

Autonomia e a Educação Infantil

Márcia Regina dos Santos¹
Juliana de Alcântara Silveira Rubió²

Resumo

Este trabalho tem como objetivo básico despertar o interesse do professor em desenvolver uma aprendizagem autônoma com os seus alunos. A pesquisa é bibliográfica e visa contribuir com os educadores, apresentando uma análise de uma das etapas do desenvolvimento moral da criança, que é a autonomia. Nosso objetivo mais específico é identificar práticas pedagógicas e/ou ações docentes que contribuem diretamente para o desenvolvimento da autonomia da criança pré-escolar.

Palavras-chave: autonomia, educação infantil, aprendizagem.

1. Introdução

Autonomia sem liberdade não existe. Liberdade com limites não é liberdade. Educação sem autonomia não é educação, porque a educação implica na possibilidade de reflexão, e não dá para refletir sem autonomia, porque a reflexão é livre e sem limites. Por isso mesmo, Piaget dizia que um dos principais objetivos da educação é a formação de homens “criativos, inventivos e descobridores”, de pessoas críticas e ativas, e na busca constante da construção da autonomia.

É possível educar para a autonomia, respeitando-se as normas de convivência social e respeitando o próximo e seus limites, sem se viver em um anarquismo e nem sermos robotizados. Afinal, em busca da autonomia, estamos buscando o desenvolvimento da pessoa em si e da própria sociedade.

Este trabalho faz, primeiramente, algumas considerações sobre a autonomia, numa abordagem teórica, seus conceitos e suas características, enfatizando, principalmente, o comportamento cooperativo e as idéias de Jean Piaget, estudioso dedicado ao tema.

¹ Aluna do curso de pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional da FAC-São Roque.

² Mestre em Educação pela UNESP. Professora Orientadora.

Na seqüência, referimo-nos à autonomia no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o desenvolvimento moral da criança em que se busca atingir autonomia, baseada na capacidade de avaliar os aspectos de um fato, julgar e decidir de forma sensata.

No decurso do trabalho, pesquisamos a autonomia como objetivo na educação, o papel da escola, que pode intensificar o poder que tem de formar cidadãos autônomos.

O penúltimo capítulo refere-se ao envolvimento das crianças com a elaboração de regras, demonstrando que inventando e, por vezes, reinventando ou aperfeiçoando regras já estabelecidas, elas adquirem maior compreensão das normas morais, pois as reelaboram numa linguagem própria, que faz mais sentido para elas.

Em contrapartida, no último capítulo, fazemos referência acerca da postura do educador, uma vez que é este o fator principal e que deve ser constantemente refletido e avaliado quando se objetiva educar para a autonomia. A relação entre educadores e educandos depende, essencialmente, da maneira como essa relação é proposta e vivenciada, ou seja, a postura do educador fundamenta a relação, a práxis da mesma.

I – Autonomia: das origens ao enfoque Piagetiano

Conforme o dicionário de filosofia Abbagnano (1982):

“Autonomia: termo introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a todo sujeito ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão. A autonomia é contraposta por Kant à heteronomia pela qual a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar”.

O termo autonomia foi introduzido pelo filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), especificamente em sua obra *Crítica da Razão Pura*. Segundo Werri e Ruiz (2001), nas ciências sociais em geral, o conceito de autonomia é designado em função da construção kantiana do princípio categórico. Imagina-se que tal conceito foi introduzido por Kant para designar a independência de vontade em relação a todo desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão. Noutras palavras, segundo Kant, a autonomia da vontade é a propriedade mediante a qual a vontade constitui uma lei por si mesma. Se uma pessoa ou instituição é determinada por algo alheio à

sua vontade, devido a uma coação externa então estamos no campo da dependência, da heteronomia.

O pensamento de Kant repercutiu profundamente nas Ciências Humanas, nascentes no século XIX. Essa influência também está documentada nos estudos de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da moralidade, onde ele retoma os conceitos de autonomia e heteronomia. Sua obra “O julgamento moral da criança” (1932) ainda hoje exerce grande influência na educação brasileira.

Jean Piaget (1978) discute com muito cuidado a questão da autonomia e do seu desenvolvimento. Segundo o autor, a autonomia não está relacionada com isolamento (capacidade de aprender sozinho e respeito ao ritmo próprio – escola comportamentalista); na verdade, ele entende que o florescer do pensamento autônomo e lógico-operatório é paralelo ao surgimento da capacidade de estabelecer relações cooperativas. Quando os agrupamentos operatórios surgem com as articulações das intuições, a criança torna-se cada vez mais apta a agir cooperativamente.

No entender de Piaget, ser autônomo significa estar apto a cooperativamente construir o sistema de regras morais e operatórias necessárias à manutenção de relações permeadas pelo respeito mútuo.

De acordo com Kesselring (1993), Jean Piaget caracterizava:

“Autonomia como capacidade de coordenação de diferentes perspectivas sociais com o pressuposto do respeito recíproco”.

Para Piaget, a constituição do princípio de autonomia se desenvolve da autoconsciência. No início, a inteligência está calcada em atividades motoras, centradas no próprio indivíduo, numa relação egocêntrica de si para si mesmo. É a consciência centrada no eu. É o estado de anomia. A consciência dorme, diz Piaget, ou é o indivíduo da não-consciência. No desenvolvimento e na complexificação das ações, o indivíduo reconhece a existência do outro e passa a reconhecer a necessidade de regras, de hierarquia, de autoridade. O controle está centrado no outro. O indivíduo desloca o eixo de suas relações de si para o outro, numa relação unilateral, no sentido então da heteronomia. A verdade e a decisão estão centradas no outro, no adulto. Neste caso a regra é exterior ao indivíduo e, por conseqüência, sagrada. A consciência é tomada emprestada do outro. Toda consciência da obrigação ou do

caráter necessário de uma regra supõe um sentimento de respeito à autoridade do outro. Na autonomia, as leis e as regras são opções que o sujeito faz na sua convivência social pela autodeterminação. Para Piaget, não é possível uma autonomia intelectual sem uma autonomia moral, pois ambas se sustentam no respeito mútuo, o qual, por sua vez, se sustenta no respeito a si próprio e reconhecimento do outro como ele mesmo.

A falta de consciência do eu e a consciência centrada na autoridade do outro impossibilitam a cooperação em relação ao comum, pois este não existe. A consciência centrada no outro anula a ação do indivíduo como sujeito. O indivíduo submete-se às regras, e pratica-as em função do outro. Segundo Piaget este estágio pode representar a passagem para o nível da cooperação, quando, na relação, o indivíduo se depara com condições de possibilidades de identificar o outro como ele mesmo e não como si próprio. (Piaget, 1978).

“Na medida em que os indivíduos decidem com igualdade – objetivamente ou subjetivamente, pouco importa –, as pressões que exercem uns sobre os outros se tornam colaterais. E as intervenções da razão, dependem, precisamente, dessa cooperação progressiva. De fato, nossos estudos têm mostrado que as normas racionais e, em particular, essa norma tão importante que é a reciprocidade, não podem se desenvolver senão na e pela cooperação. A razão tem necessidade da cooperação na medida em que ser racional consiste em ‘se’ situar para submeter o individual ao universal. O respeito mútuo aparece, portanto, como condição necessária da autonomia, sobre o seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta a criança das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia”. (Piaget, 1977).

Seguidora de Piaget, Kamii (1990), afirma:

“A essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. Não pode haver moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também consideramos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente”.

Kamii também coloca a autonomia em uma perspectiva de vida em grupo. Para ela, a autonomia significa o indivíduo ser governado por si próprio. É o contrário de heteronomia, que significa ser governado pelos outros. A autonomia significa levar em consideração os fatores relevantes para decidir agir da melhor forma para todos.

Buscando centrar o termo autonomia na realidade educacional atual, encontramos informações valiosas em publicações do Ministério da Educação. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, em seu volume introdutório:

“a autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas (...). Uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno”.(2001).

II – Autonomia e os Parâmetros Curriculares Nacionais

De um modo geral, o termo autonomia, em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é tomado ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio que norteia a atividade didático-pedagógica.

Para a consecução dos objetivos propostos, implica necessariamente que se pratique durante todo o processo ensino-aprendizagem, pois não é possível desenvolver uma capacidade sem exercê-la. A partir dessa afirmativa podemos dizer que a didática é um instrumento de fundamental importância no desenvolvimento da autonomia, na medida em que possibilita e molda as relações que se estabelecem entre educadores e alunos, entre o conhecimento que constroem durante as atividades que realizam e a instituição escolar, ou seja, para que o aluno possa refletir, participar e assumir responsabilidades é necessário que ele esteja incluso num processo educativo que valorize essas ações.

Podemos então afirmar, diante do exposto, que é este o sentido de autonomia enquanto princípio didático geral que se propõe nos PCN: autonomia como uma opção metodológica que leva em conta a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, na

busca da transferência paulatina do aluno de uma situação em que ele é dirigido por outrem para uma situação em que ele tenha condições de se autodirigir.

Dotar o aluno de capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais, participar comunicativa, cooperativa e coletivamente da vida em sociedade é o objetivo precípua do processo educativo. Isto é, por autonomia entende-se uma relação emancipada, íntegra, com as mais variadas dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos, sociais, políticos, entre outros.

Cabe salientar que, ainda que a autonomia receba destaque na escola de hoje (ao menos na retórica), ela não ocorre concretamente sem o desenvolvimento de uma autonomia moral, a qual podemos denominar de “capacidade ética” e uma autonomia emocional. Ambos remetem a idéias de auto-respeito, respeito mútuo, segurança e sensibilidade.

Assim como no desenvolvimento de qualquer outra capacidade, a aprendizagem de determinados procedimentos, atividades e condutas que dizem respeito às interações sociais, à resolução de problemas e conflitos, cuidados com a saúde, são os instrumentos efetivos para a construção da autonomia. Estes instrumentos podem ser franqueados pela escola, uma vez que constituem um objeto de aprendizagem escolar. Portanto, a escola pode ensinar os alunos de maneira planejada e sistemática, criando situações em que eles, paulatinamente, tornem-se cada vez mais autônomos. Para tanto, é de suma importância que, desde as séries iniciais, o projeto pedagógico esteja voltado para a busca e aproximação desta meta.

É essencial esclarecer que o desenvolvimento da autonomia, além de depender dos suportes intelectuais e emocionais, depende também do suporte material. Uma vez que é desde as séries iniciais que se deve buscar a autonomia, o papel do professor deve ser efetivo na definição desses suportes. Outro aspecto de grande relevância é o trabalho individual, assim como o coletivo e o cooperativo, no processo de busca da tão almejada autonomia.

Contudo, é importante salientar que a autonomia não é um estado psicológico geral, que uma vez atingido, esteja garantido em qualquer situação, isto é, uma pessoa pode ter autonomia para atuar numa determinada situação, e numa outra, esta autonomia pode lhe faltar. Isto ocorre pelo fato de o cotidiano implicar em estabelecer relações de democracia/poder em variadas situações. Portanto, é necessário que a escola busque os diferentes campos de atuação da vida cotidiana, ajudando os alunos a desenvolver e alcançar

uma postura autônoma, que somente será alcançada mediante práticas sistemáticas ao longo de toda a escolaridade. Para tanto, é necessário buscar fontes que expressem claramente como esse processo de desenvolvimento da autonomia ocorre, visando uma intervenção docente pertinente e adequada a esse desenvolvimento.

III – O desenvolvimento moral da criança

Autonomia é sinônimo de autogoverno, ou seja, é a submissão voluntária do indivíduo a uma forma de disciplina, de conduta que ele próprio elabora e adapta à sua personalidade.

De acordo com Nogueira e Pilão (1998):

“No desenvolvimento infantil, gradualmente a criança se torna mais autônoma; pelo menos essa é a tendência natural ou ideal; à medida que a criança se desenvolve, espera-se que seja menos governada por outros. Quando pequena, a criança necessita de cuidados de outras pessoas, sendo, portanto, considerada heterônoma; à medida que seu físico e seu psicológico amadurecem, ela se torna mais capacitada a governar-se, a agir de forma mais independente, ela não precisa do outro, tornando-se então autônoma”.

O desenvolvimento moral da criança, segundo Piaget (1978), passa por duas fases – a anomia e a heteronomia; estas fases vão sendo superadas e evoluem com o passar do tempo até que elas conquistam a autonomia. A anomia caracteriza-se pelo egocentrismo; as crianças não sabem o que é certo ou errado, são incapazes de seguir normas, estando presente na faixa etária de até um ano e meio. Neste período a relação que estabelecem é a de afeto pelos pais. A heteronomia caracteriza-se no momento em que começam a ser respeitadas as regras impostas pelos adultos. Como consequência, há o desenvolvimento unilateral em relação ao adulto, baseado em dois sentimentos principais: o afeto e o medo.

A criança heterônoma julga segundo um realismo moral, isto é, as regras devem ser seguidas ao pé da letra. Normalmente ela despreza as intenções e se apega às consequências, considerando “boa” toda criança que segue fielmente as regras dos adultos. A idéia de justiça é confundida com a idéia de lei e com a de autoridade.

O que se deve buscar no desenvolvimento moral da criança é atingir a autonomia, baseada na capacidade de avaliar os aspectos de um fato, julgar e decidir de forma sensata.

Em relação ao desenvolvimento moral da criança, existem várias elaborações teóricas acerca do desenvolvimento da atividade voluntária, como atividade auto-regulada, ou seja, autônoma. Entre essas elaborações teóricas destacam-se Piaget e Vygotsky (que, neste capítulo, serão abordadas segundo a ótica de Werri e Ruiz, 2001). O primeiro centra o desenvolvimento moral da criança na sua interação e ação sobre o meio, regulada pelos mecanismos de assimilação e acomodação. O segundo situa a força motriz do desenvolvimento moral nas práticas sociais, culturais, nas relações, nas interações com o outro.

Para a compreensão do processo de desenvolvimento moral da criança, Vygotsky trouxe uma grande contribuição, pois para ele a explicação para a evolução do ato voluntário, herdado biologicamente pela criança, garantindo sua sobrevivência no meio ambiente, não estaria predominantemente ligada a fatores biológicos, que determinam a vida do organismo; segundo este autor, é importante buscar a compreensão do desenvolvimento moral da criança na sua comunicação com os adultos.

Ainda, segundo Vygotsky, à medida que a criança vai dominando a linguagem, ela passa a dar ordens a si mesma. Primeiramente de forma extensa, externa e concomitante com a sua ação. Conforme a criança se desenvolve, essa fala externa precede a ação, como uma função planejadora da mesma. Depois, essa fala planejadora e abreviada torna-se interna, transformando-se em linguagem interior. Com a aparição da linguagem interior, surge a ação voluntária complexa, como sistema de auto-regulação.

Dessa perspectiva, a origem do ato involuntário está na comunicação da criança com o adulto, com a criança inicialmente regulando seus impulsos atendendo à instrução verbal, para depois transformar essa atividade num processo interno, intrapsíquico de auto-regulação. A escola é um dos locais onde a criança vai interagir com seus pares e com outros adultos, além do professor. A maneira como essa interação se dá, é fundamental para o desenvolvimento da criança; a intencionalidade dessa relação é que fundamenta e dá bases para esse desenvolvimento.

IV - A autonomia no contexto educacional e social

4.1 – O papel da escola

O mais apaixonante no tema desta pesquisa é a constatação do desenvolvimento da autonomia em uma criança, através da observação de situações cotidianas na sala de aula, como por exemplo o “simples” fato de a criança sentir-se capaz de escolher o desenho que quer produzir e as cores com que irá colorir-lo. Essa cena expressa os primeiros passos em direção à independência intelectual da criança em relação ao adulto. Provavelmente a capacidade de tomar decisões, incentivada na Educação Infantil, poderá ter reflexos no comportamento adulto, gerando um cidadão crítico em relação às estruturas sociais.

De modo geral, podemos afirmar que quando somos submetidos a uma “educação bancária”, nos tornamos seres passivos diante dos acontecimentos e submissos a qualquer um que se imponha ou mostre poder (político, financeiro, intelectual etc.) sobre nós.

Comumente, a Educação, de longa data, obedece a esses moldes. Assim sendo, podemos alegar que o que somos, o que decidimos e o que pensamos é resultado das influências abarcadas em nossa educação, a qual preza pela reprodução de um modelo padrão de “homem”. Somos resultado do desejo de nossos pais, professores, líderes religiosos e políticos. Somos também, influenciados diariamente pelos meios de comunicação que massificam, incutem e padronizam.

Apesar de atualmente estar em voga a discussão em torno de meios alternativos de educação, sem dúvida, a escola ainda é vista como um aparelho de reprodução ideológica, sendo também vista como a melhor forma de se obter conhecimento e comportamento requeridos para uma ascensão social. Ela está intimamente ligada à nossa cultura, e com uma estrutura semelhante à estrutura da própria sociedade em geral, ou seja, hierarquizada, disciplinadora e discriminadora. Com toda sua autoridade, a escola consegue transformar seus “subordinados” em seres passivos:

“(...) formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas; (...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996).

A educação formal tem limitado a possibilidade de fantasiar e criar. As escolas são planejadas de uma maneira que acaba evitando que se ensine e se aprenda o que realmente interessa; ao contrário, preparam vasto número de jovens, no menor espaço de tempo possível, para que se tornem úteis aos interesses econômicos.

4.2 – O poder da escola

Podemos considerar as crianças como pequenos pesquisadores, que experimentam e buscam respostas para as suas muitas perguntas. Nessa busca, elas constroem e reconstróem conceitos acerca do mundo, da natureza, da vida.

Ao dominar a palavra, as crianças enriquecem seus pensamentos, suas idéias, ao passo que a capacidade de abstração vai sendo aprimorada. Se antes brincava com brinquedos, passa a brincar também com as palavras.

Quando a criança ingressa na escola, os pais esperam que ela progrida, no sentido de aquisição de conhecimentos valorizados pela sociedade. Assim, a criança que naturalmente é livre para explorar e conhecer, brincar com objetos, que diverte-se com suas fantasias, acaba sendo “convidada” a deixar de lado todas essas capacidades do lado de fora das salas de aula. Inicia-se, então, o processo de padronização, e as crianças passam a ser educadas para agir, falar, escrever, e até mesmo pensar iguais. Sua subjetividade lhe é roubada.

Nesse processo, não há mais tempo para a exploração, para a brincadeira, o aprender com prazer. O aluno não segue mais seus interesses e, ao contrário, só faz o que o professor lhe solicita.

A criança perde toda sua autonomia criadora; “aprenderá” várias coisas, mas o mais importante não lhe será ensinado: a competência cognitiva de pensar. Ao invés disso são ensinadas respostas “certas”, não necessitando a criança pensar, bastando o exercício da memória.

Ao considerarmos a autonomia como objetivo educativo, é necessário atrelar a idéia de que é preciso ensinar os alunos a pensar. Pensar é procurar...

Não se pode aceitar que o professor detenha controle da conduta, das atitudes e do saber da criança. Precisamos nos dar conta de que a autoridade total do adulto, numa relação unilateral, ausente de respeito mútuo, leva a criança a acreditar que somente os adultos têm razão, e suas afirmativas tendem a ser consideradas verdades absolutas pelas crianças. A autoridade em níveis exacerbados pode retardar o esforço pessoal.

A escola carrega em seu bojo o poder de libertar das convenções, do autoritarismo, das idéias que padronizam, da obediência cega e do comodismo, através da ação educativa. A escola deve estimular a ação do sujeito para a construção do conhecimento, propiciar a

criticidade e a reflexão. A educação deve lutar contra os nós psicológicos, no intuito de libertar o indivíduo de suas carências afetiva e criativa, levando-o a descobrir e desfrutar de sua capacidade.

Ao situar o conceito de autonomia na prática educativa, é necessário não perder de vista as exigências, regras e tarefas em sua dimensão formativa.

Questões simples como saber ou não lidar com situações escolares, saber ou não comportar-se, pode ter raízes mais profundas no desenvolvimento da autonomia do que aparentemente se mostram a nós, pois envolvem valores, os modos como o sujeito vive, os lugares que frequenta, a maneira como as regras lhe são postas ou impostas, as relações sociais que estabelece e, por fim, como o sujeito as apreendem e elaboram.

V – Quando as crianças fazem as regras

Todos os professores adotam normas de segurança e saúde, morais e discricionárias. Elas constituem um emprego aceitável e necessário de autoridade externa aos alunos. No entanto, os professores devem avaliar cuidadosamente os motivos para as normas e procurar minimizar a utilização desse controle externo tanto quanto possível, a fim de que o objetivo (autonomia) possa ser alcançado de maneira contínua, ainda que lentamente.

A criação de regras na sala de aula tende a reforçar o desenvolvimento de seres humanos auto-regulados, isto é, moralmente autônomos. Crianças e adultos, evidentemente, não são iguais, porém, quando o professor respeita a criança como uma pessoa com direito de exercer sua vontade, essa relação promove e incentiva o desenvolvimento da autonomia, pois esse respeito representa uma igualdade psicológica. Convém ressaltar que essa relação não deve ultrapassar certos limites necessários ao bom relacionamento da criança com seus pares e professores. O que deve ficar claro para a criança é que ela pode exercer suas vontades, desde que não prejudique outrem ou não infrinja as normas.

Devemos definir regras como acordos formais entre professores e crianças. Após promover discussões sobre problemas e normas que envolvem as crianças, os professores podem sugerir às crianças que criem as regras necessárias ao grupo que pertencem. Normalmente, elas entenderão a atividade como um exercício para tentar dizer o que pensam e o que o professor espera ouvir.

As crianças que se envolvem com a verdadeira criação de regras, por vezes reinventam regras, ou aperfeiçoam normas já estabelecidas. Embora esses aperfeiçoamentos não sejam totalmente originais, produzem sentimentos de autonomia na criança. Regras reinventadas demonstram a compreensão das crianças da norma moral, porque traduzem a norma, reelaborando-a numa linguagem própria, fazendo os aperfeiçoamentos que fazem sentido para elas.

De acordo com Werrie Ruiz (2001):

“As regras são facilmente respeitadas quando as crianças participam de sua elaboração, sendo comum ao grupo torna-se um elo de reciprocidade. Quem romper esse elo deverá sentir as conseqüências e se esforçar para restabelecê-lo. A reciprocidade faz o sujeito compreender a falta cometida e seus efeitos”.

5.1 – Princípios para o controle externo

Algumas pessoas têm a concepção errônea de que os professores não devem exercer o controle externo sob pena de prejudicar o desenvolvimento da autonomia. Na verdade, qualquer professor precisa exercer controle externo em certas ocasiões, ou seja, mediá-las. De acordo com nossas pesquisas, identificamos três princípios básicos que devem nortear o exercício do controle externo:

1 – É necessário que o professor crie uma atmosfera, um contexto de afeto, cooperação, compreensão, parceria, comunidade. Isto poderá conferir uma característica permissiva à intervenção do professor, descaracterizando a invasão, a agressão desse controle externo.

Werrie e Ruiz (2001) destacam a importância do ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia da criança, mostrando possíveis características que pode assumir, quando adulta, uma criança que foi privada dessa oportunidade:

“Quando o sujeito é privado de conviver em um ambiente propício para seu desenvolvimento autônomo, permanecerá com muitas das características da heteronomia. No geral, o que observamos, são adultos heterônomos, conformistas, e/ou revoltados. O conformista é um ser apático, que permanece inerte perante os acontecimentos, assistindo a tudo sem perspectiva de mudança, imaginando que as coisas estão prontas e acabadas. Por outro lado, algumas pessoas mostram-se alheias às ordens impostas e de forma delinqüente passam a agir conforme seus

desejos, com o intuito da satisfação própria. Estas pessoas são autocentradas, não se importam com as conseqüências de seus atos para atingir seus objetivos.”

2 – O controle externo não deve perder de vista a meta principal (autonomia), tampouco deve buscar a obediência passiva. É evidente que todo professor gostaria que as crianças fossem mais obedientes; mas é preciso lembrar que o desenvolvimento da autorregulação demanda tempo e que, ao longo do caminho, fatos significativos poderão ser comemorados, como, por exemplo, a criança agressiva que passa a utilizar o diálogo para dizer à outra o que quer, ao invés de bater nela.

3 – É de suma importância que o controle externo seja minimizado ao nível do estritamente necessário. Deve-se levar em consideração que o controle externo deve ser usado de maneira consciente e não de maneira impulsiva e automática, de forma suficiente a garantir a obediência.

“Formar um sujeito autônomo é possível quando a autoridade adulta é diminuída e se desenvolve o respeito mútuo entre adulto-criança, criança-criança, possibilitando a construção dos valores morais a partir de discussões e de ações que considerem a opinião e respeitem o grupo a que ele pertence. Não há moralidade se o sujeito é egocêntrico e incapaz de se colocar no lugar do outro. Por isso a convivência em grupo, o trabalho cooperativo e as sanções por reciprocidade³ são as melhores formas para desenvolver a autonomia moral”.(Werri e Ruiz, 2001).

VI – Os saberes da docência na busca da autonomia

A questão sobre a prática docente em favor ao desenvolvimento da autonomia dos educandos é a temática central em torno da qual gira este capítulo. Entendemos ser a análise dos saberes fundamentais, que norteiam a prática docente, de suma importância para o desvendamento do caminho que se pretende percorrer na busca ao pleno desenvolvimento da autonomia.

A natureza da prática educativa exige do educador a reflexão, o exercício desses saberes, independentemente de sua posição política-ideológica. Podemos exemplificar esta colocação fazendo uma analogia com o ato cotidiano de cozinhar, ou seja, por mais simples

³ De acordo com KAMII, “as sanções por reciprocidade estão diretamente relacionadas com o ato que se deseja sancionar e com o ponto de vista do adulto, tendo o efeito de motivar a criança a construir por si mesma, regras de condutas através da coordenação de pontos de vista”.

que pareça, cozinhar supõe saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como controlar sua chama, como temperar, etc... A reflexão e o exercício sobre o ato de cozinhar vai aparelhando o executor e possibilitando que ele aperfeiçoe sua prática. Sendo assim, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência para o docente comprometido com o desenvolvimento do educando em todos os aspectos, inclusive no aspecto da autonomia.

Face o exposto acima, entendemos que é fundamental refletir sobre os saberes que norteiam a prática docente, tendo em mente que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para produção e construção do conhecimento. Nestes termos procuraremos caracterizar as posturas e as reflexões necessárias ao desdobramento da prática educativa, seja qual for o posicionamento político-pedagógico do educador.

6.1 – A postura do educador democrático

A educação democrática anda de mãos dadas com a autonomia, e o educador que se propõe democrático não pode furtar-se do dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica dos alunos. Neste sentido, o ensinar não pode ser tratado em nível superficial de conteúdo, mas deve se alongar na direção da produção de condições de um ensinar e aprender criticamente. E essas condições exigem educadores e educandos críticos, conscientes de que a produção de saberes não é sinônimo de transferência de conteúdos.

Percebemos assim, que a importância do papel do educador na tarefa de construir uma escola democrática passa não apenas pelo fato de ensinar, mas também ensinar criticamente e a pensar criticamente. Nestes termos, cabe ao educador uma postura democrática em essência, despido da arrogância dos oradores que tudo sabem e que transformam as aulas em monólogos onde o silêncio e a obediência cega são características do bom aluno.

6.2 – O educador pesquisador

São indissociáveis a pesquisa e o ensino. Segundo Paulo Freire (1996), “*não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino*”. Nos dias de hoje, está em voga a figura do professor pesquisador. Contudo, devemos entender que a face do pesquisador que há no professor não deve ser encarada como uma qualidade ou uma forma de atuar a ser acrescentada no ato de ensinar. Faz parte da essência da prática docente, a busca, a pesquisa. É necessário que o educador, em sua formação permanente, perceba-se e assumo-se como educador-pesquisador.

6.3 – Respeito aos saberes dos educandos

Buscar desenvolver a autonomia dos educandos passa obrigatoriamente pelo dever do educador ou, mais amplamente, da escola, de não somente respeitar os saberes que os alunos trazem consigo à instituição, mas também discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes relativos ao ensino dos conteúdos.

É importante, por exemplo, aproveitar as experiências que os alunos têm de viver em áreas negligenciadas pelo poder público, para discutir vários aspectos que podem ser conjugados interdisciplinarmente; questões como: por que não há lixo no coração dos bairros ricos, a poluição dos rios, a criminalidade, etc.

Em síntese, podemos dizer que é de suma importância que o educador procure estabelecer um vínculo entre os saberes curriculares que, sem dúvida, são fundamentais, e as experiências socialmente construídas que esses indivíduos carregam para dentro das salas de aula.

6.4 – O educador crítico e reflexivo

O conhecimento humano, vital à existência da sociedade, vem sendo histórica e socialmente construído e reconstruído ao longo dos anos. Precisamente porque o desenvolvimento da criticidade em relação ao conhecimento não se dá automaticamente; é tarefa precípua do educador o desenvolvimento de um desejo de conhecer crítico, insatisfeito e indócil, que pode defender o indivíduo do irracionalismo decorrente do excesso de racionalidade, assim como, do “bancarismo” de uma educação domesticadora.

O educador crítico busca desenvolver cada vez mais sua curiosidade crítica, na mesma medida em que busca o mesmo nos educandos.

“A prática docente crítica, implicante no pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o pensar e o fazer”. (Freire, 1996).

O conhecimento produzido por uma prática docente permeada pela criticidade, fatalmente contribuirá para o desenvolvimento de um educando cada vez mais crítico. Por isso, é fundamental que o educador assuma uma postura crítica e reflexiva em relação à sua prática, tendo em conta que o educando crítico não é obra do acaso ou um presente dos deuses

mas, antes de tudo, resultado da consciência crítica despertada no aluno em parceria com o professor.

6.5 – Estética e ética na prática educativa

O desenvolvimento da criticidade, anteriormente citada, não pode ou não deve ocorrer de maneira distanciada de uma postura ética aliada à estética. A prática educativa tem como pilares a decência e a beleza irradiadas pela busca do bem comum.

Entendemos que não é possível pensar em indivíduos autônomos e educadores formadores de cidadãos sem padrões éticos de agir. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treino técnico é negar o que existe de fundamental no exercício educativo: o seu caráter formador. Para se respeitar o aluno em sua essência humana, o ensino dos conteúdos não pode dar-se de maneira estanque à formação moral do educando.

O educador ético respeita as exigências do convívio social e a essência do ser humano; sendo assim, procura não apontar a transmissão de conteúdos da formação moral do aluno. Sob o aspecto da postura ética do educador, vale a pena citar Paulo Freire que diz: “Educar é substantivamente formar”.(1996).

6.6 – O educador como exemplo

De todos os argumentos para o convencimento e o desenvolvimento de uma relação de confiança que deve existir entre o educador e o educando, nenhum tem apelo tão forte quanto o exemplo. É mais do que sabido que as palavras ganham materialidade através dos exemplos.

O que pensariam alunos sérios, de um professor que defende em seu discurso uma experiência progressista e atua de maneira radicalmente tecnicista, bancária, domesticadora? Segundo Paulo Freire:

“O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensamento certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do faça o que eu mando e não faça o que eu faço”. (1996).

6.7 – O educador criterioso

Quando nos referimos ao educador criterioso, entendemos que é mister para a prática educativa a disponibilidade ao risco, no sentido da aceitação do novo, o qual não deve ser

negado ou acolhido só porque é novo, por modismos, assim como a recusa ao velho não deve ser baseada no cronológico, mas sim na validade que contém.

6.8 – O educador sem preconceito não discrimina conhecimentos ou pessoas

Não havemos de confundir o educador crítico com o educador que rejeita o que é novo ou despreza o que é velho, simplesmente pelo aspecto da temporariedade. Paulo Freire nos alerta que:

“É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo”.(1996).

Igualmente, a mesma postura cabe em qualquer tipo de preconceito, quer seja de raça, classe, formação, bagagem cultural, gênero, etc.

Não só o respeito às diferenças, mas também o aproveitamento dessas diferenças como fonte de estudos, ensino e aprendizado, é a postura que nos parece mais propícia a ser adotada pelo profissional da educação que busca fornecer meios e criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia do educando.

Educar para a autonomia passa, obrigatoriamente, para a rejeição a qualquer forma de discriminação. A prática educativa permeada por preconceitos de raça, de classe, de religião, de gênero ou de qualquer outro tipo ofende a essência humana da vítima e nega-lhe, radicalmente, a crença na plena democracia e nos direitos fundamentais garantidos em nossa Constituição.

7 - Considerações Finais

A educação deve ter como prioridade o desenvolvimento pleno das crianças, respeitando os interesses dos alunos, estimulando a pesquisa e a criatividade. Neste contexto, Piaget (1998) defende uma :

“educação do pensamento, da razão e da própria lógica, é necessário e é condição primeira da educação da liberdade. Não é suficiente preencher a memória com conhecimentos úteis para se fazer homens livres: é preciso formar inteligências ativas”.

Pode-se, então, concluir que não há desenvolvimento da autonomia num ambiente onde prevalece o autoritarismo do professor, em que os alunos vêem o professor como dono exclusivo do saber. Acreditamos que através de uma relação de respeito mútuo entre professor-aluno, a cooperação entre iguais e respeitando o aluno como sujeito construtor do seu conhecimento, pode-se realmente contribuir para a formação de indivíduos autônomos.

As atividades em sala de aula, nesse sentido, devem ser feitas de forma cooperativa, os alunos trabalhando em grupo com a interferência provocativa do professor, assim tanto professor como aluno assumem a postura de pesquisador.

Portanto, o professor tem papel fundamental no desenvolvimento do aluno, pois ele deve acompanhar todas as etapas do projeto de cada criança, levantando questionamentos, mas nunca dando respostas certas. Dando sugestões, mas nunca assumindo postura autoritária, como se ele fosse o “detentor do saber”. As regras ao serem criadas com a participação efetiva das crianças são fáceis de ser respeitadas, além de o fazerem com consciência. Podemos perceber isso pela seguinte citação:

“Do ponto de vista moral, a cooperação leva não mais à simples obediência às regras impostas, sejam elas quais forem, mas a uma ética da solidariedade e da reciprocidade. Essa moral caracteriza-se, quanto à forma, pelo desabrochar do sentimento de um bem interior independente dos deveres externos, ou seja, por uma progressiva autonomia da consciência, prevalecendo sobre a heteronomia dos deveres primitivos”. (Piaget, 1998)

Quando alguma regra é infringida, deve-se usar de coerência, estabelecendo “sanções por reciprocidade⁴”, pois o aluno deve ser levado a compreender suas faltas e perceber que deve corrigir sua conduta, deve ser ajudado a construir interiormente sua moral, para que não seja apenas coagido a seguir esta ou aquela forma de agir que outros determinam como certas. É necessário que ele possa se desenvolver, interagindo com o mundo e coordenando opiniões entre iguais.

⁴ PIAGET (1978) cita exemplos de sanção por reciprocidade, tais como a exclusão temporária do grupo (quando a criança age como elemento perturbador da harmonia grupal), apelação para a consequência direta e material do ato, privação da coisa mal usada (inclusive, e paradoxalmente, até da liberdade, ainda que temporariamente) ou a reparação. Podem ser utilizadas pelos pais, professores ou por quem lida com a criança de modo que ela possa adquirir autonomia moral, tornando-se cada vez menos heterônoma, preparada governar-se, e construindo um conceito de vários pontos de vista, por ela mesma, como também mostrar à criança que a agressão não é compensadora.

Vivendo nesta esfera de reciprocidade, respeito mútuo e estímulo ao desenvolvimento intelectual, os alunos atingirão o autogoverno. Assim, “o *self-government*⁵, é um procedimento de educação social que atende, como todos os outros, a ensinar os indivíduos a sair de seu egocentrismo para colaborarem entre si e a se submeter a regras comuns” (Piaget, 1998).

Este trabalho defende uma educação que busque desenvolver a autonomia moral e Intelectual de seus alunos. Não se pode educar crianças como cobaias em laboratório, como os ratos são condicionados. É importante que as crianças tenham consciência de seus atos, que estejam cientes de suas conseqüências e que reflitam sobre eles.

“A educação quando autoritária reforça a heteronomia da criança e dificulta a formação de pessoas livres, pois é livre o indivíduo que sabe julgar, e cujo espírito crítico, sentido da experiência e necessidade de coerência lógica se colocam ao serviço de uma razão autônoma, comum a todos os indivíduos e que não depende de nenhuma autoridade externa”. (Piaget, 1998).

Na aprendizagem autônoma, o aluno deve ser responsável pela sua aprendizagem. Autonomia não é apenas a liberdade de fazer o que se quer, mas a responsabilidade em decidir sobre seu próprio comportamento. Portanto, os erros, nesse caso, são contribuições preciosas para agregarem novos conhecimentos e, através de descobertas, os alunos podem identificar os seus erros sendo conduzidos de forma prazerosa aos acertos e ao crescimento de novas aprendizagens.

Esse poderia ser um caminho para melhoria do ensino brasileiro: trabalhar a autonomia do ato de aprender, proporcionando a formação, de forma global e sistematizada, de cidadãos que não pensem de forma fragmentada, mas que sejam sujeitos da própria aprendizagem.

Afinal,

“Uma pessoa perspicaz e autônoma adquire para si mais oportunidades que consegue imaginar”. (Francis Bacon).

8 - Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi, 2.^a ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

⁵ Expressão utilizada por Piaget para designar autogoverno.

AQUINO, Julio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1999.

DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (orgs.). **Psicologia na educação.** 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 1994.

DEVRIES, Rheta. ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola.** Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

EVANS, R. T. **Jean Piaget: o homem e suas idéias.** Rio de Janeiro: Forense, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Coleção leitura. 29.ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KAMII, Constance. **A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget.** In: A criança e o número. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura.** Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. 3ª ed. Coleção Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987-88.

KESSELRING, T. **Jean Piaget.** Petrópolis: Vozes, 1993.

NOGUEIRA, Eliete Jussara. PILÃO, Jussara Moreira. **O construtivismo.** São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais.** 3.ª ed., vol. 1 – Introdução. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento.** Porto: Rés Editora, 1978.

_____. **O julgamento moral na criança.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. **Sobre a pedagogia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** São Paulo: Pioneira, 1997.

WERRI, Ana Paula Salvador. RUIZ, Adriano Rodrigues. **Autonomia como objetivo na educação.** In: Revista Educação. Ano I, n.º 02. Bimensal. Maringá (PR): UEM, julho de 2001.