo que apenas um deles não estava completo. E, justamente, esse aborda o conceito de autonomia desde o seu fundador no campo filosófico da moral (Kant), confirmando a hipótese de que este é o âmbito menos abordado da autonomia no campo educacional escolar. Em dez artigos analisados, o conceito está situado no âmbito da gestão descentralizadora, da participação dos membros das

comunidades escolares nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras das escolas, e seus paradoxos frente ao Estado e sociedade civil.

Quando me refiro ao âmbito da moral para o conceito de autonomia, não só acentuando a construção kantiana, ainda dentro de uma metafísica, não quer dizer que não examine suas possibilidades nas relações sociais mais amplas, principalmente no espaço escolar dada as modificações que o conceito sofrerá a partir das transformações do conceito de vontade. As diversidades emergem, no tecido social, e reivindicam lugares gestionários, inclusive nos campos educacionais escolares. Dos onze artigos analisados, quatro versam sobre esse aspecto frente às questões da educação e escola indígena. O Estado, através de suas estruturas de poder e sua lógica estatal, tenciona, por vezes, paradoxalmente, os lugares institucionais escolares de descentralização e autonomia, resultantes dos avanços sociais mais recentes. As representações sociais dos atores, que protagonizam esses lugares institucionais escolares, nem sempre significam que haja avanço democrático e auto gestionário da educação escolar. Estruturas implementadas, como os conselhos escolares, não necessariamente qualificam a participação da comunidade escolar numa perspectiva emancipatória.

O conceito de autonomia, mesmo quando reportado as suas origens gregas, é remetido à significação dada por Castoriadis, dentro do campo dos movimentos sociais libertários. O marco kantiano e o que veio logo após, particularmente na filosofia alemã, até Nietzsche, por exemplo, e que é relevante, no âmbito da moral, não se fez presente em nenhum artigo analisado. Em apenas um deles, o marco kantiano é a fundamentação da análise conceitual.

Os artigos indicam, desde uma leitura flutuante de seus textos, que os pesquisadores, na educação, estão mais voltados para o que os movimentos sociais democratizantes exercitam, inclusive com suas contradições, no campo da educação escolar.

A autonomia moral é uma questão complexa, cuja pesquisa sobre essa importante contribuição kantiana e sobre suas transformações advindas das modificações do conceito de vontade poderá contribuir, também, para a compreensão da idéia da autonomia, quando aplicada a outros âmbitos do processo educativo, como no conhecimento e na autogestão.



### 3 - CONCEITUALIZAÇÃO

#### 3.1 – Autonomia: Breve Percorso Conceitual

Como destaquei, no item anterior, a maioria das pesquisas realizadas sobre autonomia não vai ao encontro da vertente moral. Deslizam para o autogoverno administrativo e/ou pedagógico nas escolas ou para a transposição de conhecimentos.

Na história das escolas modernas, segundo Ariès (1986), o objetivo *princeps*, no século XV, era o aprendizado de boas maneiras, agregando-se a esse os conhecimentos das ciências ao longo dos séculos seguintes. Ainda, de acordo com o pesquisador francês, a diferença essencial entre a escola medieval e a escola moderna foi a introdução da disciplina. Segundo Aranha, no século XVII a preocupação nas escolas estava com a metodologia e com o realismo dos conteúdos, enquanto que no século XVIII, na educação, “fortalecia-se a idéia liberal e laica, em que se buscavam novos caminhos para a aprendizagem e a autonomia do educando” (2006, p. 171). A mesma autora, na referida obra, afirma que no século XIX a educação terá no que diz respeito à metodologia, “contornos mais rigorosos” (p. 201) face às contribuições das novas ciências humanas, entre elas a psicologia. Haverá uma preocupação com a formação da consciência nacional e patriótica, decorrente dos movimentos sociais em andamento e a pedagogia sofrerá influência de diferentes leituras do pensamento kantiano, entre elas destaca-se: a positivista, a idealista e a materialista. Já, no século XX, na esteira das contribuições marxianas ao que é educacional e pedagógico ressurgem a idéia de autogestão, tal como foi verificado na pesquisa, constante no item anterior, com Martins (*Gestão Autônoma da Escola Pública*) e Secchi (*Política de Educação Escolar Indígena*).

Não me parece que a questão moral tenha ficado desinteressada das escolas no que diz respeito à formação dos educandos. Mas por onde isso se dá, já que há demanda por autonomia?

A trajetória do conceito de autonomia, no âmbito moral, é interessante, complexa e, talvez, pouco estudada pelos educadores e gestores escolares. Posso afirmar, também, que é pouco pesquisada, tendo em vista os dados apresentados na contextualização dessa Dissertação. A fundamentação teórica trazida evidencia essa complexidade e abre caminho ou vereda para esse conceito, tão longínquo em sua apropriação e tão perto do que vem sendo demandado pelas escolas contemporaneamente.

*Tão longe, tão perto*, ao invés de buscar imagens, tal como no filme, busca a trajetória do conceito, cria um texto que vivifica o conceito de autonomia moral. Clarificá-lo é um dos propósitos, presentificar o que há muito vem sendo elaborado pela filosofia e pela educação e, com isso, tornar esclarecido para nós que educamos o que significa a autonomia moral.

A autonomia, enquanto um valor moral pode ser confundida com a aquisição de verdades eternas. Nada mais equívoco. De acordo com Giacoia Junior (2005, p. 36):

(...) a moral sempre foi a tentação suprema, a que jamais puderam resistir os filósofos, porque acreditavam em “verdades morais”, como se os valores morais fossem verdades eternas. E, sendo assim, jamais foi o caso de se *problematizar* a moral, de se colocar a pergunta pelo seu valor próprio, uma vez que tal valor estava, desde o início, posto como dado, como inquestionável, como absoluto.

Numa via parecida de explicitação desse equívoco, encontro OELKERS (2007, p.224) afirmando que a pedagogia geral “é tradicionalmente vinculada a intenções indivisíveis, idéias monísticas e universalismos da moral ou da ética, que são considerados absolutamente bons e, portanto, legítimos”. A seguir, no mesmo texto, ele afirma que “toda pedagogia geral remete para conceitos de bem (...) A educação deve ser fundamentada com um conceito de bem que não se torne duvidoso pelo fato de que outros digam coisas diferentes” (p. 224-225). Acrescentando, o referido autor nos diz (p. 228):

(...) o “bem” é necessário e passível de fundamentação, mas apenas em concorrência e, assim, com distanciamento de si mesmo. Do contrário, seria impossível corrigir o bem; o bem seria sagrado, como na tradição platônica, e não viriam à tona concorrentes de direito ou ocorreriam erros produtivos – mas exatamente isso deve ser possível, uma vez que nenhuma alegação de generalidade é realmente geral.

Não quero antecipar sugestões que essa dissertação poderá apontar para o campo educacional e pedagógico quanto a autonomia moral. Mas, assim como a idéia de bem não pode mais ser sustentada por fundamentação metafísica, a autonomia moral também deveria ser revista. O que remete a uma questão: Como será construída no âmbito escolar? A resposta

advirá não como prescrição ao que vem sendo indicado nos documentos educacionais, o que não é o objetivo dessa dissertação, porém, como uma posição que não se nega a vir dizer o que pode ser dito.

Para pensar a autonomia, optou-se por reconstituir alguns momentos significativos de seu percurso enquanto um conceito moral. Um percurso que não será realizado de forma exaustiva, pois foge às pretensões dessa dissertação. Cada filósofo recoloca, critica, traz novidades ao que lhe antecedeu. Anterior à formulação de Kant há uma trajetória do pensamento filosófico, no que concerne ao conceito de autonomia, ao qual vou destacar alguns nomes e suas idéias, num recorte suscetível a deixar de lado questões importantes. É um risco, porém ao fazê-lo busco constituir um entendimento que auxilie na compreensão dos deslocamentos do conceito de autonomia. No movimento das idéias, após a contribuição de Kant, também farei alguns recortes sem, contudo, deixar de situar o conceito em suas transformações.

A rigor, não há menção ao conceito de autonomia, pelo menos diretamente, entre os filósofos estudados. Mas, através do conceito de vontade, o conceito de autonomia, construído na efetividade histórica do pensamento filosófico e como marco primordial em Kant, se faz presente, subjacentemente. Nesses recortes, que trazem uma breve trajetória do conceito, estarão presentes os embates, nada superficiais, sobre o conceito em questão e as repercussões no campo educacional escolar.

Como ponto de partida, arbitrário, portanto cabe destacar a teoria da *Lei Natural*<sup>4</sup>. A princípio, mas não no princípio, a lei natural aparece como prenúncio de uma universalização. Esta supostamente seria garantida pelo que os deuses dissessem: as leis seriam imutáveis e eternas, portanto. Um conceito antigo baseado na crença de que a ação humana deve ser orientada pelas leis naturais aplicadas a todas as pessoas, independentemente de suas características como raça, credo, sexo, origem etc. Sua antiguidade remonta aos estóicos e teria sido desenvolvido, quando a cidade-estado já não era mais a forma política dominante dos povos mediterrâneos. À medida que o Império Romano se expandia, vários problemas surgiam frente aos negócios, exigindo regramentos e legislações. O problema era que a lei romana era muito detalhista e esquadrihava os procedimentos dos cidadãos, sendo

---

<sup>4</sup> O mapa do percurso, sobre o qual fiz recortes, é o livro de J. B. Schneewind *A invenção da autonomia*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2005.



impossível de ser aplicada a outros povos. Isso exigiu dos advogados romanos a produção de um conjunto de leis menos complexas, chamado direito dos povos (*jus gentium*), que incorporava idéias de honestidade e procedimentos justos, amplamente aceitos pelos povos. A contribuição dos estóicos para o que será conhecido por Lei Natural (*jus naturale*), dar-se-á principalmente por Cícero (106 – 43 a.C.) que identificava essa lei com os ditames da razão justa. A *jus gentium* e a *jus naturale* serão amalgamadas forjando uma idéia de que a razão é a voz da natureza, trazendo, portanto, as leis eternas e imutáveis, conseqüentemente aplicáveis a todos. Essas leis são produzidas pelos deuses, não sendo passíveis de alterações pelos governantes humanos.

O que é natural? O divino. Com o Cristianismo isso se traduz nas leis de Deus e, segundo Tomás de Aquino, nossa virtude é a obediência às leis. Boa vontade significa obediência a Deus e as leis servem para controlarmos nossas paixões e desejos. Elas orientam nossa razão, que orienta nossa virtude (obediência às leis) em função do bem. Nosso intelecto sabe o que é o bem e guia nossa vontade. Fazer o bem e evitar o mal, eis a questão. Mas o que é o bem? Outra questão, que segundo Aquino vai remeter historicamente a duas posições antagônicas: voluntarismo e intelectualismo. De acordo com Schneewind (2005), nenhuma delas diz que a moralidade é a busca do bem comum, mas ambas a definem como cumprimento às regras ou leis. O mesmo autor (2005, p. 119) define a moral como “ações distintamente humanas, originadas da vontade”, mas, também, da “escolha ou decisão de agentes conscientes”. No que diz respeito ao voluntarismo, Deus seria o criador da moral e a ela nos submeteríamos por um decreto seu; já o intelectualismo afirmava que Deus não era o criador da moral, mas seu conhecimento divino guiaria sua vontade, que, por sua vez, nos apresentaria mandamentos morais aos quais nos submeteríamos.

O pensamento cristão colocará a lei natural num lugar privilegiado, particularmente, no que diz respeito à orientação das ações. Tomás de Aquino (1225–1274) argumentará que Deus é o principal governante do seu universo e que governa a criação através de sua lei eterna. Afirma que nossas leis são os efeitos da lei eterna de Deus e que nossas virtudes são hábitos de obediência às leis. Com elas poderemos controlar nossas paixões e desejos que tendem a nos distanciar da boa vontade. As leis da natureza orientam a razão, que, por sua vez, orienta a virtude, naquilo que concerne ao bem. Para Tomás de Aquino, nossa vontade é necessariamente guiada pelo que o intelecto mostra ser o bem. Esse deve ser feito e promovido, enquanto o mal deve ser evitado. Não há autogoverno então, somos governados

por outrem. A questão de como sabermos o que é o bem vai gerar um desacordo na Idade Média quanto à concepção de Aquino, desembocando na oposição do voluntarismo ao intelectualismo.

Parece-me que ambas as posições medievais não seriam uma escolha, muito menos uma decisão de agentes conscientes. A moral, de qualquer forma, embasada no voluntarismo ou intelectualismo, viria de fora do sujeito humano, tal como para os gregos e para os romanos. Serão necessários quinhentos anos para que sejam criadas as condições que levam Kant a formular seu referencial.

Trezentos anos pós Tomás de Aquino, Hobbes dirá que nosso submetimento a Deus será apenas naquilo que nossa razão afirmar como necessário a nossa preservação. Afirma a lei natural, com sua imutabilidade e eternidade, a qual não nos caberia interpretar, mas, uma vez que Ele nos ensinou nomes podemos criar palavras e deduzir as conseqüências.

Para Thomas Hobbes (1588-1679), a razão nos ensina diretrizes e essas não dependem de Deus como obrigação, Deus só nos ordenaria aquilo que a razão nos mostrasse ser obrigatório para nossa preservação. A moralidade começaria, então, com a nossa autopreservação. Em sua obra, *Leviathan* (citada por Schneewind, 2005) afirma que, como indivíduos, não somos intérpretes das leis da natureza. Nossa moralidade está delineada pelas leis da natureza, marcadamente pela imutabilidade, eternidade e pelas suas virtudes tradicionais. Em *De Cive*, III.26; cf. *Leviathan*, XXVI.13 Hobbes (citado por SCHNEEWIND, 2005, p. 121) sugere “não faz ao próximo o que não gostarias que fosse feito a ti mesmo”. O que me parece um prenúncio de Kant quando ele enuncia “age como se a máxima da tua ação devesse se tornar, pela tua vontade, lei universal da natureza” (2005, p. 52).

Quanto à afirmativa de que as leis são eternas e imutáveis, faz-se necessário precisar o sentido de tais palavras, o que de acordo com Schneewind quer dizer apenas:

(...) que os meios necessários para os objetivos que os seres com a nossa natureza necessariamente têm nunca podem deixar de ser esses meios. A necessidade só faz parte das nossas proposições quando elas são parte de uma ciência. E a ciência, para ele, baseia-se em definições verbais arbitrárias. Quando Deus ensinou-nos alguns nomes, aprendemos a ir adiante. Agora, nós criamos nossas próprias palavras, deduzimos as conseqüências delas e aceitamos toda a estrutura, se ela servir a nossos propósitos. (2005, p. 127)

A possibilidade trazida por Hobbes será questionada por Cumberland, para quem a lei natural deveria propiciar que nos voltássemos para o bem comum e não permitir que a linguagem corrompesse isso, por ser equívoca.

Enquanto Richard Cumberland (1631-1718), bispo de Peterborough atacava Hobbes, Pufendorf defendia a idéia da imposição das “entidades morais”, a partir das “entidades inteligentes”, colocando ordem na vida humana. O que pudesse ser imposto a todos os seres humanos seria considerado natural. Afirma o livre arbítrio e a vontade separada do desejo e diferente do instinto, já que não estava confinada a um único modo de ação.

Cumberland cria uma nova teoria ética, considerando a moralidade necessária para derrotar o voluntarismo. Ele dá uma base empírica à verdade, afirmando que todas nossas idéias e crenças, e as idéias presentes nas leis morais vêm da experiência, tanto introspectiva como sensorial. Refere-se à benevolência observável em nós mesmos e aos seus efeitos, inclusive nos outros, como um parâmetro para o bem, o bem natural. Admitia que só temos direitos individuais na medida em que sirvam para o bem comum. Discordava dos estoicos ao afirmar que a virtude não é boa em si, ela é boa quando “leva a atos que contribuem para o bem público” (SCHNEEWIND, 2005, p. 143).

Ainda, de acordo com Schneewind (id, ibidem):

Cumberland acredita que a perfeição da razão prática requer que tudo que seja orientado por ela compartilhe um objetivo comum. Ele mostrou, ou assim achava, como isso funciona em sua própria concepção. Oferece um breve argumento anti-hobbesiano para defender sua declaração. Na concepção de Hobbes do significado do “bem”, pessoas diferentes querem dizer coisas diferentes quando aplicam a palavra. Eu quero dizer o que eu desejo e você quer dizer o que você deseja. Mas, então, a linguagem é “totalmente equívoca” e, sendo assim, corrói toda a questão da fala, “a comunicação do conhecimento”.

Para Cumberland, a concepção de Hobbes não permitiria raciocinar ao mesmo tempo sobre o bem e o mal, e, portanto, o bem significaria o que vem em benefício de todos.

No mesmo ano em que Cumberland publica seu tratado sobre moral (1672), Samuel Pufendorf (1632-1694) publica uma obra sobre jurisprudência. Sua teoria exerceu acentuada influência no pensamento europeu acerca da lei natural, sendo considerado um paradigma da versão moderna dessa doutrina.

Pufendorf faz uma distinção entre entidades físicas e morais. O mundo de corpos em movimento, interagindo ao acaso, é chamado de físico. As coisas, nele existentes, teriam sido criadas por Deus. As entidades morais se originariam da imposição. Dependem das entidades físicas, pressupondo a existência delas. Mas, “não se originam da natureza intrínseca das propriedades físicas das coisas” (SCHNEEWIND, 2005, p.149), seriam posteriormente adicionadas às coisas fisicamente completas pela vontade de entidades inteligentes. Algumas entidades morais podem ser impostas a todos os seres humanos, sendo chamadas de naturais. O objetivo da imposição de entidades morais é colocar ordem à vida humana.

O referido autor defende a doutrina do livre-arbítrio, trata a vontade como uma faculdade ou poder separada dos desejos. A vontade não estaria confinada a um modo de ação definido, ela poderia escolher uma, mais de uma ou nenhuma das coisas necessárias para a ação.

#### Segundo Schneewind:

Pufendorf deixa surpreendentemente claro a contingência fundamental da moralidade implícita no conceito voluntarista. Uma vez que Deus decidiu nos criar com a natureza que temos, é realmente necessário que Ele deva ordenar-nos a obedecer a leis que promovem o nosso bem. As próprias leis são necessárias apenas como meios para esse fim. E não era necessário que Deus as criasse nem que houvesse criado seres com nossa natureza distinta. Não conhecemos o propósito fundamental de Deus ao nos criar como somos. Por isso, embora a vontade de Deus seja, em certo sentido, a base da moralidade, em outro sentido a moralidade não tem base nenhuma. Ela não tem racionalidade inerente. Não se baseia em princípios auto-evidentes. Não é eterna nem necessária. É tão contingente quanto a constituição do mundo criado. (2005, p. 169)

Na continuidade do percurso da moralidade, o terreno para John Locke (1632-1704) estava preparado: combater o inatismo da moralidade. Cabe destacar sua contribuição prometendo uma ciência da moralidade que nega a existência de princípios morais inatos. Sustenta que as idéias necessárias para compreensão dos princípios morais independe do inatismo, porque a moralidade se deve às leis e à obrigação, sendo que essas pedem conceitos que só podem ser entendidos em termos de um legislador, afirma Schneewind (2005). Locke crê que Deus nos deu a faculdade da razão para que pudéssemos pensar por nós mesmos. As idéias do bem e do mal dependem de nossas experiências de prazer e sofrimento. Para que possamos ficar sujeitados às regras e às leis precisamos ter vontades. Para esse filósofo, somos livres e nossa vontade é o poder de decidir sobre a ação, a crença no que é bom determinaria nossa vontade. Além disso, o desejo é antes uma preferência da ação do que sua ausência e a preferência independe de nossas crenças sobre o curso da ação que nos

proporcionaria maior quantidade de bem. O que desperta o desejo é a possibilidade de felicidade ou prazer do próprio agente e este é capaz de decidir livremente, seja para evitar ações e para exercê-las, de acordo com os diferentes desejos e aversões que possamos sentir. A pessoa é livre, a vontade é o poder de decidir sobre a ação.

Tal como Hobbes, Locke considera os desejos como forças não representativas, mas diferentemente deste desvincula o desejo do bem. É o bem que causa prazer, desde que seja uma inquietação sentida no presente, nunca enquanto promessa. A evitação da dor e de um mal nos levaria ao controle externo pelas ameaças e punições, e assim, nos fazendo obedecer às leis da moralidade.

Até então, fosse com Pufendorf ou Hobbes, a autonomia não se constituía, pensar por nós mesmos: nem pensar. Locke, embora indique essa possibilidade, não o faz propriamente, pois sua razão é política e não epistemológica.

Com René Descartes (1596-1650) encontramos o que se convencionou chamar moralidade provisional. No *Discurso do Método* destaca que devemos obedecer às leis e aos costumes de nosso país, com firmeza de curso na ação, uma vez tomada, e tendo feito escolha entre opções.

O que está ao alcance de nossa possibilidade é o exercício de nossa vontade e deveríamos nos dedicar a pensar que só o que está ao alcance das nossas possibilidades é bom. Quando ocorre de pensarmos sobre algo bom, a aceitação desse pensamento chama-se desejo e este pode mover-nos. Para esse filósofo, a vontade é o pensamento sobre o bem e o mal que vai orientar a ação. Nessa medida, pode-se afirmar que estão se estabelecendo as condições favoráveis para a interpretação da autonomia no plano intelectual. Dimensão essa que, a partir do século XIX, vai nortear as relações pedagógicas, sobretudo a partir de movimentos como Escola Nova e construtivismo. Conforme a interpretação de RIBEIRO (1995, p. 35), referindo-se a Descartes, pode-se afirmar que a vontade humana é “entendida como sendo um dos modos de ser do pensamento”. O conhecimento é fundamental para que nossa ação seja conduzida com firmeza e constância. Cada um deve pensar as coisas por si mesmo, resistindo desse modo às intervenções das autoridades naquilo que é de âmbito individual. Assim, de acordo com RIBEIRO (1995, p. 45) “a inovação cartesiana está em estabelecer a autonomia do sujeito do conhecimento”.

Quando Descartes escreveu o *Discurso do Método* em 1637 a razão já alçava vôo para além dos ditames da Santa Madre Igreja. Buscava-se a verdade sem fundamentação externa. Hermann (1999, p. 40) afirma que o “*Cogito, ergo sum* cartesiano responde à seguinte preocupação: a necessidade radical de não buscar nenhum fundamento externo, para garantir a autonomia”. O que temos, a partir daí, é a consciência subjetiva, racional e autônoma frente ao que concedia exterioridade à fundamentação da razão.

Com Descartes, o exercício de nossa vontade depende do que está ao alcance de nossas possibilidades e isso é o bom. Aceitar um pensamento sobre algo bom é desejar e isso nos move.

De acordo com Schneewind:

Os defensores empiristas da lei natural não têm necessidade teórica de nos instar a pensar por nós mesmos: nem Grotius nem Hobbes nem Pufendorf o fazem; e quando Locke o faz, é uma postura política, não uma postura imposta por sua epistemologia. Mas, para Descartes, por menor que seja o conhecimento que possamos ter atualmente do bem e do mal, a única maneira de aumentá-lo é aumentar nossa capacidade cognitiva. A autoperfeição, quer por meio do conhecimento aumentado ou, na falta deste, pela vontade constante, é a chave da moralidade. E só enxergar por nós mesmos vai proporcionar-nos o conhecimento de que precisamos. (2005, p. 224)

Assim chegamos a Leibniz (1646-1716) que critica o voluntarismo por não conceber Deus e nós como pertencentes a uma mesma comunidade moral. Atribui ao universo um caráter de organização bem administrada, em que todos executam tarefas voltadas para o bem comum. Nós somos como pequenas divindades em um microcosmo e nossa vontade é uma tendência a fazermos algo em proporção ao bem, sendo Deus um desejo anterior absoluto de nada produzir, exceto o bem. A vontade, enquanto uma faculdade, não se diferencia do desejo e este visa atingir a maior perfeição possível. A vontade compararia os objetos de diferentes desejos e nos moveria ao objeto que promettesse mais perfeição. Para esse filósofo, moral significa o que é natural para um homem bom.

As novas idéias na filosofia moral moderna foram estimuladas pelo voluntarismo. O próprio Kant, em alguns aspectos, em suas idéias sobre a moral, as desenvolverá numa oposição ao voluntarismo. Como já havíamos escrito, o voluntarismo defende uma posição de submissão e obediência às ordens de Deus, por serem ordens suas, sendo o que nos cabe. Deus está afastado de nós em perfeição e em compreensão, devemos ser mantidos em ordem

através de comandos e sanções. Para os antivoluntaristas o quadro é outro. Deus e nós pensamos na moralidade com similitude, garantindo justiça com recompensas e punições, nessa vida ou após a morte.

O movimento do voluntarismo para o antivoluntarismo e o fortalecimento do intelectualismo, serão fundamentais para a genealogia da autonomia, tal como ela será construída em Kant. Antes, porém, é preciso destacar o papel que terá, sobretudo, pela sua influência no campo da educação escolar e na construção do caminho de moralidade que conduz à autonomia e também pela influência que o filósofo exerce no pensamento kantiano.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) deixa de dar um caráter exclusivo no campo jurídico-político ao conceito de autonomia, adentrando no campo da moral. Para Rousseau, a vontade particular submete-se à vontade geral, dos interesses de toda a comunidade, expressa por leis públicas apoiadas no poder do Estado.

De acordo com Rousseau:

O homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros. O que se crê senhor dos demais, não deixa de ser mais escravo do que eles. Como adveio tal mudança? Ignoro-o. Que poderá legitimá-la? Creio poder resolver esta questão. Se considerasse somente a força e o efeito que dela resulta, diria: “Quando um povo é obrigado a obedecer e o faz, age acertadamente; assim que pode sacudir esse jugo e o faz, age melhor ainda, porque, recuperando a liberdade pelo mesmo direito por que lha arrebataram, ou tem ele o direito de retomá-la ou não o tinham de subtraí-la”. A ordem social, porém, é um direito sagrado que serve de base a todos os outros. Tal direito, no entanto, não se origina na natureza: funda-se, portanto, em convenções. (1987, p. 22)

Por vezes, sua filosofia é interpretada como um caminho de regresso à natureza, como um estágio anterior à sociedade e, por conseguinte, de oposição à civilização e ao progresso. O que não corresponde ao que ele próprio escreveu, tal como encontramos nessa passagem do Emílio:

O homem não começa a pensar facilmente, mas logo que começa não se detém mais. (...) Mas considerai primeiramente que, querendo formar um homem da natureza, nem por isso se trata de fazer dele um selvagem, de jogá-lo no fundo da floresta; mas que, entregue ao turbilhão social, basta que não se deixe arrastar pelas paixões nem pelas opiniões dos homens; que veja com seus olhos, que sinta com seu coração; que nenhuma autoridade o governe a não ser sua própria razão. (1995, p. 291)

Na teoria social rousseauiana, de acordo com Dalbosco (2005, p. 71), só podemos agir moralmente quando ingressamos na sociedade. Uma vez inseridos nela, podemos nos

corromper. A solução seria o “contrato social” através da superação da “liberdade natural” (liberdade sem regras) para a liberdade moral (liberdade bem regrada).

Numa nota de rodapé, Dalbosco (2005, p. 75) traz um importante esclarecimento sobre conceitos das filosofias de Rousseau e Kant:

Para expressar em termos que serão decisivos para a filosofia prática kantiana a passagem da liberdade natural para a liberdade moral e política caracteriza-se pela passagem da coação (Coaction-Zwang) à obrigação (Obligation-Verpflichtung). Ambos, Rousseau e Kant, põem a condição de que só pode se sentir obrigado quem tem direito à lei universal. A lei a que o sujeito sente-se obrigado a obedecer é aquela de que ele mesmo também é seu legislador e seu soberano. (...)

Nesse mesmo texto, Dalbosco (2005, p. 82) resume, em quatro teses, a teoria social rousseauiana, apresentada no livro IV do *Émile*: “(a) o homem e sociedade não devem ser estudados separadamente; b) a fraqueza humana torna o homem sociável; c) a socialização provoca (...) o estranhamento de si mesmo; d) o nascimento das noções de bem, de mal e de moralidade”. Essas teses terão importantes desdobramentos nas filosofias vindouras pós Rousseau, especificamente em Nietzsche. Refiro-me ao homem massa, no qual o devir é desconhecido e que, por um estranhamento de si mesmo, poderá conhecer sua má consciência.

Rousseau desenvolveu o que se pode chamar de uma teoria antropológica, na qual o ser humano é constituído por dois sentimentos: “amor de si mesmo” e o “amor próprio”. Ambos estão presentes nas relações sociais e na própria produção cultural humana. Rousseau (citado por DALBOSCO, 2005, p. 84), numa passagem do *Segundo discurso*, esclarece os significados desses conceitos:

Não se deve confundir o amor próprio com o amor de si mesmo; são duas paixões bastante diferentes tanto pela sua natureza quanto pelos seus efeitos. O amor de si mesmo é um sentimento natural que leva todo o animal a velar pela própria conservação e que, no homem dirigido pela razão e modificado pela piedade, produza humanidade e a virtude. O amor próprio não passa de um sentimento relativo, fictício e nascido na sociedade, que leva cada indivíduo a fazer mais caso de si mesmo do que qualquer outro que inspira aos homens todos os males que mutuamente causam e que constitui a verdadeira fonte de honra.

Nas tensões entre o “amor de si mesmo” e o “amor próprio”, ou seja: da tensão entre os afetos ternos e afetuosos, que nascem conosco, antecedem, portanto, todas as demais paixões, as quais serão variações, com as paixões odientas e racíveis, constitutivas do processo civilizatório, formando o núcleo da inautenticidade humana; ou, de outro modo, na passagem de uma forma de liberdade a outra e no submetimento da vontade particular à



vontade geral, estaria, na filosofia de Rousseau, a gênese do conceito de autonomia, tal como Kant o vai constituir.

De acordo com as palavras do próprio Rousseau:

Em uma palavra, qualquer movimento que não seja produzido por outro só pode vir de um ato espontâneo, voluntário; os corpos inanimados não agem senão pelo movimento e não há ação verdadeira sem vontade. Eis meu primeiro princípio. Acredito, portanto, que uma vontade move o universo e anima a natureza. Eis meu primeiro dogma, e meu primeiro artigo de fê. (1995, p. 315)

Ainda, na referida obra, Rousseau afirma: “Acredito, portanto, que o mundo é governado por uma vontade poderosa e sábia; eu o vejo, ou melhor, eu o sinto e é que me importa saber” (1991, p. 319).

O filósofo francês atacou as teorias da lei natural de Hobbes, Locke e Pufendorf. Disse que o objetivo da moralidade não é nos orientar para a felicidade, não concordando com os intelectuais de sua época que afirmavam que “a disseminação da razão e do conhecimento” (SCHNEEWIND, 2005, p. 513) melhoraria a moral, aumentaria a felicidade e traria liberdade a todos. Paradoxalmente, afirmava que o que os intelectuais admitiam como progresso poderia implementar a tirania e a corrupção na vida privada. No que acompanhava os defensores da lei natural apresentava “uma consideração naturalista da necessidade de uma convenção” (SCHNEEWIND, 2005, p. 514). Através de um contrato feito um com o outro, o movimento vai até que todos os envolvidos firmem-no, havendo, então, um corpo moral e coletivo. Explica assim a passagem do estado da natureza para o estado civil. Rousseau admite que sem a linguagem não poderiam existir direitos nem leis e que antes da atividade racional sentimos e reagimos a dois princípios: ao amor-próprio e a piedade. Desse modo justifica que somos bons, desde o início, sem interesse em prejudicarmos ninguém e úteis para com os outros. Esses dois princípios formam o direito natural e graças a uma capacidade humana para o aperfeiçoamento, segundo esse filósofo, usufruímos a linguagem, a abstração e demais capacidades racionais, tornando-nos mais complexos. Rousseau não propunha um retorno à natureza, mas sim sua alteração de tal sorte que todos pudessem agir de acordo com uma vontade geral. A liberdade não é agir de acordo com a vontade privada e sim de acordo com a vontade geral. Segundo Schneewind (Idem, p. 517), Rousseau declara:

(...) que somos divididos dentro de nós mesmos. A razão nos mostra um tipo de bem; os sentidos e nossas paixões nos atraem com outro. Nós não somos passivos diante das alternativas. Possuímos a vontade; e embora não possamos evitar querer o que consideramos ser o nosso próprio bem, queremos livremente quando nossa

vontade reage ao nosso próprio julgamento do bem, e não é movida por nada externo a nós mesmos.

O referido autor afirma que, quando Rousseau faz essa afirmação: - “Queremos livremente quando nossa vontade reage ao nosso próprio julgamento do bem e não é movida por nada externo a nós mesmos”, está indicado o prenúncio de Kant.

Immanuel Kant (1724-1804) avança a idéia de liberdade de Rousseau, do submetimento da vontade particular à geral, para uma interiorização. As leis passam a ser mandamentos da razão, reconhecidos em sua validade para todos os seres racionais. A vontade é identificada como razão pura, razão prática e origem de todos os mandamentos universalmente válidos.

Para Kant a vontade é:

(...) uma espécie de causalidade dos seres vivos, enquanto racionais, e liberdade seria a propriedade dessa causalidade, pela qual ela pode ser eficiente, não obstante as causas estranhas que possam determiná-la; assim como a necessidade natural é a propriedade da causalidade de todos os seres irracionais de serem determinados à atividade pela influência de causas estranhas. (2005, p. 79),

Kant, semelhante a Locke no que diz respeito aos desejos e prazeres, entende que os primeiros nos impulsionam para as coisas que podem nos causar prazer. A causa dos desejos seria a consciência das coisas, mas nem eles nem o prazer diriam nada sobre as coisas. Ambos não são cognições, nem sujeitos a qualquer tipo de razoabilidade. Para ele a primeira tarefa da vontade é tentar ordenar nossos desejos, aceitando ou recusando-os. A vontade é identificada como razão pura e razão prática. A razão, segundo Kant, na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*,

“mostra sob o nome das idéias uma espontaneidade tão pura que por ela excede em muito tudo o que a sensibilidade possa fornecer ao entendimento; e mostra a sua mais elevada função na distinção que estabelece entre mundo sensível e mundo inteligível, assinalando assim os limites ao próprio entendimento”. (2005, p.85)

Nossa racionalidade não nos permite intuir a causalidade de nossa própria vontade a não ser sob a idéia de liberdade e essa nos garante a independência das causas determinantes do mundo sensível. Sem liberdade não há autonomia e sem ela não há o princípio universal da moralidade, fundamento de todas as ações humanas.

Uma vontade, portanto, não submetida a causas estranhas, não submetida às leis da natureza. É uma parte de nossa composição psicológica sem discernimento empírico devendo se constituir numa lei para ela mesma, sua própria razão lhe é fonte. Ela tem um aspecto

numenal (inexplicável) que fundamenta nossa autonomia. O efeito que a lei exerce sobre a vontade é designado por Kant como sentimento moral. Esta é a definição kantiana de autonomia: “É, pois, o fundamento da dignidade da natureza e de toda a natureza racional” (2005, p. 66). Em outras palavras, na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (KANT, 2005, p. 70) a **autonomia** é definida como “a constituição da vontade, graças à qual ela é para si mesma sua lei (independentemente da natureza dos objetos do querer)”. Ela é um princípio supremo da moralidade, como condição de possibilidade de um imperativo categórico: “age como se a máxima da tua ação devesse se tornar, pela tua vontade, lei universal da natureza” (Idem, p. 52).

Segundo Schneewind a contribuição de Kant é inovadora, porque acrescenta algo novo na história da moralidade:

No cerne da filosofia de Immanuel Kant (...) está a declaração de que a moralidade se centra em uma lei que os seres humanos impõe a si próprios, necessariamente se proporcionando, ao fazê-lo, um motivo para obedecer. Os agentes que são desse modo moralmente autogovernados Kant chama de autônomos. (...) Sua concepção da moralidade como autonomia é algo novo na história do pensamento. (1999, p. 527)

Faz-se necessário recuperar a relação entre moralidade, autogoverno e autonomia, para ficar mais claro como Kant chega a sua concepção de moralidade.

Durante os séculos XVII e XVIII, as concepções de moralidade como obediência serão contestadas por concepções emergentes de moralidade como autogoverno. Por obediência, nas concepções mais antigas de moralidade, entenda-se obediência a Deus. As orientações viriam de Deus através de nossa razão, ou por meio da revelação ou do clero. Nem todos tinham condições de compreender o que a moralidade queria, sendo necessário a instrução dada por autoridade adequada, como, também, as ameaças de punições e as recompensas, garantindo uma adesão que proporcionasse a ordem moral.

No final do século XVIII, instala-se uma crença de que todos os indivíduos normais são capazes de viver juntos em uma moralidade de autogoverno. Teríamos capacidade tanto de discernir o que a moralidade requer como de nos mover adequadamente, sem necessidade de ameaças ou recompensas.

Essa concepção possibilita uma nova conceituação para o espaço social onde cada um pode reivindicar autonomia para suas ações, sem interferência do Estado, da Igreja, dos vizinhos ou de qualquer que se diga mais sábio.

No século XVII e início do século XVIII, a maioria dos filósofos não pretendia substituir a antiga concepção pela de autogoverno, estavam apenas tentando resolver os problemas trazidos por aquela. Achavam que a moralidade cristã poderia continuar trazendo orientação útil às dificuldades até então não enfrentadas.

Schneewind esclarece:

A explicação de Kant desta crença foi mais completa e mais radical que qualquer outra. Ele sozinho propôs um repensar revolucionário da moralidade. Defendia que somos autogovernados porque somos autônomos. Com isso, queria dizer que nós mesmos legislamos a lei moral. Só por causa da ação legislativa da nossa própria vontade estamos subordinados à lei moral; e a mesma ação é que sempre permite que todo mundo esteja sujeito à lei. (Idem, p. 32)

Conforme Canto-Sperber (2003) a capacidade de autodeterminação é uma característica da autonomia, sendo esta uma propriedade da vontade. Nesse sentido, a define como “(...) o princípio determinante da ação que decorre de uma representação (...) Agir pela representação do fim é próprio dos seres racionais”. (Idem, p. 778)

Se a representação do fim antecede a vontade é preciso que ela seja capaz de discernir o bom e desencadear um movimento para esse bem. Logo, um saber sobre o bom e o mau se impõe à vontade. Para Kant, esse saber, essa capacidade avaliadora é o sentimento de prazer e de pena. Mas o objeto não pode determinar a vontade, pois não haveria autonomia. Segundo a autora, acima citada, “(...) apenas a vontade movida pela lei moral corresponde a essa definição da autodeterminação. Agir moralmente, não é querer bem, é puro querer. A única coisa que comanda a lei é, por isso, o querer”. (Idem, p. 779)

Kant, nessa passagem da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* esclarece, ainda mais, a relação entre vontade e lei:

(...) outra coisa não há senão a representação da lei em si mesma, a qual só no ser racional se realiza, enquanto é ela, e não o esperado efeito, o fundamento da vontade, podendo constituir o bem excelente a que chamamos moral, que se faz presente já na própria pessoa que age segundo essa lei, mas que não deve esperar de nenhum efeito da ação.

(...) O que reconheço imediatamente como lei para mim, reconheço-o com um sentimento de respeito que não significa senão a consciência da subordinação da minha vontade a uma lei, sem intervenção de outras influências sobre minha

sensibilidade. A determinação imediata da vontade pela lei, além da consciência dessa determinação, é o que se chama respeito, de modo que se deve ver o efeito da lei sobre o sujeito e não a sua causa (...) O objeto do respeito é, portanto, simplesmente a lei, quero dizer, a lei que nos impomos a nós mesmos, e, no entanto como necessária em si (...) Todo o chamado *interesse moral* consiste simplesmente no respeito à lei. (2005, p. 28-29)

Schneewind (2001) afirma que, para Kant, a vontade tinha duas tarefas: a primeira delas é tentar por ordem nos desejos, aceitando alguns e rejeitando outros. Isso seria possível pela regra da moralidade, que controlaria os objetivos propostos pelos desejos. A segunda tarefa é justamente cuidar para que essa regra seja sempre obedecida. Ainda, de acordo com esse autor (2001, p. 563), Kant não definiria a vontade como livre, nem não-livre. Haveria a opção de agir “segundo a razão que sua própria atividade legislativa nos proporciona”. O poder de escolha entre optar pela moralidade ou contra ela é livre. Escolhendo, podemos não ceder aos desejos, mesmo causados em nós e por nossas relações com o mundo. Assim, Kant estabelecia a autonomia.

Ainda na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant nos situa como seres racionais, considerando-nos, a nós próprios, como inteligência, “não como pertencendo ao mundo sensível, mas ao inteligível” (2005, p. 85). A razão (*Vernunft*) é uma faculdade pela qual nos distinguimos das outras coisas e de nós mesmos, na medida em somos afetados pelos objetos. As representações, quando somos afetados pelos objetos, constituirão nossa sensibilidade. Mas, como ser racional, pertencente ao mundo inteligível:

(...) o homem não pode jamais intuir a causalidade de sua própria vontade senão sob a idéia de liberdade, pois a independência das causas determinantes do mundo sensível (independência que a razão tem sempre quer se atribuir) é a liberdade. Ora, à idéia da liberdade está inseparavelmente ligado o conceito de autonomia, e a este, o princípio universal da moralidade, que serve de fundamento à idéia de todas as ações de seres racionais, tal como a lei natural está na base de todos os fenômenos (2005, p. 85)

Kant discorda dos filósofos que designaram o *sentimento moral* como padrão de nosso juízo moral. Afirma que ele é “o efeito subjetivo que a lei exerce sobre a vontade” (Idem, p. 92).

Os defensores da lei natural tinham na moralidade um meio de resolver os problemas causados por nossas relações anti-sociais. Rousseau pensou que as pessoas, desde as condições naturais, movidas por raciocínios de meios e fins, chegariam a uma racionalidade prática que, via contrato social, possibilitaria o alcance da felicidade de maneira agradável

para todos. Kant, diferentemente de Rousseau, pensou o convívio social, apesar de admitir como Hobbes nossa disposição para a briga, constituído por pessoas que não pensavam só em termos de meios e fins. Acreditava que nossa razão prática possibilitava reprimir os desejos em nome de uma aceitabilidade universal. Podemos buscar a felicidade, mas isso não significa tornar a gratificação de um desejo específico parte da nossa felicidade. Podemos recusar, através da moral, a aceitação de um desejo como razão para agir.

De acordo com Schneewind (2005, p. 593) “Kant contribuiu para o progresso da moralidade, mostrando que ela se baseia em um princípio puramente racional, que em si dita os pontos essenciais da fé religiosa”. Dessa perspectiva pode-se retomar a questão, posta desde Sócrates: *Como viver?* E a resposta, a partir de Kant, é: com autonomia.

O que Kant afirma é que, em se tratando da vontade, ela não pode ser precedida da representação do objeto. Há uma faculdade avaliadora, movida por sentimentos de prazer e pena. Mas isso não é a autodeterminação. Ela existe num puro querer, o que não significa querer o bem. Esse puro querer é dado pelo submetimento da vontade à lei moral. Ela não estabelece os fins, deixa livre a vontade de tudo que a impede de um puro querer. Nossa racionalidade é a fonte dessa lei e esse submetimento da vontade define a autonomia para Kant. Não significa espontaneísmo, na autonomia nossas motivações independem da natureza, dos objetos de qualquer necessidade que tenhamos como seres sensíveis.

Contemporâneo de Kant, Friedrich Schiller (1759-1805) apresenta novos elementos na compreensão da moral. Sua teoria sobre a moral está em “Cartas para a educação estética da humanidade”, reescritas em 1794-1795. Embora concordando com os princípios da moral kantiana, alenta com a possibilidade de uma cooperação entre o aspecto racional e o aspecto sensível do eu: dignidade aperfeiçoada pela graça. A concepção de autonomia muda. De acordo com Canto-Sperber:

Na verdade, a atitude de Schiller face à autonomia kantiana é, na melhor das hipóteses, ambígua. Ele partilha com Kant a idéia de que a lei moral é autoimposta ou autolegiferante e que só tendo consciência de estarmos submetidos a essa lei que podemos assegurar nossa independência em relação à causalidade natural. Mas ele afirma também, em nome da sensibilidade (e contra Kant, em grande parte), que a forma imperativa que a lei supostamente teria na consciência moral lhe dá “a aparência de uma lei exterior, de uma lei positiva”, que permite à razão tyrannizar o lado sensual do Eu. (2003, p. 139)

A preocupação de Schiller, frente a Kant, era quanto à submissão do sensível pelo racional e vice-versa, o que produzirá um efeito destrutivo para a liberdade. Não haveria autonomia apenas pelo imperativo da lei e pela consciência de dever como afirmava Kant. Acompanhando Schiller, quando ele se indaga e, ao mesmo tempo, ilustra a insuficiência da razão:

Nosso tempo é ilustrado; vale dizer que foram encontrados e tornados públicos os conhecimentos que seriam suficientes, ao menos, para a correção de nossos princípios práticos; o espírito da livre investigação destruiu os conceitos fantasiosos que por muito tempo vedaram o acesso à verdade e minou o solo sobre o qual erguiam seu trono a mentira e o fanatismo; a razão purificou-se das ilusões dos sentidos e dos sofismas enganosos, e a própria filosofia, que a princípio nos rebelara contra a natureza, chama-nos de volta para seu seio com voz forte e urgente – onde a causa de, ainda assim, continuarmos bárbaros? (1991, p. 61)

Mais adiante, Schiller afirma:

“A educação do sentimento, portanto, é a necessidade mais urgente de nosso tempo, não somente por ser um meio de tornar ativamente favorável à vida o conhecimento aperfeiçoado, mas por despertar, ela mesma, o aperfeiçoamento do saber” (1991, p. 62).

Schiller compreendeu a natureza humana a partir de dois princípios opostos: duas leis fundamentais da natureza: uma que exige “tornar em mundo tudo que é mera forma e tornar manifestas todas as suas disposições” (1991, p. 76), sua exigência é a realidade; a outra pede que aniquile nele mesmo tudo que é apenas mundo e introduza coerência em todas as suas modificações, sua exigência é a formalidade. Haveria, então, uma dupla tarefa ao homem: “dar realidade ao necessário que está *em nós* e de submeter a realidade *fora de nós* à lei da necessidade” (1991, p. 76). Essa tarefa estaria a cargo de dois impulsos. O sensível empenhado em nos submeter aos limites do tempo, em nos tornar matéria<sup>5</sup>; e o formal que está na nossa racionalidade, que visa a nos libertar negando o tempo e a modificação. Caberá à cultura assegurar os limites dos impulsos, de tal sorte que um não sobrepuje o outro.

De acordo com Rosenfeld:

(...) a teoria do impulso formal e do impulso material ou sensível provém de Karl Leonhard Reinhold (1758-1823) (...) a nossa faculdade de ter representações (de representar objetos) conjuga elementos formais e materiais (sensíveis). Deve haver, portanto, dois impulsos que põem a funcionar esta faculdade: o impulso material e o impulso formal. O primeiro é uma necessidade de receber (receptividade); o segundo uma aspiração de dar forma, aplicando a nossa espontaneidade. Aquele é sensível e empiricamente determinado; este é livre e aspira ao cumprimento do seu mais alto princípio formal, a lei moral. Sua satisfação é o ato moral (...) (1991, p. 81)

<sup>5</sup> Matéria, segundo Schiller, significa qualquer modificação ou realidade, que preencha o tempo, dando origem à sensação.

Para Schiller, o objeto do impulso sensível chama-se vida e o objeto do impulso formal chama-se forma (Gestalt). O impulso lúdico contemplaria a forma viva, que significaria, no mais amplo sentido, a beleza.

Em “Cartas sobre a educação estética da humanidade”, Schiller apresenta uma passagem significativa sobre autonomia, embora não seja propriamente um conceito que Schiller tenha se detido diretamente:

Quando, portanto, dizemos que o belo permite uma passagem da sensação ao pensamento, isto não deve ser entendido como se o belo preenchesse o abismo que separa a sensação do pensamento, a passividade da ação; este abismo é infinito; sem interferência de uma faculdade nova e autônoma é eternamente impossível transformar-se o individual em universal, o contingente em necessário. O pensamento é o ato imediato desta faculdade absoluta, cuja manifestação, embora propiciada pelos sentidos, é plenamente independente da sensibilidade, tanto que somente em contraposição a ela pode exteriorizar-se. A autonomia com que age exclui qualquer influência estranha; não é na medida em que auxilia o pensamento (o que seria uma evidente contradição), mas somente na medida em que lhe assegura liberdade de exteriorizar-se segundo as próprias leis, que a beleza pode tornar-se meio para conduzir o homem da matéria à forma, da sensação à lei, do limitado a uma existência absoluta. (1991, p. 104)

A autonomia ou faculdade autônoma viria, portanto, da própria luta dos impulsos e seria para Schiller a beleza.

### 3.2 – Vontade: Emergência de Outras Configurações

Nesse ponto da argumentação, considero importante situar alguns elementos da filosofia de Schelling pelo modo como interpreta o papel da vontade. Papel esse que irá se contrapor à força de determinação que Kant confere à vontade racional.

Friedrich Wilhelm Joseph Von Schelling (1775-1854), contemporâneo de Kant e Schiller, desenvolve uma ontologia da natureza. O ser não é mais pensado como substância ou essência, ele é um devir, descrevendo uma produção infinita da natureza. O ser é uma *natura naturans*, cuja produtividade infinita, desordenada e destrutiva, bloqueia-se de modo a realizar-se como produto. Schelling concebe uma “filosofia da natureza” onde uma teoria do inconsciente está presente. Ele seria uma pré-história natural da consciência e a tarefa do pensamento seria sua “anamnese”. Em sua filosofia, a natureza mostra-se positivamente, pois não teria nada a ocultar. Não haveria propriamente uma repressão: o passado, ou seja, a natureza, bastaria lembrá-la.



Canto-Sperber (2003) afirma que, para Schelling, a natureza ainda é rousseauiana: ela é “boa”, “bela” e “harmoniosa” e, ainda, (Idem, p. 215) “contém um Eu melhor, convocado do fundo de sua inconsciência para salvar o Eu real, histórico, de sua errância”.

Segundo Maia-Flickinger, a presentificação do mundo, para Schelling, passa por três momentos:

Primeiro, há uma produtividade originária inconsciente e finita, a qual precisa, porém, de uma contraparte que a detenha neste impulso infinito, provocando o seu desaparecer. Este é o segundo momento, o qual reprime a produtividade na sua infinitude e no ímpeto destrutivo e desordenado, deixando emergir à presença produtos reais, isto é, finitos. Tais produtos, por sua vez, não podem realizar todo o ímpeto da produtividade originária, do contrário o processo estancaria em sua totalidade. E aqui temos o terceiro momento, que determina que cada produto emerso na luta entre a atividade infinita e a sua inibição seja tão-somente uma “ilusão”, uma “aparência”, um substituto transitório do produto infinito, para o qual a natureza avança eternamente. (2005, p. 213)

Se a tarefa humana, na autoconsciência, é o exercício de seu poder na história e na natureza, abandonando sua escuridão e dirigindo-se à luz, Schelling afirma que não exercemos isso propriamente, pelo contrário, negamos essa possibilidade, criando uma irracionalidade dominante no mundo que nos cerca.

Uma nova concepção de vontade surge com Schelling, na medida em que ela é livre para a perversão, suspeitando-se que a razão não mais orienta a naturalidade e, sim, o contrário.

De acordo com Maia-Flickinger (2005, p. 217), essa inversão significa uma perversão da vontade, submetendo, por si, a razão à instância pulsional. Temos o prenúncio da moderna antropologia e psicanálise, muito embora Schelling tenha pensado uma solução teológica, misturando pensamento antigo e cristão, para resolver o problema.

Conforme a filosofia de Schelling, há um espírito que se torna visível na natureza. Ele é fundamentalmente vontade, e a ligação entre ele e a natureza é uma vontade infinita de auto querer-se. Não há outro ser além do querer, pertencendo a ele, como primordial, os atributos de eternidade, ausência de fundamento, atemporalidade e auto-afirmação. A vontade, portanto, não é só a seres racionais, perpassa a todos os seres. Logo, o pensamento, a inteligência, a razão não são mais seus elementos constitutivos.

Canto-Sperber considera que a vontade em Schelling será objetivada através de um processo de potencialização:

O conhecimento de si em si é substituído pela intuição de si no outro, no objeto que é produto do sujeito. A vontade é então essencialmente manifestação, expressão, realização, exteriorização. A moralidade é, por isso, uma manifestação em meio a outras do querer, e, no campo propriamente cultural que caracteriza a realização do homem, a arte é uma objetivação mais adequada. De fato, na arte, a vontade é absolutamente *criadora* porque seu produto é um objeto exterior, no qual se realiza a identidade espiritual do real e do ideal. O mundo é a objetivação de um espírito que é começo e o fim de todas as coisas. (2003, p. 781)

Segundo a autora referenciada, as metafísicas remetem ao princípio último das coisas e, nesse sentido, a vontade constitui-se em princípio para os fenômenos da autonomia e da moral. Mas, a vontade explica-se a si mesma, carecendo da razão. Ela é sem razão. Até então, no conhecimento filosófico, temos a construção de identificações entre a “vontade e o entendimento, entre a natureza e o espírito” (2003, p. 781).

O movimento que Schiller e Schelling vão desencadear, no que diz respeito à vontade, será no sentido de dar lugar, também, à sensibilidade. Mas, fundamentalmente, a vontade inverte-se, em relação ao sentido kantiano, o que significaria um outro modo de pensarmos o conceito de autonomia.

Schelling pensou o ser como “um devir, uma gênese, um tornar-se espiritual incessante” (apud MAIA-FLICKINGER, 2005, p. 212), não era mais pensado como uma essência ou substância. Haveria dois princípios opostos constituindo o ser como *natura naturans*. Um deles constituindo-se por uma atividade infinita, desordenada e destrutiva. Esta seria limitada, bloquear-se-ia em verdade, constituindo-se no outro princípio, permitindo realizar-se como produto.

O resultado dessa luta entre os princípios constitutivos do ser seria o de que os produtos resultantes não passam de ilusão ou aparência, transitoriedades do produto infinito.

Para Schelling, a razão está submetida à instância pulsional, o que se pode pensar como uma perversão da vontade, e essa é a sua liberdade, ou seja: não é ela que orienta a naturalidade e sim o contrário, a naturalidade a orienta. Em outras palavras, “a vontade é, em si mesma, pulsão” (MAIA-FLICKINGER, 2005, p. 217).

Retomando Kant, segundo Schneewind (2001), a vontade é uma causalidade dos seres vivos racionais com duas tarefas a cumprir: tentar ordenar os desejos e fazer com que essa regra seja cumprida. O próprio Kant, em sua *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, afirma:

Como ser racional e, portanto, pertencente ao mundo inteligível, o homem não pode jamais intuir a causalidade de sua própria vontade senão sob a idéia de liberdade, pois a independência das causas determinantes do mundo sensível (independência que a razão tem sempre quer se atribuir) é a liberdade. Ora, à idéia da liberdade está inseparavelmente ligado o conceito de autonomia, e a este, o princípio universal da moralidade, que serve de fundamento à idéia de todas as ações de seres racionais, tal como a lei natural está na base de todos os fenômenos. (KANT, p. 85),

A autonomia kantiana está associada à liberdade, através da qual podemos intuir a causalidade da vontade (ordenadora de desejos), o que significa independência da causalidade do mundo sensível via razão. Com Schiller foi possível pensar a autonomia como beleza, mas em Schelling, o conceito de autonomia não se faz presente. Em ambos ele muda, pois a submissão da razão à pulsão a coloca suscetível ao mundo sensível. Surgem particularidades que pedirão lugar e vez, que através de jogos como indica Schiller, de contratos como indicou Rousseau e de espaço público, segundo Hannah Arendt, forjarão universalidades possíveis, que não mais dependeriam da fundamentação metafísica. A fundamentação kantiana, baseada no sujeito transcendental e na vontade racional, começa a sofrer abalos.

Retomando Schiller, em sua obra *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, o pensamento é o ato de uma “faculdade nova e autônoma” possibilitando a exteriorização do belo. A autonomia também aqui se deve a ausência de “influências estranhas”, auxilia o pensamento e lhe assegura liberdade para expressar-se. Entendo que a autonomia aqui se refere a uma propriedade do belo, de sua exteriorização. Schiller, nesse sentido, é mais kantiano que Schelling.

Arthur Schopenhauer (1788-1860) se distancia da solução schellinguiana, mas se sua “Vontade de Vida”, como esforço caótico e cego, assemelha-se ao modelo antecedente, acrescenta-lhe a isenção de finalidade. A vontade é um “devir” que, em nível de conhecimento, no homem, pode alcançar a crueldade.

A vontade, até então explicando o mundo, transformara-se num fenômeno espiritual, mas com Schopenhauer torna-se “cega”, e, de acordo com Canto-Sperber:

(...) é o inverso: o espírito é apenas uma forma secundária, um epifenômeno, ligado à ilusão da individuação. Por outro lado, a vontade está mais próxima de sua essência obscura quando ela se manifesta na natureza em seus níveis mais baixos, a gravitação, os fenômenos biológicos elementares. A vontade é a força que impele tudo o que existe a ocupar espaço, a cercar a matéria. (2003, p. 781)

Se, em Kant, a vontade era essencialmente boa; em Schopenhauer, ela perde adjetivação. O que acompanha o ser para a vida é uma luta sem fim pela existência. A vontade é a procura incessante de algo indeterminável, inalcançável. Em sua obra fundamental *O mundo como vontade e representação*, Schopenhauer afirma que a vontade não tem fim último, que é desejo permanente, incessante e incapaz de satisfação plena. Somente o próprio desejo pode se interromper, na medida em que lança um obstáculo para mais além. Não haveria mais a vontade de alguém especificamente, esta seria a graduação de um querer-viver. Todo aquele que crê querer por si mesmo sofreria de uma ilusão. Podemos sentir esse “fundo obscuro do mundo” (CANTO-SPERBER, 2003, p. 782), mas ela, a vontade, não quer nada, não está escondida na natureza. Precisa ser negada para que não soframos a repetição e o sofrimento. A vontade perde seus atributos de autonomia.

De acordo com Schopenhauer, na obra citada:

Todo *querer* se origina da necessidade, portanto, da carência, do sofrimento. A satisfação lhe põe um termo; mas para cada desejo satisfeito, dez permanecem irrealizados. Além disto, o desejo é duradouro, as exigências se prolongam ao infinito; a satisfação é curta e de medida escassa. O contentamento finito, inclusive, é somente aparente: o desejo satisfeito imediatamente dá lugar a um outro; aquele já é uma ilusão conhecida, este ainda não. Satisfação duradoura e permanente objeto algum do querer pode fornecer; é como uma caridade oferecida a um mendigo, a lhe garantir a vida hoje e prolongar sua miséria ao amanhã. Por isto, enquanto nossa consciência é preenchida pela nossa vontade, enquanto submetidos à pressão dos desejos, com suas esperanças e temores, enquanto somos sujeitos do querer, não possuiremos bem-estar nem repouso permanente. (versão para ebook, p. 19)

Na mesma obra, no livro IV, versão ebook, o referido filósofo, define o que é vontade:

Que a vontade como tal seja livre, deriva do fato que, tal como a consideramos, ela é a coisa em si, a substância do fenômeno. Este, como sabemos, é inteiramente submisso ao princípio de razão nas suas quatro categorias; e como sabemos também que ser necessário é idêntico a ser efeito duma causa dada, que as duas noções são recíprocas, daí resulta que tudo o que pertence ao fenômeno, a saber, tudo o que é objeto para o sujeito cognoscente como indivíduo, constitui a causa por uma parte e, por outra, o efeito, que permanece determinado necessariamente nesta última qualidade e de nenhum modo pode ser diverso daquilo que é. Tudo quanto a natureza compreende, o conjunto dos seus fenômenos, é absolutamente necessário e a necessidade de cada parte, de cada fenômeno, de cada acontecimento pode ser demonstrada em qualquer caso, desde que se possa encontrar a causa de que dependem como duma consequência. Isto não oferece exceções e resulta da

autoridade ilimitada do princípio de razão. Por outro lado, o mundo, em todos os seus fenômenos, é objetividade da vontade, a qual, não sendo ela própria nem fenômeno, nem representação, nem objeto, mas a coisa em si, não está submetida ao princípio de razão que é a forma de qualquer objeto: não é, portanto, o efeito duma causa, não é, por conseguinte, necessária; isto quer dizer que é livre (p. 83).

Essas outras compreensões sobre “vontade” apontam elementos novos, outras configurações que desestabilizam a segurança metafísica da vontade racional. Conforme observa Hermann:

Já não há motivos para crer num fundamento absoluto da ética nem confiar que uma ação educativa baseada na filosofia da consciência, com tendência inerente ao domínio, possa realmente assegurar a realização do homem autônomo. A unidade do sujeito foi feita ao preço da exclusão e da repressão. A relação entre autonomia, propagada pela filosofia iluminista, em especial a kantiana, e domínio da natureza esfacela a autoconfiança na razão. O projeto pedagógico moderno teria exigido demais do homem. A formação de um ser autônomo, soberano, perfeitamente integrado à vida, superando profundos conflitos entre a razão e sentimentos, gozando de todas as possibilidades seria, como apontou Nietzsche, um desejo que nasce da mente humana. (2005, p. 24)

Mais adiante, a referida autora sintetiza algumas idéias que venho trabalhando, desde Kant, a respeito da educação:

De modo geral, a educação trabalha com a idéia kantiana de formação da consciência moral, que a virtude é a ausência de vício e que devemos respeito ao outro através da lei determinada pela vontade racional. Por trás da amplitude da idéia de educação voltada para a consciência e o mais alto desenvolvimento moral, está a exclusão do “demasiado humano” (Nietzsche); ou seja, a vida não é reta, mas curvada, numa estranha agregação de acaso e necessidade, trazendo a suspeita de que a natureza humana é muito mais complexa do que supõe a idealização linear. (2005, p. 55-56)

Neste ponto, gostaria de destacar que à idéia de autonomia surgem novos questionamentos que desestabilizam, ainda mais, o que havia sido construído por Kant no tocante a esse conceito. Para Friedrich Nietzsche (1844-1900), a vontade deixa de ser uma auto-afirmação que constitui o sujeito livre. Ao contrário, é o “garante” da “dissolução de toda unidade na plasticidade criadora do devir” (CANTO-SPERBER, 2003, p. 782). Na modernidade anunciada por Nietzsche, o sujeito não enuncia o que é, sendo constituído por uma pluralidade de vontades. Quais seriam os fundamentos da autonomia? Um dos caminhos que particularmente me interessa é o de que a vontade é incapaz de dar conteúdo a sua exigência normativa. Esse caminho me levará, posteriormente, a Hanna Arendt.

Antes de examinar o conceito de vontade em Nietzsche, parece-me necessário trazer o que ele desenvolveu sobre a moral, conforme o que Giacoia Júnior situa como sendo o paradigma desse filósofo: para ele, as pretensões de absoluto, seja epistemologicamente, seja no plano ético-político, como em Shelling ainda, deviam-se a uma significação moral.

Fazia-se necessário “evitar os efeitos narcóticos da moral”, a “tentação suprema” de que “os valores morais fossem eternos” (GIACOIA JUNIOR, 200, p. 36). O que Nietzsche faz é problematizar a moral, buscar seu valor próprio, que, até então, colocava-se como inquestionável, como absoluta.

Em seu livro *A genealogia da moral* o filósofo alemão indica a gênese da moral:

(...) a má consciência como a profunda doença, na qual o homem que deveria ter caído sob a pressão da mais radical de todas as modificações que viveu de maneira geral – a modificação que sobreveio quando se viu definitivamente prisioneiro da feitiçaria da sociedade e da paz. À maneira dos animais aquáticos obrigados a se adaptarem a viver em terra ou a morrer, não foi outra coisa que aconteceu a esses semi-animais, acostumados à vida selvagem, à guerra, às correrias, às aventuras, quando se viram obrigados de repente a renunciar a todos os seus instintos. Era preciso andar a pé, a ‘levarem-se a si mesmos’, quando até então os havia levado a água; um peso enorme os esmagava. Sentiam-se inaptos para as funções mais simples; nesse mundo novo e desconhecido não tinham seus antigos guias, os instintos reguladores, inconscientemente infalíveis; viam-se reduzidos a pensar, a concluir, a calcular, a combinar causas e efeitos. Infelizes! Viam-se reduzidos à sua ‘consciência’, a seu órgão mais fraco e mais exposto ao ridículo! Creio que nunca houve na terra desgraça tão grande, mal-estar horrível! Acrescente-se a isso que os antigos instintos não haviam renunciado de vez a suas exigências. Mas era difícil e raramente possível satisfazê-las; era preciso procurar satisfações novas e subterrâneas. Todos os instintos sob enorme força repressiva, *volvem para dentro*, e a isso chamo *interiorização do homem*; assim se desenvolve o que mais tarde será chamada ‘alma’.

Todo o mundo interior, originalmente pequeno, como que encerrado entre duas peles, cresceu e eclodiu, ganhou em profundidade, em largura, em altura, à medida que a exteriorização do homem foi *inibida*. As formidáveis barreiras que a organização social construía para se defender contra os antigos instintos de liberdade – os castigos fazem parte da primeira linha dessas barreiras – conseguiam que todos os instintos do homem selvagem, livre e vagabundo, se voltassem *contra o próprio homem*. A hostilidade, a crueldade, o prazer em perseguir, na agressão, na mudança, na destruição, tudo isso se dirigia contra o detentor desses instintos; essa é a origem da ‘má consciência’. (2006, p. 80-81)

No mesmo texto o autor analisa as conseqüências da introdução da “má consciência”:

Mas com ela foi introduzida a maior e mais inquietante doença, da qual a humanidade não curou até hoje, o sofrimento suscitado no homem *pelo homem, por ele mesmo*, conseqüência de uma ruptura violenta com o passado animal, de um salto e de uma caída, por assim dizer, em situações e condições de existência novas, de uma declaração de guerra contra os antigos instintos que antes constituíam sua força e seu temível caráter. Acrescente-se imediatamente que, além disso, com esse fato de uma alma animal voltada contra si mesma, tomando partido contra si mesma, deu ao mundo um elemento tão novo, profundo, inaudito, enigmático, contraditório e *pleno de futuro*, que o aspecto do mundo mudou de maneira essencial. De fato, faltavam espectadores divinos para apreciar o espetáculo que começou assim e cujo fim não pode certamente ser previsto ainda, um espetáculo demasiado sutil, demasiado maravilhoso, demasiado paradoxal para ter o direito de jogar-se absurdamente despercebido, em algum astro risível! Desde então o homem, entre golpes de sorte, inesperados e apaixonantes (...) não fosse um fim, mas apenas um caminho, um incidente, um ponto, uma grande promessa. (2006, p. 81-82)

Nietzsche traz-nos o conceito de “vontade de poder” como potência criadora, que pretende, não apenas, a autoconservação, mas a auto-superação e o autodesenvolvimento.

Segundo Hermann:

(...) não se trata aqui de poder na perspectiva de uma teoria política, mas de um poder que se autodetermina, que entra em luta com outros poderes e que não se fixa numa finalidade determinada exteriormente. Trata-se de um poder que o homem experiencia de dentro para fora, como uma pluralidade de forças que não se explica a partir de um fundamento. (2005, p. 264)

Diego Sánchez Meca, prefaciando a publicação do texto póstumo de Nietzsche: *Sabedoria para depois de amanhã* (2005, p. XIII-XIV), especifica o conceito de vontade de poder, relacionando-o com a arte:

A arte é um poder (*Macht*), uma força (*Kraft*) de criar aparências, de travestir, de falsificar e de mentir. E essa força de produção de aparências e de mentiras que se manifesta/traduz na arte é a força universal da vida, ou seja, a força consubstancial, por um lado, à própria atividade da natureza e, por outro, à essência da linguagem. É a força que, no pensamento maduro de Nietzsche, recebe o nome de “vontade de poder”.

(...) Porque o que Nietzsche diz é que essa força falsificadora, essa *Bilbende Kraft* da qual a arte é manifestação também é, enquanto força universal, a própria estrutura do conhecimento, ou seja, a forma de qualquer compreensão da realidade, que é, desse ponto de vista e por esse motivo, uma compreensão estética.

Ou seja, conhecimento e arte seriam manifestações dessa força de vida que, necessariamente, gera falsificações, aparências, consubstanciadas nas próprias atividades naturais como na linguagem. Ela faz parte da estrutura humana como decorrência da ruptura com o passado animal. Esse recalçamento gerou a *Bilbende Kraft* o que me parece ser o que, posteriormente, Jacques Lacan designou de real, simbólico e imaginário.

Dalbosco, (2005, p. 279), referenciado pelos argumentos de Giacoia Junior sobre Nietzsche, afirma que o mundo interior humano se constitui pela interiorização das correntes pulsionais agressivas, caracterizando-se pela aflição, auto-sacrifício, tortura e perseguição. A vontade está internalizada. Essa energia dará origem à matriz “jurídico-obrigacional” e aos próprios “fenômenos morais”.

Segundo Giacoia Junior, *apud* Dalbosco (2005, p. 279), o represamento pela sociedade da crueldade primitiva pode resultar numa descarga, como má consciência, sob a forma de ressentimento. Dalbosco, na obra já citada, em nota de rodapé, caracteriza ressentimento como um sentimento humano que decorre de um fato natural. Na mesma nota afirma que, para Nietzsche, haverá duas direções para o ressentimento:

(...) uma negativa, na qual o ressentimento se torna destrutivo ao assumir a forma de vingança, e a outra positiva, por meio da qual, movido pelo ressentimento, o indivíduo canaliza suas energias à superação construtiva de si mesmo. Nesse sentido, o conceito de vontade de poder, visto psicologicamente e moralmente, pode significar o esforço humano no sentido de superar os pensamentos de vingança oriundos do ressentimento.

Se, em Kant, temos a submissão da individualidade a uma lei moral racional; em Nietzsche, temos a singularidade dos pensamentos, sentimentos e impulsos determinando o que fazer. A autonomia e a autenticidade encontram-se para além do homem, num devir ético-estético.

O próprio Nietzsche afirma: “Nós, homens modernos, somos herdeiros da vivissecção da consciência e da tortura do animal, aplicada a nós por milhares de anos. É isso o que constitui nossa mais longa prática, nosso *savoir-faire* artístico talvez, em todo caso, nosso refinamento, nosso gosto difícil” (2006, p. 91).

Retomando, em Kant a vontade é puro querer, em Schopenhauer ela é desejo permanente. Na filosofia do primeiro, a razão ordenaria os desejos. Na filosofia do segundo, os desejos desadjetivam a vontade. A “vontade de vida” como uma força errante vai se transformar em “vontade de poder”, em Nietzsche. Uma força universal da vida, produtora de aparências, de falsificações, consubstancial à própria natureza e à própria linguagem. Se, de um lado, isso é possível, de acordo com Nietzsche, graças à ruptura com o passado animal do homem, de outro, emerge disso uma grande promessa. Hannah Arendt vai colocar um acento exatamente naquilo que ela chama de “faculdade de prometer”, ou o que para Nietzsche era a “memória da vontade” ou uma continuidade no querer.

### **3.3 – Ação: Articulação Política da Autonomia**

Em se tratando de autonomia, de sua problematização, de sua transformação via mudanças no próprio conceito de vontade, e por decorrência de um pensar o sujeito como um devir, dirijo-me à filosofia de Hannah Arendt.



Hannah Arendt (1906-1975) afirma, em sua obra *A Condição Humana*, que o ato de prometer é a única alternativa para uma supremacia no domínio de si mesmo e no governo dos outros. É uma liberdade dada sob a condição de não-soberania e tem dupla origem:

(...) decorre ao mesmo tempo da “treva do coração humano”, ou seja, da inconfiabilidade fundamental dos homens, que jamais podem garantir hoje quem serão amanhã, e da impossibilidade de se prever as conseqüências de um ato numa comunidade de iguais, onde todos têm a mesma capacidade de agir. O fato de que o homem não pode contar consigo mesmo nem ter fé absoluta em si próprio (e as duas coisas são uma só) é o preço que os seres humanos pagam pela liberdade; e a impossibilidade de permanecerem como senhores únicos do que fazem, de conhecerem as conseqüências de seus atos e de confiarem no futuro é o preço que pagam pela pluralidade e pela realidade, pela alegria de conviverem com outros num mundo cuja realidade é assegurada a cada um pela presença de todos. (2001, p. 255-256)

A soberania, para essa filósofa, só é possível com a união de muitos, e quando as pessoas se reúnem e agem, em concerto, constituem poder. O poder se efetiva quando palavra e ato não se divorciam, “quando palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando palavras não são usadas para velar intenções, mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades” (ARENDR, 2001, p. 212).

A força que pode manter unidas as pessoas não se confunde com o espaço de aparência onde estão reunidas, nem com o poder que constitui esse espaço público. É a força da promessa ou do contrato mútuo. A soberania de um grupo de pessoas unidas não ocorre por uma vontade idêntica, que possa, magicamente, inspirá-las, mas por um propósito com o qual concordam e frente ao qual as promessas são válidas e capazes de obrigar a todos.

Arendt comenta Nietzsche:

Nietzsche, com sua extraordinária sensibilidade para os fenômenos morais – a despeito de seu moderno preconceito de enxergar a fonte de todo o poder na vontade de poder do indivíduo isolado – viu na faculdade de prometer (a “memória da vontade”, como ele a chamou) a verdadeira diferença que distingue a vida humana da vida animal.

(...) Nietzsche viu com inigualável clareza a conexão entre a soberania humana e a faculdade de fazer promessas, o que o levou ao singular discernimento da relação entre o orgulho humano e a consciência humana. Infelizmente, ambos os vislumbres permaneceram à parte do seu principal conceito, o da “vontade de poder”, e não tiveram influência sobre este último (...).(2001, p. 257)

Examinemos o que o próprio Nietzsche escreveu sobre o “direito de prometer”:

É justamente isso que constitui a longa história da origem da *responsabilidade*. Essa tarefa, educar um animal que possa fazer promessas, pressupõe, como já foi dito, a título de condição e de preparação, outra tarefa, mais imediata, a de começar por tornar o homem, até certo ponto necessário, uniforme, semelhante entre os

semelhantes, regular, e, por conseguinte, calculável. O prodigioso trabalho daquilo que chamei “moralidade dos costumes” (ver Aurora, p. 7, 13, 16), o verdadeiro trabalho do homem sobre si mesmo durante o mais longo período da espécie humana, todo o seu trabalho *pré-histórico*, encontra aqui sua significação e sua justificação, qualquer que seja o grau de tirania, de estupidez e de idiotice; unicamente pela moralidade dos costumes e pela camisa de força social, o homem chegou a ser realmente calculável. (2006, p.57)

Se, de um lado, Nietzsche indica-nos a possibilidade de uma educação que nos permita fazer promessas, tornando-nos antes de mais nada calculáveis, por outro

(...) nos referimos ao termo desse formidável processo, em que a árvore termina por produzir seus frutos, em que a sociedade com sua moralidade dos costumes acaba por expor à luz do dia que ela não passava de um meio, o que encontramos, o fruto mais maduro dessa árvore, é o *indivíduo soberano*, indivíduo próximo de si mesmo, o indivíduo livre da moralidade dos costumes, o indivíduo autônomo e supermoral (porque “autônomo” e “moral” se excluem um ao outro), numa palavra, o homem dotado de vontade própria, independente, persistente, o homem que tem o *direito de prometer* – e que possui em si mesmo a consciência orgulhosa, que faz vibrar todos os seus músculos, por aquilo que acabou de conseguir e por se encarnar em si, uma verdadeira consciência de seu poder e de sua liberdade, um sentimento de plenificação do homem em geral. Esse homem livre, que tem realmente o direito de prometer, esse senhor de vontade livre, esse soberano (...) (2006, p.57)

Mais particularmente, sobre a memória da vontade, Nietzsche escreveu que a memória é uma faculdade que contrabalança, em certos casos, o esquecimento, fundamentalmente quando subsiste a obrigação de prometer:

(...) não se trata, portanto, simplesmente da impossibilidade puramente passiva de se subtrair da impressão, uma vez que esta tiver sido gravada, nem simplesmente do mal-estar causado por uma palavra dada e não cumprida, mas pelo contrário se trata da vontade ativa de guardarmos impressões, trata-se de uma continuidade no querer, de uma verdadeira *memória da vontade*; de modo que, entre o primitivo “eu quero”, “farei” e o cumprimento real da vontade, seu ato, pode interpor-se sem suscitar perturbações todo um mundo de coisas, de circunstâncias e mesmo de atos de vontade novos, estranhos, sem que essa longa cadeia de querer se rompa. (Idem, p. 56)

Na trajetória percorrida sobre o conceito de autonomia, até então, tem-se que a vontade é incapaz de dar conteúdo a sua exigência normativa. As ações humanas trazem riscos e a única forma de neutralizá-los é através da disposição de perdoar e ser perdoado, de fazer promessas e cumpri-las. Esses são os únicos preceitos morais não aplicados, desde fora “de alguma faculdade supostamente superior ou de experiências, fora do alcance da própria ação” (ARENDDT, 2001, p. 257), às ações. Decorrem do desejo de conviver com os outros na modalidade da ação e do discurso, funcionando como mecanismos de controle da própria faculdade de iniciar processos novos e intermináveis.

Hannah Arendt, ao se indagar sobre a liberdade e a soberania, afirma que a capacidade de agir traria, em si, certas potencialidades que sobrepujam as inaptidões da não-soberania. E, nesse sentido, refere-se a Kant numa nota de rodapé:

Permanecendo intacta a dignidade humana, é a tragédia, e não o absurdo, que é vista como característica da existência humana. O maior expoente desta opinião é Kant, para quem a espontaneidade da ação e as concomitantes faculdades da razão prática, inclusive o poder de discernir, são ainda as principais qualidades do homem, muito embora a ação esteja sujeita ao determinismo das leis naturais e o discernimento não consiga penetrar o segredo da realidade absoluta (*o Ding na sich*). Kant teve a coragem de absolver o homem das conseqüências dos seus atos, insistindo unicamente na pureza dos motivos, o que o impediu de perder a fé no homem e em sua grandeza potencial. (2001, p. 247)

Kant prenuncia Nietzsche no que diz respeito à tragédia como característica da existência humana, e Arendt situa a ação humana como a atividade capaz de nos alçar a uma posição de maior dignidade, pois através dela podemos desfazer o que fizemos e recomeçar. Essa é a liberdade humana.

Arendt situa a ação como uma das atividades humanas fundamentais. Através de palavras e atos nos inserimos no mundo humano, o que significa um segundo nascimento onde confirmamos a originalidade e singularidade do nosso aparecimento físico nesse mundo. Entre outras características, a ação:

Pode ser estimulada, mas nunca condicionada, pela presença dos outros em cuja companhia desejamos estar; seu ímpeto decorre do começo que vem ao mundo quando nascemos, e ao qual respondemos começando algo novo por nossa própria iniciativa. Agir, no sentido mais geral do termo, significa tomar iniciativa, iniciar (como o indica a palavra grega *archein*, “começar”, “ser o primeiro” e, em alguns casos, “governar”), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*).

(...) Com a criação do homem, veio ao mundo o próprio preceito de início; e isto, naturalmente, é apenas outra maneira de dizer que o preceito de liberdade foi criado ao mesmo tempo, e não antes, que o homem. (2001, p. 189)

A condição para que haja ação humana está no fato de somos todos humanos, mas, no entanto, ninguém é igual ao outro, tenha ele existido, exista ou venha a existir.

Em seu livro *A condição humana*, Arendt diferencia as atividades humanas: trabalho, produção e ação. Segundo Hermenau:

O trabalho sustenta o mundo, a produção cria as coisas concretas do mundo e, na ação, acontece a relação humana específica com o mundo. Característica do trabalho é a repetição de uma atividade sempre igual, sem que, assim, surja um novo objeto do mundo; característica da produção é o fato de ter um começo e um fim; de, por meio dela, surgirem objetos de uma relativa durabilidade; e característico da ação é o fato de, por meio dela, em seus resultados, ser infinita e imprevisível, mas também, de que somente por meio dela e da fala o mundo

concreto das coisas adquire um real significado, isto é, torna-se efetivamente *nosso* mundo (...) (2005, p. 364)

A ação, segundo Hannah Arendt, implica na singularidade da pessoa, isto é: dizer-se num espaço comum, de compartilhamento do mundo, onde este não é um aglomerado de objetos; e, onde haja reconhecimento da pessoa como um igual. Neste sentido, retomando o conceito de poder da referida filósofa, torna-se significativo destacar:

É o poder que mantém a existência da esfera pública, o espaço potencial da aparência entre homens que agem e falam. A própria palavra, como o seu equivalente grego, *dynamis*, e o latino, *potentia*, como seus vários derivados modernos, ou o alemão *Macht* (que vem de *mögen* e *machen*), indicam seu caráter de “potencialidade”. O poder é sempre, como diríamos hoje, um potencial de poder, não uma entidade imutável, mensurável e confiável como a força. Enquanto a força é a qualidade natural de um indivíduo isolado, o poder passa a existir entre os homens quando eles agem juntos, e desaparece no instante em que eles se dispersam. (2001, p. 212)

O poder, então, se constitui na presença dos outros, nas ações conjuntas. As ações podem conter promessas e, certamente, estão sujeitas à imprevisibilidade. No campo educacional escolar a imprevisibilidade das ações pode se tornar um problema. Vários esforços ocorrem no sentido de transformar a educação escolar em produção. Frente à imprevisibilidade das ações e, principalmente, pelas conseqüências advindas, podemos, de acordo com Arendt, prometer algo porque existe a possibilidade do perdão.

Quando agimos não temos garantia do que exatamente estamos fazendo e as conseqüências dos atos podem não ser desfeitas. Hannah Arendt afirma em sua obra *A condição humana* que a solução para a imprevisibilidade e para a irreversibilidade é respectivamente a capacidade de prometer e cumprir promessas e a de perdoar. Ela assinala que “o código moral inferido das faculdades de perdoar e de prometer baseia-se em experiências que ninguém jamais pode ter consigo mesmo e que, ao contrário, se baseiam inteiramente na presença dos outros” (2001, p. 249)

Retomando Nietzsche (2006, p.56), em seu conceito de *memória da vontade* ele nos diz de uma continuidade do querer: “entre o primitivo ‘eu quero’, ‘farei’ e o cumprimento real da vontade, seu ato, pode interpor-se sem suscitar perturbações todo um mundo de coisas, de circunstâncias e mesmo de atos de vontade novos, estranhos, sem que essa longa cadeia de querer se rompa”. Se tornar o animal humano em algo repetível, calculável, o que seria próprio do trabalho é uma possibilidade, também é possível torná-lo *autônomo*, soberano, com o direito de prometer. Enquanto o filósofo alemão fala do indivíduo, Arendt, sua

conterrânea, fala de uma soberania que se dá no coletivo, no exercício de ações onde as singularidades tenham voz para dizerem do mundo que habitam e se percebam como iguais. A autonomia, para ela, pode se dar no espaço público, no coletivo humano exercitando ações, enquanto que para Nietzsche a autonomia seria resultante do auto desenvolvimento estético de cada sujeito humano.

A respeito disso, Giacoia Junior (2005, p. 179) diz da diferença entre Kant e Nietzsche quanto a não existência para este de uma vontade determinada pela razão pura, nem um imperativo categórico “cogente para todos os seres racionais, nem mesmo valores universalmente válidos”. Acrescenta que nada mais estranho para a concepção nietzscheana de autonomia do que uma lei universalmente válida, pelo contrário, o que sustentaria uma autonomia nesta filosofia seria exatamente uma lei “do si próprio para si mesmo”. No entanto, nos diz Giacoia:

(...) para Nietzsche, o atributo essencial que torna a pessoa um fim em si e, por isso, a ela confere dignidade consiste no fato de ser um sujeito autônomo, responsável pela legislação de sua vontade, com vistas à determinação de seu agir e, unicamente por essa razão, também ética e juridicamente imputável, isto é, livre. É para tanto, pois, que nos conduz à reflexão sobre esse “mais pesado dos pesos”, que se apresenta sob o manto diáfano da heróica *responsabilidade* de ser livre. (2006, p.)

Para Nietzsche, a responsabilidade é a fonte de nossa liberdade. Curiosamente, no campo filológico, a *obligatio* vincula *respondeo a religio*; esta, por sua vez, se estabelece na ressonância entre *responsabilitas* e *spondere*. Ou seja: vincula-se, etimologicamente, responder a prometer, obrigar-se, garantir. Na mesma família de *spondere* temos *sponsa*, que significa noiva, promessa ou esposa; e *spônsio* – promessa ritual, obrigação seguida de um voto. *Religio*, nesse contexto, tem um caráter de obrigação, dever, honra, lealdade. Enfim, o que deriva disso é uma obrigação em responder à lei, o que numa memória ancestral significa, de acordo com Giacoia Junior (2005, p. 180), uma “remissão ao sagrado”, à qual se liga a noção e o sentimento de responsabilidade.

Então, autonomia em Nietzsche é a responsabilidade de um tornar-se homem para além do arcaico, do primitivo. Não é uma dependência divina, mas desde um passado sagrado, que pelo esquecimento do represamento da natureza instintiva, o lança a caminhos de uma má consciência ou de uma consciência moral, na qual o ressentimento pode o levar a superação dos sentimentos de vingança. É a vontade de poder produzindo o “tipo homem”.

Voltando a Arendt, a autonomia estará no exercício da ação onde a possibilidade de prometer e perdoar faça frente à imprevisibilidade e a irreversibilidade humana, de tudo o que diga da luta, da tensão entre a má consciência e a consciência moral – o que constituiria a singularidade humana em Nietzsche – mas de uma promessa e um perdão acordados coletivamente no espaço público, onde cada um precisará reconhecer o outro como igual em suas diferenças, sem que isso se dê por uma legislação universalizante. Um lugar para a autonomia humana, pelo espaço público, onde o devir de cada um está em jogo.

Para finalizar esse capítulo, se tivéssemos permanecido com a Lei Natural só teríamos a fatalidade e a ruína. A faculdade de desfazer os processos que desencadeamos requer crítica, requer a crítica da própria razão. Há algo para ser desfeito sobre a autonomia no contexto educacional escolar e há algo para começar. Concordando com Arendt:

Se é verdade que, sem a ação e o discurso, sem a manifestação constituída pelo nascimento, estaríamos condenados a voitar para sempre no ciclo incessante do processo vital, também é verdade que sem a faculdade de desfazer o que fizemos e de controlar, pelo menos parcialmente, os processos que desencadeamos, seríamos vítimas de uma necessidade automática, com todas as marcas das leis inexoráveis que, segundo as ciências naturais de antanho, seriam as principais características dos processos naturais. Já vimos que, para seres mortais, essa fatalidade natural, embora gire em torno de si mesma e seja eterna, só pode representar a ruína. Se a fatalidade fosse, de fato, a característica inalienável dos processos históricos, seria também igualmente verdadeiro que tudo o que é feito na história está condenado à mesma ruína.

(...) Fluindo na direção da morte, a vida do homem arrastaria consigo, inevitavelmente, todas as coisas humanas para a ruína e a destruição, se não fosse a faculdade humana de interrompê-las e iniciar algo novo, faculdade inerente à ação como perene advertência de que os homens, embora devam morrer, não nascem para morrer, mas para começar. (Idem, p. 257-258)

Uma vez percorrido os caminhos sobre a vontade e a autonomia, produzidos pelos citados filósofos, e lembrando que nesse 'ser' tão amplo e complexo como o contexto educacional escolar, dizemos que há veredas e precisamos conhecê-las.

***Alto eu disse, no me despedir: - “Minha Senhora Dona: um menino nasceu – o mundo tornou a começar!...”***

Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*, p. 427







#### 4 – AUTONOMIA EDUCACIONAL ESCOLAR: VEREDAS

Há mais de 50 anos, Guimarães Rosa escreveu a obra *Grande Sertão: Veredas*, pela qual tenho grande admiração. Eu diria mesmo um fascínio. Quando pensei o título dessa dissertação, ocorreu-me o nome de um filme do Win Wenders sobre o qual me equivoquei. Confundi as imagens de um dos filmes desse diretor com o nome de outro de seus filmes. Pensando o equívoco, no que diz respeito a nomear a dissertação, percebi que autonomia é tão presente nos discursos educacionais e pedagógicos, tão perto de nós, mas pouco conhecido pelos educadores, no âmbito moral, em sua gênese e mudança no pensamento filosófico. Tão longe, portanto.

As imagens filmicas de Win Wenders, que me lembrava, diziam de um buscar imagens do mundo para que uma personagem pudesse vê-las, dada sua cegueira. Isso me lembrou o *Aufklärung* moderno. Explico: buscar a gênese do conceito, o que antecedeu Kant no pensamento filosófico a respeito da autonomia, na sua especificidade moral. O que eu desconhecia também, é que o conceito de autonomia, desde Kant, sofre mudanças, seguindo o pensamento de Schiller, Schelling, Schopenhauer, Nietzsche e Hannah Arendt, podendo aos desavisados, no campo educacional, dado que não costumamos aprofundar as leituras filosóficas, tomá-lo como um *grande demasiado sossego*. O conceito de autonomia, no âmbito moral, pode ser como o sertão roseano: *tudo aqui é perdido, tudo aqui é achado*, e através da fala de *seo ornelas – é confusão*.

Há uma tendência nas pesquisas acadêmicas que estão indexadas nas Associações Nacionais de Pós Graduação de Educação e Filosofia, bem como na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em abordar o conceito pelo âmbito gestor. Os movimentos sociais, na cultura brasileira, rumo a práticas democráticas, impulsionados por movimentos sociais presentes em outras culturas, amparados por conhecimentos que adentram as teorias educacionais e pedagógicas, fomentam o debate sobre autonomia escolar, como esfera administrativa, financeira e de recursos humanos, como,

também, a gestão pedagógica. Em ambas as esferas, são solicitadas a escuta e a participação comunitária de forma mais consolidada.

Menos presente, nas diversas fontes de pesquisa consultadas, está a autonomia como conhecimento e sua transposição de uma área para outra. Carvalho (1999, p. 63-64) exemplifica um deslizamento do conceito, do campo da moral para o campo do conhecimento:

Se recorrermos, por exemplo, à sua formulação mais corrente e clássica, desenvolvida na modernidade por Kant e aparentemente incorporada por Piaget, a autonomia poderia ser definida como a capacidade de um indivíduo em orientar sua conduta de acordo com as leis e regras que ele dá a si mesmo, recorrendo para isso à vontade e à razão. É evidente, contudo, que assim formulada essa noção pouco esclarece o que poderia ser compreendido como o desenvolvimento da autonomia em alguns tipos específicos de conhecimento, competências ou capacidades que interessam à instituição escolar, como a autonomia no pensamento histórico ou nas capacidades de escrever, apreciar poesias ou resolver problemas aritméticos.

O referido autor, nesse texto, segue exemplificando o que poderia ser o alcance da autonomia frente a diversos conhecimentos, ou seja: não significa que o aluno tenha desenvolvido regras racionais próprias, válidas num campo individual, mas que tenha uma capacidade, um “saber fazer”, que saiba relacionar regras e conhecimentos de referência. Ainda, nesse texto, o autor esclarece:

Afirmar que um aluno tem autonomia na resolução de problemas de física ou em seu raciocínio histórico, não significa necessariamente afirmar que ele recorra a dados ou conceitos que inventou ou mesmo descobriu por si só – ainda que eventualmente esse possa ser o caso -, mas apenas que ele é capaz de utilizar a linguagem e os procedimentos canonizados por essas áreas do saber, aplicando-os de forma adequada a problemas que lhe são propostos, por outros ou por si mesmo. Nesse sentido, portanto, a autonomia de um aluno, no âmbito das capacidades e conhecimentos escolares, parece significar sua crescente capacidade de assimilar informações, procedimentos e de desenvolver o discernimento e a escolha na sua utilização para a resolução de novos problemas ou a concretização de novas tarefas (1999, p. 66).

Muito menos presente, no debate educacional, está a autonomia no âmbito moral. Este conceito, no levantamento realizado, pouco o aborda quanto às contribuições de Kant. Estas são as veredas abertas para o conceito de autonomia no educacional escolar. No pensamento filosófico, a produção é rica, particularmente no que diz respeito ao âmbito moral. O conceito de autonomia está relacionado ao conceito de vontade. Já, no pensamento filosófico, por se tratar da área que tematiza a autonomia e o restitui como um conceito vinculado à moral, encontra-se uma produção expressiva.

No texto de Oliveira (2007, p. 44), há um destaque: “Quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e inovar não será autônomo; continuará dependente, condenando a si mesmo a prática de reproduções”. Nesse destaque, a autonomia está posta como consequência da vontade de mudar e inovar. A conceitualização apresentada nessa dissertação mostra que a vontade, como um conceito, não é homogênea. O conceito modifica-se no tempo e no pensar filosófico, não sendo necessariamente acompanhado, intrinsecamente, dos verbos “mudar” ou “inovar”, que por serem verbos significam ações. De acordo com o texto citado, autonomia significa vontade de - ações-, sendo estas de caráter transformador. Vimos que, em Kant, a vontade é um puro querer, sem adjetivações. A idéia de mudar está bastante presente nas pedagogias libertárias e libertadoras, mas também esteve presente no século XVII. Nesse século, segundo Aranha (2006), a educação preocupou-se com o método e com o realismo. Havia uma ênfase na busca de métodos que tornassem a educação mais agradável e eficaz. Por realismo entendia-se a experiência, as coisas do mundo e da época. Contrapunha-se a uma educação formal e retórica. Referindo-se a esse contexto, a referida autora afirma:

Ao criticar o racionalismo de Descartes, Locke desenvolve uma concepção da mente infantil e da educação, enfatizando o papel do mestre ao proporcionar experiências fecundas para auxiliar no uso correto da razão (...) Para Locke, os fins da educação concentram-se no caráter, muito mais importante que a formação apenas intelectual, embora esta não devesse absolutamente ser descuidada. Propõem o tríptico desenvolvimento físico, moral e intelectual, característico *do gentleman* (o gentil-homem). Por isso aconselha escolher com cuidado os preceptores que dentro de casa cuidarão da educação da criança, evitando-se a escola, onde ela poderia não ser bem acompanhada ou vigiada nos menores passos. (2006, p. 156)

É nesse século que o chamado Pai da Didática Moderna: João Amós Comênio (1592-1670), publica a *Didática Magna*. Nessa obra, a preocupação com a metodologia estava presente nos títulos dos capítulos, como por exemplo: “*Como se deve ensinar e aprender com segurança, para que seja impossível não obter bons resultados*”. Pode-se afirmar que a base da escola tradicional do século XIX estava sendo formada.

Exemplificando a preocupação de Comênio (eBook, 2001, p. 72-73) com a metodologia na obra citada, *Cap. XVII Fundamentos para ensinar e aprender com facilidade*:

*Não basta fazer qualquer coisa com segurança; é preciso procurar a facilidade.*

1. Examinámos os meios, graças aos quais o educador da juventude pode atingir com segurança o seu objetivo; vejamos agora de que modo aqueles mesmos meios devem ser aplicados às inteligências, para que o seu emprego se faça com facilidade e com prazer.

*Dez fundamentos dessa facilidade.*

2. Se observarmos as pegadas da natureza, torna-se-nos evidente que a educação da juventude se processará facilmente, se:

I. Começar cedo, antes da corrupção das inteligências.

- II. Se fizer com a devida preparação dos espíritos.
  - III. Proceder das coisas gerais para as coisas particulares.
  - IV. E das coisas mais fáceis para as mais difíceis.
  - V. Se ninguém for demasiado sobrecarregado com trabalhos escolares.
  - VI. Se em tudo se proceder lentamente.
  - VII. E se os espíritos não forem constrangidos a fazer nada mais que aquilo que desejam fazer espontaneamente, segundo a idade e por efeito do método.
  - VIII. Se todas as coisas forem ensinadas, colocando-as imediatamente sob os sentidos.
  - IX. E fazendo ver a sua utilidade imediata.
  - X. E se tudo se ensina sempre com um só e o mesmo método.
- Assim, repito-o, tudo se processará segundo um andamento suave e agradável.  
Mas regressemos de novo às pegadas da natureza.

Não vou me ater aos séculos anteriores, no que possam ter contribuído para a pedagogia e para a educação escolar. Não é este o objetivo do capítulo. Resumidamente, a escolarização fora desenvolvida pelos romanos durante o Império, e a educação constituiu-se voltada para um essencialismo humano, inicialmente rural e rude. Posteriormente, alcançou uma formação enciclopédica, fundindo as culturas helênica e romana, basicamente literária e retórica e calcada em métodos que muito dificultavam a aprendizagem, dados os castigos aplicados.

Desde o Império Romano, passando pelo Cristianismo, até chegar ao século XVII, a educação escolar, religiosa ou secular estará voltada para formar um homem bom, gentil. A idéia de bom vai se reportar ao que é natural, ou seja: o que é divino. Um divino tanto para a cosmologia grega e deuses romanos, como para o teocentrismo cristão. Formar um homem bom vai significar que ele obedeça às leis divinas. O desenvolvimento da razão possibilitará que ao saber contemplativo se oponha o saber para transformar. Podemos intervir na natureza e, assim, a vontade de submissão a Deus curva-se à razão.

De acordo com Schneewind (2005), a moral está diretamente ligada à vontade, a ciência moral diz respeito às ações humanas oriundas da vontade. O que tivemos, então, desde o início da era cristã até o século XVII, foi a constituição de uma moralidade onde a lei natural, o divino, com suas variantes, incida sobre a vontade individual, de tal modo que ela enfrente os desejos e paixões e nos faça voltar para o bem. Isso se traduz numa educação que se preocupa em formar o homem gentil, evidentemente letrado para submeter-se aos textos sagrados. À medida que a razão ganha “autonomia”, podemos, retomando a conceitualização, criar palavras e deduzir as conseqüências. Esse avanço, esse giro, inclusive na metafísica, vai desencadear no campo educacional, com as contribuições de Descartes e Locke, uma preocupação e produção de prescrições metodológicas, tais como as de Comênio e La Salle.

Essa “autonomia” da razão permitirá que possamos perguntar sobre a própria vontade: o que ela é? Mas, antes de trazermos respostas a essa questão, é importante assinalar as contribuições dos filósofos Pufendorf e Cumberland, na medida em que apontavam para o bem comum em suas teorias sobre a moral e que buscavam o fortalecimento do antivoluntarismo. O conhecimento empírico e sensorial ganha espaço. Segundo Aranha, comentando Comênio: “O ponto de partida da aprendizagem é sempre o conhecido, indo do simples ao complexo, do concreto ao abstrato (...) A experiência sensível, como fonte de todo conhecimento, exige a educação dos sentidos” (2006, p. 157).

A referida autora, ainda reportando-se a Comênio, afirma que para esse educador: “(...) é importante não ensinar o que tem valor apenas para a escola, e sim o que serve para a vida. A utilidade de que trata Comênio faz da pessoa um ser moral, por isso as escolas são 'oficinas da humanidade', verdadeira iniciação à vida” (2006, p. 157).

Hobbes, embora questionado por Pufendorf e Cumberland, trouxe importantes contribuições que antecederam não só a filosofia de Kant, mas à filosofia de Nietzsche. Quando ele propõe que a moralidade inicie pela autopreservação, não está isso implícito no que acima explicitiei da pedagogia de Comênio? Na sua obra *Leviathan*, quando afirma que não façamos ao próximo o que não queremos que façam conosco, não estaria antecipando a máxima kantiana? E de outro modo, Hobbes, quando comentado e citado por Schneewind (2005, p. 143) quanto ao significado do bem: “pessoas diferentes querem dizer coisas diferentes quando aplicam a palavra. Eu quero dizer o que eu desejo e você quer dizer o que você deseja. Mas, então, a linguagem é 'totalmente equívoca' e, sendo assim, corrói toda a questão da fala, 'a comunicação do conhecimento’”, não estaria antecipando questões abordadas por Rousseau, Nietzsche e por Hannah Arendt?

Hobbes questionou a possibilidade de um bem comum, dado que, através da linguagem, há equívocos, tornando a comunicação dos conhecimentos prejudicada. Rousseau vai afirmar que precisamos passar do “amor de si mesmo” para o “amor próprio”, abrir mão das vontades individuais em prol da vontade geral.

Aliás, Rousseau antecipa Kant, ao dizer: “Queremos livremente quando nossa vontade reage ao nosso próprio julgamento do bem e não é movida por nada externo a nós mesmos” (SCHNEEWIND, 2005, p. 517).

Retomando as veredas da vontade, ela vai se desvincular do que é o bem, vai se tornar um puro querer com Kant. Nossa racionalidade não nos permite intuir a causalidade de nossa própria vontade, a não ser sob a idéia de liberdade e essa nos garante a independência das causas determinantes do mundo sensível. Sem liberdade não há autonomia e sem essa última não há o princípio universal da moralidade, fundamento de todas as ações humanas.

Rousseau e Kant vão influenciar as práticas pedagógicas do século XVIII, em quase toda Europa. Suas idéias, em verdade, influenciam até hoje as práticas educacionais. As tematizações referentes à autonomia, trazidas pelos filósofos pós kantianos, parece-me que tiveram pouca influência na educação escolar brasileira contemporânea, particularmente no que diz respeito às possibilidades da autonomia do educando no âmbito moral.

O século XX reafirma as propostas do século XIX para a educação, ou seja: a necessidade de escola pública, leiga, gratuita e obrigatória. O que move isso é a explosão demográfica e o crescimento das indústrias. Segundo Aranha, mesmo com os avanços escolares, “continuava a ilusão de que a educação pudesse garantir mobilidade social e sucesso profissional. Para essa concepção de educação, como instrumento de democratização da sociedade, muito contribuiu o ideário da Escola Nova” (2006, p. 246).

A Escola Nova, além de dar uma atenção na formação do cidadão, estimulando a socialização da criança, empenhava-se em desenvolver a individualidade e a autonomia numa escola não-autoritária que possibilitasse ao educando aprender por si mesmo e fazendo. No Brasil, o ideário da Escola Nova vai instigar as primeiras reflexões mais sistemáticas em pedagogia, a partir de 1920.

John Dewey (1859-1952) propõe uma escola voltada para a experiência, critica o intelectualismo e a memorização. A escola, na sua concepção, deveria dar condições para que o aluno resolvesse por si mesmo os problemas. A escola não pode ser uma preparação para a

vida, ela é a própria vida. Dewey valorizava a iniciativa e a independência que poderiam levar à **autonomia**<sup>6</sup> e ao autogoverno, fundamentais para uma sociedade democrática.

Outro pesquisador, no campo da educação, embora não fosse pedagogo, que muito a influencia até hoje é Jean Piaget (1896-1980). Em sua teoria, há um desenvolvimento da inteligência e da afetividade através de um processo dinâmico que supõe uma estrutura em equilíbrio. A inteligência tem função adaptativa e, diante das influências do meio, restabelece o equilíbrio. Há estágios de desenvolvimento e, entre a passagem de um estágio a outro, ocorre novas equilibrações. Conforme Aranha, os estágios representam o desenvolvimento:

- da inteligência (da lógica), que evolui da simples motricidade do bebê até o pensamento abstrato do adolescente;
- da afetividade, que parte do egocentrismo infantil até atingir a reciprocidade e a cooperação, típicas da vida adulta;
- da consciência moral, que resulta de uma evolução que parte da anomia (ausência de leis), passa pela heteronomia (aceitação da norma externa) até atingir a **autonomia**<sup>7</sup> ou capacidade de autodeterminação, que indica a superação da moral infantil (2006, p. 276).

Segundo a autora citada, a publicação da obra *O julgamento moral da criança*, em 1930, por Piaget, influenciou muitos pensadores preocupados com o desenvolvimento moral da criança e do adolescente. Havia um questionamento presente, no campo educacional, quanto à viabilidade do ensino moral, “como educar para a autonomia?” (2006, p. 279). Posteriormente, o psicólogo norte-americano Lawrence Kohlberg (1927-1987), dedicou-se a pesquisar o comportamento moral de grupos. Suas pesquisas resultaram em teorizações carregadas de influências kantianas, em que a educação moral perpassa três níveis: o pré-convencional, caracterizado pela moral heterônoma; o nível convencional onde ocorre o reconhecimento do outro em campos cada vez mais ampliados e o pós-convencional, no qual as pessoas não são consideradas meios, apenas fins. De acordo com Aranha, a educação moral kohlberiana pressupõe que haja oportunidades:

para que o indivíduo passe de um estágio ao outro. É importante superar o comportamento infantil, egoísta, interesseiro, individualista (pré-convencional), para em seguida ser capaz de valorizar as relações interpessoais, agindo com os outros do modo que gostaríamos que eles agissem conosco (convencional), e por fim perceber; no nível pós-convencional, que pode existir conflito entre as leis e os princípios: se devemos obedecer (de modo **autônomo**<sup>8</sup>, evidentemente) às leis e nos adequamos às instituições, às vezes é preciso reconhecer que os princípios valem mais quando visam a garantir a justiça, a vida, a dignidade e não podem estar subordinados a valores menores como propriedade, sucesso, poder etc (2006, p. 280).

---

<sup>6</sup> Grifo nosso.

<sup>7</sup> Grifo nosso.

<sup>8</sup> Grifo nosso.

Esses pedagogos e psicólogos, no século XX, referem-se à autonomia, em suas teorias, como um estágio de desenvolvimento moral avançado. Parece-me que estão referenciados na teoria rousseuniana e kantiana, pois o estágio avançado implica reconhecer o outro, em autodeterminação, em independência ao que é externo ao sujeito, em aceitação de valores com validade ampla frente aos particulares e em algo a ser construído. As contribuições filosóficas anteriores a Kant e que, de certo modo, preparam o terreno para a construção do conceito de autonomia feita por ele, estão presentes nessas teorias educacionais elaboradas no século passado e vigentes nas práticas escolares contemporâneas. Penso que os educadores, ao tematizarem a moral e a autonomia não se apropriaram das contribuições filosóficas posteriores a Kant. Nessas contribuições, indicadas no capítulo anterior, o conceito de vontade sofre modificações consideráveis, particularmente, porque a razão não será mais o seu único esteio, com conseqüências significativas no conceito de autonomia. O movimento produzido por Schiller, passando por Schelling e Schopenhauer, alcança em Nietzsche a potência máxima, deslocando a vontade como um devir, e a autonomia como um desenvolvimento ético-estético. Da beleza resultante dos impulsos formal e sensível, passando pela submissão da vontade aos impulsos, e esses como fundamentalmente faltosos, erráticos, para uma luta produtora de aparências que resultará numa promessa, temos as veredas da autonomia no âmbito moral. Em que pedagogia ou teoria educacional encontramos essas contribuições filosóficas?

Penso que Hannah Arendt procura dar seqüência a isso, não que produza uma teoria educacional, mas ao filosofar sobre a condição humana na particularidade das ações (uma das nossas atividades, segundo Arendt) haverá encontro com o que Nietzsche entrevê como promessa, como devir ético-estético. Na memória da vontade de poder está a chave para que a promessa enfrente a imprevisibilidade humana com o perdão e o recomeçar, pois, de acordo com Arendt e Riobaldo (personagem criado por Guimarães Rosa na obra *Grande Sertão: Veredas*), se nascemos é para recomeçar.

Hannah Arendt, em sua obra *Entre o passado e o futuro*, no capítulo *A crise na educação*, afirma que a “essência da educação é a natalidade, o fato de que os seres *nascem* para o mundo” (2002, p. 223). A respeito disso, a filósofa, na referida obra, esclarece:

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo



aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação (...) corresponde a um duplo relacionamento, o relacionamento como o mundo, de um lado, e com a vida, de outro. A criança partilha o estado de vir a ser com todas as coisas vivas; com respeito à vida e seu desenvolvimento, a criança é um ser humano em processo de formação, do mesmo modo que um gatinho é um gato em processo de formação. Mas a criança só é nova em relação a um mundo que existia antes dela, que continuará após sua morte e no qual transcorrerá sua vida. Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos.

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo (2002, p. 234-235).

A instituição escola, segundo Arendt, não é o mundo e nem deve se passar por ele. A escola é uma instituição que interpomos entre a família, como domínio privado, e o mundo. O educador é um representante do mundo, pelo qual deve assumir responsabilidades, não por uma imposição arbitrária, nos diz Arendt, mas por estar implícito que “os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança” (p. 239). Relacionando com Nietzsche, através da idéia de que a responsabilidade é a fonte de nossa liberdade, assumir responsabilidade pela continuidade do mundo requer ações. Para este filósofo, tornamo-nos autônomos depois de alcançarmos a “moralidade dos costumes”, de nos tornarmos calculáveis, então, alçamos o “direito de prometer”. O prometer se liga, pela filologia e etimologia, à responsabilidade e, de acordo com Giacoia Junior (2005, p. 180), a uma “remissão ao sagrado”.

Hannah Arendt tece críticas a Nietzsche quanto a situar o poder na vontade de poder do indivíduo isolado. Para essa filósofa, como já foi citado no capítulo 3.3 - AÇÃO: ARTICULAÇÃO POLÍTICA DA AUTONOMIA, o poder mantém a existência do espaço público onde os homens agem e falam. Ele existe entre os homens, quando agem juntos, desaparecendo com sua dispersão. Ele é uma potencialidade, não mensurável como a força.

Finalizando essa dissertação, entendo que não será possível alcançar os ideais indicados nos documentos, teorias e discursos sobre autonomia no âmbito moral, enquanto nós educadores, responsáveis pela formação dos educandos e pela relação deles com o mundo, mantivermo-nos apartados dessas veredas pós kantianas da vontade e da autonomia. Tal como o personagem Riobaldo, desejoso de Diadorim, mas contido por tomá-lo como

homem, só desvendando o segredo com sua morte; os educadores desejosos da autonomia de seus educandos, não alcançarão seus intentos senão desvendarem seus segredos, suas veredas. Há muito para conhecer a respeito das tematizações filosóficas sobre autonomia, elas não estão mortas, precisam ser mais conhecidas e estudadas no campo da educação e da pedagogia, e, desse modo, poder, através de espaços públicos, “prometer” uma nova pedagogização para a autonomia no âmbito moral. Dizer de um inacabamento do sujeito humano, sem clarear, desde quais teorizações filosóficas, ele é pensado como inacabado, não me parece suficiente para uma prática educacional escolar capaz de agir consistentemente em prol da autonomia. O que precisamos saber está como os personagens roseanos da obra citada: tão longe, tão perto.



## 5. REFERÊNCIAS

ANDRADA, Myrian. *Políticas de autonomía escolar y participación de las familias en la escolarización: tendencias del Caso Argentino*. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 02 maio 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo, Moderna, 2006.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AZEVEDO, Maria Carolina Meira Mattos Vicente de. *A autonomia da vontade na fundamentação da metafísica dos costumes de Kant*. Disponível em: <[www.anpof.org.br](http://www.anpof.org.br)>. Acesso em: 25 maio 2007.

BOBBIO, N. *O Futuro da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CANTO-SPERBER, Monique (org.). *Dicionário de ética e filosofia moral*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

CARVALHO, José Sérgio F. de. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Autonomia e Autoridade na Escola*. 1 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999, v. 1, p. 49-79.

CASTORIADIS, Cornelius. A autonomia em política: o indivíduo privatizado. *Revista Margem*. São Paulo, nº 7, ago. 1998.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. S. Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASASSUS, J. Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: ¿mitos o realidades? In: COSTA, V. L. C. (org.). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo, Fundap/Cortez, 1999, p. 13-31.

COMENIUS, Ihoannis Amos. *Didática magna*. Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian, Versão eBooks Brasil, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2007.

DALBOSCO, Claudio Almir. *Teoria social, antropologia filosófica e educação natural em Rousseau*. In: DALBOSCO, Claudio Almir & FLICKINGER, Hans-Georg. *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Contra a ditadura da escola*. Disponível em: <[www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)>. Acesso em: 16 maio 2007.

EIDAM, Heinz. Educação e maioria em Kant e Adorno. In: DALBOSCO, Claudio Almir & FLICKINGER, Hans-Georg. *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.

FLICKINGER, Hans-Georg. Dimensões da maioria e a educação. In: DALBOSCO, Claudio Almir & FLICKINGER, Hans-Georg. *Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. In: ESCOBAR, C. H. (Org.). *Dossier: últimas entrevistas*. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo: Cortez, 1992.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. *Sonhos e pesadelos da razão esclarecida: Nietzsche e a modernidade*. Passo Fundo: UPF, 2005.

HERMANN, Nadja. *Validação em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

\_\_\_\_\_. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

\_\_\_\_\_. A estética nietzscheana e a subversão da identidade. In: DALBOSCO, Claudio Almir & FLICKINGER, Hans-Georg. *Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.

HERMENAU, Frank. Agir no espaço pedagógico: distinções segundo Hannah Arendt. In: DALBOSCO, Claudio Almir & FLICKINGER, Hans-Georg. *Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Abril Cultural, 1973, V. 18.

MAGRONE, Eduardo. *Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida*. Disponível em: <[www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)>. Acesso em: 16 maio 2007.

MAIA-FLICKINGER, Muriel. Schelling, Schopenhauer, Freud: a gênese do inconsciente na filosofia do século XIX. In: DALBOSCO, Claudio Almir & FLICKINGER, Hans-Georg. *Educação e maioridade: dimensões da racionalidade pedagógica*. São Paulo: Cortez; Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.

MARQUES, Luciana Rosa. *O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros*. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 02 maio 2007.

MARTINS, Angela Maria. *Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática*. Campinas, 2001. Tese (dout.) Faculdade de Educação, Unicamp.

\_\_\_\_\_. *Gestão autônoma da escola pública*. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 02 maio 2007.

\_\_\_\_\_. *Autonomia e educação: a trajetória de um conceito*. Disponível em: <[www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)>. Acesso em: 16 maio 2007.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Genealogia da moral*. São Paulo: Escala, 2006.

\_\_\_\_\_. *Sabedoria para depois de amanhã; seleção de fragmentos póstumos de Heinz Friedrich*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

OELKERS, Jürgen. A educação para o bem: potencial de legitimação da pedagogia geral. *Educação*, Porto Alegre, Ano XXX, n. 2 (62), p. 213-236, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, Ana Maria Rocha. A Contribuição da prática reflexiva para uma docência com Profissionalidade. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v. 33, n.1, p. 42-61, jan./abr. 2007.

PAULA, Eunice Dias de. *Interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena*. Disponível em: <[www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)>. Acesso em: 16 maio 2007.

REZENDE, Valéria Moreira. *Descentralização ou desconcentração? o controle dos gastos com a educação: uma ação que supera a autonomia da escola*. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 02 maio 2007.

RIBEIRO, Eduardo Ely Mendes. *Individualismo e verdade em Descartes: o processo de estruturação do sujeito moderno*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social; discurso sobre a origem das línguas*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Ed. Comemorativa – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: EPU, 1991.

SCHNEEWIND, J. B. *A invenção da autonomia*. São Leopoldo: UNISINOS, 2001.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Edição Acrópolis, Versão para eBook. Disponível em: <<http://br.egroups.com/group/acropolis/>>. Acesso em: 25 outubro 2007.

SECCHI, Darci. *Política de educação escolar indígena: nos caminhos da autonomia*. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 02 maio 2007.

SILVA, Rosa Helena Dias da. *A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena*. Disponível em: <[www.capes.org.br](http://www.capes.org.br)>. Acesso em: 16 maio 2007.

UNESCO. *La Autogestión en los sistemas educativos*. Paris: UNESCO, 1981.



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

M468l	Pezzi, Sérgio Guimar A autonomia na educação escolar : tão longe, tão perto.../ Sérgio Guimar Pezzi. — Porto Alegre, 2007. 78 f.  Diss. (Mestrado) - Faculdade de Educação. Pós-Graduação em Educação. PUCRS, 2007  Orientação: Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Nadja Hermann  1. Autonomia (Educação). 2. Pedagogia. 3. Educação Escolar – Autonomia. I. Título.  CDD : 370.116
-------	--

**Bibliotecário Responsável**

Ginamara Lima Jacques Pinto  
CRB 10/1204