

**EDSON RENATO NARDI**

**CONCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE A SUA  
AUTONOMIA E A DOS ALUNOS**



ARARAQUARA – S.P.  
2010

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

EDSON RENATO NARDI

# **CONCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE A SUA AUTONOMIA E A DOS ALUNOS**

Dissertação de Mestrado, apresentada Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Trabalho Educativo:  
Fundamentos Psicológicos e Educação Especial**

**Orientador: Prof. Dr. Ricardo Leite Camargo**

ARARAQUARA – S.P.  
2010

EDSON RENATO NARDI

# CONCEPÇÕES DE DOCENTES SOBRE A SUA AUTONOMIA E A DOS ALUNOS

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Trabalho Educativo:  
Fundamentos Psicológicos e Educação Especial  
Orientador: Prof. Dr. Ricardo Leite Camargo**

## MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

---

**Presidente e Orientador: Ricardo Leite Camargo Prof. Dr.**  
UNESP “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”.

---

**Membro Titular: Edson do Carmo Inforsato Prof. Dr**  
UNESP “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”.

---

**Membro Titular: Jussara Cristina Barboza Tortella Profª Drª**  
UNICAMP

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esta pesquisa a Paula, Natane, Jamile e Victor Hugo que foram sempre uma fonte de ânimo e incentivo ao meu trabalho. Ao Prof. Dr. Sérgio Kodato que me proporcionou as oportunidades e os conhecimentos que me iniciaram na pesquisa científica. Dedico também aos professores, amigos e incentivadores Prof. Dr. Sérgio Roberto Silveira, Prof<sup>a</sup> Maria Eliza Kobs Zacarias, Prof. Ms Luis Cláudio de Almeida, Prof. Dr. Stefan Vassilev Krastanov, Prof. Ms Ricardo Bazílio Della Vechia, Prof. Dr. Marcelo Donizeti de Oliveira e aos amigos e amigas da Diretoria Regional de Ensino de Sertãozinho, da Escola Estadual Candido Portinari e colegas PCOPs das Diretorias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo que sempre acreditaram em minhas potencialidades.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais e familiares que são sempre um exemplo para a minha vida,

Ao meu orientador Prof. Dr. Ricardo Leite Camargo que apostou todas as suas fichas em uma possibilidade. Ao Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato e a Prof<sup>a</sup> Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella que muito me ajudaram ao compartilhar sua experiência profissional e científica.

“Duas coisas enchem o ânimo de crescente admiração e respeito, veneração sempre renovada quanto com mais freqüência e aplicação delas se ocupa a reflexão: por sobre mim o céu estrelado; em mim a lei moral.”  
Immanuel Kant (1959, p.6)

## RESUMO

Este estudo buscou verificar as concepções que um grupo de professores da rede pública estadual possui em relação à autonomia. Para tanto, buscou realizar inicialmente uma análise bibliográfica de autores que amparam o valor e a importância da autonomia. Nesse sentido, localizou nas obras de Kant, Piaget e outros, uma série de argumentações que justificam a necessidade e a importância de uma educação que valorize e estimule a formação de pessoas autônomas. Logo a seguir buscou atestar a importância que este tema recebe nas produções científicas contemporâneas. Por fim, fazendo uso de instrumentos qualitativos de pesquisa, acabou por realizar entrevistas semi-estruturadas para detectar os posicionamentos que professores adotam em relação a este tema. Da análise dos dados concluímos que o professor associa a autonomia como sendo, sobretudo, a apropriação e domínio de certo conhecimento, que o professor acaba, por muitas vezes, a criar limitações em relação a autonomia do aluno, por considera-la uma espécie de anomia ou desgoverno. Por fim, acabamos por aventar ainda que o professor possui uma certa dificuldade de associar o exercício da autonomia em outras situações do cotidiano que não as vivenciadas no ambiente escolar. Destes elementos concluímos que é necessário o aprofundamento de estudos em relação a este tema e a rediscussão com a sociedade e, especialmente, com o professor, o valor, o significado e a importância da autonomia.

**Palavras – chave:** Autonomia. Educação. Professor. Aluno.



## ABSTRACT/ RESUMEN/ RÉSUMÉ

### ABSTRACT

This study it searched to verify the conception that the professor adopts in relation the autonomy. For in such a way, it searched to initially carry through a bibliographical analysis of authors who support the value and the importance of the autonomy. In this direction, localized in the workmanships of Kant, Piaget and others, a series of arguments that justify the necessity and the importance of an education that values and stimulates the formation of autonomous people. Soon to follow we looked for certifying the importance that this subject receives in the productions scientific contemporaries. Finally, making use of qualitative instruments of research, we finish for carrying through semi-structured interviews to detect the positioning that professors adopt in relation to this subject. Of the analysis of the data we finish for concluding that the professor associates the autonomy as being, over all, the appropriation and domain of certain knowledge, that the professor finishes, for many times, to create limitations in relation the autonomy of the pupil, for considers it a species of anomie or mismanagement. Finally, we finish for to pose that despite the professor possess a certain difficulty to associate the exercise of the autonomy in other situations of the daily one that not lived deeply them in the pertaining to school environment. Of these elements, we can conclude that it is necessary the deepening of studies in relation to this subject and the new discussions with the society and, especially, with the teacher, the value, the meaning and the importance of the autonomy.

**Keywords:** Autonomy. Education. Teacher. Student.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Temas sobre autonomia em Língua Portuguesa	p.53
<b>Gráfico 2</b>	Temas sobre autonomia em Língua Inglesa	p.54

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Quadro comparativo sobre Autonomia e Heteronomia	p.36
-----------------	--	------

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>p.12</b>
<b>1 CAPÍTULO I.....</b>	<b>p.17</b>
1.1 Autonomia E Autonomias.....	p.17
1.2 As Bases Históricas E Filosóficas Da Autonomia.....	p.18
1.3 O Conceito De Autonomia Em Kant.....	p.22
1.4 O Conceito De Autonomia Em Jean Piaget.....	p.28
1.5 O Conceito De Autonomia Em Lawrence Kohlberg.....	p.38
<b>2 CAPÍTULO II.....</b>	<b>p.49</b>
2.1 Análise Quantitativa Das Amostras Pesquisadas.....	p.51
2.2 Análise Qualitativa Das Amostras Pesquisadas.....	p.58
2.3 Análise Seletiva De Produções E Pesquisadores Voltados Para A Temática.....	p.64
<b>3 CAPÍTULO III.....</b>	<b>p.68</b>
3.1 Características Principais Desta Pesquisa.....	p.68
3.2 Objetivos.....	p.70
3.3 Hipóteses.....	p.70
3.4 Amostra E Participantes.....	p.71
3.5 Instrumentos.....	p.73
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>p.75</b>
4.1. O Que É Autonomia E A Sua Importância.....	p.75
4.2 Exemplos De Manifestação Da Autonomia No Dia A Dia.....	p.78
4.3 Existência De Autonomia Do Professor No Ambiente Escolar.....	p.82
4.4 O Posicionamento Do Professor Em Relação À Autonomia Do Aluno.....	p.87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>p.91</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>p.101</b>

## INTRODUÇÃO

Em 1965, o filósofo alemão Theodor Adorno (1903-1969) realizou uma série de palestras transmitidas pela rádio Hessen na Alemanha que, dada a clareza e profundidade das ideias que apresentou, mais tarde, foram compiladas em uma obra intitulada **Educação e Emancipação**, obra esta referência para quem pesquisa as ideias do referido pensador. Dentre os assuntos tratados nesta produção intelectual, entendemos como pertinente destacar a suas considerações sobre os horrores da guerra, sobretudo, as que apresentam as possibilidades de uma educação capaz de prevenir eventos tais como os que aconteceram em Auschwitz. Para tanto, o autor arrolou uma série de elementos de reflexão e, um deles, em especial, considerou oportuno destacar e se encontra relacionado ao tema de nossa pesquisa.

Ao se referir aos elementos que deveriam ser tratados na escola, de modo que esta instituição agisse preventivamente no combate a violência e a intolerância, o referido autor considerou que “O único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação” (ADORNO, 1995, p. 127).

Consideramos importante dedicarmos maior atenção ao término deste texto quando o pensador faz uso de três conceitos emblemáticos para o nosso tema e estes seriam o poder para a reflexão, a autodeterminação e a não participação. Em todos estes conceitos esta presente a idéia de um sujeito que inserido em um contexto, reflete sobre este conceito e se posiciona autonomamente, ou seja, institui uma regra a partir de suas próprias considerações racionais. A este processo de exercício da autonomia do indivíduo e que Adorno ao longo de seu texto define-o como processo de emancipação, estaria presente um dos objetivos centrais a serem estimulados na escola e tal objetivo não seria fácil, pois, segundo este autor

Se não quisermos aplicar a palavra ‘emancipação’ num sentido meramente retórico [...] é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações. (p. 181)

Dito isto, entendemos que o fundador da escola de Frankfurt não se encontra só na defesa da autonomia como um elemento importante a ser implementado na educação, isto porque, temos observado o crescimento do interesse relativo a esta capacidade como um objetivo a ser buscado na Educação e este interesse pode ser identificado nas mudanças que ocorreram no século XX nas Ciências Sociais, na Psicologia, Filosofia e mesmo na Ciência Política.

Pemberton (1996) cita mudanças na filosofia educacional, teoria de aprendizagem de línguas, nas crenças políticas, destacando a necessidade de se adaptar às rápidas mudanças em tecnologia, comunicação e emprego, reconhecendo também que aprender a aprender é agora mais importante que adquirir conhecimento.

Gremmo (1995), ao analisar os fatores que levaram o crescimento do interesse pela autonomia no espaço escolar, identificou uma série de elementos, dentre estes, o movimento das minorias pela aquisição de direitos, a emergência da autonomia como um ideal educacional, com uma influência direta sobre a educação de adultos na Europa, ou ainda, o desenvolvimento tecnológico contribuindo para a expansão da autonomia e auto-acesso.

Especificamente, Autonomia, o direito ao autogoverno independente, é um princípio fundamental nas chamadas éticas deontológicas<sup>1</sup> que perpassam o pensamento ocidental. Por exemplo, influenciam nossos valores, nossas interações e a estrutura de nossa sociedade. De fato, muitos dos nossos pré-requisitos de liberdades pessoais para a aquisição de nossa autonomia individual estão conservados como direitos em nossas leis e constituições, documentos que podem ser percebidos como fundamentos de visão coletiva de uma sociedade ideal. Estes elementos de direitos e liberdades permitem que nós possamos exercitar a autonomia sobre um amplo leque de áreas de nossa existência.

Este território autônomo pertence às visões filosóficas, religiosas, políticas e, em uma considerável medida, aos fatores socioculturais tais como a ocupação, vida familiar,

---

<sup>1</sup> As teorias éticas deontológicas caracterizam-se por fazer uso de princípios existentes por si mesmos e não pelas conseqüências das ações para determinar se uma ação é ética, nestas teorias esta presente um valor intrínseco à própria ação. Dentre as várias vertentes desta teoria ética citamos o Intuicionismo, o Contratualismo e o Imperativo Categórico Kantiano.

recreação e hábitos que, juntos, fabricam os elementos de nossa vida diária. São elementos-chave da vida ocidental e fonte de orgulho de uma sociedade democrática.

O ser humano, no entanto, não opera com absoluta autonomia ou em isolamento de outras pessoas. Dentro do contexto de suas interações, opiniões, argumentos, demonstrações e exemplos, há uma série de influências em nossos pensamentos e ações.

Enquanto muitas destas interações surgem fora do discurso social e são inocentes de algum propósito claro ou objetivo, o meio social inclui também um número de forças vinculadas à opinião coletiva que buscam nos guiar, mudar ou controlar o comportamento dos indivíduos para fins econômicos, políticos, sociais, morais, etc.

Em razão dos argumentos acima explicitados, consideramos a questão da autonomia um tema candente na reflexão contemporânea e, dentro da esfera educativa, não seria diferente. Como sabemos, a educação institucionalizada carrega consigo o difícil desafio de selecionar e transmitir saberes, habilidades e competências que a sociedade considera importantes em seu respectivo tempo histórico.

Diante dessas justificativas, acabamos por vislumbrar um tema que consideramos importante e este consiste em verificar qual é a concepção que docentes da rede pública possuem em relação à autonomia de si mesmos, quer seja de forma geral, dentro do ambiente escolar, ou ainda, em relação à autonomia do aluno.

Além dos motivos acima explicitados, a nossa trajetória pessoal dentro da pesquisa científica também acabou por nos levar a enveredar por este caminho e tal se deu em meados de 2006 e 2007, quando de nossa participação em uma bolsa de iniciação à pesquisa, patrocinada pela CAPES junto ao Observatório da Violência da USP de Ribeirão Preto.

Naquele momento, desenvolvíamos uma pesquisa sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Kodato (Instituto de Psicologia da USP-RP) que tinha como objetivo verificar quais eram as representações sociais que professores da rede pública possuíam em relação a alguns dilemas morais.

No decorrer desta pesquisa, um fato acabou por nos chamar a atenção investigativa quando realizávamos coleta de dados junto aos professores. Percebemos que, mesmo diante de episódios de extrema gravidade envolvendo a manifestação da violência na relação

professor/aluno, muitos professores acabavam por não agir ou opinar e delegavam tal ação para o gestor de sua escola (diretor).

Com base nos paradigmas que possuíamos em relação a este tema à época, percebemos que a autonomia, embora um valor e uma necessidade na profissão docente, muitas vezes, acabavam por não ser exercitada por este profissional.

Diante deste dado, buscamos analisar este tema e, ao fazê-lo, concluímos em um artigo publicado em parceria com Kodato (2007) que existia a presença de condutas heterônomas sendo adotadas por professores da rede pública, quando diante de um superior hierárquico (Diretor de Escola). Neste artigo, aventamos a possibilidade de que tal conduta se daria, sobretudo, em razão de um exercício coercitivo e pouco democrático de autoridade.

A partir desta consideração, que apresentamos naquele momento, formulamos a seguinte questão investigativa que gerou esta dissertação: Levando-se em conta a falta de autonomia que o professor (em tese) viria a ter em seu ambiente educativo diante de um superior hierárquico, ele manifestaria uma concepção negativa referente à autonomia?

Diante desta questão levantada, pusemo-nos a peregrinar pelas instituições de pesquisa buscando guarida para tal projeto e, ao apresentá-lo na UNESP de Araraquara, tivemos a grata surpresa de não somente receber uma boa receptividade, mas, além disso, descobrir nas pesquisas realizadas pelo prof. Dr. Ricardo Leite Camargo, não só os mesmos alicerces teóricos que balizou a nossa pesquisa anterior (Lawrence Kohlberg e Jean Piaget) como também a mesma inquietação investigadora voltada para esta temática.

A partir deste feliz encontro, pusemo-nos, em conjunto com Ricardo Leite Camargo (que veio a se tornar nosso orientador), buscamos nos aprofundar no aprendizado deste tema que tem gerado em nós, já há algum tempo, uma inquietação investigativa.

O fruto desta investigação é esta dissertação que representa um árduo, mas não menos instigante desafio, que é a apropriação, exercício e produção de uma investigação científica que acabou por ter como foco de pesquisa o conceito de autonomia a partir do olhar do professor.

Para dar conta destes objetivos, pretendemos neste primeiro capítulo, realizar uma revisão da literatura psicológico/filosófica que fundamenta paradigmaticamente esta pesquisa e, logo a seguir, no capítulo II, verificar se este tema tem recebido atenção na área



científica e quais as principais abordagens que estão sendo realizadas a respeito. Por fim nos capítulos III e IV, nos dedicaremos, respectivamente, a escrutinar as bases metodológico-procedimentais utilizadas por nós e a apresentação e análise dos dados coletados ao longo desta pesquisa.

## CAPÍTULO I

### **Autonomia: A Filosofia e a Psicologia**

Ao buscarmos em nosso levantamento bibliográfico, pesquisar como o conceito de autonomia é utilizado percebemos, tal como Boden (1996, p. 95) que “autonomia não é uma propriedade *tudo ou nada*. Possui muitas dimensões, e muitas gradações”, ou seja, em razão das várias esferas e contextos da vida humana nos quais é aplicado, este conceito possui usos, definições e gradações as mais variadas, o que torna qualquer tentativa para seu entendimento sempre um exercício parcial.

Dentre as várias possibilidades de tipificação, elencamos algumas das tipificações pesquisadas, como a de Schwartz (1999) que apresenta dois tipos possíveis de autonomia: *intelectual*, quando o indivíduo tem ideias independentes e direções intelectuais, e *afetiva*, quando o indivíduo mostra sentimentos e emoções independentes. Já para Darwall (2006) poderíamos realizar as seguintes tipologias de autonomia:

**Autonomia Pessoal.** O agente determina sua conduta pelos seus valores mais estimados e próprios.

**Autonomia Moral.** O agente escolhe de acordo com suas convicções próprias ou princípios.

**Autonomia Racional.** O agente age com base no que ele acredita ser as mais fortes razões.

**Autonomia Agencial.** O comportamento do agente é uma ação genuína e consequentemente atribuível a ele como um agente. (p. 265).

Consideramos oportuna também a distinção realizada por Christman (2003), ao estabelecer que a *autonomia moral* “refere-se à capacidade para impor a lei moral (objetiva) sobre si mesmo, e, segundo Kant, que esta é reivindicada como uma organização fundamental, princípio de toda moralidade” (p. 2) e a *autonomia pessoal* “é significante de um traço dos indivíduos poderem exibir uma autonomia relativa a qualquer aspecto de suas vidas, não limitada às questões de obrigação moral” (p. 2).

Ao longo dos próximos textos, amparados pela definição apresentada por Christman, buscaremos realizar uma análise com ênfase na questão da autonomia moral, isto porque, nossas bases epistemológicas dedicaram-se, sobretudo a lidar com este aspecto. Contudo, buscaremos também apresentar as vinculações destas produções às manifestações de autonomia em um espectro mais amplo, a fim de verificar qual a percepção docente referente à autonomia do aluno.

### **1.1 As Bases Históricas e Filosóficas da Autonomia**

Inicialmente pretendemos realizar uma contextualização histórico-filosófica do conceito de autonomia tal como este conceito é pensado e utilizado contemporaneamente; logo a seguir, intentaremos apresentar algumas questões advindas do estudo deste conceito, buscando com isso, realizar a definição do tema e a problematização do mesmo.

Quanto ao conceito de autonomia, pudemos perceber, à luz da pesquisa realizada, que este é um elemento central para o pensamento liberal-democrático e liberal-humanista desde o século XVIII (LINDLEY, 1986). Este período, que ficou conhecido como Iluminismo, Ilustração ou Aufklärung, compôs o chamado Século das Luzes e teve, dentre as suas características principais, a defesa da capacidade humana de conhecer e agir mediante o uso da razão. Para Christman (2003)

Na tradição ocidental, a visão de que a autonomia individual é um valor moral e político básico é muito mais um desenvolvimento moderno. A colocação do peso moral sobre uma habilidade pessoal para governar a si mesmo, independente de seu lugar em uma ordem metafísica ou seu papel nas estruturas sociais e instituições políticas é muito mais um produto do humanismo Iluminista do qual a política liberal contemporânea é uma ramificação (p. 01)

Neste período, surgiu a concepção, tal como temos contemporaneamente, que princípios morais e obrigações, assim como a legitimidade da autoridade política, pode ser reduzida no auto-governo pessoal (considerado livre de contingências de lugar, cultura e relações sociais). Tal concepção, que segundo Jensen (1979) acaba por conter em seu cerne as bases do liberalismo clássico da era moderna, é tributária de três grandes tradições e

estas são o jusnaturalismo (se funda na lei natural), o Racionalismo (a razão enquanto instrumento fundador e fonte de ação moral) e o Individualismo (o indivíduo possui valor próprio e autonomia).

Além destas três tradições apontadas por este autor, consideramos extremamente importante citarmos também o Empirismo emergente que se iniciava no século XVII, por pretendemos mostrar que esta corrente da Filosofia exerceu enorme importância no surgimento dos alicerces filosóficos que nos amparam.

Para ilustrar a importância deste conceito no período citado, apresentamos enquanto exemplo emblemático desta preocupação com a autonomia do indivíduo, a fala de um dos maiores filósofos iluministas, o francês Voltaire (1694-1778) ao afirmar que “Não estou de acordo com o que você diz, mas lutarei até o fim para que você tenha o direito de dizê-lo” (VOLTAIRE apud ABBAGNANO, 1970, p. 58).

Da assertiva do pensador francês, podemos apresentar alguns elementos-chave do conceito de autonomia que surgiram neste período e que fundam a nossa concepção atual. Referimo-nos à ideia de que possuímos uma personalidade própria, dirigida por considerações, condições, desejos e características que não são impostas externamente sobre alguém, mas são elementos inerentes a um autêntico Eu.

Dentre as concepções filosóficas que defenderam este conceito, citaremos enquanto exemplo emblemático, algumas argumentações advindas da corrente jusnaturalista e, logo a seguir, as concepções empiristas que perpassam o Utilitarismo de John Stuart Mill. Logo a seguir, iremos dedicar maior atenção à teoria racionalista de Kant, visto que este pensador alicerça a base teórica que fundamenta a nossa pesquisa

Primeiramente, quanto ao jusnaturalismo, este tem em sua origem no pensamento grego e tem em pensadores como Heráclito e Aristóteles, alguns de seus principais representantes. Tal concepção acredita na existência de direitos advindos de nossa natureza humana quer seja em sua manifestação pessoal ou coletiva, independente de contextos, convenções sociais e ou, qualquer outro expediente criado pelo homem.

Na Idade Média, este conceito adquire matizes teológicos em razão de que vinculava o direito natural à lei divina. No entanto, é com John Locke (1632-1704) que as concepções jusnaturalistas adquirirão os contornos atuais e que inspiraram a maioria dos pensadores iluministas (inclusive Kant). Para este autor “O estado de natureza tem uma lei

da natureza para governá-lo, que a todos obriga; e a razão, que é essa lei, ensina a todos os homens que tão-só a consultem, sendo todos iguais e independentes, que nenhum deles deve prejudicar a outrem na vida, na saúde, na liberdade ou nas posses” (LOCKE, 1978, p. 36).

Exemplo desta concepção aplicada ao conceito de autonomia, pode ser percebida na argumentação apresentada por Morris (1980) ao buscar defender que não se trate o homem como meio para se atingir determinados fins. Para este autor, segundo o direito natural, existe a ideia de individualidade e distinção, que consiste na asserção de que construímos uma personalidade única e que tal construção nos permite realizar escolhas diferentes das demais pessoas, ou seja, possuímos uma autonomia para o pensar.

Consequentemente, quando possuímos esta capacidade para sermos livres e realizar escolhas e ações autônomas, isto nos distingue de outros seres humanos e a liberdade passa a ser um valor intrínseco às pessoas.

Do que foi dito, depreende-se naturalmente a ideia de que não podemos tratar os indivíduos como meros meios para fins de outros, posto que existe uma igualdade entre os indivíduos e esta igualdade não pode ser quebrada. Ao validarmos esta ideia, estamos automaticamente concebendo que o exercício da moralidade tem uma estrutura moral obrigatória. Dito isto, concebe-se que, quando passa a existir esta estrutura obrigatória, existirão alguns direitos morais e que, um dos direitos cruciais é o direito à liberdade.

Por fim, consideramos oportuno ilustrar as influências empiristas a partir das ideias de John Stuart Mill (1806-1873) o pensador que, junto com Jeremy Bentham foi um dos criadores da corrente filosófica Utilitarista e que tem, enquanto um dos elementos centrais de seus paradigmas, a ideia de que “as ações, boas ou más, são consideradas assim do ponto de vista de suas conseqüências, sendo o objetivo de uma boa ação, de acordo com os princípios do utilitarismo, promover em maior grau o bem geral” (JAPIASSU, 2001, p. 267).

Mill, ao longo de sua obra, buscou conciliar a exaltação da liberdade, a razão e o ideal científico do século XVIII, utilizando-se do empirismo, tal como afirmamos anteriormente e o coletivismo do século XIX. O filósofo britânico foi um dos autores que mais se dedicaram à proposição da autonomia, ou como ele a intitulava, individualidade. Segundo Savulescu (2007) os elementos centrais da argumentação de Mill relativas à

autonomia perpassam inicialmente pela sua defesa da originalidade, ou seja, a defesa de que temos que tomar nossas próprias decisões, pois “um verdadeiro compromisso para a liberdade implica o apoio às escolhas originais das pessoas” (p. 21).

Ainda segundo Savulescu, é possível perceber na análise das ideias de Mill, que todo aquele que realiza escolhas, ainda que controversas é mais autônomo que o rebanho que passivamente e irrefletidamente vive suas vidas de acordo com os costumes. Tal asserção pode ser percebida claramente no texto abaixo do pensador britânico:

Ele que escolhe seu plano para si mesmo, utiliza todas as suas faculdades. Ele precisa usar da observação para ver, raciocínio e julgamento para prever, atividade para obter materiais para a decisão, discriminação para decidir, e quando ele decidiu com firmeza e autocontrole para manter a decisão deliberada (...) É possível que ele possa ser guiado em algum bom caminho, e mantido fora de lugares perigosos, sem nada dessas coisas. Mas qual seria seu valor comparativo com o ser humano? Isto é realmente de importância, não somente o que os homens fazem, mas a maneira que os homens fazem isto. Entre as ocupações do homem, a qual é empregada na perfeição e beleza, a primeira em importância é certamente o homem por si mesmo. (MILL apud SAVULESCU, p. 22)

Segundo este autor, na proposta utilitarista, “as escolhas controversas são valoradas à medida que elas promovem uma vida melhor, uma vida de mais bem estar. Mas elas são valoradas independentemente quando elas são expressão de decisão ativa e deliberação a respeito de nossas vidas e como viver. Há um valor somente na decisão de ser” (p. 22).

Como se pode perceber, na análise realizada por Savulescu referente ao conceito de autonomia em Mill, percebe-se claramente a ideia de que a autonomia é um bem em si mesmo, qualidade intrínseca ao exercício de nossa individualidade.

Contudo, acreditamos que na concepção utilitarista a autonomia do indivíduo tem uma função instrumental, tendo-se em vista que, segundo Mill (2000) “as ações são boas quando tendem a promover a felicidade, más quando tendem a promover o oposto da felicidade” (p. 187), ou seja, o exercício da autonomia é de secundária importância, pois esse exercício é condicionado aos fins que possa vir a atingir e estes fins estão estabelecidos antecipadamente. Esta ressalva que ora fizemos, encontra também apoio em Darwall (2006). Para este autor:

os indivíduos podem ser os melhores juízes naquilo que realmente irá trazer-lhes prazer; então um direito à autonomia e o exercício da capacidade para a

autonomia pessoal devem ambas possuir substanciais benefícios hedonísticos instrumentais. Isto é consistente também com as aproximações de Bentham que o exercício da autonomia é em si mesmo apreciável e também uma fonte direta de sentimentos prazerosos. Em qualquer uma dessas instâncias, contudo, o valor vem do benefício e o benefício do prazer. Nem o valor nem o benefício dependem sobre o fato que o prazer resulta da autonomia de algum modo. (DARWAL, 2006, p. 265)

Em detrimento das concepções utilitaristas, buscaremos mostrar a seguir, que se fizermos uso do Formalismo kantiano, base filosófica de nossa concepção de autonomia, veremos que a liberdade e distinção humana, elementos por intermédio dos quais se exercita a autonomia, esta passa a ter um caráter de bem intrínseco.

## **1.2 A autonomia em Kant**

São dois os motivos pelos quais dedicamos uma atenção especial para Kant: o primeiro refere-se à importância de sua obra, pois a “máxima expressão do pensamento iluminista se encontra em Kant” (ARANHA, 2003, p. 354); o segundo dá-se em razão do fato de que este pensador irá fundamentar as bases filosóficas no qual se baseiam os elementos psicológicos de nossa argumentação. As produções da chamada Psicologia Desenvolvimentista, representadas por Jean Piaget e Lawrence Kohlberg ainda que “pese as diferenças entre os dois autores, cabe dizer que ambos se movem no princípio categórico kantiano que parte da universalização de uma razão que empurra à emancipação de uma moral heterônoma ao exercício de uma autonomia reconhecida na idade”. (JARAMILLO, 2005, p. 5).

Para darmos conta deste fim, buscaremos apresentar o contexto no qual se originou a sua obra, por acreditarmos que os motivos de sua criação, em especial no campo ético, dão conta de apresentar uma resposta às argumentações empiristas de Hume e que, dentre outros, foi um dos grandes influenciadores das interpretações utilitaristas de Mill.

A opção por tratarmos dos problemas originários que o filósofo de Königsberg se deparou para a criação de sua teoria justifica-se pelo fato de que muitas das críticas que se lançam à possibilidade da existência e exercícios da autonomia e mesmo alguns

posicionamentos relativistas em relação à moral originaram-se dos problemas apresentados por Hume.

Antes de nos dedicarmos aos problemas explicitados pela teoria humeniana, apresentamos então, os objetivos principais da argumentação kantiana: “A construção de uma filosofia essencialmente crítica, na qual a razão humana, levada ante o tribunal de si própria, delimita de modo autônomo os seus confins e as suas possibilidades efectivas, tal é o objectivo próprio de Kant” (ABBAGNANO, 1970, p. 57).

Um dos elementos centrais gerador destes objetivos, pode ser encontrado em sua obra *Prolegômenos*, quando o pensador afirma que “Confesso francamente: a lembrança de David Hume foi justamente o que há muitos anos interrompeu pela primeira vez meu sono dogmático e deu às minhas pesquisas no campo da filosofia especulativa uma direção completamente nova.” (KANT, 1980, p. 10).

Tal despertar, dá-se sobretudo, em razão de que o ceticismo humeniano acabaria inviabilizando a possibilidade de validade da ciência e da moral, posto que, segundo o pensador inglês, aquilo que costumeiramente acreditamos serem leis da natureza e ou, exercício autônomo da razão e que possuem validade universal, nada mais são, que leis do espírito humano, ou seja, uma série de conjunções que acabam criando uma probabilidade que venha a acontecer novamente e que o ser humano, devido ao hábito que adquire ao lidar com estas conjunções, acaba generalizando-as enquanto leis universais, ou seja, são meros hábitos adquiridos com a experiência.

Do exposto, consideramos necessário enfatizar o problema posto por Hume ligado à moral, posto que tradicionalmente dá-se muita ênfase aos problemas apresentados à teoria do conhecimento e “o que não é amplamente reconhecido, porém, é que também o problema básico da filosofia moral de Kant pode ser visto como uma tentativa consciente, por parte de Kant, de responder às conclusões céticas e irracionalistas a respeito da moralidade (CHAVES, 2009, s/p)”.

Essencialmente, as questões apresentadas por Hume são as que se seguem:

Como fundamento das qualidades morais da pessoa está, segundo Hume, a sua utilidade para a vida social. A aprovação que é atribuída a certos sentimentos ou acções funda-se no reconhecimento implícito ou explícito da sua utilidade social. Por exemplo, numa situação em que fosse dada ao gênero humano a mais pródiga abundância de todas as comodidades e de todos os bens materiais, em que o homem não tivesse de preocupar-se com nenhuma das suas necessidades



materiais, a justiça seria inútil e nem alguma vez poderia nascer. Como ninguém pode cometer injustiça pelo uso e o gozo do ar, que é dado ao homem em quantidade ilimitada, assim ninguém poderia cometer injustiça numa condição em que também os outros bens fossem fornecidos ao homem em qualidade ilimitada. Isto quer dizer que as regras da justiça, as quais impõem limites precisos na distribuição e no uso dos bens, dependem da condição particular em que o homem se encontra e devem a sua origem à utilidade que apresentam para a vida da sociedade humana. (ABBAGNANO, 1970, p. 164)

Desta concepção, fica patente a inexistência de uma autonomia que nos permita sair de reino da utilidade e do contexto em que estamos inseridos; o exercício de nossas escolhas encontra-se comprometido à priori. Desta argumentação que ficou conhecida como “a guilhotina de Hume” depreende-se a retirada do exercício do pensamento racional, a possibilidade legisladora e criadora, posto que ela se encontra submetida a estas condições, posto que não é possível dos determinantes naturais, estabelecermos algo não natural, tal como o “justo” ou o que é “bom”.

Acreditamos que os problemas oriundos desta argumentação são profundamente percebidos por Kant, ao apresentar em sua obra *A Crítica da Razão Prática* as seguintes possibilidades:

Ou, um princípio da razão é visto como sendo determinativo da vontade, sem referência a possíveis objetos da faculdade do desejo (e, assim, visto como sendo determinativo apenas através de sua forma legal); nesse caso aquele princípio é uma lei prática a priori, e a razão pura terá que ser considerada prática, pois **a lei diretamente determina a vontade** (grifo nosso); a ação que se conforma a esta lei é, em si própria, boa, e a vontade, cujas máximas sempre se conformam a esta lei, é boa, absolutamente, e em todos os seus aspectos, e, também, a condição de todo o bem. Ou: um determinante oriundo da faculdade do desejo precede a máxima da vontade e pressupõe um objeto de prazer ou disprazer, e, conseqüentemente, algo que causa prazer ou sofrimento; nesta caso, a máxima da razão, que nos exorta a buscar o primeiro e evitar o segundo, determina que ações são boas somente com referência à nossa inclinação; estas ações são boas, porém, somente como meios para um certo fim, e as máximas que as dirigem não devem ser chamadas de leis, pois são somente preceitos práticos e razoáveis” (KANT apud Chaves, 2008).

Da primeira possibilidade apresentada por Kant, está presente uma visão de liberdade do agente causal, pois este, mediante o uso de suas faculdades racionais, determina que caminhos sigam e que estes caminhos estão amparados pela vontade, pois esta se submete à razão autônoma.

Já na segunda possibilidade, Kant apresenta um dos problemas advindos da teoria humeniana e este refere-se ao que Pereboom (2008) intitula de determinismo fenomenal, quer seja, o fato de que se cria um determinismo advindo dos impulsos sensíveis, nossas ações são adotadas em razão de uma finalidade hedonista (prazer ou desprazer), retirando-se com isso a possibilidade de escolha. Ainda segundo este autor, é possível também o levantamento de um segundo problema, vinculado a questões representadas pelo determinismo humeniano e que também foram levantadas por Kant no texto a seguir:

Desde que o passado não está mais em meu controle, cada ação que eu realize deve ser necessária ao determinar áreas que não estão dentro de meu controle, isto é, eu nunca sou livre no ponto do tempo no qual eu ajo (KANT apud PEREBOOM, p. 4).

Segundo Pereboom, “esta passagem indica que há outra inquietação – que o determinismo fenomenal vincula-se ao determinismo pelo passado, e o determinismo pelo passado solapa o tipo de controle requerido para o tipo de liberdade em questão” (KANT apud PEREBOOM, p. 4). Como se percebe, a reflexão kantiana terá que lidar com estes problemas advindos destas teses empiristas, posto que, quando compôs a sua série de grandes obras, em especial a *Crítica da Razão Pura*, Kant havia incorporado em sua teoria a preocupação empirista de que a razão não pode ir além dos limites da experiência, no entanto, este buscava também resgatar a possibilidade de validade do conhecimento obtido pelos mecanismos racionais humanos e a autonomia necessária para a responsabilização moral, elementos estes para os quais o ceticismo humeniano acabou criando uma série de empecilhos.

Diante de tal desafio Kant buscará:

reconciliar uma visão de liberdade essencialmente libertarista e uma responsabilidade moral com uma concepção determinista da natureza. Por via de regra, como um todo, os deterministas a respeito da natureza são também deterministas ou compatibilistas a respeito da liberdade. Mas estas posições defensavelmente entregam-se a um terreno amplo de intuições a respeito das capacidades para ação que nós temos, ou sobre o que necessário para uma responsabilidade moral” (KANT apud PEREBOOM, p. 1).

Do trecho acima, depreende-se que Kant buscará respeitar as concepções deterministas da natureza sem abdicar de uma liberdade a priori humana. Para dar conta de

tal desafio, o pensador de Königsberg, publica em 1788 sua obra *A Crítica da Razão Prática*, nesta, estão presentes as principais argumentações e teses que buscaram dar conta das considerações já realizadas.

No entanto, levando-se em consideração a profundidade da obra e a amplitude dos problemas aos quais o autor se dedica, acreditamos que uma exposição muito detalhada iria além de nossos objetivos propostos. Em razão disso, buscaremos a seguir, realizar uma exegese de outra obra deste autor, de caráter mais exotérico (voltada para o público em geral) e, paralelo a isto, introduzir alguns dos elementos centrais presentes na *Crítica*.

O texto que nos propomos a analisar é uma produção de 1784 e buscou dar uma resposta à questão: O que é isto a Ilustração? (algumas traduções apresentam o termo Iluminismo ou Esclarecimento em detrimento de Ilustração). As razões de escolha desse texto originam-se do fato do mesmo ser uma espécie de libelo Iluminista e, também, do fato de ser um texto conciso e claro em relação aos objetivos que se propõe. O primeiro aspecto a ser destacado é a concepção kantiana de autonomia, por intermédio deste trecho:

A Ilustração (Aufklärung) é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele é o próprio responsável. A menoridade é a incapacidade de fazer uso do entendimento sem a condução de um outro. O homem é o próprio culpado dessa menoridade quando sua causa reside não na falta de entendimento mas na falta de resolução e coragem para usá-lo sem a condução de outro... Preguiça e covardia são as razões pelas quais uma tão grande parcela da humanidade permanece na menoridade mesmo depois que a natureza a liberou da condução externa (KANT, 1989, p. 83)

Neste texto, acreditamos que Kant apresenta em essência o seu conceito de autonomia, posto que os princípios adotados por pessoas racionais autônomas não são dependentes de autoridade externa (amigos, igreja, sociedade, etc), dependem exclusivamente de uma decisão pessoal do indivíduo.

Além disso, quando o pensador desculpabiliza o indivíduo quando este se encontrar em “falta de entendimento”, está presente também um outro elemento que compõe o cerne da concepção kantiana. Referimo-nos à ideia de que o que separa os seres humanos dos outros animais é a racionalidade e a capacidade de agir com base em razões normativas. A escolha é uma expressão de autonomia, somente quando é realizada mediante o exercício racional sem condicionantes volitivos ou instintivos.

Do exposto, uma arguição crítica certamente apontará um problema a esta teoria e este se refere ao fato de que Kant, ao afirmar a autonomia do indivíduo e a manifestação desta em seu exercício pessoal, advogaria a ideia de que qualquer decisão é válida quando é tomada pelo indivíduo, ou seja, adentraríamos em um individualismo sem limites. No entanto, para dar conta desta indagação, apresentamos o trecho a seguir:

Entretanto, nada além da liberdade é necessário à ilustração; na verdade, o que se requer é a mais inofensiva de todas as coisas às quais esse termo pode ser aplicado, ou seja, a liberdade de fazer **uso público** (grifo nosso) da própria razão a respeito de tudo...A pedra de toque para o estabelecimento do que devem ser as leis de um povo está em saber se o próprio povo poderia ter-se imposto as leis em questão (p. 84)

Consideramos que neste trecho, está presente a ênfase kantiana de que o exercício da autonomia não é fruto de meu capricho pessoal. O indivíduo não pode se perder em seus desejos, pois estes desejos, tais como a busca de prazeres, comum a algumas visões filosóficas hedonistas e ou a busca da felicidade, comum às propostas filosóficas eudaimonistas, segundo Kant advém de elementos naturais condicionantes, elementos estes que Kant intitula *bonitas naturalis*.

Em detrimento disto, para Kant, o exercício da liberdade e ação autônoma dá-se exatamente quando tomamos decisões racionais que possam escapar a este determinismo. Para tanto, uma decisão autônoma é aquela que, para ser válida universalmente para todos os seres racionais, dar-se-á “somente porque procede do desejo de cada ser racional, e no fato deste desejo (acontecer) na forma de uma ideia, de meu desejo concebido em sua perfeição racional” (WOOD, 1999, p. 2).

A esta concepção, que Kant intitulou de *bonita moralis*, está presente uma inversão crucial e original em relação ao ceticismo humeniano posto que, para Kant “O reconhecimento dos limites não é para ele, como para Hume, a renúncia a fundamentar a validade do conhecimento e, em geral, das manifestações do homem, mas antes a exigência de fundamentar o seu valor nos próprios limites” (ABBAGNANO, 1970, p. 8).

Em nossa autonomia decisória, é somente quando abdicamos dos elementos instintivos naturais em prol de uma construção racional original que fuja destes elementos, estaremos neste momento realizando a nossa autonomia plenamente. Com isso, saímos do capricho individual e adentramos em uma concepção de Homem e da Razão em seu sentido

lato, ou seja, o conceito de vontade livre e autonomia não leva a uma concepção relativista e subjetiva diante da lei, ao contrário, corresponde a uma auto-imposição da lei como legítima visto que é um constructo coletivo racional.

Do que foi dito, acreditamos que foram expostos os elementos que nos permitem então, apresentar o conceito kantiano de autonomia, expresso em sua obra *Princípios Fundamentais da Metafísica dos Costumes*. Kant a define como aquela em que a pessoa “age de tal modo que a máxima de tua vontade possa ser tomada como lei universal” (KANT, 1959, p. 65). Vê-se claramente nesta definição, tal como afirmamos anteriormente, que a ação autônoma do agente se dá de acordo com o propósito “do qual possa ao mesmo tempo ser desejada como leis universais” (PATON apud MUNRO, 2006, p. 6).

Do exposto, concluimos, utilizando os termos usados pelo próprio Kant, que em síntese nos propõe a ideia de que nós, enquanto humanos que somos, habitamos dois mundos distintos. O primeiro seria o mundo da natureza (Sein), no qual estão presentes o mundo dos fatos e os seus respectivos condicionantes, sendo que em tal mundo não é possível ao ser humano estabelecer valores e ou finalidades, pois neste mundo estão presentes os nossos desejos e necessidades básicas. No entanto, há também o mundo social (Sollen) e neste, como temos “a liberdade de fazer uso público da própria razão a respeito de tudo” (KANT, 1989, p. 82), tal uso permite a nós estabelecermos valores e determinarmos fins, exercitando conseqüentemente a nossa autonomia.

#### **1.4 O conceito de autonomia em Jean Piaget**

A escolha pelo balizamento teórico na psicologia desenvolvimentista representada por Jean Piaget e Lawrence Kohlberg não se dão por acaso. Jean Piaget é considerado um dos primeiros pesquisadores em cujo trabalho se apresenta elementos relevantes às teorias contemporâneas sobre o Desenvolvimento Moral. Além disso, a utilização de métodos experimentais criados por este pesquisador e utilizados em vários países e contextos dão à teoria piagetiana uma solidez científica inédita a este tipo de questionamento.

Quanto à estratégia de análise a ser utilizada neste item, pretende-se apresentar as interpenetrações das teorias filosóficas kantianas no bojo da produção científica de Piaget. Logo a seguir, intentaremos mostrar o quanto as produções epistemológicas e a teoria moral de Kant, e conseqüentemente seu conceito de autonomia, acabaram por influenciar vários aspectos da teoria piagetiana. Por fim, buscaremos apresentar os elementos que aproximam e diferenciam as concepções de Jean Piaget e Kant no que se refere aos vários aspectos de suas produções relativas ao conceito de autonomia.

Primeiramente, tal como afirmamos nas justificativas relativas à necessidade do estudo aprofundado da teoria moral de Kant, as influências do pensador de Königsberg perpassam implícita e explicitamente a produção científica de Jean Piaget. O próprio pesquisador suíço, em um artigo publicado em 1959, no periódico *Bulletin de Psychologie* que tinha como título: *Os modelos abstratos são eles opostos às interpretações psicofisiológicas na explicação em psicologia*, refere-se explicitamente à sua produção como sendo um “kantismo evolutivo”.

É, sobretudo nas questões epistemológicas que acontece um profundo interesse de Piaget em relação à teoria kantiana, posto que algumas das indagações, sobre as quais Piaget se debruçou, encontram-se profundamente arraigadas a esta área de conhecimento. Dentre elas, consideramos pertinente apresentar as duas perguntas que a obra piagetiana procurou elucidar: a primeira refere-se ao questionamento de como o processo, que oferece suporte ao conhecimento, pode ser ao mesmo tempo flexível (possibilitar a aprendizagem da experiência) e acurado (convergir à verdade sobre o mundo) e a segunda, de como as estruturas lógicas podem advir de processos biológicos.

Em razão do exposto, concordamos com Lourenço (1985) que Piaget “é fundamentalmente um epistemólogo, não um psicólogo” (p. 247). No entanto, ainda compartilhando as digressões deste autor, constatamos também que “Na filosofia, a obra de Piaget não recebeu a reconhecimento que ele esperava (...) Tal facto deve-se sobretudo, à doutrina filosófica comum segundo a qual a psicologia teórica, empiricamente baseada, não é relevante para questões puramente epistemológicas e filosóficas” (BODEN apud LOURENÇO, p. 247).

Em uma área estritamente especulativa, vinculada ao levantamento de possibilidades e ou códigos discursivos em detrimento da comprovação empírica,

consideramos natural tal dificuldade de diálogo e interação. Contudo, é justamente esta base empírica que apresentou as contribuições mais relevantes de Jean Piaget, posto que, com o seu método clínico, conseguiu dar sustentabilidade e aprovação científica em uma área que, até então, exercitava essencialmente um viés especulativo.

Segundo Wadsworth (1999), um dos motivos inspiradores de seu trabalho foi exatamente o caráter pouco empírico até então reservado à epistemologia, pois “tinha se convencido que havia severos limites no campo da filosofia. O fato de as soluções filosóficas aos problemas não poderem ser verificadas sem um trabalho de experimentação era o que mais lhe angustiava” (p. 7)

Ainda em relação a esta contextualização do cerne das indagações piagetianas, consideramos sintomático apresentar, a definição de que o próprio pesquisador auferiu à epistemologia:

a epistemologia é a teoria do conhecimento válido e, mesmo que este conhecimento nunca seja um estado, é sempre um processo, é essencialmente a passagem de uma menor validade para uma validade superior. Daí resulta que a epistemologia confundir-se-ia com a lógica, ora, o seu problema não é puramente formal, mas consiste em como o conhecimento atinge o real, logo quais as relações entre o sujeito e o objeto. Se apenas se tratasse dos fatos, a epistemologia reduzir-se-ia a uma psicologia das funções cognitivas, e esta não tem competência para resolver as questões de validade (PIAGET, 1973, p. 18)

Como se percebe na definição piagetiana de Epistemologia está alguns dos elementos centrais que a teoria kantiana buscou elucidar. Dentre eles, destacamos a relação entre sujeito e objeto, isto porque a ideia de relação entre ambos, que fora levada a cabo por Kant, encontrou em Piaget uma forte ressonância em sua teoria epistemológica.

Além disso, a revolução kantiana, advinda do conceito de sujeito transcendental, em alguns aspectos será incorporada por Piaget, posto que nela esteja presente a ideia de que o ambiente nos apresenta limites para o conhecimento, mas é na relação ativa entre sujeito e objeto que se realiza a condição para que surja o conhecimento. Diferente das concepções empiristas que concebiam o processo de conhecimento como sendo um processo de mera apropriação do mundo exterior, nesta, está presente a teoria de que o indivíduo intervém ativamente na organização dos objetos e do conhecimento.

A respeito dessa “inversão copernicana” realizada por Kant, Piaget referiu-se a ela dizendo que “Kant inventou uma nova maneira de pôr os problemas epistemológicos e

dotou o sujeito que conhece (o ipse intellectus de Leibniz) com uma espessura e dimensões até aí desconhecidas” (PIAGET, 1967, p. 23).

Esmiuçados então, alguns dos elementos kantianos que inspiraram a produção piagetiana, buscaremos agora, amparados pelas considerações de Freitag (1989) apresentar o que há de novo na teoria do pesquisador suíço, notadamente nos elementos que o levaram a compor o seu conceito de autonomia. O primeiro aspecto refere-se ao método utilizado, este até então se caracterizou pelo exercício da especulação filosófica, já com Piaget há uma preocupação com o controle experimental de modo a se dar mais solidez para suas conclusões.

O segundo aspecto refere-se ao conceito de categorias a priori de Kant. Para Jean Piaget, se para o pensador de Königsberg há uma consistência e rigidez nestas categorias, o mesmo não se mostra verdadeiro nas observações experimentais. Além disso, o surgimento dessas categorias que Kant atribuiu à intuição transcendental, intuição esta que gera um conhecimento advindo do exercício da razão pura sem nenhuma vinculação com as experiências realizadas empiricamente pelo indivíduo (conhecimento a priori), em Piaget, mediante a análise experimental que realizou, constata-se o surgimento deste tipo de conhecimento mediante uma gênese envolvendo os já extensamente analisados conceitos de equilíbrio, assimilação, acomodação, etc.

Quanto à questão da moralidade e conseqüentemente o conceito piagetiano de autonomia, estes se encontram inseridos no projeto epistemológico deste pesquisador, pois o método utilizado por Piaget e as descobertas epistemológicas que realizou foram plenamente utilizados na análise do fenômeno moral e, também, na apresentação de seus resultados.

Para dar início à análise dos resultados da produção piagetiana no campo moral e em seu conceito de autonomia, consideramos pertinente apresentar esta síntese realizada por Freitag que buscou analisar as similaridades e diferenças da produção piagetiana e kantiana para, logo a seguir, nos aprofundarmos nas questões ora apresentadas:

A moralidade kantiana começa com a liberdade mas termina com a sujeição do sujeito ao imperativo do dever (*Pflicht*), o dever de subordinação da própria vontade à vontade da lei (universal). A moralidade (autônoma) de Piaget começa com a sujeição inquestionada e inconsciente da criança à lei heterônoma e termina com um grito de independência em relação a leis que não decorrem de um processo argumentativo fundado na cooperação e no consenso de todos. Se



em Kant a máxima que orienta a ação (o princípio subjetivo) se objetiva na lei universal, em Piaget a lei externa se subjetiviza e se transforma em um princípio ideal e subjetivo que passa a orientar a ação moral do sujeito. Apesar das muitas diferenças apontadas entre Kant e Piaget, persiste todavia um “núcleo duro” de posições comuns no que concerne à questão da moralidade: a crença inabalável na capacidade de autodeterminação do sujeito, arraigada na faculdade da razão, e a recusa radical de qualquer forma de heteronomia. (FREITAG, 1989, p. 4)

Desta síntese, iremos agora, aprofundar a sua análise, utilizando-nos da clássica obra de Jean Piaget *O Julgamento Moral na Criança* (publicada originalmente em 1932). Neste trabalho, embora em seu cerne existisse a intenção de buscar verificar como se constitui a cognição do indivíduo, o pesquisador suíço buscou focar a vida moral de crianças estudando o modo que estas participam de jogos e como estas se posicionam em relação ao certo e o errado, a mentira, o roubo ou ainda a justiça e o dever moral.

Dentre os muitos aspectos interessantes presentes em sua abordagem, consideramos necessário ressaltar o uso de critérios filosóficos para a definição da moralidade (universalizável, generalizável e obrigatória), a distinção entre regras culturais e regras morais, ou ainda, a defesa de que a moralidade se desenvolve através da interação entre pares, ou seja, é autônoma em relação a mandatos de autoridade.

Da observação de como as crianças se portam ao lidar com as regras de jogos, tais como o de bolinha de gude, o pesquisador considerou que, tal como no desenvolvimento cognitivo, na moralidade também ocorre um processo de desenvolvimento.

O meio que Piaget utilizou para chegar a estas conclusões não se limitou à observação das condutas das crianças no decorrer dos jogos, o pesquisador realizava também entrevistas com elas, perguntando-lhes o que achavam de determinadas condutas nas quais estavam presentes, por exemplo, situações de roubo ou mentira. Desta análise o pesquisador constatou o que se segue:

Reconhecemos, com efeito, a existência de duas morais na criança, a da coação e a da cooperação. A moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias. O bem é o que está de acordo, o mal o que não está de acordo com estas ordens: a intenção só desempenha pequeno papel nesta concepção, e a responsabilidade é objetiva. (PIAGET, 1999, p. 250)

Deste excerto, iremos agora dar uma ênfase especial aos elementos que compõem a heteronomia moral. Para Jean Piaget, a heteronomia se caracteriza pelo fato de que a

criança se inicia na vida moral fazendo uso de raciocínios heterônomos, ou seja, ela se conduz pela adesão às regras e deveres e a obediência à autoridade. Especificamente em relação ao tipo de relação que se cria na heteronomia, DeVries (2006) ao analisar a obra piagetiana afirma que este relacionamento se caracteriza por ser:

coercivo e proporciona amparo a uma moralidade baseada na obediência à autoridade. Quando governada continuamente pelos valores, crenças e ideias dos outros, a criança pratica uma submissão que pode levá-la a uma conformidade descuidada nas esferas moral e intelectual. Piaget alertou que a coerção socializa somente o lado do comportamento e de fato reforça a tendência da criança a fiar-se somente por uma regulação externa (p. 27).

A heteronomia, segundo Piaget é resultante de dois elementos. O primeiro refere-se à estrutura cognitiva infantil, já que a criança porta-se neste período de forma egocêntrica, ou seja, a criança não é capaz de se colocar na perspectiva do outro, levando em conta somente a sua percepção das coisas. Tal egocentrismo faz com que a criança projete nos pensamentos de outros, seus próprios desejos e ideias.

Este primeiro elemento está profundamente vinculado com a epistemologia piagetiana, posto que nesta fase a criança esteja se construindo enquanto Eu e isto acaba por fazer com que todos os objetos externos sejam analisados a partir de seu ponto de vista.

Destes elementos surge o que Piaget intitula de “realismo moral” e este consiste em levar ao “pé da letra” as leis e isto faz com que as crianças deem maior atenção à ação do que as intenções do agente; tal postura acaba gerando a chamada “responsabilidade objetiva”. Além disso, há a ideia de justiça imanente e esta consiste na percepção de que a punição virá automaticamente quando se comete um ato errado.

Por fim, quanto ao segundo elemento de constituição da moral heterônoma na criança, este se refere à forma como a criança se relaciona socialmente com o adulto. Nesta relação, o adulto possui uma autoridade natural que faz com que a criança se submeta a este poder superior ao seu.

Do exposto, surge uma questão que Piaget buscou responder e que consideramos pertinente diante da descoberta deste estágio heterônimo, referimo-nos a “como, se todo dever emana de personalidades superiores a ela, a criança adquirirá uma consciência autônoma?” (PIAGET, 1999, p. 284).

A resposta que Piaget buscou fornecer a esta questão, sintetiza-se no texto a seguir:

à margem desta moral, depois em oposição a ela, desenvolve-se, pouco a pouco, uma moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva. Ora, observamo-lo, se a moral do respeito mútuo se opõe, do ponto de vista dos valores, à do respeito unilateral, entretanto, procede dela do ponto de vista da causalidade mesma da evolução: a medida que a criança se torna homem, suas relações com o adulto tendem a igualdade (PIAGET, 1999, p. 250).

Como se percebe, das posturas heterônomas, surge paulatinamente um avanço a condutas autônomas realizadas pelo indivíduo e estas advêm das interações realizadas pelas crianças em contatos com outras crianças e grupos, em razão de que, ao jogarem juntas, necessitam encontrar um “meio termo” justo às suas demandas advindas do jogo. No entanto, a obediência estrita às regras (característica da conduta heterônoma), não dá conta destas demandas, isto porque, quando as crianças lidam com estas situações, necessitam avaliar criticamente as regras e aplicá-las seletivamente, alicerçadas em objetivos de respeito mútuo e cooperação.

Tal processo, no qual a criança passa a lidar com a necessidade de reciprocidade e respeito, faz com que ela paulatinamente saia de suas condutas egocêntricas e passe a lidar com a questão de planos e perspectivas. Nesta descoberta, fica explícita uma vinculação da moral ao desenvolvimento cognitivo (lógico) que permite operações marcadas pela presença da reversibilidade, típicas da reciprocidade necessária para assumirmos outras possibilidades de análise, que não somente as advindas exclusivamente do próprio indivíduo na gênese da moralidade.

Percebe-se nesta concepção, a proximidade da teoria kantiana, posto que, se para o pensador de Königsberg é sobremaneira necessário o exercício da razão para que possamos adquirir autonomia, em Piaget, a gênese da autonomia advém (desde que haja um ambiente estimulador adequado) do desenvolvimento das capacidades lógico-rationais, ainda que estas últimas, mesmo que desenvolvidas, não necessariamente gerarão esta autonomia. Além disso, na concepção piagetiana “a moral cumpre, com respeito à afetividade e às relações sociais, o mesmo papel que a lógica cumpre no pensamento: controlá-las e estruturá-las em organizações de equilíbrio superior” (DIAZ AGUADO, 1999, p. 19).

Um aspecto que consideramos importante ressaltar referente à heteronomia é a importância desse momento heterônomo para o desenvolvimento da criança, não existindo a possibilidade de descartá-lo, já que, na verdade, a autonomia advirá de uma evolução da conduta heterônoma, pois:

enquanto para Kant a autonomia contraria o princípio da moralidade apresentando-se como falsa liberdade, pois a vontade não se dá por ela mesma, Piaget levanta a hipótese de que a heteronomia é sucedida pela autonomia. (QUEIROZ, 2009, s/p)

Do que foi dito, percebe-se que, para Piaget, um ambiente rico em situações que proporcionam a possibilidade de decisões cooperativas e resolução de problemas, são elementos importantes na construção da autonomia. Este posicionamento apresenta outros elementos que não os expostos por Kant, posto que, embora Kant, tal como vimos no texto *O que é a Ilustração*, defenda a moralidade como fruto da interação social ou imersão no “exercício público da razão”, o pensador de Königsberg acreditava que o desenvolvimento da autonomia adviria pura e simplesmente deste contato em condições de liberdade e mediante o contato com a Lei. No entanto, para Piaget, o acesso à capacidade autônoma dá-se pelo esforço da criança em realizar soluções justas, fazendo uso de operações lógicas para chegar a elas.

Por fim, trazemos outro aspecto da teoria de Jean Piaget (1995) que consideramos de extrema importância referente ao processo de aquisição da autonomia e que na pesquisa ora realizada, acreditamos vir a se diferenciar da concepção kantiana. Referimo-nos a constatação, na teoria piagetiana, da existência de “um paralelo constante entre a vida afetiva e a intelectual” (p. 22), sendo que os elementos afetivos atuam enquanto desencadeadores do processo de aquisição de hábitos autônomos.

Para Kant, tal como vimos no item anterior, existe, por um lado, os elementos afetivos, tais como a busca da felicidade, necessidades de afeto, etc. que se incluem no que este pensador intitula de *bonitas naturalis* e, por outro, a díade autonomia/liberdade manifestada no conceito de *bonitas moralis*, representando esferas diferentes e mesmo antagônicas da conduta humana.

No entanto, na teoria piagetiana “as relações afetivas que se estabelecem entre os seres humanos estão na origem da ação moral” (FREITAS, 2002, p. 305), posto que, enquanto seres humanos que somos, temos necessidade de afeto e esta afeição que criamos, por exemplo, em relação ao adulto na fase heterônoma, faz com que nos submetamos à regra. Nesta submissão está presente o que chamamos de respeito.

Logo a seguir, quando a criança lida com iguais e, cognitivamente, evolui de modo a poder realizar operações tais como a de reversibilidade, o respeito unilateral pode evoluir de modo que se crie condições para o respeito mútuo. Ao passo que este processo avança, podemos ter o que se segue:

A relação de cooperação impõe apenas a norma de reciprocidade que obriga cada um a se colocar mentalmente no lugar do outro. Em função disso, a atitude da criança em relação às regras muda: 1) a regra não é mais sagrada e imutável; ela torna-se o produto contingente da vontade coletiva; 2) a criança compreende a diferença entre uma regra e uma lei e que nem sempre a regra é justa; 3) ela admite, então, que a modificação da regra não significa, necessariamente, uma transgressão. Dito de outra forma, o sujeito descobre a sua capacidade de instituir normas. Está dado o primeiro passo em direção à conquista da consciência moral autônoma. (FREITAS, 2002, p. 306)

Do exposto, percebe-se que, diferentemente da concepção kantiana, o aspecto afetivo exerce uma função extremamente importante na gênese da aquisição da autonomia, fornecendo inclusive os elementos motivadores que irão gerar as mudanças acima explicitadas, isto por que:

Ora, toda conduta supõe instrumentos ou uma técnica: são os movimentos e a inteligência. Mas, toda conduta implica também modificações e valores finais (o valor dos fins): são os sentimentos. Afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana. (PIAGET, 1995, p. 22)

Como se percebe, o elemento afetivo acabaria por exercer uma função ativa na conduta moral, pois, além de se convencer racionalmente, a afetividade acabaria por exercer a função de fazer com que o indivíduo queira agir a partir de suas decisões racionais.

Por fim, um último elemento que gostaríamos de tratar, advindo da teoria piagetiana é a importância do tipo de ambiente em que se encontra inserido a criança na construção da personalidade moral. Tendo em vista os resultados de sua pesquisa e seus alicerces

filosóficos kantianos, relativos ao valor da criação de indivíduos autônomos, Piaget se opôs radicalmente ao sociólogo francês Durkheim (1858-1917). Para este sociólogo, o desenvolvimento moral é um dado natural, advindo da adesão a grupos, adesão esta na qual se manifesta o respeito à autoridade, regras, etc.

Já para o pesquisador suíço, a criança não realiza uma internalização das normas do grupo, na verdade, o surgimento da moralidade advém dos desafios individuais para se chegar a soluções justas. Tal visão tem amplas conseqüências no aspecto pedagógico, pois, ao invés da escola realizar um doutrinamento das crianças com regras, os educadores terão que criar situações de desafio para que as crianças descubram mediante a utilização de elementos afetivos e intelectuais a necessidade das regras e, quando se tornam autônomas, passem a decidir pela sua manutenção, mudança e ou criação de novas regras.

Do exposto, achamos oportuno concluir estas considerações com a síntese proposta no quadro abaixo realizada por Diaz Aguado (1999, p. 22) referente aos conceitos de autonomia e heteronomia na concepção piagetiana:

A MORAL HETERÔNOMA	A MORAL AUTÔNOMA
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. É imposta a partir do exterior como um sistema de regras obrigatórias. Tem caráter coercitivo e é a fonte do dever.</li> <li>2. Baseia-se no princípio de autoridade, no respeito unilateral e nas relações de pressão.</li> <li>3. Encontra-se, de fato, na maioria das relações entre o adulto e a criança.</li> <li>4. Sua prática é defeituosa por ser exterior ao indivíduo que a deforma egocentricamente.</li> <li>5. a responsabilidade é julgada em função das conseqüências materiais de uma ação: realismo moral.</li> <li>6. A noção de justiça se baseia primeiro na obediência à autoridade e no ato de evitar o castigo. E as proibições devem ser necessárias, dolorosas e arbitrariamente castigadas. A função do castigo é a expiação. Por fim, a justiça começa a basear-se na igualdade. Deixa de ser retributiva e se faz distributiva, passando por uma fase de mero e estrito igualitarismo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Surge do próprio indivíduo como um conjunto de princípios de justiça. Tem caráter espontâneo e é a fonte do bem.</li> <li>2. Baseia-se no princípio de igualdade, no respeito mútuo e nas relações de cooperação.</li> <li>3. Não é estática e fixa, mas uma forma de equilíbrio limite nas relações sociais.</li> <li>4. Sua prática é correta por ser o resultado de uma decisão livre e racional.</li> <li>5. A responsabilidade é julgada em função da intenção.</li> <li>6. a noção de justiça supera a fase do estrito igualitarismo para basear-se na equidade. O princípio de justiça autônomo é a forma superior de equilíbrio das relações sociais. Baseia-se na reciprocidade. Os castigos se convertem, assim em algo motivado, não necessário e recíproco.</li> </ol>

Do que foi dito, concluímos que há uma profunda influência kantiana na obra de Jean Piaget e esta, manifesta-se, por exemplo, na concepção de sujeito epistêmico, posto

que este, mediante sua condição racional e mediante sua relação/ação na realidade adquire conhecimento e, além disso, na distinção de heteronomia e autonomia, ambos advogam a criação de condições para o desenvolvimento desta segunda e fazem a defesa da mesma.

Além disso, Piaget, ao buscar analisar a gênese destes processos, apresenta contribuições originais para estas questões. Dentre elas, destacamos o componente afetivo enquanto potencial agente motivador para o surgimento da autonomia, decorrendo daí a importância de um ambiente social no qual possa existir uma relação entre iguais enquanto condição básica para o estímulo à autonomia e, por fim, a estreita vinculação do desenvolvimento cognitivo enquanto elemento essencial para criação de condições de realização das operações lógicas necessárias ao raciocínio autônomo.

### **1.3 O conceito de autonomia em Lawrence Kohlberg**

Ao buscarmos analisar a obra de Lawrence Kohlberg, faremos uso de uma contextualização de alguns aspectos profissionais e da vida deste pesquisador, em razão da pertinência destes com o tema que ora analisamos. A seguir, utilizaremos a própria análise que este autor fez de sua obra, dado a clareza apresentada no texto e a pertinência da autoavaliação realizada. Por fim, feita esta introdução inicial, faremos uso da análise de vários autores sobre a sua teoria e, em especial, o estágio que, segundo este autor, a autonomia realiza-se em sua plenitude.

Quanto à análise que Lawrence Kohlberg realizou de sua obra, esta aconteceu quando de uma palestra realizada pelo psicólogo americano em Tóquio, Japão, palestra esta, na qual aborda a origem de seus questionamentos, algumas de suas principais influências e características essenciais de sua produção.

Dentre os aspectos que Lawrence Kohlberg abordou, acreditamos que um primeiro elemento oportuno a ser apresentado, refere-se ao fato de que a vida pessoal deste psicólogo apresentou vários elementos de insight à sua pesquisa e de exemplo de posturas autônomas postuladas em sua obra. Dentre os exemplos, destacamos o seu envolvimento na Segunda Guerra Mundial conforme o que se segue:

Tendo pai judeu, fiquei impressionado não apenas com a destruição dos prédios e vidas, como consequência da guerra, mas com o sofrimento dos sobreviventes do holocausto nazista, ou o genocídio de judeus, ciganos e outros não arianos (...) Rapidamente, terminei meu contrato na marinha mercante e me voluntariei como engenheiro de bordo, sem pagamento, para trazer navios cheios de refugiados judeus ilegalmente, através do bloqueio britânico, e deixá-los na Palestina, que na época pertencia á Inglaterra. Eu não tinha nenhum escrúpulo moral em desobedecer as leis britânicas, que eram injustas para com os sobreviventes judeus do holocausto, que vinham de campos para refugiados em nosso pequeno navio...”(KOHLBERG, 2006, p. 82).

Como se vê, na própria história deste pesquisador, havia elementos que iriam compor facetas de reflexão em sua teoria. Referimo-nos à ação autônoma de um agente, em pleno uso da razão, que abdica de impulsos pessoais (segurança, vida), posta-se contra exercícios coercitivos (lei inglesa) em prol de um postulado tipicamente kantiano, quer seja, tratar as pessoas como fim em si mesmas.

Esta capacidade de se auto-determinar que tanto buscou pesquisar em vida, fez com que no término dela, compusesse um típico e atroz dilema moral que tanto se esmerou em produzir e utilizar. Ao adquirir uma infecção causada por parasita intestinal ao realizar uma pesquisa em Belize, convive cerca de 16 anos com esta doença, sendo vítima de dores extremas e limitações profissionais e, em 19 de janeiro de 1987, suicida-se.

Exemplificados então, alguns elementos pessoais do autor que o levaram a enveredar pela temática da moral, iremos agora apresentar as principais influências que compuseram a sua produção. Primeiramente consideramos oportuno apresentar as suas indagações filosóficas quando se pôs a pesquisar esta temática, dentre elas, destacamos a influência de Kant posto que para Kohlberg “a afirmação de Kant, do princípio básico do imperativo categórico, trate todo ser humano como um fim em si mesmo, não apenas como um meio parecia extremamente fundamental” (p. 83).

Além disso, citamos também a influência filosófica de John Dewey, no que tange ao desenvolvimento moral, posto que:

Minha posição de que o estudo do desenvolvimento moral partia da filosofia moral e também serviria para avançar a filosofia moral era baseada na filosofia do desenvolvimento de John Dewey e seus escritos a respeito dos estágios impulsivo, de conformidade ao grupo, e reflexivo, do desenvolvimento moral (2006, p. 85)



Quanto aos aspectos psicológico-epistemológicos, estes se assentam na teoria piagetiana, isto porque, para Kohlberg, Piaget foi o pioneiro em seus estudos empíricos nesta área e, ao se dedicar a estudar o pesquisador suíço acrescenta que

As observações de Piaget começavam com crianças em torno de 3 anos e terminavam por volta dos 11 anos de idade. Em meu próprio trabalho de tese, propus seguir o desenvolvimento do julgamento e do raciocínio moral até a adolescência (p. 85).

Além destas influências elencadas por Kohlberg, citamos ainda a influência de John Rawls: “a concepção da justiça de J. Rawls teve influência neste autor, que interpreta a justiça como a distribuição de direitos e deveres baseados nos princípios de igualdade e reciprocidade” (SAMANIEGO, 1996, p. 85).

Quanto à sua produção, esta se caracterizou por inserir a abordagem estruturalista utilizada pela psicologia no campo do desenvolvimento moral, visto que “apesar de ser Piaget o primeiro que sob esta concepção estruturalista abordou a temática da moral no desenvolvimento psicológico, é com Kohlberg que a perspectiva estrutural colonizou o campo de desenvolvimento moral” (CANAL, 2005, p. 3)

Essencialmente uma abordagem estruturalista tal como a utilizada por Kohlberg, caracteriza-se por ter os seguintes elementos:

A concepção de estágios separados por qualidades (estruturais), o desenvolvimento entendido como um processo até formas cada vez mais abstratas e indiferentes às particularidades dos contextos, a equiparação da autonomia com processos formais de raciocínio e o entendimento do desenvolvimento como um processo de autoconsciência e poder de antecipação, são algumas das premissas fundamentais que caracterizam toda a abordagem estruturalista na Psicologia (CANAL, 2005, p. 3)

Os primeiros trabalhos de Kohlberg originaram-se de um estudo realizado com 72 meninos, de classe média e baixa em Chicago, com idades entre 10, 13 e 16 anos. Além disso, aplicou também seu estudo em delinquentes, crianças e meninas e meninos de outras cidades e países. Quanto à metodologia utilizada pelo pesquisador americano, esta se caracterizou por fazer uso dos seguintes elementos:

se baseou em estudos longitudinais e transversais, onde aplicou o seu questionário de raciocínio moral. Este consiste na aplicação de uma entrevista clínica (semiestruturada) de onde se solicita ao sujeito que elicie suas respostas em torno de um dilema moral. O dilema moral se define como um conflito entre dois valores. Kohlberg, teve reconhecidos nove dilemas hipotéticos, que são similares estruturalmente, mas que variam em conteúdo. O grande mérito deste autor, em minha opinião, é haver elaborado um manual de correção de respostas, onde, além de realizar uma análise qualitativa das mesmas, nos permite quantificar através dos estágios as argumentações de cada sujeito. Neste sentido, apresenta um grande avanço com respeito a Piaget, já que a análise de protocolos que este último realiza, ao ser eminentemente qualitativo, não nos permite realizar generalizações ou comparações entre mostras culturalmente distintas, como o podemos fazer ao utilizar o manual de correção. (SAMANIEGO, 1996, p. 86)

Kohlberg não buscava, quando da apresentação dos dilemas aos pesquisados, pela resposta positiva ou negativa ao dilema, mas pelo tipo de raciocínio utilizado na resposta, buscando com isso, obter elementos para entender como o sujeito pensa a situação apresentada no dilema.

Além disso, o método desenvolvido por Kohlberg (que havia se inspirado em Piaget) acabou contribuindo para uma adesão significativa de pesquisadores às suas teorias, possibilitando uma série de pesquisas transculturais para se verificar a validade de suas conclusões. Biaggio (2006), em uma recente revisão destas produções, apresentou uma série destes estudos realizados, dentre eles citamos o realizado por Snarey (1985) que “analisa pesquisas realizadas em 27 culturas diferentes e conclui que há evidências sobre a ocorrência da mesma seqüência destes estágios em todas as culturas” (SNAREY apud BIAGGIO, p. 75) Essencialmente, no que se refere ao conceito de estágios explicitados nesta última citação, segundo Apel (1994), estes se caracterizam por ser uma “explicação psicológico-empírica da seqüência dos estágios na ontogênese da competência do juízo moral” e na “fundamentação filosófica normativa da seqüência dos estágios (...) a progressiva aproximação ao *telos* normativo de um estágio superior de consciência moral” (p. 229).

As razões, segundo Kohlberg, que acabaram fazendo com que surgisse essa teoria de estágios, advieram da constatação de que a díade heteronomia/autonomia tal como proposta por Piaget “era insuficiente para classificar e categorizar todos os tipos de raciocínio moral que tinham aparecido” (KOHLBERG apud VENTURI JR, 2003, p. 43).

Um dos elementos significativos que compõem o modelo kohlbergiano assenta-se na base teórica kantiana/piagetiana do uso da racionalidade como elemento essencial ao desenvolvimento moral e, conseqüentemente, à formação do sujeito autônomo. Além disso no modelo de Kohlberg “se estende do heterônomo Estágio Um ao completamente autônomo Estágio Seis. Cada estágio intermediário representa um aumento da aproximação adequada do raciocínio autônomo completo” (MCDONOUGH, 1995, p. 93)

Feitas então, a contextualização de sua obra, consideramos oportuno apresentar abaixo uma síntese realizada por Crain (1985) das principais características dos estágios tal como propostos por Kohlberg, para darmos prosseguimento às nossas considerações quanto ao seu conceito de autonomia:

#### Nível Pré Convencional:

**Estágio I – Moralidade Heterônoma:** O estágio 1 é similar ao primeiro estágio piagetiano de pensamento moral. A criança assume que autoridades poderosas estabeleceram um conjunto fixo de regras que a criança deve inquestionavelmente obedecer. Quando instada do porquê de se obedecer estas regras, a criança costumeiramente informa que, se não o fizer, será punida. Kohlberg intitula este estágio como pré-convencional dado o fato de que a criança não adota uma posição como membro da sociedade, ao invés disso, vê a moralidade como algo externo a ela.

**Estágio II – Moralidade Instrumental:** Neste estágio a criança já reconhece que o certo não necessariamente advém de uma ordem emitida pela autoridade. Os indivíduos têm pontos de vista diferentes. Como tudo é relativo, cada pessoa é livre para perseguir seu objetivo individual. Enquanto no estágio 1 a punição é a prova de que desobediência é algo errado, no estágio 2 a punição é simplesmente um risco que uma pessoa naturalmente quer evitar. Kohlberg considera este estágio pré-convencional em razão de que estas pessoas adotam uma conduta de isolamento individual ao invés de pertencimento à sociedade.

#### Nível Convencional:

**Estágio 3 – Moralidade Interpessoal:** Neste estágio, os indivíduos não vêem a moralidade como simples acordo. Eles acreditam que as pessoas poderiam viver de acordo com as expectativas da família e comunidade e comportarem-se de “boa” maneira. O bom comportamento significa ter bons motivos e sentimentos interpessoais tais como amor, empatia, verdade e interesse pelos outros. As pessoas que se encontram neste estágio,

recebem a definição de convencional, dado o fato de que em suas respostas de justificação, assumem que a atitude apresentada deva ser compartilhada por toda a comunidade.

Outro aspecto interessante apresentado por Crain é de que “há similaridades entre os primeiros três estágios de Kohlberg e os dois estágios de Piaget. Em ambas as seqüências há uma mudança da obediência sem questionamento para uma perspectiva relativista e para uma preocupação por bons motivos. Para Kohlberg, contudo, estas mudanças ocorrem em três estágios e não em 4”. (p. 121)

Estágio 4 – Moralidade do Sistema Social: Se no estágio 3, o raciocínio se realiza de forma adequada nas relações entre duas pessoas com os membros da família ou amigos próximos, um pode realizar um esforço real para conhecer os sentimentos e necessidades dos outros e tentar ajudá-los. No estágio 4, em contraste, o indivíduo torna-se mais amplamente preocupado com a sociedade como um todo.

Agora a ênfase está na obediência às leis, respeito às autoridades e na realização dos deveres que permitam a manutenção desta ordem. Se no estágio 1 a conduta da criança é o de não realizar ações que contrariem a lei, no estágio 4 acontece o mesmo tipo de resposta, no entanto, no estágio 1 as crianças não conseguem elaborar nada além de se apresentar os riscos da punição. No estágio 4, em contraste, as pessoas têm uma concepção da função das leis para a sociedade como um todo, uma concepção que excede em muito a compreensão da criança.

#### Nível Pós Convencional

Estágio 5 – Moral dos Direitos Humanos: No estágio 4, as pessoas querem manter a sociedade funcionando. Contudo, um funcionamento tranquilo da sociedade não é necessariamente um bom modo. Uma sociedade totalitária pode ser bem organizada, mas quase nunca é um ideal moral. No estágio 5, as pessoas começam a questionar, “O que é necessário para uma sociedade boa?” Eles começam a pensar a respeito da sociedade em um modo mais teórico, andando ao redor de sua própria sociedade e considerando os valores e direitos que a sociedade deveria defender. Eles realizam avaliações da sociedade existente em termos destas considerações mais importantes.

No estágio cinco, estas pessoas acreditam basicamente que uma boa sociedade é melhor concebida como um contrato social no qual as pessoas, livremente entram para trabalhar para o benefício de todos. Eles reconhecem que grupos sociais diferentes em uma

sociedade possuem valores diferentes, mas acreditam que todo o ser humano racional poderia concordar em alguns pontos. Primeiro, todos eles querem que certos direitos básicos, tais como a liberdade e a vida, sejam protegidas. Segundo, eles querem alguns procedimentos democráticos para mudar leis injustas para uma sociedade saudável.

No estágio 4, as pessoas advogam o “direito à vida”, mas para eles este direito é legitimado pela autoridade do seu grupo social ou religioso (a Bíblia por exemplo). Presumivelmente, se o grupo valorar o direito à propriedade como superior à vida, eles aquiescerão esta avaliação. No estágio cinco, em contraste, as pessoas realizam um esforço independente para pensar o que qualquer sociedade deveria valorizar. Eles estão tentando determinar logicamente o que uma sociedade deveria ser.

Estágio 6: Moralidade de Princípios Éticos Universais: No quinto estágio, as pessoas trabalham em direção a uma sociedade boa. Eles sugerem que nós precisamos proteger certos direitos individuais e decidir disputas através de processos democráticos. Contudo, os processos democráticos sozinhos nem sempre resultam em conseqüências que nós, intuitivamente, sentimos como justas. Uma maioria, por exemplo, pode votar uma lei que prejudique uma minoria.

Então, Kohlberg acredita que há um estágio acima (estágio 6) que define os princípios pelos quais nós conquistamos justiça. Teoricamente, um aspecto que distingue o estágio 5 do estágio 6 é a desobediência civil. No estágio cinco, há uma maior hesitação no apoio à desobediência civil porque há o comprometimento com o contrato social e as mudanças da lei mediante acordos democráticos. Somente quando um direito individual está claramente em jogo então a violação da lei é justificada. No estágio seis, em contraste, um comprometimento com a justiça, torna a desobediência civil racionalmente forte e ampla.

Do exposto, é possível concluir que os indivíduos começam assimilando as regras de conduta como algo que depende da autoridade externa (estágio 1). Logo a seguir percebem as referidas regras como elementos indispensáveis para conseguir a possibilidade de satisfazer as suas próprias necessidades (estágio 2). Posteriormente consideram estas regras como um meio para alcançar a aprovação social e, portanto, a estima dos demais (estágio 3).

Depois as regras se transformam em mecanismos necessários à manutenção da sociedade (estágio 4) e logo a seguir, transformam-se em elementos articuladores de princípios sociais que se manifestam como imprescindíveis para que se possa viver ao lado dos demais (estágio 5). Por fim, quanto ao estágio 6, como este estágio é o corolário da concepção de Kohlberg de ideal autônomo, iremos nos dedicar a um aprofundamento do mesmo.

Um primeiro aspecto a ser apresentado relativo a este estágio, é o de que, durante um certo período, Kohlberg abdicou de avaliar sujeitos como pertencentes ao estágio 6. Tal fato se deu dada a dificuldade de se achar indivíduos que apresentassem este estágio de forma consistente, além disso, seus dilemas morais não davam conta de distinguir adequadamente os estágios cinco e seis.

Mais recentemente, o autor, em conjunto com outros pesquisadores, retoma a definição deste estágio e é, a partir desta produção, que iremos nos fiar para apresentarmos uma visão mais detalhada do mesmo. O primeiro aspecto interessante refere-se à concepção filosófica que perpassa este estágio, isto porque, além dos pressupostos kantianos, Kohlberg inspira-se também em um filósofo que tem um forte vínculo com Kant; referimo-nos ao filósofo americano John Rawls (1921) e a sua metáfora do “véu da ignorância”, expressa por Kohlberg como se segue:

A concepção de John Rawls (1971) de adotar a posição original sob o véu da ignorância com o propósito de escolher princípios é um exemplo excelente desse experimento de pensamento. Rawls pede a seu leitor que avalie princípios para as instituições básicas da sociedade sob a condição de não saber quem eles deverão ser; isto é, ele não conhece sua posição relativa na sociedade, se serão ricos ou pobres, negros ou brancos, homens ou mulheres, cristãos, budistas ou judeus. Na ignorância dessas identidades particulares, deve-se escolher de forma independente, sem favorecer determinada concepção de vida boa, isto é, uma noção e plano que torna a vida intrinsecamente valiosa (KOHLBERG, 2006, p. 100).

Como se percebe, no exercício do “véu da ignorância” de Rawls está implícito o exercício da capacidade lógica da reversibilidade, mostrando quão imbricado está o desenvolvimento das capacidades cognitivas para que se possa realizar raciocínios morais do estágio 6, isto porque, nesta capacidade esta presente a necessidade de se lidar com diferentes informações e perspectivas no processo decisório. Kohlberg inspira-se nesta

metáfora para criar uma possibilidade semelhante a que este autor chama de “dança moral das cadeiras” e esta cumpre a mesma função de reversibilidade dos papéis tal como proposta por Rawls.

Ainda para Kohlberg, ao realizarmos operações de pensamento características do estágio 6, precisaremos ser capazes de realizar operações de empatia, adoção ideal de papel recíproco e universabilidade.

Quanto à primeira operação, a empatia, esta consiste em ser “a organização cognitiva da atitude de identificação e de conexão empática com os outros” (KOHLBERG, 2006, p. 102), ou seja, é um mecanismo racional que me permite realizar a descentração de meu Eu que me leva a buscar a compreensão do outro, bem como a buscar a compreensão dos contextos onde ela se encontra. Acreditamos que a empatia de Kohlberg se caracteriza por ser essencialmente um exercício da alteridade.

Quanto à adoção ideal de papel recíproco, este processo faz uso de três elementos. O primeiro caracteriza-se por “adotar os pontos de vista do outro na situação problemática em questão” (KOHLBERG, 2006, p. 103). O segundo traz “a intenção de equilibrar interesses pela adoção ideal recíproca de papel envolve a pressuposição de que outras pessoas relevantes para a solução da situação estão tentando fazer o mesmo” (KOHLBERG, 2006, p. 103). Por fim, o terceiro aspecto refere-se “a separação temporária das identidades reais das pessoas de suas exigências e interesses, do ponto de vista de qualquer pessoa implicada no dilema” (KOHLBERG, 2006, p. 103).

Nesta segunda operação, percebem-se o término dos elementos egocêntricos presentes no início da vida moral manifestada na heteronomia para a troca de papéis em uma comunidade de iguais, necessária à aquisição deste estágio. Com isso, têm-se mais uma vez, exemplificado a seqüência de desenvolvimento tal como proposta por Piaget.

Quanto à operação de universalidade, há um forte vínculo à concepção kantiana de Imperativo Categórico e Kohlberg. Além de citar esta vinculação em seu texto, concorda com ela, por exemplo, quando ao analisar a resposta a um dilema no qual o entrevistado defende a universalização do direito à vida e de não roubar, este afirma que “tanto a obrigação de não roubar como a de preservar a vida são normas universalizáveis *prima facie*” (KOHLBERG, 2006, p. 108).

Por fim, tal como fizemos com Piaget, consideramos oportuno finalizar esta análise de Kohlberg, apresentando a síntese realizada por Venturi Jr. (2003) dos elementos formais necessários, segundo Kohlberg, para uma conduta ser considerada autônoma:

É considerado autônomo, segundo o critério da liberdade, o julgamento moral que, ao justificar a solução escolhida para um conflito, não recorre a parâmetros externos, como autoridade, lei, religião ou tradição. Atende aos requisitos de respeito mútuo o julgamento moral que opera com reciprocidade, seja refletindo a consciência da importância da cooperação entre iguais, seja tratando os outros como gostaria de ser tratado. Um julgamento moral é autônomo, segundo o critério de reversibilidade, quando explicita alguma forma de assunção de papéis, considerando a perspectiva dos diferentes atores envolvidos no conflito. O construtivismo implica a consciência de que regras, leis, papéis sociais e princípios circunstâncias especiais. O critério da hierarquia exige primazia dos valores morais em conflito, em relação a considerações consequencialistas, pragmáticas ou estéticas, de ordem não moral. A intrinsecidade requer de um julgamento moral que não transgrida a máxima kantiana de que as pessoas devem ser tratadas como um fim em si mesmo, nunca como meio para outros fins, portadores que são de um valor intrínseco. É autônomo, do ponto de vista da prescritividade, o julgamento moral baseado em compulsão interna, onde a solução de um dilema é um dever incondicional, uma necessidade moral determinada pela consciência. Finalmente, segundo o critério da universalidade, é autônomo o julgamento moral que permite a generalização da solução apontada e de sua justificativa, para qualquer pessoa em situação similar (p. 60)

Do exposto, podemos concluir que o conceito de autonomia de Kohlberg, está profundamente vinculado ao desenvolvimento cognitivo tal qual proposta por Piaget. No entanto, se este desenvolvimento é um dos elementos que condicionam o surgimento desta autonomia, caso não exista um espaço democrático onde a criança possa exercitar diálogo simétrico com seus pares, genitores e autoridades, tal desenvolvimento será amplamente dificultado.

Tal condição envolvendo a díade cognição/sociedade já havia sido exposta por Piaget, contudo, no que se refere ao desenvolvimento moral, Kohlberg efetuou grandes contribuições, quer seja, por fazer uso de um instrumento de avaliação mais refinado e válido cientificamente quer pela detecção mais aprofundada dos tipos de raciocínios realizados no plano moral. Além disso, é possível depreender de sua concepção de autonomia, uma conduta adotada por indivíduos mediante o uso dos ideais de Justiça pautada por ações de equidade.



Esta concepção tem uma forte influência de Kant e Rawls, isto porque, esta tese tem fortes elementos da chamada justiça deontológica, amplamente defendida por estes dois pensadores e que se caracteriza pelo exercício de uma razão universal, que adota decisões independentemente de necessidades pessoais e ou interesses do agente. As ações autônomas serão aquelas adotadas pelo uso lógico-racional da razão em detrimento das conseqüências (fins) que possam gerar.

## CAPÍTULO II

### **Pesquisas**

Após a explicitação das justificativas que originaram esta pesquisa e as bases teóricas de que nos valem para delimitar o assunto que nos propusemos a estudar, apresentaremos uma revisão bibliográfica de produções científicas contemporâneas que buscaram direta ou indiretamente tratar desta temática. Buscamos ilustrar as questões que estes estudos intentaram responder, seus fundamentos epistemológicos, ou ainda, se a questão que pretendíamos elucidar já fora respondida em alguma outra pesquisa.

Consideramos importante tal opção, dada a necessidade de se demonstrar que esta temática tem recebido atenção científica, o que permite dizer que o tema é de interesse de pesquisa e que os referenciais adotados por nós, encontram eco nas fundamentações utilizadas em pesquisas na atualidade, ou seja, as correntes de pesquisa a qual nos vinculamos é referendada por outros pesquisadores.

Para dar conta destes objetivos, acabamos por utilizar duas estratégias distintas. A primeira se caracterizou pela realização de uma pesquisa de caráter aleatório que objetivou verificar se a temática da autonomia havia sido discutida no ambiente científico contemporâneo. Quanto à segunda estratégia, esta consistiu na realização de uma pesquisa seletiva focada nos referenciais já existentes no Brasil, buscando apresentar alguns dos principais referenciais no trato do tema ora pesquisado.

Para tanto, utilizamos enquanto instrumento de pesquisa alguns grandes portais voltados à divulgação de produções científicas e de bibliotecas virtuais, posto que, acreditamos tal como Gomes (2004) que:

Pelo fato de estruturar-se em hipertexto, a biblioteca virtual favorece, muito especialmente, os que a consultam: o pesquisador nela encontra um ponto de partida para navegação entre ilhas de significado, que ele enlaçará, conforme seu desejo, entendimento e alguma habilidade em manejar as ferramentas necessárias para tal (...) a biblioteca virtual se caracteriza como um instrumento imprescindível para integrar a infra-estrutura básica da ciência: apóia o desenvolvimento científico, na medida em que responde às emergentes mudanças que se processam em torno da informação e em função da evolução dos mecanismos de comunicação que pode e deve abrigar, os quais superam as

dificuldades relacionadas às contingências impostas pelo tempo e pela distância .  
(p. 9)

Especificamente em relação aos instrumentos virtuais de consulta, que optamos por utilizar, selecionamos um portal para acesso a pesquisas científicas publicadas em língua inglesa e língua portuguesa. Para definirmos a escolha destes ferramentais, esta se baseou essencialmente em razão da abrangência e volume de produções existentes nos portais.

Quanto ao instrumental para pesquisa em língua inglesa, selecionamos a ferramenta *google scholar*. Esta é uma ferramenta de pesquisa da web de livre acesso que indexa os textos completos da literatura acadêmica atravessando um arranjo de formatos de publicações e disciplinas.

Dentre os tipos de produção que se encontram armazenados nesta ferramenta, destacam-se teses, livros, resumos e artigos científicos publicados em língua inglesa ao redor do mundo. Este instrumento foi utilizado inicialmente em meados de 2004 e exerce função semelhante às redes Scirus, Elsevir, CiteSeerX e getCITED.

Atualmente o *google scholar* proporciona ao seu usuário a busca por cópias físicas ou digitais de artigos quer estes estejam online ou em grandes bibliotecas. Além disso, esta ferramenta proporciona também o acesso a livros digitais de acesso livre ou parcial.

Quanto à ferramenta para pesquisa de produções nacionais, fizemos uso da mesma ferramenta, limitando-nos a inserir os conceitos em português, tal o fizemos, porque a ferramenta citada realiza pesquisa de dados na rede SciELO (Scientific Electronic Library Online) e esta se caracteriza por ser uma biblioteca virtual que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos em língua portuguesa. A SciELO é a aplicação de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde - BIREME.

Escrutinados então os instrumentais de que fizemos uso, cabe dizer que utilizamos quatro palavras chave na busca de produções científicas e estas foram: professor, aluno, escola e autonomia. Optamos por estas, dado o fato de que acreditamos que tais palavras carregam consigo as possibilidades e alvos por nós ensejados nesta pesquisa.

Para lidarmos com os dados proporcionados por estes instrumentos de pesquisa, optamos inicialmente por apresentar uma análise quantitativa dos resultados e esta consistiu

na detecção do número de aparições em que se manifestam os conceitos-chave apresentados por nós e, após isto, investigamos em uma amostragem, o percentual de produções que realmente se vinculam ao tema que nos propusemos a pesquisar.

Logo após isto, verificamos o teor qualitativo das produções que se adequam ao nosso tema, buscando elucidar as bases epistemológicas destas produções e quais respostas que estas pesquisas buscaram dar a partir dos conceitos que selecionamos.

## **2.1. Análise quantitativa das amostras pesquisadas.**

Especificamente na pesquisa que realizamos na língua inglesa e que ocorreu no mês de agosto de 2009, constatamos a presença de 280.000 aparições de produções onde se manifesta parcial ou integralmente os conceitos explicitados por nós. Diante desses dados, realizamos uma amostragem probabilística ou aleatória. Optamos por tal tipo de amostragem dado ao fato de que esta é submetida ao tratamento estatístico que permite compensar erros amostrais, nesta qualquer amostra tem a mesma possibilidade de ser selecionada.

Após isto, fizemos um cálculo amostral que cujo nível de confiança foi de 95% e de erro foi de 5%, quanto aos percentuais máximos e mínimos não foram lançados nenhum dado, pelo fato de que não tínhamos uma expectativa prévia do número percentual de produções que se vinculavam ao tema que nos propusemos analisar. Destes elementos, adveio o número de 163 amostras necessárias para analisarmos as produções em língua inglesa.

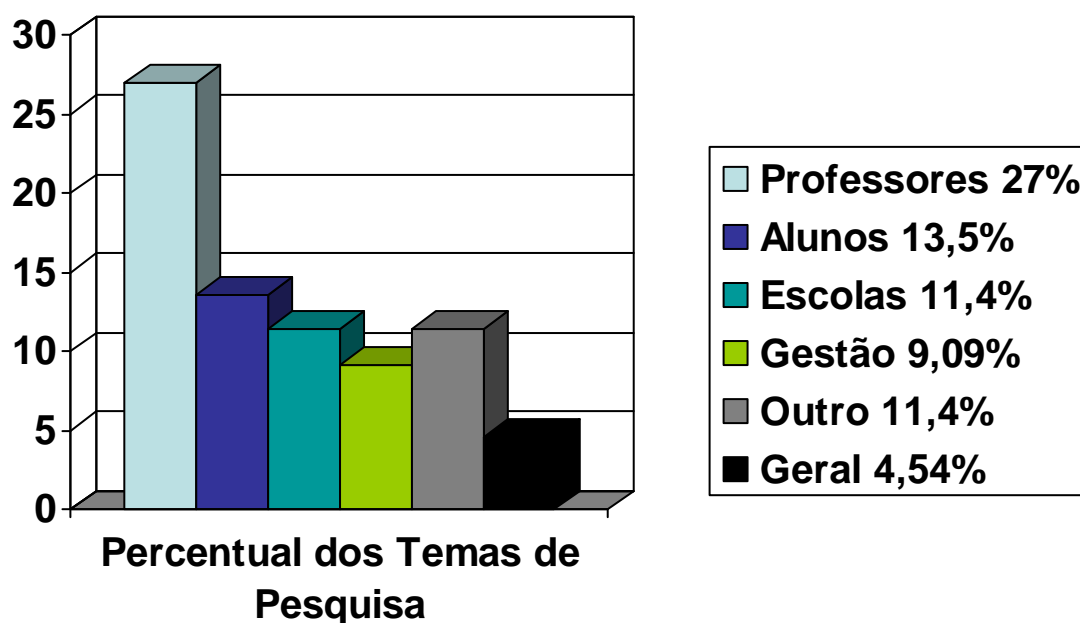
Quanto à análise de produções em língua portuguesa, localizamos 48.500 produções com os conceitos propostos e, ao fazermos o cálculo amostral, tal como descrito acima, surgiu a quantidade de 44 amostras necessárias para a análise dos dados.

Especificamente em relação aos dados quantitativos em língua portuguesa, após a análise das 44 amostras acabamos por identificar 5 categorias de produções. Ao criarmos estas categorias, acabamos optando por realizar a citação no texto a seguir de algumas obras que consideramos emblemáticas para exemplificação da categoria criada e que se

vinculem especificamente a díade autonomia e aluno, isto porque, este era o foco de nossa pesquisa e, se agíssemos de outra forma, acreditávamos que acabaríamos por tornar a nossa análise excessivamente abrangente, fugindo dos objetivos iniciais. As categorias de assuntos encontrados por nós são as que se seguem:

- **Autonomia do professor:** neste item encontram-se produções que tratam da importância da autonomia do professor e problemas advindos da falta desta autonomia. Neste item encontra-se presente também a relação entre a autonomia e sua conduta docente.
- **Autonomia do aluno:** neste item encontram-se as produções que direta ou indiretamente apontam a importância da existência ou promoção da autonomia do aluno. Das produções que encontramos, destacamos a produção de Aquino (1999) que busca analisar, mediante uma série de artigos, a relação entre a autoridade do professor e a autonomia do aluno, ou ainda, a produção de Faria (2004), que apresentou resultados do uso da tecnologia enquanto instrumento de promoção de autonomia ao aluno e as condutas que o professor deve adotar mediante o uso deste tipo de instrumento.
- **Autonomia da escola:** contemplamos neste item as produções que advogam a importância da autonomia escolar quer esta seja referente ao aspecto pedagógico, administrativo, político, etc. O foco desta categoria se dá na instituição escola.
- **Autonomia do gestor:** são produções que buscam defender a importância da autonomia do gestor pedagógico ou administrativo na condução de suas funções. O foco desta categoria se dá no profissional gestor.
- **Autonomia Geral:** busca defender a importância da autonomia em todos os atores do processo educativo.
- **Outros:** São produções que não se vinculam especificamente a nenhum dos itens acima, isto porque tratam ora de uma profissão específica ou de determinada área de formação sem vinculação clara com os atores acima.

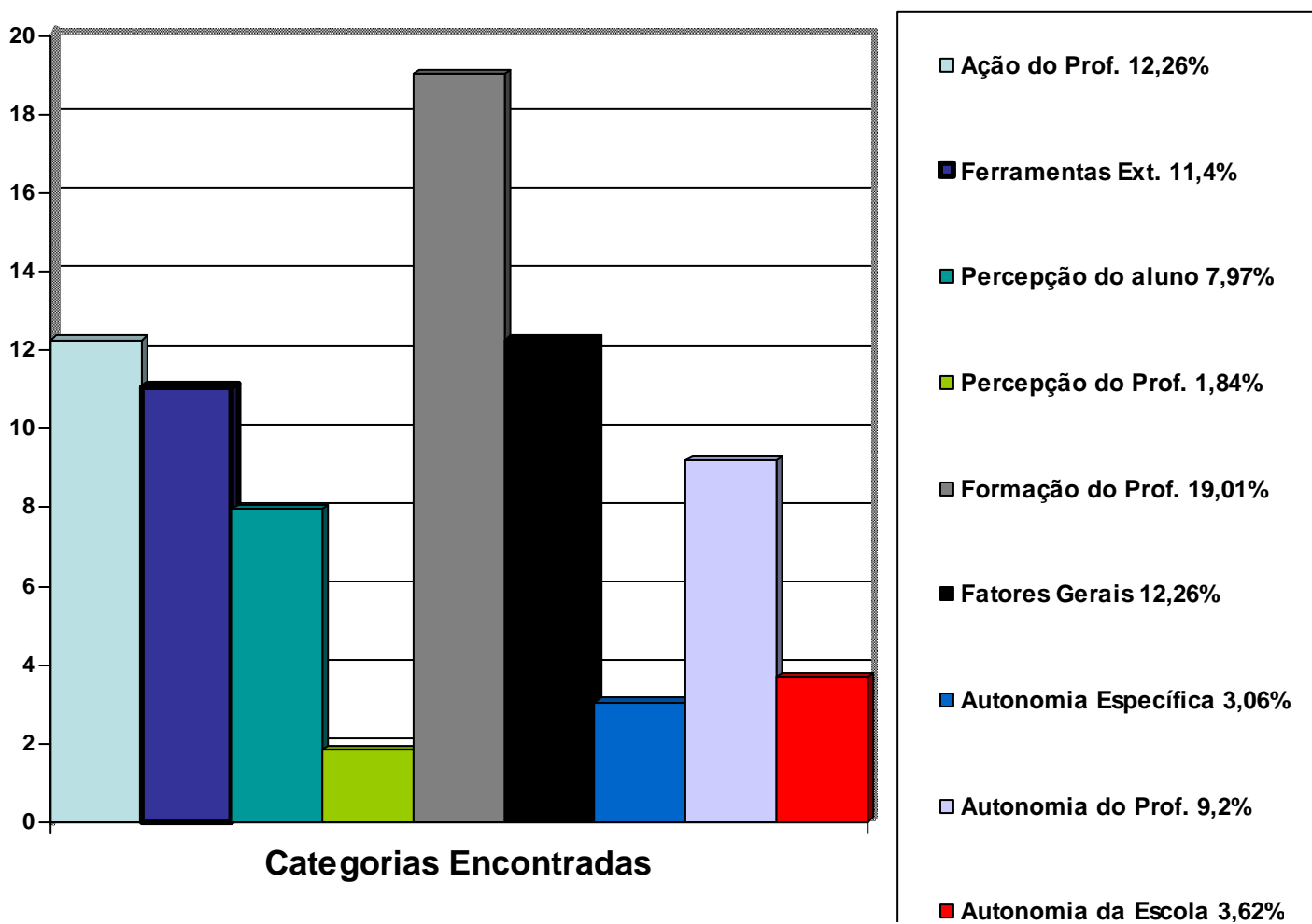
Quanto ao percentual de produções vinculadas a cada um destes temas, do universo que pesquisamos em nossa amostragem, constatamos os dados que seguem no gráfico abaixo:



Como pode ser percebido no gráfico acima, a maioria das produções que analisamos acaba por dar especial ênfase à autonomia do professor (27%) e, logo a seguir, ao aluno (13,5%) e a escola (11,4%).

Quanto à análise das produções científicas em Inglês, dado o grande número de produções pesquisadas, realizamos a criação de uma quantidade maior de categorias para que conseguíssemos dar conta das variações e temas que surgiram em relação aos conceitos escolhidos por nós.

Além disso, cerca de 10 publicações que pesquisamos não disponibilizavam os abstracts, estes somente poderiam ser acessados mediante a associação do pesquisador a referida publicação, ou ainda, mediante o pagamento de taxas para acesso a estes textos. Tal dificuldade fez com que analisássemos um número superior de publicações para atender a quantidade determinada para a amostragem. Do exposto, segue abaixo o gráfico que apresenta as respectivas categorias e, logo a seguir, uma breve explanação sobre cada categoria e exemplos das publicações encontradas:



Como pode ser percebido neste gráfico, o número de produções que visavam tratar da formação do professor (19%) inicialmente se sobressaiam em relação às demais, no entanto, cabe dizer que muitas das outras categorias se vinculavam à questão da autonomia do aluno e estas foram percentualmente em número inferior a categoria que trata da formação do docente, somente em razão de que criamos categorias específicas para tratar dos temas levantados sobre a autonomia do aluno, dada a quantidade e variedade de abordagens que encontramos voltadas para o mesmo. Apresentados então, estes dados iniciais, apresentaremos as categorias criadas e alguns exemplos de produções que se vinculam a estas categorias:

- **Ação do professor:** Nesta categoria encontram-se as produções que buscam analisar as condutas que o professor pode adotar com o intuito de promover a autonomia do aluno, ou ainda, verificar se o professor realiza estratégias com o intuito de promover esta autonomia. Dentre os artigos que pesquisamos, consideramos oportuno citar enquanto exemplos emblemáticos desta categoria o artigo de Bozack (2008), que se baseando na Teoria da Auto-Determinação, buscou analisar o número de professores que adotam um estilo de ensino que favoreça o exercício da autonomia do aluno e, por fim, o artigo de Reeve (2009) que também fazendo uso da Teoria da Autodeterminação, buscou demonstrar a diferença entre um estilo de docência controlador em detrimento de um que promova a autonomia, algumas razões que originam a conduta controladora e, por fim, como o professor deve agir para criar um ambiente mais propício ao estímulo à autonomia.
- **Instrumentos Didáticos para a Autonomia do Aluno:** Esta categoria refere-se a produções que buscam apresentar instrumentos didáticos que acabam por gerar o exercício ou promoção da autonomia do aluno. Estes instrumentos são os mais variados possíveis, indo desde a obra de Yancey (1999) que buscou apresentar os benefícios do uso de portfólios e, dentre estes benefícios, o aumento da autonomia do aluno, ou ainda, a produção de Rosenholtz (1980) que buscou defender a importância da forma como uma classe é estruturada e como esta estruturação pode vir a promover, dentre outros benefícios, a autonomia do aluno.
- **Fatores Gerais:** Aglutinamos nesta categoria as produções que buscam apresentar uma ampla gama de fatores que acabam por exercer um papel importante no fomento da autonomia e que se vinculam as ações e projetos externos à escola. Dentre algumas das produções que encontramos, citamos a produção de Veugelers (2004) que buscou analisar o quanto as mudanças na educação realizadas na Holanda acabaram por lidar com a temática de controle e autonomia nas relações existentes entre o governo e a escola, entre a escola e o professor e entre o professor e o aluno.



- **Percepção do aluno:** Nesta categoria foram lançadas todas as produções que buscavam analisar como o aluno percebe uma série de temas que se vinculam direta ou indiretamente a sua autonomia. Exemplos emblemáticos de algumas das abordagens dadas nesta categoria podem ser ilustrados da obra de Chirkov (2001) que realizou um estudo transcultural envolvendo alunos da Rússia e Estados Unidos buscando verificar qual é o índice de percepção que os alunos destes dois países possuem em relação a familiares e professores, relativas a um ambiente que proporcione suporte à autonomia. Outro exemplo interessante é a obra de Eccles (2000) que buscou examinar como os adolescentes percebem a natureza de oportunidades que lhes são providas por professores e funcionários de escolas secundárias.
- **Outros:** Neste item apresentamos as produções cujo teor não têm vinculação direta com nossa pesquisa, os assuntos e problemas tratados em quase que sua totalidade não lidam com a temática da autonomia nos atores que utilizamos na pesquisa e, quando o fazem, é de tal forma superficial, que não permitem a criação ou associação a alguma categoria.
- **Percepção do professor em relação ao aluno:** Esta categoria refere-se às pesquisas que buscaram analisar as atitudes, crenças ou percepções dos professores em relação aos alunos e que, direta ou indiretamente, têm vinculações com a autonomia do aluno. Dentre as pesquisas que se encaixam nesta categoria, citamos a produção de Solomon (1996) que buscou estudar as percepções e atitudes de professores em 24 escolas elementares urbanas e suburbanas nos Estados Unidos e constatou que os professores que atuam em escolas cujo contexto é economicamente desvantajoso acabam por dedicar especial ênfase na autoridade e controle do professor em detrimento da autonomia do aluno e que, além disso, têm menor confiança nos estudantes e maior ceticismo a respeito de suas capacidades. Outro exemplo é a pesquisa realizada por Page (1987) que buscou demonstrar que a implementação do currículo sofre influência da percepção que o professor possui dos seus alunos e as vinculações desta percepção para a definição do significado os limites da autonomia da escola.

- **Formação do professor:** Neste item agregamos as produções que visam fornecer subsídios para a formação do professor e que têm, entre os seus conteúdos, a presença ou ênfase para a questão da autonomia docente.
- **Autonomia Específica:** Consideramos necessária a criação desta categoria para dar conta das produções científicas que buscam analisar o exercício da autonomia do aluno circunscrita a um tema ou abordagem realizada em sala de aula, ou seja, uma autonomia instrumental que dá conta do quanto o aluno é autônomo em um aspecto muito específico. Dentre algumas das produções que pesquisamos e que se enquadram nesta categoria, citamos o trabalho de Cotterall (1995) que buscou analisar a promoção da autonomia do aluno voltada para a aprendizagem de línguas e os cuidados que devem ser levados em conta para que esta autonomia aconteça de fato. Outro exemplo desta categoria pode ser vista na obra de Davis (2003) que buscou verificar em alunos do ensino médio se é necessária somente a instigação para refletir ou se estes precisam de orientação para refletir produtivamente. A questão da autonomia é analisada diante de instigações diretas e indiretas e como o aluno autônomo reage diante destes dois tipos de ações.
- **Autonomia do Professor:** Nesta categoria inserimos, tal como fizemos na análise de produções em português, todas as produções que tratam da importância da autonomia do professor e problemas advindos da falta desta autonomia.
- **Autonomia da Escola:** Semelhante ao procedimento da categoria anterior, neste item, inserimos, tal como na análise das produções em português, as produções que advogam a importância da autonomia escolar na gestão pedagógica, administrativa entre outras.

## 2.2. Análise qualitativa das amostras pesquisadas.

**Os referenciais teóricos encontrados:** Analisaremos agora os aspectos qualitativos das produções pesquisadas e, para dar início ao nosso intento, optamos por nos dedicar a apresentar a análise que realizamos sobre os referenciais teóricos que utilizamos em nossa pesquisa. O motivo para tal escolha se dá em razão da necessidade de se verificar se o referencial teórico que nos embasamos e que foram apresentados no Capítulo I, encontram eco nas produções contemporâneas a respeito do tema por nós ensejado.

Consideramos tal opção pertinente posto que, se os referenciais que utilizamos não aparecem em produções contemporâneas, tal constatação poderia ser um sinal de que estes alicerces teóricos não teriam interesse científico na atualidade, ou ainda, que os mesmos não têm sido usados para o estudo da relação autonomia e aluno, o que poderia representar um sinal de inadequação entre as bases epistemológicas e o problema a ser pesquisado.

A partir destas considerações pusemo-nos a verificar nos abstracts dos artigos e resumos dos livros, se estes apresentavam a identificação dos alicerces teóricos utilizados na pesquisa e, ao fazermos tal procedimento, constatamos que das 131 publicações em língua inglesa que possuíam uma produção que se vinculava aos conceitos-chave que utilizamos em nossa pesquisa, doze destas produções realizavam essa identificação.

Consideramos este número expressivo, pois representa cerca de 8,5% das produções analisadas. Nas produções em língua portuguesa, três das produções analisadas realizavam esta vinculação.

Mais ainda, constatamos que somente uma destas produções fazia alusão a obra de Jean Piaget e as restantes, faziam menção explícita a uma corrente de pesquisa intitulada Teoria da Auto-Determinação (Self Determination Theory).

Desses dados, houve também um aspecto que nos causou certa surpresa e este foi a constatação, informada no parágrafo anterior, de que somente uma obra fazia referência a Jean Piaget, isto porque, tal como vimos no Capítulo I, este pesquisador é uma grande referência relativa a este tema.

Aventamos uma série possibilidades para tal fato e a que consideramos mais adequada foi a de que as pesquisas que se realizaram fazendo uso dos alicerces piagetianos,

pudessem ter sido usadas nas décadas anteriores e, isto talvez tenha provocado um esgotamento do uso deste autor, ou ainda, como não havia a digitalização à época destas produções, muita destas acabaram por não serem apresentadas no ambiente virtual. Além disso, dado o fato de que a teoria da Auto Determinação funda-se mais recentemente na linha do tempo, haveria talvez um maior interesse dos pesquisadores por estes referenciais.

Cabe acrescentar ainda, que nas produções nacionais, já existem iniciativas para a validação dos instrumentos metodológicos que são utilizadas nesta corrente de pesquisa para verificar se os professores adotam um estilo favorável a autonomia do aluno. Exemplo deste tipo de iniciativa pode ser percebido na obra de Guimarães (2003), posto que este pesquisador se dedicou a validar um dos questionários propostos para este fim e que é:

denominado *Problems in Schools*, destinado a avaliar o estilo motivacional de professores, ou seja, quais estratégias utilizam para formar alunos autônomos. Segundo os autores, podem ser identificados dois principais estilos distintos e opostos: o promotor de autonomia e o controlador. Os itens do questionário buscam avaliar esses dois estilos, incluindo adicionalmente os níveis intermediários de moderadamente controlador e moderadamente promotor de autonomia. O questionário, portanto, avalia o estilo motivacional do professor por meio de quatro variáveis: AA (alto promotor de autonomia), MA (moderado promotor de autonomia); MC (moderado controlador) e AC (alto controlador). (s/p)

Os autores aludidos neste excerto são os pesquisadores Richard Ryam e Edward Deci, criadores da teoria da Auto-Determinação e, como se percebe, tal instrumento, que sofreu alguns ajustes dos pesquisadores brasileiros, pode ser perfeitamente utilizado para os fins a que nos propusemos e somente não o fizemos, dado a necessidade de adequações posteriores deste instrumento e do percurso previamente estabelecido por nós.

Diante desses elementos, acreditamos que é possível afirmar que a Teoria da Auto-Determinação recebe uma atenção importante e consistente nas produções contemporâneas quando estas se põem a analisar a temática da autonomia no público discente e, em razão disso, podemos afirmar ainda, que o nosso alicerce teórico é atual e válido cientificamente.

**Os sujeitos da investigação:** Outro aspecto que nos chamou a atenção foi a comparação que fizemos das produções em Inglês e Português buscando verificar quais seriam os sujeitos que estas produções buscavam analisar quando se punham a estudar a autonomia e, nesse sentido, constatamos que a ênfase nas produções nacionais se dão em maior número para os professores e as internacionais tem seu foco voltado para os alunos.

As razões para tal fato podem ser as mais variadas possíveis e, dentre algumas das que aventamos, citamos a possibilidade de que a autonomia do professor possa não ser um problema tão premente em outros países quanto no nosso e, em razão disso, há de se pensar a possibilidade de que os professores em nosso país não tenham a mesma autonomia que professores de outras regiões, ou ainda, que a nossa sociedade, considere mais importante a autonomia do professor, em detrimento da autonomia do aluno.

**Diferenças entre as produções nacionais e internacionais:** Consideramos oportuno também, salientar a presença nas categorias Ação do Professor e Ferramentas externas, a preocupação das produções internacionais em apresentar propostas que busquem a ampliação ou exercício mais eficaz da autonomia do aluno. Acreditamos que a existência de produções com estas características poderia significar um novo patamar de reflexões sobre a autonomia do aluno, isto porque, apresenta uma proposta de promoção e desenvolvimento de algo, certamente já houve uma decisão anterior que considerou que este elemento é um bem e, conseqüentemente, deve ser desenvolvido. Por outro lado, como nas produções nacionais não existia nenhuma produção com as características citadas acima, podemos aventar a hipótese de que neste momento encontramos-nos em um momento anterior às reflexões internacionais e este nosso momento atual se caracterizaria pela busca da validação e justificação da autonomia do aluno.

**A originalidade do tema por nós proposto:** Especificamente em relação ao tema central desta pesquisa, não encontramos nenhuma produção que buscou verificar especificamente qual a percepção que o professor possui em relação à autonomia do aluno. Ainda que tenhamos criado a categoria referente às percepções e crenças do professor em relação ao aluno, notamos que nestas, a questão central era extremamente abrangente ou buscava analisar um momento específico do aluno, tratando a questão da autonomia de forma não específica ou indireta. Para ilustrar este aspecto, além dos exemplos citados na análise quantitativa que apresentamos no item anterior, consideramos oportuno citar a produção de Midgley (1988) que buscou analisar as crenças que 107 professores do ensino fundamental e 64 professores do início do ensino médio da disciplina de matemática possuíam em relação aos seus alunos, procurando verificar se este momento de transição acabaria por influenciar estas crenças.

Cabe dizer que a questão da autonomia é vislumbrada nessa obra somente quando os autores constatarem que os professores do ensino médio acabam por adotar uma postura mais controladora e disciplinadora dos alunos.

Outro exemplo também pertinente em relação a este tema é a dissertação de Kanas (1994) que buscou em sua tese doutoral, analisar a postura de dois professores diante de uma situação real previamente selecionada para verificar o quanto estes podem influir, a partir das estratégias didáticas que adotam, na autonomia, interação social e criatividade do aluno. No entanto, diferente de nossa proposta, esta pesquisadora buscou verificar as atitudes concretas dos professores em detrimento de sua percepção da autonomia do aluno.

Em razão destas constatações, consideramos que o tema de nossa pesquisa possui certa originalidade, favorecendo e justificando a nossa proposta de dissertação.

**Vinculação entre a autonomia do professor e a do aluno:** Como vimos na Introdução, um dos elementos que utilizamos para originar e justificar a nossa pesquisa foi o levantamento da hipótese correlacional de que a falta de autonomia do professor aventada na pesquisa que realizei em 2007 poderia ser um elemento importante a ser considerado no que se refere à possibilidade de que esta situação poderia vir a fomentar a falta de autonomia do aluno.

Em razão disso, buscamos verificar dentre as produções analisadas, se algumas destas poderiam aventar tal possibilidade e, nesse sentido, acabamos por encontrar na produção de Little (1995) elementos que apontam neste sentido, pois nesta pesquisa esta presente a tentativa de se analisar a influência de estratégias de aprendizagem, o diálogo pedagógico e o papel do professor no desenvolvimento da autonomia do aluno.

Segundo este pesquisador embora as estratégias de aprendizagem e treinamento do aprendiz podem exercer um papel importante no desenvolvimento da autonomia do aprendiz, o fator decisivo será sempre a natureza do diálogo pedagógico; e já que a aprendizagem advém da interação e a interação é caracterizada pela interdependência, o desenvolvimento da autonomia no aprendiz pressupõe o desenvolvimento da autonomia nos professores. (p. 175)

A partir das considerações deste pesquisador, acreditamos que se encontram apresentadas no texto a mesma condição relacional que aventamos posto que o autor também apresenta à sua maneira e por intermédio da ideia de interdependência, a

argumentação de que a autonomia do aluno está estreitamente vinculada a autonomia do professor. Com isso, nos amparamos também na produção de Little para validar a questão problema geradora de nossa pesquisa.

**Outras possibilidades referentes ao conceito de autonomia:** Nas análises realizadas encontramos outras abordagens e referenciais para analisar o conceito de autonomia, estes não se encontravam identificados explicitamente nos abstracts e foram percebidos, quando tivemos acesso ao texto completo da produção. Um exemplo que consideramos emblemático destas outras possibilidades pode ser visto na produção de Martins (2002) e que apresenta uma proposta de análise diferenciada em relação a este conceito:

O conceito de autonomia tem sido construído, historicamente, no contexto de diferentes características culturais, econômicas e políticas que configuram as sociedades ao longo de seu percurso. Assim, este artigo busca desvendar, primeiramente, seu significado no âmbito do pensamento histórico, político e filosófico. A realização de um painel sobre sua construção teórica e trajetória é de fundamental importância para se discutir, em seguida, as possíveis vinculações entre o conceito e seu uso instrumental na área da educação. (s/p)

Quando esta autora se dedica a realizar o significado do conceito nos planos histórico, político e filosófico, aparecem em especial as considerações do filósofo político Norberto Bobbio e alguns grandes pensadores tais como Karl Marx e Cornélius Castoriadis. Além disso, diversamente do nosso trabalho, que buscou alicerçar o surgimento e exercício da autonomia na esfera ocidental e liberal, a autora se põe a escrutinar como algumas das facetas desta autonomia se deram nos regimes socialistas.

Como sabemos estes pensadores apresentados acima, têm posição diametralmente oposta aos levantados por nós e, em razão disso, acabam por apresentar outros problemas a serem considerados e que podem ser vislumbrados no seguinte excerto:

A ideia da autonomia e autogestão como projeto de formação educacional se disseminou, mas, deve ser vista como um projeto a ser desenvolvido nos limites dados pelas relações de força presentes em todas as sociedades. (MARTINS, 2002, s/p)

Estas relações de força às quais a autora se refere, é um exemplo das bases epistemológicas distintas que faz uso e servem para mostrar outras possibilidades do trato

da questão da autonomia diferentes das realizadas por nós. Cabe dizer que não é nossa pretensão realizar um debate epistemológico sobre estas outras correntes e sim, deixar manifesto a detecção, em nossa pesquisa bibliográfica, de outras abordagens existentes na esfera científica que não a utilizada por nós.

Por fim, ainda referente à questão das abordagens, consideramos pertinente apresentar sinteticamente as considerações realizadas por Aquino et al (1999), pois este autor problematiza o conceito de autonomia discente a partir de um outro fator que considera importante na esfera educativa e este seria o conceito de autoridade docente.

Para dar conta deste objetivo, os autores se põem a analisar o conceito de autoridade e autonomia a partir de uma série de facetas e possibilidades, sempre buscando desconstruir algumas abordagens superficiais em relação a este tema, ou ainda, aprofundando de forma crítica algumas bases epistemológicas que se dedicaram a tratar destes conceitos.

Dentre algumas das análises realizadas, consideramos pertinente registrar as considerações de Carvalho (1999). O autor problematiza uma série de facetas da abordagem piagetiana e, ainda que não deixe de manifestar a importância da autonomia, acaba por trazer uma série de nuances a este respeito que merecem a atenção dos pesquisadores que se põem a lidar com o conceito de autonomia.

A partir destes elementos e dos outros itens apresentados, acreditamos ter demonstrado que a autonomia e, em especial nesta dissertação, a autonomia discente, tem gerado interesse na atualidade, existe um grande número de produções que se vinculam aos fundamentos epistemológicos utilizados por nós e tal termo carrega consigo possibilidades distintas de análise caso venhamos a utilizar outras bases epistemológicas, ou ainda, venhamos a analisar criticamente este conceito à luz de outras questões também pertinentes e necessárias na escola.

Com o exposto, acreditamos ter demonstrado nesta revisão bibliográfica a importância do tema por nós ensejado e o devido respaldo científico dos objetivos propostos nesta dissertação.



### **2.3 Análise seletiva de produções e pesquisadores voltados para a temática.**

Passaremos agora a lidar com a pesquisa seletiva que fizemos e que buscou apontar algumas das principais referências no Brasil voltadas para a nossa temática e que fazem uso de referenciais epistemológicos semelhantes aos nossos. Cabe dizer que não é nosso intento realizar um amplo estudo de cada um destes, mas, tão somente, apresentar aspectos interessantes dos referidos pesquisadores sobre o tema que nos dedicamos.

Para começarmos nosso intento, consideramos oportuno lidar com o pesquisador Yves de La Taille. Este é um educador e filósofo francês, naturalizado brasileiro e que, atualmente, é professor da graduação e pós-graduação do instituto de psicologia da Universidade de São Paulo. Dentre os vários aspectos que nos levaram a apresentar tal autor, um deles deve-se ao fato de que o mesmo é especialista em desenvolvimento moral e tem nas obras de Piaget e Kohlberg um de seus principais fundamentos teóricos.

Ao longo de nossa pesquisa pudemos perceber uma série de publicações deste autor voltadas para a temática da autonomia, no entanto, dado as associações epistemológicas que fizemos no capítulo I, consideramos oportuno apresentar um de seus textos que buscou realizar uma comparação entre Kant e Piaget e que teve como elemento principal os seguintes aspectos:

O filósofo Emanuel Kant e o epistemólogo e psicólogo Jean Piaget são frequentemente associados, notadamente ao valor por eles atribuído à razão e à autonomia do homem. Suas ideias podem ser, em vários níveis comparadas. O objetivo deste texto é justamente fazer uma comparação, porém em uma área que não corresponde aos textos clássicos desses dois autores: a educação, notadamente a educação moral. (LA TAILLE, 1996, p. 133)

A partir destas considerações e tomando o cuidado de enfatizar o quanto o momento histórico diferente que ambos viveram acabou por influenciar as considerações de Kant e Piaget, La Taille põe-se a dialogar com uma série de escritos de Kant e, por outro lado, lida com as considerações apresentadas por Piaget nas obras clássicas que tratam deste tema.

Dessa análise das considerações apresentadas por ambos e após uma introdução sucinta a alguns aspectos nevrálgicos que compõe a estrutura de ideais destes autores referentes ao tema, La Taille acaba por concluir inicialmente que:

Verificamos, portanto, que as ideias de Kant e Piaget assemelham-se em parte. Ambos concordam na exigência da vida social para o desenvolvimento da criança na direção do alcance da situação do homem. Todavia, enquanto Kant insiste principalmente num tipo de relação que privilegia a relação adulto-criança (a educação, justamente), Piaget reserva lugar maior para experiências diversas, notadamente ao convívio das crianças entre si. Vale dizer que, para Piaget, a educação, embora ocupando lugar central, não pode querer reservar para si a exclusividade no processo de socialização. (LA TAILLE, 1996, p. 146)

Conforme avança em seu texto, acaba por verificar outras aproximações, dentre elas, a ideia de que, para ambos os autores, a educação deve estar a serviço da construção de uma sociedade melhor e, por fim, põe-se a ilustrar as diferenças e aproximações existentes entre ambos no que se refere à disciplina e a coação. Um aspecto que consideramos importante, aparece quando se põe a analisar, a partir dos paradigmas piagetianos, a relação que a criança tem com o adulto e que se manifesta no sentimento de respeito.

La Taille demonstra as várias facetas e a importância do respeito na obra de Piaget, em especial a ênfase que o pesquisador suíço dedica ao respeito mútuo e a sua relação com a operação de reciprocidade. Consideramos importante tal aspecto porque “em sua ética, Kant reconhece direito de cidadania a um único sentimento: o sentimento de respeito” (REALE, 2005, p. 385). Este valor que Piaget e Kant atribuem ao respeito, ainda que não tenha sido explorado por La Taille ou por nós em nosso capítulo inicial, certamente mereceria uma atenção futura, dado a possibilidade de que esta análise possa contribuir para maiores aproximações e contextualizações das ideias de ambos.

A segunda pesquisadora que também tem uma forte vinculação com a temática é a professora Luciene Regina Paulino Tognetta, esta é professora do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Unicamp e também coordenadora de um curso de pós-graduação na Unifran que tem por título "As relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral"

Dentre as várias produções que a autora possui em relação ao nosso tema, consideramos oportuna a pesquisa que realizou em conjunto com Orly Zucatto M. de Assis

e que tinha por objetivo apontar “um caminho para a formação de sujeitos mais autônomos e solidários” (2006, s/p).

Nesta pesquisa, as pesquisadoras acabaram por realizar uma comparação entre ambientes educativos autoritários (A) e ambientes que possuam relações de cooperação (B) tendo como instrumento de pesquisa o uso de Dilemas Morais, intentando verificar como estes ambientes influem na formação da autonomia e solidariedade da criança. Dentre os resultados apresentados pelas pesquisadoras, consideramos importante para a nossa pesquisa apresentar o que segue:

as crianças, advindas de ambientes em que a autoridade do professor não é reduzida ao mínimo possível nas tomadas de decisão e resolução de conflitos interpessoais, apresentam-se muito menos propensas a exercer sua autonomia, não como desobediência, mas com a legitimação da necessidade da solidariedade, demonstrada em seus argumentos e justificativas(...) As conclusões a que chegamos com a apresentação dos dilemas são claras: o último nível, que apresenta categorias em que a disposição para a solidariedade está presente, foi encontrado com muito mais frequência nos julgamentos das crianças do ambiente B. (ASSIS, 2006, s/p)

Outra pesquisadora que também consideramos pertinente apresentar é Telma Pileggi Vinha, professora do departamento de psicologia educacional da Unicamp e que tem também nos referenciais que nos baseamos, um sólido fundamento de pesquisa e, não bastasse isso, possui muitas obras que tratam direta ou indiretamente dos temas que nos pusemos a pesquisar. Uma de suas produções que consideramos emblemática é o artigo publicado em conjunto com Orly Zucatto M. de Assis em 2005 e que tem por título: Considerações sobre as dificuldades do professor na construção de um ambiente cooperativo em sala de aula. Consideramos tal obra emblemática, dado o fato de que ela tem em seu cerne a busca da reflexão.

sobre algumas dificuldades encontradas pelo educador para modificar a sua práxis pedagógica de forma a construir, em sala de aula, um ambiente sócio-moral cooperativo que propicie maiores oportunidades para a construção da autonomia moral e intelectual pela criança (VINHA, 2005, p. 69)

Tal artigo apresenta uma série de elementos importantes referentes ao nosso tema, abordando desde a necessidade de autonomia do professor, até as dificuldades de mudança

que este profissional tem para promover uma prática educativa que, de fato, possa vir a criar um ambiente favorável ao fomento da autonomia do aluno.

Por fim, consideramos oportuno finalizar a nossa análise seletiva buscando ilustrar a existência de grupos de pesquisa que se dedicam a esta temática e, dentre os grupos pesquisados, consideramos emblemático os trabalhos do **GEPEM** – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral. Este grupo, que foi formado em 2005 e tem em sua liderança as professoras Áurea Maria de Oliveira e Telma Pileggi Vinha e, em seus alicerces, o referencial piagetiano bem como a discussão e estudo sobre o desenvolvimento moral da criança.

## CAPÍTULO III

### Métodos e Procedimentos

#### 3.1 Características principais desta pesquisa

Especificamente em relação aos aspectos metodológicos deste trabalho, estes consistiram no uso de uma metodologia **quanti/qualitativa**. Antes de nos dedicarmos a justificar os motivos que acabaram por nos levar a optar por esta abordagem, consideramos oportuno neste momento delinear, ainda que *en passant*, a definição de ambas as abordagens com o intuito de delimitar a nossa compreensão dos conceitos implicados pela opção ora utilizada e que apresentamos conforme o que se segue.

Especificamente em relação à metodologia qualitativa, acabamos por encontrar em Bogdan (2000) alguns elementos importantes para a nossa caracterização da mesma, pois, para estes autores, esta abordagem acaba por ter em seu cerne as seguintes características:

Se refere em seu sentido mais amplo a investigação que produz dados descritivos: as próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas, e a conduta observável (...) a metodologia qualitativa a semelhança da metodologia quantitativa, consiste em mais que um conjunto de técnicas para o recolhimento de dados. É um modo de encarar o mundo empírico. (BOGDAN, 2000, p. 7)

Embora a pesquisa qualitativa possua uma grande variedade de abordagens, para Godoy (1995) existiriam algumas características em comum em todas as abordagens e esta seria o uso do ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como instrumentos fundamentais, um caráter descritivo, buscam verificar o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador e, por fim, o exercício de um enfoque indutivo.

Quanto à metodologia quantitativa, consideramos que tal método seria um elemento importante e que poderia ser utilizado em nossa pesquisa em razão de que, neste método, parte-se dos elementos presentes nos números e nos fenômenos (fatos, opiniões, etc) por eles descritos em uma relação unívoca e precisa. De modo geral, a metodologia quantitativa possui as seguintes características:

O maior propósito da pesquisa quantitativa é tornar válidas e objetivas descrições

sobre fenômenos. O pesquisador estará buscando mostrar como o fenômeno pode ser controlado ao manipular as variáveis. Tentativas são realizadas para descobrir princípios e leis que podem ser generalizadas para amplas populações. O pesquisador tenta adquirir objetividade não deixando que seus vieses pessoais influenciem a análise e interpretação dos dados. Os contatos pessoais com sujeitos são guardados ao mínimo. Os pesquisadores buscam entender o fenômeno isolando e examinando o inter-relacionamento entre e no meio de variáveis em um cenário controlado. (TAYLOR, 2005, p. 91)

Como se percebe, estas abordagens acabam por trazer consigo um conjunto de paradigmas que, certamente, acabam por gerar diferenças marcantes entre ambas, no entanto, atualmente constatamos certa tendência no uso de referenciais qualitativos e quantitativos em uma mesma pesquisa e estes têm o objetivo de se apropriarem dos benefícios que ambos os métodos possuem,

Dentre algumas das propostas existentes, constatamos na produção de Conde (1990), uma tentativa de se realizar este tipo de aproximação via “uma proposta de articulação das técnicas qualitativas, via análise dos discursos, e quantitativo-estatísticas, via distribuições de frequências na investigação social” (p. 91)

Especificamente em nossa pesquisa, buscamos realizar esta articulação mediante o uso de instrumentais qualitativos quando nos dedicávamos a buscar informações mediante o uso de fontes primárias de pesquisa e, por outro lado, elementos quanti/qualitativos quando nos pusemos a lidar com as fontes secundárias para a construção de nossa dissertação.

As fontes primárias a qual nos referimos foram o nosso núcleo central de obtenção de informações para responder aos objetivos propostos que elencamos anteriormente. Esta se caracterizou pela realização de uma pesquisa de campo em uma escola pública estadual do interior de São Paulo que teve por objetivo a coleta de informações relativas aos objetivos propostos. Para tanto, realizamos entrevistas estruturadas junto aos professores desta escola com o intuito de que estes fornecessem informações sobre o que pensavam da tríade autonomia/escola/aluno.

Para analisarmos o teor das respostas e elencarmos qual a concepção que o professor possui em relação a esta tríade proposta, fizemos uso das técnicas produzidas pelo chamado método fenomenológico para de coleta de dados e de entrevistas.

### 3.2 Objetivos

Retomando o que foi apresentado em nossa Introdução consideramos oportuno delinear os objetivos norteadores desta pesquisa e que foram utilizados para a seleção dos métodos e procedimentos que utilizamos ao longo dela e estes foram os que se seguem:

- 1 Verificar qual é a concepção que uma amostra de professores pertencentes à rede pública de ensino possui referente ao conceito de autonomia.
- 2 Detectar os exemplos de atitudes exercitadas dentro da esfera educativa que os professores consideram emblemáticos do uso da autonomia.
- 3 Estabelecer o posicionamento que os professores adotam em relação à autonomia do aluno, buscando verificar se a referida posição é positiva, negativa, ou ainda, se é seletiva, ou seja, para algumas ações e atitudes é positiva e, para outras, negativa.

### 3.3 Hipóteses

A hipótese que levantamos para o delineamento de nossa pesquisa, caracterizou-se por considerar a possibilidade de que o professor possa vir a adotar um posicionamento negativo em relação à autonomia de forma geral ou em relação à autonomia do aluno e tal posicionamento seria semelhante ao adotado pelo seu superior hierárquico conforme pudemos perceber na pesquisa que realizamos em conjunto com Kodato (2007).

Uma outra hipótese que levantamos também para esta pesquisa foi a possibilidade de que a forma como o professor concebia a autonomia do aluno, poderia vir a ser diferente das bases epistemológicas que nos amparavam.

### 3.4 Amostra e Participantes

Selecionamos uma escola estadual localizada em um município de médio porte do interior de São Paulo. Quanto às características desta escola, esta possuía um tamanho mediano, pois tinha aproximadamente 1000 alunos alocados em três turnos de ensino e lidava com alunos do ensino médio e fundamental. Quando fizemos esta pesquisa, a escola possuía cerca de 60 professores no seu quadro docente.

Um aspecto que deveríamos dar conta e que sabíamos ser controverso seria a quantidade de professores a ser entrevistada, isto porque, é difícil a realização de entrevistas semi-estruturadas em um universo muito grande de pessoas e, por outro lado, é necessário que estas entrevistas acabem por fornecer elementos suficientes para que tenhamos uma certa representatividade deste universo profissional. Diante dessa dificuldade, encontramos em Duarte (2002) alguns elementos de reflexão conforme o que se segue:

Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado a priori tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas. À medida que se colhem os depoimentos, vão sendo levantadas e organizadas as informações relativas ao objeto da investigação e, dependendo do volume e da qualidade delas, o material de análise torna-se cada vez mais consistente e denso. Quando já é possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e as recorrências atingem o que se convencionou chamar de “ponto de saturação”, dá-se por finalizado o trabalho de campo, sabendo que se pode (e deve) voltar para esclarecimentos. (p. 5)

A partir destas considerações, consideramos adequado em nossa análise amostral entrevistarmos inicialmente cerca de 10 professores, ou seja, 15% deste universo profissional na referida escola e, caso os "dados" originais ou pistas não dessem conta de fornecer elementos suficientes para o nosso intento, iríamos ampliando paulatinamente este número até conseguirmos o nosso intento, caso se tornasse necessário.



Buscamos selecionar professores que possuíssem características as mais variadas possíveis e, em razão disso, tivemos um percentual equivalente de professores homens e mulheres na pesquisa.

Além disso, selecionamos professores que possuíam experiências diferentes de docência, ou seja, entrevistamos professores que estavam iniciando na docência e tinham somente dois anos de atuação nesta profissão, indo até os professores com 30 anos de atuação na docência e que, mesmo em condições de se aposentar, acabaram optando por se manter no ensino. Por fim, ainda em relação a este aspecto, cabe dizer que optamos também por entrevistar professores de todas as áreas existentes na educação, tendo então representantes das áreas de Códigos e Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, etc.

Quanto ao contexto das entrevistas, estas se deram em Dezembro de 2009 e foram todas realizadas no interior da própria escola. Obtivemos uma sala específica para este fim e, ainda assim, dado o fato de que o ano letivo não havia terminado, acabou por existir certa dificuldade de disponibilidade de tempo dos professores para a realização das entrevistas. A aceitação dos professores em participar desta pesquisa foi mediana. Algumas vezes, o professor se recusava a participar alegando falta de tempo, receio de que esta entrevista lhe gerasse problemas, ou ainda, de que este tipo de produção (pesquisa científica) não viesse a colaborar para a melhoria do ensino ou de sua profissão.

Tivemos também certa dificuldade de 02 professores em lidarem com o equipamento de gravação, estes se sentiram inseguros, pedindo até que desligássemos o equipamento em determinado momento da gravação. Quando isso ocorreu, acabamos por tranquilizá-los e animá-los a vencer tal bloqueio, permitindo com isso terminarmos a entrevista. Colocamos abaixo uma tabela apresentando as principais características dos entrevistados

Participante	Sexo	Idade	Disciplina	Tempo de magistério	Formação
P01	M	25	Geografia	2 anos	Geografia
P02	M	57	História	17 anos	História
P03	M	36	Ed. Física	10 anos	Ed. Física
P04	F	52	Biologia	30 anos	Biologia
P05	F	39	Português	9 anos	Português
P06	M	54	Matemática	22 anos	Matemática
P07	F	39	Geografia	16 anos	Geografia

P08	F	52	Matemática	12 anos	Matemática
P09	M	37	Biologia	11 anos	Matemática
P10	M	48	Matemática	21 anos	Matemática

### 3.5 Instrumentos

Para a coleta de dados, acabamos por optar pela realização de entrevistas individuais junto aos professores. Quanto ao tipo de entrevista que seria utilizada por nós, esta se caracterizou por se vincular ao grupo das entrevistas semi-estruturadas. O entendimento que fazemos deste tipo de entrevista baseou-se nas considerações de Boni (2005) que assim definiu este tipo de entrevista:

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados. (p. 75)

Por fim, quanto ao conteúdo da entrevista, elencamos quatro questões centrais que consideramos essenciais para o objetivo deste estudo e estas foram as que se seguem:

- O que é autonomia e qual a sua importância?
- Como a autonomia ocorre em nosso dia a dia?
- Você possui autonomia na escola?
- Qual a sua opinião a respeito da autonomia do aluno? Haveria algum inconveniente para o seu exercício?

Embora venhamos a avançar mais no estudo e necessidade destas perguntas quando nos pusermos a lidar com a análise dos dados apresentados, consideramos importante justificar nesse momento que, ao optarmos por tais perguntas, intentamos verificar como o

professor lida com o tema de uma forma geral, dentro da escola e em relação à autonomia exercitada pelo aluno.

Cabe dizer que houve alterações na quarta pergunta isto porque, inicialmente formulamos um questionamento que, após a sua análise pela banca examinadora presente ao exame de qualificação, constatou que a forma como foi esboçada viria a induzir a resposta do entrevistado. Esta questão que nos referimos pedia ao entrevistado que fornecesse exemplos positivos e negativos do exercício da autonomia.

Para não realizar esta indução apontada pela banca, acabamos por trocar esta questão e rerepresentá-la aos professores que participaram da pesquisa, dado o acesso e disponibilidade que estes possuíam para participação nesta pesquisa. Nesta segunda entrevista, rerepresentamos exclusivamente a quarta pergunta, questionando os entrevistados se haveria algum inconveniente para o exercício da autonomia do aluno.

Consideramos que o modo como a questão estava apresentada dava margem a uma confusão bastante comum que é a de considerar que a autonomia incide sobre o desejo e a perspectiva do sujeito em detrimento de seu entorno. Quanto a esta possível confusão Piaget esclarece:

Acreditamos, em resumo, que “visar o pleno desejo da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos e das liberdades fundamentais” consiste em formas individuais capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos. (PIAGET, 1988, p. 53)

Do que foi dito, apresentaremos no próximo capítulo a análise dos dados e, ao fazê-lo, quando formos identificar o entrevistado, realizaremos a sua identificação pela seqüência em que se encontrava na realização da entrevista, ou seja, o primeiro participante será identificado como P1 e assim sucessivamente.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE DOS DADOS

#### 4.1 O que é Autonomia e a sua importância:

Como vimos no capítulo I, são muitas as formas que podemos conceituar o que vem a ser a autonomia. Embora em nossos alicerces teóricos, a autonomia moral tenha sido a abordagem que prevaleceu em nossos autores, muitas são as possibilidades de se entendê-la e interpretá-la. Diante desse fato, consideramos importante verificar qual é o significado que o professor atribui a este conceito, pois prevalece na visão do professor somente uma faceta de significado, claro está que haveria certo empobrecimento do uso, avaliação e desenvolvimento deste conceito.

Por outro lado, por intermédio da resposta a esta pergunta, é possível também verificarmos indiretamente quais são os valores que o professor possui e que possíveis influências culturais poderiam estar impregnando a sua concepção de mundo.

Por fim, cabe ressaltar ainda que, como vimos, a autonomia possui um valor muito elevado em nossa sociedade e tem na escola uma das principais instituições para a sua promoção. Sendo assim, se o professor não considerar que a autonomia é importante, certamente haveria uma flagrante contradição entre o que é apregoado no discurso presente nos discursos existentes a respeito da importância da educação para a autonomia e a sua concretização nos ideais e práticas do profissional que teria, em tese, função de almejá-la e promovê-la.

Dito isto, o primeiro item que buscamos analisar nas entrevistas realizadas foi verificar qual o valor que o professor atribui para a autonomia e, nesse aspecto acabamos por detectar que nove dos dez professores entrevistados acabaram por considerar a autonomia importante e necessária e somente um professor manifestou certa ressalva quanto às possibilidades de uso da autonomia, ou seja, embora a considerasse importante, poderia existir algum aspecto de sua manifestação que a tornasse negativa. Segue abaixo a tabela com as respectivas opções dos professores:

Importância da Autonomia	
Positiva	Nove professores
Parcialmente positiva	Um professor

Exemplo emblemático do valor positivo dado à autonomia pode ser percebido na fala abaixo de uma professora instada a responder se a autonomia seria importante:

Eu acho que é, é a realização da gente né, dentro...tanto na vida pessoal como... profissional... a gente ter a autonomia, eu poder fazer o que eu quero o que eu acho, mesmo que depois chegue no final até eu fale: Não, eu errei, não era desse jeito que era pra fazer.(Participante 4)

Como se pode perceber, neste texto está presente uma defesa incontestada da autonomia em todas as suas possíveis manifestações (vida pessoal ou profissional). Por outro lado, o participante que levantou alguns senões em relação a autonomia, manifestou-se desse modo através do seguinte argumento:

Olha autonomia eu até acredito na autonomia né só que às vezes nós percebemos também algumas pessoas às vezes por falta de uma maturidade, por falta assim de uma...é de um conhecimento ou mesmo de uma responsabilidade fica até assim questionável a questão da autonomia, a questão assim, às vezes também da liberdade, a questão propriamente da democracia, ou seja, será que nós temos, algumas pessoas, nós temos a autonomia, nós é...nós podemos ter a liberdade para nós vivermos, será que nós vamos conseguir cumpri-la, ser ético. Isto nós podemos analisar também até o caso do Brasil, por exemplo, nós após a ditadura militar, nós percebemos assim, nós tivemos a liberdade, nós percebemos assim, nós tivemos a liberdade, conseguimos a democracia, conseguimos a liberdade de expressão só que nos estamos mostrando maturidade para esta liberdade, no caso, para esta autonomia? Será que nós estamos conseguindo vivenciá-la. Então às vezes dependendo o caso, dá para questionar também se ela é viável também na sociedade, porque tem povos que vivem uma autonomia, se nós pegarmos povos desenvolvidos por questões culturais, tem uma autonomia muito, assim desenvolvida... as pessoas são realmente autônomas, agora aqui no Brasil que nós ficamos às vezes muito confusos com esta questão, esta questão da autonomia e a liberdade. (Participante 01).

Dos elementos acima, consideramos importante destacar que o entrevistado advoga a necessidade de certa maturidade para o exercício da autonomia, ou seja, pessoas imaturas fazem uso de uma autonomia que se mostraria inadequada. Outro elemento importante é a análise histórica que faz, argumentando que após a ditadura, a autonomia é conseguida, mas o uso que se faz dela preocupa o entrevistado.

Finalmente, notamos também que o entrevistado apregoa uma certa hierarquia entre culturas no que se refere ao bom uso da autonomia, ou seja, determinadas culturas estariam mais aptas que outras para realizar o exercício adequado da autonomia.

Desses dados, acabamos por concluir na primeira questão tema, que a autonomia é tida como importante para os profissionais da educação, ou seja, ela possui um valor positivo. Por outro lado, quanto ao significado que os professores atribuem a este conceito, constatamos que seis professores associaram o conceito de autonomia ao seu trabalho educativo, ou seja, ele poder realizar uma ação, sobretudo pedagógica, com liberdade. Exemplo desta concepção pode ser vista na seguinte fala:

Autonomia...hee...autonomia é... assim, ter liberdade trabalhar, de fazer aquilo que a gente tenha vontade né, no meu ponto de vista é...fazer por exemplo...eu quero, na minha disciplina por exemplo eu quero aplicar na escola, lá um teatro, fazer um teatro com os alunos, contando a história e tal e no entanto, a gente não tem, é restrito esse...esse lado aí entendeu. (Participante 02).

Consideramos este dado importante, porque passou-nos a impressão que o professor poderia associar o exercício da autonomia somente na esfera de trabalho, pois quando fizemos a questão, a fizemos de forma aberta, ou seja, não vinculamos a autonomia à escola. Sabemos que podem existir outras possibilidades e, dentre elas, o fato do professor estar sendo entrevistado em uma escola e por outro professor, pode ter feito com que estes tivessem inferido que se tratava da temática da autonomia voltada exclusivamente para o espaço escolar e, em razão disso, quando nos dedicarmos no próximo item a lidar com as possíveis formas em que é exercida a autonomia, constatar se, de fato, tal impressão tem fundamento real.

Logo a seguir, a outra visão sobre a autonomia que mais teve adeptos (dois profissionais) caracterizou-se por vinculá-la à possibilidade do indivíduo agir por si mesmo em várias esferas de atuação, que não somente a escola e pode ser demonstrada por intermédio da seguinte fala:

A autonomia para mim é a capacidade que uma pessoa tem de..., em qualquer área, de andar com as próprias pernas, de...de andar é... sem, sem depender de outras pessoas para tomar decisões (...)" (Participante 3)

Por fim, houve outras duas opiniões distintas e a primeira delas tem muitos elementos de semelhança com a manifestação acima, no entanto, acabamos por lançá-la em outra categoria dado o fato de que há uma certa ênfase não só na decisão individual, como também uma certa ênfase em desconsiderar a necessidade do outro, para que de fato ocorra a autonomia:

Bom na minha opinião, autonomia seria a capacidade de ser é...capaz de produzir tudo aquilo que você necessita pra poder desenvolver alguma atividade ou algum propósito, então por exemplo, eu tenho a autonomia de dirigir, então eu sei dirigir e não preciso de outra pessoa que me ajudasse nessa atividade, isso pra mim na minha opinião seria a autonomia, entendeu? Agora ela é importante, sim é claro porque te dá a liberdade de não depender exatamente de ninguém, de dá a liberdade, de fazer o que você quiser, na hora que você quiser, sem estar preso a outras pessoas pra te auxiliar em alguma...algum serviço ou alguma coisa assim. (Participante 10)

Notemos ainda que na explanação acima, há uma visão flagrantemente diferente da autonomia proposta por Kant, como vimos no Capítulo I, quando este pensador afirmou que a autonomia se dá sempre na esfera pública, ou seja, o outro, a sociedade, é elemento crucial para que a autonomia de fato se realize.

Quanto à segunda e última abordagem dada à primeira questão tema, esta se distinguiu das demais por vincular a autonomia a uma finalidade, ou seja, não basta que eu decida, é necessário que eu decida para determinado fim e este, na fala do entrevistado, teve uma forte vinculação com a esfera ética:

Autonomia? É auto se conhecer, definir... uma forma, no meu ponto de vista, correta de pensar, agir, respeitando o semelhante né, tendo ética ao trabalhar, seja dentro da sala de aula ou...com os colegas mesmo trabalhando no dia a dia (Participante 05)

A partir destes dados, podemos concluir preliminarmente nos aspectos gerais vinculados a primeira questão tema, que seria possível afirmar que o profissional de educação atribui um valor positivo para a autonomia e que haveria uma certa preponderância em associar seu exercício ao aspecto profissional, notadamente a possibilidade de decidir com liberdade sobre a sua prática educativa.

Referente a este segundo aspecto consideramos verossímil apresentar a hipótese da estreita associação que o professor realiza entre autonomia e prática pedagógica e, ao fazer

a associação deste modo, poderia existir um certo estreitamento do uso e compreensão deste conceito, sobretudo nos aspectos ligados ao valor, ou seja, o mundo da Ética.

#### **4.2 Exemplos de manifestação da autonomia no dia a dia:**

Especificamente nesta questão tínhamos enquanto objetivo, verificar se o professor seria capaz de perceber a presença da autonomia em seu cotidiano e em situações as mais variadas possíveis. Como vimos em nossos alicerces teóricos, a autonomia se manifestaria em todos os momentos de nossa vida, posto que é inerente a um pleno exercício de nossa humanidade.

Sendo assim, caso o professor não consiga perceber o quanto a autonomia faz parte de sua vida, possivelmente haveria uma visão limitada das potencialidades e da importância da autonomia em sua vida ou mesmo enquanto objetivo a ser alcançado em sua prática pedagógica.

Por outro lado, aventamos também a hipótese de que, caso o professor não seja capaz de verificar a necessidade e importância da autonomia em outros planos que não o presente no ambiente educacional, o mesmo terá dificuldade de demonstrar para o aluno a necessidade e importância do estímulo ao desenvolvimento e exercício da autonomia.

De certa forma, esta questão tema, se somaria a anterior no sentido de verificar qual a visão que o professor possui de autonomia, isto porque, se na primeira questão, haveria a possibilidade, ainda que não explícita na pergunta, da indução do profissional entrevistado a analisar o exercício da autonomia na prática profissional, esta segunda questão, obrigatoriamente tenta verificar se o professor vê o exercício e a necessidade de autonomia além dos portões da escola.

Da análise dos dados coletados, o primeiro aspecto que nos chamou a atenção foi certa multiplicidade de respostas, que acabaram por aumentar o número de categorias em relação à pergunta anterior, o que fez com que acabássemos por identificar 06 categorias diferentes. Outro elemento interessante que detectamos foi a dificuldade dos professores em exemplificar através de situações do cotidiano, eventos nos quais aconteceria a autonomia.



Cabe dizer que entendemos por situações do cotidiano, aquelas situações que não se limitam a apontar um local de exercício da autonomia, mas sim, um fato ou ação em que se faz uso da autonomia. Em síntese, poderíamos dizer que nesta questão tema, a maioria das respostas acabaram por aprofundar as possibilidades de definição do conceito e esta constatação gerou algumas possibilidades de análise que esmiuçaremos a seguir.

Das 06 categorias que encontramos, a que houve maior número de respostas semelhantes (03 entrevistados) foi a que identificou o exercício da autonomia, mediante a apresentação de exemplos de ambientes onde ela ocorre e tal pode ser percebida no exemplo a seguir:

No dia a dia o que a gente usa? É...autonomia por exemplo mesmo se você tem uma autonomia de... trabalhar, de sair, sei lá, de praticar aquilo que você tem vontade de fazer, entendeu, é...num determinado ambiente, mesmo no ambiente de trabalho, você tem autonomia para desenvolver aquilo que você pensa, aquilo que você pretende fazer (Participante 02)

Como se percebe, na resposta está presente uma referência a determinado ambiente mas, a existência de uma situação concreta na qual ela ocorreria, acaba por não aparecer. Embora consideremos este dado importante, acabaremos por analisá-lo no término da apresentação das demais categorias, posto que, estas apresentarão novos elementos vinculados a este aspecto.

A segunda categoria que teve mais adesões (02 participantes) foi a que considerou que haveria certa limitação para o exercício ou mesmo inexistência da autonomia fora do ambiente profissional escolar e, dada a singularidade destas respostas, consideramos expor ambas as respostas para análise:

A autonomia eu acho que na vida do ser humano, ele só pode se considerar autônomo né, tendo a sua autonomia quando ele tem a liberdade financeira, o ser humano ele não pode dizer que ele tem a autonomia plena se ele não tem as condições financeiras para levar a sua vida normalmente, quando ele precisa de outro então ele tem a sua autonomia podada.(Participante 06)

Nesta primeira resposta, podemos perceber que as condições materiais de existência (manifestada na condição financeira) acabariam por impedir a autonomia do indivíduo. Consideramos que esta resposta carrega consigo uma forte presença das chamadas correntes materialistas do pensamento, correntes estas que, como sabemos, fazem uma forte

crítica à autonomia (sob a égide da de nossos alicerces filosóficos) em razão de que as condições externas ao indivíduo acabariam por impedir ou mesmo determinar as decisões da pessoa.

Consideramos também importante, a ideia de que o outro é tido como elemento impedidor de nossa autonomia, posto que este acabasse por podá-la. Por fim, ainda nesta categoria, apresentamos a seguinte resposta que uma participante apresentou, quando foi instada a responder se exercitaria a autonomia no dia a dia:

Creio que não, no dia a dia eu acho que...sei lá, eu acho que a gente tenta ser uma pessoa comum porque pra se ter a autonomia hoje, no meio em que a gente vive, tanto político quanto... pessoal eu acho que é um pouco difícil, eu acho difícil ter autonomia hoje. (Participante 07)

Ao indagarmos do motivo da dificuldade em se exercitar a autonomia atualmente, esta apresentou a seguinte resposta:

No meu pensamento por causa das tribos da sociedade, a sociedade se divide em tribos, então se você não se adequa a algumas coisas fica difícil você ter autonomia, até assim, por exemplo, na música que você ouve, você não pode colocar uma música em público para que todo mundo ouça, alguém vai reclamar, então você não tem autonomia em si. (Participante 04)

Como se percebe, se para o participante anterior, a questão financeira seria um empecilho para o exercício da autonomia, para esta os grupos culturais que a mesma intitula de “tribos” acabariam por exercer um poder coercitivo no indivíduo, posto que este tivesse que se adequar aos padrões de seu grupo, ou ainda ao padrão cultural de terceiros. Consideramos verossímil dizer que em ambos os participantes também está presente a presença do outro como elemento impeditivo da autonomia.

As demais categorias acabaram por ter um participante em cada uma delas e a primeira destas acabou por tratar da definição do conceito em detrimento do uso da autonomia no dia a dia, conforme o que se segue:

Eu acho que autonomia é, por exemplo, eu poder escolher o que eu quero fazer né e...e poder realizar, ter um plano, ter uma, uma... os meus objetivos, do que eu quero no final daquela atividade que eu propus, isso pra mim é ter autonomia, quer dizer, eu quero fazer isso então eu planejo, tem um jeito que eu vou fazer, e depois eu vou chegar numa...as vezes num resultado que eu esperava ou não. (Participante 04)

Já outro participante, buscou especificamente defender a importância da autonomia

Olha, eu acho que mesmo no nosso dia a dia, a gente tem que ter autonomia para fazer, decidir, o que você quer, a maneira que você quer viver né, e juntamente também, apesar que...tem que envolver também o restante das pessoas né... que vive com você, mas você usa direto a autonomia, você...(Participante 08)

Como se percebe, as situações concretas acabam por não aparecerem nas falas destes dois participantes; um destaque interessante no último excerto é a referência à necessidade de se levar em consideração “o restante das pessoas” no exercício da autonomia. Consideramos esse dado inusual, pois aponta, ainda que de forma incipiente, a possibilidade de que o professor não considere o exercício da autonomia com um possível individualismo, e sim, que o exercício da autonomia perpassa pela consideração do outro.

Por fim, a última categoria que identificamos é justamente aquela que esperávamos que se manifestasse através de nossa questão tema, quer seja, a apresentação de exemplos de situações onde usamos a autonomia:

Pra...praticamente tudo né, desde que você seja capaz de produzir algo do início ao fim, sem depender de alguém, por exemplo, você tem autonomia de andar na sua cidade, sem depender de um mapa ou depender de alguém pra te guiar e te mostrar onde é, como é que faz pra voltar pra sua casa, por exemplo, você pode utilizar a autonomia, eu tenho autonomia por exemplo de utilizar o teclado do computador, porque eu já conheço a linguagem Quert, então eu já sei onde fica as teclas sem sofrer, sem ficar catando milho, dependendo de alguém digitar algum texto pra mim. (Participante 09)

Neste último excerto é possível identificar a autonomia como sendo a capacidade de realizar algo por mim mesmo e, em especial diante de instrumentos ou máquinas que exijam uma competência intrínseca ao indivíduo para que possam ser usadas a contento.

Da análise de todas estas categorias presentes na questão tema dois, houve dois aspectos que consideramos importantes. O primeiro foi a dificuldade da apresentação de exemplos concretos de uso da autonomia. Acreditamos que esta dificuldade possa estar vinculada ao não exercício de reflexão dos professores sobre esta faceta de nosso tema antes das entrevistas. ou ainda, a dificuldade dos participantes em perceberem o exercício da autonomia em outras esferas que não seja a profissional.

Além disso, constatamos também que não há nenhuma referência ao exercício da autonomia no que se refere às questões éticas vinculadas ao que é certo ou errado, o bem ou o mal.

### **4.3 Existência de autonomia do professor no ambiente escolar:**

Esta questão tema, de certa forma, compôs um os motivos de nossa pesquisa desde o princípio. Conforme apresentamos em nossa Introdução no capítulo I, aventamos a hipótese de que o professor possui pouca autonomia no ambiente escolar, no entanto, os dados que nos baseamos apresentados por Kodato (2007) acabaram por se realizar por intermédio de manifestações indiretas que o levaram a aventar esta falta de autonomia.

Especificamente neste estudo, acabamos por inquirir diretamente o professor a respeito deste tema para verificar como este se manifesta, buscando constatar se, de fato, no próprio discurso do professor em relação a sua autonomia escolar, se está presente a percepção de que este não possui autonomia.

Outro aspecto interessante que acabou por dar mais ênfase à criação desta pergunta, foi o fato de que os professores do estado de São Paulo já se encontram há dois anos recebendo apostilas didáticas que acabam por apresentar o que deve ser feito e como deve ser realizada sua prática pedagógica. Tal peculiaridade e a sua vinculação com a autonomia certamente poderiam trazer algum aspecto relativo à possibilidade ou não de exercício ou estímulo da autonomia do aluno.

Além disso, procuramos por intermédio desta pergunta, verificar também qual seria a interpretação que o professor dá para a autonomia a partir de sua relação no ambiente escolar, isto porque, consideramos verossímil a possibilidade de que a interpretação sobre o conceito seja uma e a forma como se dá a aplicação do conceito em seu cotidiano seja diferente.

Finalmente, quanto ao nosso tema de investigação, buscamos também verificar por intermédio desta questão, se a percepção que o professor possui em sua autonomia,

acabaria por influir na forma como ele interpreta e se posiciona em relação à autonomia do aluno.

Ao analisarmos os dados, percebemos um número mais restrito de opiniões e, conseqüentemente, de categorias a serem analisadas, o que demonstra uma maior confluência de opiniões entre os professores. Essencialmente foram três as categorias que acabamos por encontrar: não existe autonomia, a autonomia existe e é parcial e existe plenamente a autonomia. Segue abaixo a tabela com as respectivas opções dos professores:

Existência da autonomia do professor	
Não existe	Dois professores
Existência parcial	Seis professores
Existe plenamente	Dois professores

No que se refere ao primeiro item, foram dois os professores que se manifestaram pela não existência da autonomia. Nas respostas destes, percebemos uma ênfase no mando, nos aspectos burocráticos ou ainda, na centralização das decisões, os principais impedidores da autonomia, tal como se verifica abaixo:

Dentro da escola ela é...hoje né...a autonomia ela aqui no estado de São Paulo nós não temos mais autonomia, nós não podemos, nós não temos assim a capacidade de definir o que nós vamos dar para o aluno porque o...o produto que o aluno tem que aprender já vem pronto, por uma parte até...alguns professores acharam interessante mas eu acho que isso aí não vai beneficiar o aluno na sua própria autonomia de vida, porque quando ele, quando o estado poda o professor de ter autonomia dentro da sala de aula, ele também tá podando o próprio o aluno, eu acho que é uma perda de democracia né...quando você faz, podar a autonomia. (Participante 06)

Neste excerto, podemos perceber a vinculação que o participante realiza entre autonomia e prática pedagógica, ou seja, a autonomia seria a liberdade para selecionar conteúdos em sua própria disciplina. Além disso, o participante acaba por criar um nexos causal entre a falta de autonomia que percebe em sua prática pedagógica, com uma perda desta mesma autonomia pelo aluno, posto que este também, segundo o respondente, indiretamente acabaria por não exercitá-la. Outro exemplo semelhante desta ação governamental pode ser vista nesta outra manifestação:

Autonomia...a é...dentro da...dentro do...dentro do âmbito que nós estamos vivendo eu acho que a autonomia seria, por exemplo nós estamos recebendo os cadernos né...de primeiro... os caderninhos do governo e eu não concordo muito porque acho que eu estou fugindo muito porque eu acho que eu tô fugindo muito dos meus...do conteúdo que eu tinha programado pra dar (...) Ah eu acho que fica difícil a gente ter autonomia nessa situação é...uma vez que esses, esses conteúdos que estão nesses caderninhos vão ser cobrados futuramente dos alunos é...então fica muito difícil falar: não eu vou deixar o caderninho e vou, vou passar o conteúdo do jeito que eu sempre passei porque mais tarde esse conteúdo vai ser pedido para os alunos. (Participante 04)

Novamente temos a associação ao trabalho pedagógico, notadamente a escolha de conteúdos, como exemplo do exercício de autonomia. Além disso, percebe-se uma crítica aos modelos didáticos apresentados pelo estado, mostrando o quanto estes, quando são cobrados, acabam por inviabilizar o exercício da autonomia do professor.

Um aspecto interessante em relação a estes participantes, é o fato de que os mesmos são os que estão há mais tempo na rede pública de ensino (uma mulher com trinta e um homem com 22 anos de experiência docente) e isto poderia denotar, dentre outras possibilidades, uma comparação com as várias escolas e gestões com os quais lidaram ao longo do tempo, levando-os a partir desta análise, tecer este comentário.

Quanto aos participantes que afirmaram a existência da autonomia, estas foram duas professoras que possuíam uma média de 10 anos de experiência e se manifestaram em relação a isso do seguinte modo:

Existe...Bom se a gente for em uma escala hierárquica nós temos a direção ao funcionário mais simples, todos tem autonomia diante do que ele faz, diante do seu profissionalismo, desde o faxineiro que ele é autônomo pra poder realizar a sua atividade, o diretor para poder comandar todo o sistema e ai vai sucessivamente, diretor, professores, secretário, todos têm autonomia sobre a função que exerce dentro do seu emprego.(Participante 05)

Deste excerto, consideramos emblemático a associação que a participante faz entre autonomia e a realização das atividades referentes à função que exerce no seu ambiente de trabalho, ou seja, autônomo é aquele que faz ou pode fazer as atividades atinentes com a sua profissão.

Por fim, quanto aos professores que viram uma possibilidade limitada de uso da autonomia, houve algumas gradações nas justificativas apresentadas por estes para expor os seus argumentos e que mostraremos agora:

(...) Olha de acordo com a minha experiência, alguns lugares que a autonomia assim quase que não há, você tem que seguir aquelas diretrizes que vem da...da equipe gestora, no caso tem as esferas superiores, você tem que cumpri-las a risca e você às vezes compromete um pouco o seu trabalho você não consegue realizá-lo. Às vezes em sala de aula vai realizar uma discussão, um debate, o volume de voz eleva na sala aí já acontece de pessoas ver o que está acontecendo, ir lá ver o que está acontecendo e às vezes pede para parar porque segundo a visão delas não está tendo organização. (Participante 1)

Neste primeiro exemplo, está presente a ideia de que a autonomia depende da atitude tomada pela equipe gestora, exercendo um controle até do andamento das atividades pedagógicas exercitadas em sala. Já o participante seguinte, também condiciona o exercício da autonomia, porém o fator condicionante é outro:

A autonomia na escola já envolve outros fatores, eu tenho autonomia de escolher o que eu vou ensinar mas, eu não, eu estou preso ao que é certo ensinar pra determinada série, por exemplo, eu não posso chegar para em uma sétima série e ensinar sobre física nuclear, porque eles não estão preparados pra isso, então apesar de eu ter autonomia e ter conhecimento de poder fazer isso, mas eles não estão preparados, então a minha autonomia estaria tolhida ahh...a capacidade do aluno entender também pra ser proveitoso, pra ter aproveitamento de tudo aquilo que foi trabalhado em sala de aula. Então autonomia na escola depende de quais os riscos, quais os problemas que essa autonomia venha me causar, se essa autonomia me causar problemas de grande porte ou de qualquer maneira, se alguém estiver sendo prejudicado é melhor que ela seja melhor estruturada entendeu? (Participante 09)

Nesta fala, novamente temos a autonomia vinculada à prática profissional, estritamente delimitada pela seleção de conteúdos e, diferentemente do posicionamento anterior, o fator limitador acaba por ser o aluno e o nível em que se encontra. Além disso, está presente também a ideia de que a autonomia se associaria a um uso ilimitado da liberdade. Por fim, consideramos oportuno também apresentar o excerto a seguir, em razão de que apresenta outros fatores como limitantes da autonomia.

Olha em certas situações sim e outras não, então ela não é assim...extrema né, eu acho que a gente ainda esbarra um pouco na burocracia, muita burocracia aí (...) Você depende, sei lá, você depende muito de diretor, você depende muito da secretaria da educação, isso quer dizer, tem muitas coisas que você tem que

esbarrar aí, que você assim, você depende do que vem de cima, que você não pode trabalhar como você quer porque as vezes não funciona, você é barrado e... como se pode dizer...a gente não tem essa liberdade né, você não...qual é o termo...eu não sei como sai, fazer é mais fácil que falar (risos), então há certas situações você depende muito assim da papelada da burocracia, que você não tem apoio da direção, sei lá, que você não tem apoio da coordenação. (Participante 10)

Como se percebe, novamente está presente a autonomia manifestada na ação pedagógica e, especificamente neste excerto, outros condicionantes tais como a burocracia, coordenação, etc. acabam por dificultar a autonomia do professor.

De todos estes elementos apresentados nestas categorias, consideramos emblemático que em todas elas, esteve presente a ideia de que a autonomia do professor se realiza quando escolhe pedagogicamente quais conteúdos irá ministrar, ou ainda, que ações realizam em sala de aula. Outra questão também que se fez presente, ainda que em menor grau, é a referência aos chamados cadernos do professor, enquanto elemento dificultador da autonomia docente.

#### **4.4 O posicionamento do professor em relação a autonomia do aluno.**

Chegamos finalmente ao elemento final de nosso estudo. Devido a sua importância, consideramos oportuno darmos uma atenção maior nos esclarecimentos sobre as questões apresentadas e como elas se articulam para fornecer os elementos que buscamos elucidar em nossa pesquisa. O primeiro aspecto que consideramos necessário aprofundar refere-se às perguntas que formulamos para este tema.

Diferentemente das perguntas anteriores que, em quase sua totalidade (houve algumas vezes que tivemos que nos alongar no assunto dadas as afirmações apresentadas pelos professores) foram pontuais e unitárias, neste item inicialmente acabamos por formular duas perguntas que, em tese, buscariam verificar o discurso e a prática do professor em relação à autonomia do aluno.

A primeira pergunta buscou verificar como o professor considera a autonomia do aluno, se ela seria importante, enfim, buscou iniciar um diálogo com o professor a respeito do nosso tema, tentando captar a opinião do docente de forma geral. Sabemos que ao fazer tal pergunta, correríamos o risco de que o professor falasse a respeito dele de forma



ideal, ou seja, que ele manifestasse uma opinião que refletisse mais o que é dito em publicações, discursos oficiais, etc e deixasse de lado a sua real opinião a respeito.

Logo a seguir, acabamos por fazer uma pergunta que, a princípio, poderia parecer contraditória em relação ao que afirmamos até agora em relação a autonomia, esta se caracterizou por solicitar ao professor um exemplo positivo e outro negativo do exercício da autonomia. Se a autonomia é positiva segundo os referenciais que apresentamos, porque então acabaríamos por pressionar o professor para que ele pensasse a possibilidade de que a autonomia viesse a ser algo negativo?.

Os motivos que nos levaram a formular esta pergunta se deram em razão de que, no contato diário que realizamos no ambiente profissional docente, acabamos por perceber em certos discursos e práticas, a possível associação da autonomia com um desgoverno, ou seja, a possível compreensão da autonomia como sendo um total descontrole do aluno em relação a regras, atitudes e exigências que são exercitadas na escola e, em razão disso intentamos verificar de fato se esta possibilidade se apresentaria.

Outra razão que encontramos para esta pergunta foi a necessidade de se atestar se o discurso que o professor possui em relação a autonomia do aluno, caso fosse positivo, se manteria em uma pergunta onde se aventava a possibilidade de que a autonomia pudesse ser exercitada negativamente, ou seja, discordaria da afirmativa presente nessa questão. Todos estes elementos em síntese teriam a função de verificar possíveis contradições no discurso e proporcionar mais elementos para nossa análise.

Após a realização destas entrevistas, ao apresentarmos nossas conclusões preliminares e considerações junto à banca examinadora, acabamos por perceber, a partir de uma série de considerações críticas apresentadas pela banca, que o teor da segunda pergunta (exemplos positivos e negativos) acabaria por induzir o entrevistado a realizar considerações que não necessariamente representariam suas concepções em relação ao tema proposto.

Diante dessas ponderações, que consideramos justas e necessárias, pusemo-nos a pensar a possibilidade de reformular a pergunta apresentada e reapresentá-la novamente aos entrevistados. Optamos por tal decisão em razão de que o acesso facilitado que possuíamos junto a estes professores nos permitiria realizar uma segunda rodada de entrevistas e, por outro lado, dirimir os equívocos advindos da pergunta tal como havia sido feita.

A pergunta reformulada se caracterizou por questionar se os professores consideravam que existisse algum inconveniente para o exercício da autonomia do aluno dentro do espaço escolar. Consideramos que esta nova redação poderia vir a impedir qualquer indução da resposta do pesquisado posto que não apresentasse a priori a existência de uma faceta positiva ou negativa do exercício da autonomia do aluno. Segue abaixo a tabela com as respectivas opções dos professores:

Posição dos professores em relação a autonomia do aluno	
Favorável	Um professor
Desfavorável ou com Inconvenientes	Nove professores

Como se pode perceber a partir da tabela acima constatamos que nove entrevistados apresentaram inconvenientes para o exercício da autonomia do aluno e somente um destes defendeu o seu exercício incondicional e que se manifestou na seguinte argumentação:

Não. De jeito nenhum é o espaço da liberdade, dele poder se expressar também de uma maneira que ele possa... se expor, sem atrapalhar, ou seja, colaborando com o próprio ensinamento, com a aprendizagem e o ensino e a aprendizagem que ele tem dentro da... da sala de aula, da instituição que ele estuda né (...) a gente não pode barrar o despertar de interesses do aluno, isso você estaria podendo a... a atividade de desenvolver a criticidade, a maneira dele se expor diante dos problemas, diante das situações apresentadas pelo próprio professor também e os colegas que trabalham com ele. (Participante 9).

Como se verifica, há nesta argumentação a defesa incontestada da autonomia do aluno e a visão de que, se exercida, favoreceria o desenvolvimento do educando.

Já as demais, embora manifestem condições para o exercício da autonomia, a forma como justificam estas condições são distintas, isto porque, para sete professores esta presente a percepção de que a autonomia levada inteiramente a cabo acabaria por implantar o reino da liberdade irrestrita e sem responsabilidade e outros dois professores fizeram uma distinção muito próxima das bases que norteiam nossa concepção de autonomia. Quanto ao primeiro tipo de argumentação consideramos emblemática a resposta à seguir:

Na minha opinião o aluno deve ter autonomia mais é... sempre coordenado pela gestão da escola, porque muitas vezes você encontra dois tipos de alunos na escola, o aluno que tem mais idéia mais cabeça mais responsabilidade e mais tem

também alunos que não tem tanta responsabilidade que, que leva a coisa mais pro lado da brincadeira então, eu acredito que pra muitos não, não teria problema nenhum, o aluno ter autonomia, mas para alguns é, a autonomia serviria pra, pra é...pra levar pro lado da brincadeira, pra bagunça então, poderia, deve-se dar autonomia mais sempre com a gestão dos professores um pouco por trás vendo o que é que...vendo pra onde esta se levando essa autonomia. (Participante 04)

Consideramos emblemática esta resposta, pois nela esta manifesta a idéia de que a autonomia, se não for devidamente “coordenada pela gestão” acabaria por fazer com que o aluno deixasse os seus afazeres de lado e se pusesse a adotar atitudes indisciplinadas e pouco voltadas para o estudo. Nesta argumentação esta presente a idéia de uma autonomia que levaria ao descontrole e excesso de liberdade.

Por outro lado, a outra faceta de inconvenientes para o exercício da autonomia pode ser constatada na seguinte afirmação:

Ah...olha é...a autonomia do aluno é fundamental, ter dentro de uma certa regra, porque toda autonomia tem que ter regra, a autonomia não pode ser caracterizada por uma liberdade total eu faço o que eu quero eu sou o bom eu...eu acho que não eu acho que em uma sala de aula o aluno tem que ter autonomia pra ele discutir qualquer assunto com o professor, não só na sua matéria eu acho importantíssimo a autonomia do aluno como é a do professor e...o que ta faltando hoje nas escolas na maioria das vezes, com algumas exceções que nós temos por aí, o aluno hoje ele não tem autonomia, ele ta trocando a autonomia pela liberdade exagerada das coisas então ele acha que a autonomia é ele não fazer as tarefas propostas pelo professor e ta gerando assim, falta de conhecimento pro próprio aluno então é um dos problemas hoje principalmente da escola pública. (Participante 06)

Nesta argumentação, embora o entrevistado apresente inconvenientes ao exercício da autonomia, estes inconvenientes se caracterizariam mais pelo exercício de uma conduta que não se vincula a autonomia e que se manifestaria em uma ausência de regras do próprio indivíduo, ou seja, percebe-se que o entrevistado não realiza uma relação dicotômica entre a autonomia e a presença de regras.

A partir destes elementos consideramos que uma grande parte dos entrevistados considera que existam aspectos negativos no exercício da autonomia e o seu pleno exercício poderia trazer inconvenientes para o exercício educativo. Por outro lado, verificamos também que, ainda que seja em menor número, alguns professores conseguiram distinguir a autonomia da total ausência de regras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao término de nossa pesquisa. Para começarmos a lidar com nossas conclusões finais consideramos importante lidar novamente com a tentativa de uma definição sobre o nosso objeto de estudo: a autonomia. No entanto, diferente da estratégia adotada por nós logo na Introdução desta pesquisa, que consistiu essencialmente em apontar definições de autores e variantes da manifestação da autonomia, optamos por realizar alguns comentários sobre as raízes etimológicas desta palavra.

Se no início de nossa proposta, considerávamos que esta opção não necessitaria de maior atenção dado o fato de que este termo é muito utilizado em produções e pesquisas voltadas para esta temática, percebemos ao longo do trato e análise dos dados, que a origem etimológica desta palavra carrega consigo nuances e características essenciais necessárias para exemplificar a nossa compreensão do que seja autonomia e, por outro lado, se contrapor às interpretações que encontramos deste termo ao longo desta pesquisa.

Inicialmente poderíamos dizer que o conceito de autonomia tem na junção de duas palavras gregas a sua síntese máxima. Neste conceito está presente o termo *αὐτός* e que teria por significado: próprio, si mesmo + *νόμος* que, por sua vez, significaria lei, norma, regra ou como vimos tantas vezes ao longo dessas páginas, autonomia. Na junção de ambas, podemos afirmar que está implícita neste termo a ideia de que autonomia é o conceito aplicado para aquele que é capaz de criar regras por si mesmo ou para si próprias.

Ora, se crio regras, a partir do exercício da razão, em nenhum momento nos afastamos das normas, mas as justificamos a partir de um exercício racional realizado pelo próprio sujeito e este exercício acabaria por nos afastar dos nossos instintos egoístas ou instintivos, pois, caso assim não o fosse, seríamos condicionados a priori e a liberdade seria quimérica em razão de que estes instintos não poderiam ser inibidos ou questionados, ou seja, seríamos eternamente condenados a sermos subjugados por estes elementos instintivos.

No entanto, quando nos afastamos de nossos condicionantes e exercitamos algo que é eminentemente humano e que se afasta de nossas determinações, acabaríamos por ter manifesto algo muito caro ao Iluminismo e isto seria a liberdade, posto que ela é condição

*sine qua non* para o exercício livre da razão e, por outro lado, a razão é o elemento que viabiliza a liberdade. E como esta razão se manifestaria? Ela se exercitaria por processos lógicos racionais posto que sejam estes processos que afastam e diferenciam o homem dos demais seres na natureza.

Tais processos racionais possuem leis próprias, advindas exclusivamente do exercício lógico racional e uma destas refere-se a não possibilidade de entrarmos em contradição consigo mesmo e, quando começamos a realizar tal raciocínio decisório, acabamos por mudar o eixo das nossas decisões, isto porque, o mais importante é a forma em que se dá este exercício e não a submissão desta forma a uma finalidade previamente determinada.

Com isso, e que mais tarde foi chamado de formalismo kantiano, nos subtraímos das finalidades naturais que nos acompanham e nos aproximam dos animais (prazer, dor, etc) e nos libertamos destes condicionantes mediante o exercício de nossa capacidade reflexiva.

Ao exercitar esta capacidade, a razão acabaria por nos proporcionar novas finalidades e que geram um imperativo para ser seguido e este, se manifestaria na paradoxal frase de Kant **deves porque podes**, ou seja, o exercício da razão acabaria por nos oferecer finalidades e deveres, mas estes só acontecem porque somos capazes de poder gerá-los por intermédio do nosso exercício racional.

Destes elementos temos também em seu cerne algumas descobertas que posteriormente foram apresentadas por Piaget e aprofundadas por Kohlberg e estas se referem à relação entre o desenvolvimento da capacidade lógico racional do indivíduo e a sua moralidade, ou seja, é necessário o desenvolvimento de estruturas lógicas superiores para a realização de raciocínios morais autônomos e plenos ainda que a existência destas estruturas não necessariamente signifique que o indivíduo se pautar por uma moralidade adequada ou evoluída.

Bem, e por que fizemos esta introdução. Acreditamos que talvez a conclusão central que esta pesquisa acabou por mostrar é que a maioria dos entrevistados acabou por manifestar a interpretação equivocada de que a autonomia seria uma espécie de anomia e esta anomia poderia ser sintetizada invertendo a frase kantiana, onde teríamos o **não debes porque podes**.

Com isso, a autonomia deixa de ser um bem e passa a ser um problema posto que a relação docente e discente que, dentre outras coisas, exige a presença de regra, ordem ou ainda, de autoridade, acabaria por ser esvaziada destes elementos e tornaria difícil ou impossível o exercício educativo, isto porque, ao invés da liberdade instituir o **governo de si mesmo** mediante o exercício da autonomia, teríamos ao invés disso o **desgoverno de si mesmo** advindo de nossas forças instintivas e naturais.

Cabe dizer que ao nos referirmos à autoridade, não estamos dizendo que seria necessário a relação autoritária mantida pelos professores em relação aos alunos e que foi tão bem definida por Piaget como sendo a heteronomia. Na verdade, fazemos uso de outra compreensão deste termo e que se manifestaria na ideia de que:

Fundar a autoridade sobre bases ilegítimas leva ao autoritarismo e à injustiça. Porém, negar a autoridade em nome de igualdades forçadas leva à hipocrisia nas relações humanas. Os dois perigos encontram-se no campo da educação. Por exemplo, se a escola negar toda e qualquer capacidade de discernimento e singularidade intelectuais aos alunos, ela se arvora o direito de arbitrar indiscriminadamente sobre cada uma de suas condutas – eis o autoritarismo – e, em caso de fracasso por parte deles, longe de questionar suas pretensões e métodos, ela incrimina aqueles que “fogem da norma”: são indisciplinados, preguiçosos, retardados, eis a injustiça. Todavia, se a escola negar que a relação professor/aluno é, por definição, assimétrica, uma vez que o primeiro sabe coisas que o segundo deseja ou precisa conhecer, ela, em nome de um igualitarismo de bom tom, paralisa-se e, por conseguinte, paralisa os jovens que a freqüentam (LA TAILLE, 1999, p. 10)

Como se percebe, a criação de um espaço para o exercício da autonomia em nenhum momento criaria impedimentos para a manutenção ou exercício da autoridade. Contudo, quando o professor realiza esta associação da autonomia ao desgoverno, parece-nos que ele agiria pela contenção da autonomia em detrimento do fomento da autonomia e tal percepção pode ser sentida, por exemplo, nesta fala do professor.

Olha um grande exemplo assim que o aluno utiliza de é...que utiliza assim em relação a autonomia que ele tem, hoje são muitas, assim são muitos os direitos que ele tem é a indisciplina em sala de aula, o não querer fazer as atividades escolares, o não comprometimento com a escola, o não comprometimento com os professores, o não comprometimento com, com a gestão escolar também, ou seja, então ele acaba levando assim, acha que tudo pode ser levado de qualquer jeito, então neste caso, é um mau uso da autonomia que os alunos tem. (Participante 01)

Diante dessa fala, é possível perceber o receio de que a autonomia venha a promover a perda de autoridade do professor na condução de sua função e completa ausência do aluno de suas responsabilidades escolares, diante disso, consideramos importante apresentar mais um contraponto a este tipo de argumentação e que se encontra manifesta nas considerações realizadas por Brasil (1997) quando apresenta esta reflexão:

permitir que valores e normas sejam discutidos, avaliados e reformulados não significa abolir, negar ou qualificar negativamente a autoridade dos educadores. Pelo contrário, reconhecê-la é fundamental, uma vez que é nela que se apóia a garantia de direitos e deveres no contexto escolar. Estabelecer relações de autonomia, necessárias à postura crítica, participativa e livre pressupõe um longo processo de aprendizagem até que os alunos sejam capazes de atuar segundo seus próprios juízos. Esse processo não dispensa a participação da autoridade dos adultos na sua orientação. O que se coloca é a necessidade de essa autoridade ser construída mediante a assunção plena da responsabilidade de educar, de intervir com discernimento e justiça nas situações de conflito, de se pautar, coerentemente, pelos mesmos valores colocados como objetivo da educação dos alunos e de reconhecer que a autoridade dos educadores na escola se referenda numa sociedade que se quer democrática. (p. 35)

Além disso, acreditamos que este estudo acabou por aventar a possibilidade da existência de certa dificuldade do professor em perceber como a autonomia se realiza não somente na atitude cotidiana pela busca do conhecimento, mas também nas mais variadas situações que se nos apresentam na vida.

Caso esta possibilidade seja realmente um fato, como será possível fazer com que o aluno perceba e exercite a autonomia em outras esferas de nossas vidas se o professor, que teria em tese a função de fornecer ao seu aluno esta possibilidade sequer a percebe em si mesmo?

Cabe dizer que ao constatararmos este problema não queremos nos inserir em uma posição maniqueísta inocente que vê em um grupo de atores do processo educativo (o docente) a culpa ou ainda a responsabilidade pela redenção deste mesmo processo.

Na verdade, acreditamos que esta dificuldade para verificar concretamente a autonomia em nossas vidas acontece no cotidiano dos membros da nossa sociedade e o professor, inserido que esta nesta mesma sociedade acabaria por reproduzir ou ser vítima desta mesma sociedade. Sabemos que os instrumentos que utilizamos para nossa pesquisa acabam por apontar esse estado de coisas na concepção docente da amostra que pesquisamos, mas, os elementos causais certamente não podem ser reduzidos a uma mera

decisão pessoal posto que somos seres sociais que mantêm uma relação de troca e influência com esta mesma sociedade.

Neste sentido consideramos pertinente realizarmos um diálogo com as primeiras reflexões relativas à importância da autonomia e que apresentamos em nossa Introdução. Como pudemos demonstrar naquele texto, muitas foram as referências que apontam a importância do desenvolvimento da autonomia no espaço escolar, no entanto, é sobremaneira importante voltarmos a realizar um diálogo com a proposta de uma educação para a emancipação conforme defendida por Theodor Adorno.

Este pensador, inspirado que foi pelas idéias kantianas, apontou a importância de uma educação que promovesse a emancipação do aluno de modo que este viesse pudesse a não ser conduzido e, conseqüentemente, não compactuasse com a barbárie manifestada nos campos de concentração de Auschwitz. No entanto, Adorno apontou as dificuldades para que isto acontecesse, pois conforme havíamos citado na Introdução, para este filósofo “a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações” (ADORNO, 1995, p. 181).

Do exposto, é possível lidarmos com esta dificuldade apresentada pelo professor em vislumbrar a presença ou o exercício da autonomia em sua vida a partir das considerações de Adorno, pois, se o filósofo acerta em suas afirmações, o professor vive em uma sociedade heterônoma e, conseqüentemente, ele mesmo não pode viver a partir de suas próprias determinações.

Caso esta relação que apontamos se configure verdadeira, percebe-se a dificuldade para mudarmos este estado de coisas, pois aqueles que deveriam posicionar-se de modo a defender uma educação para a emancipação muitas vezes não se encontram eles mesmos emancipados ou, para usarmos o conceito chave em nossa pesquisa, não se encontram autônomos, pois vivem em uma sociedade eminentemente heterônoma.

Tal possibilidade apresentada por Adorno, se de fato for verdadeira, certamente deve suscitar preocupações, pois a barbárie que determinados grupos étnicos e raciais foram vítimas não encontrariam na educação emancipatória uma possibilidade exequível para ser um instrumento que se contraponha à possibilidade de que fatos tais como os que aconteceram no passado não venham a acontecer no presente.



Mais ainda, há de se pensar a necessidade de que uma educação para autonomia não se utilize somente de reflexões ou propostas voltadas para a prática pedagógica do professor, mas que também problematize a própria sociedade em que vive este professor.

Aventamos também que nas entrevistas foi possível perceber uma sólida associação do conceito de autonomia como estritamente vinculada à independência intelectual, ou seja, a capacidade de buscar por si mesmo certo conhecimento ou ser portador de um conhecimento.

Sabemos que este dado pode ter surgido em razão de que o professor tenha associado às questões que apresentamos nessa pesquisa, exclusivamente voltada para uma das funções nevrálgicas da autonomia dentro do ambiente escolar e esta é a sua vinculação à função de promover e fazer com que o aluno adquira conhecimento.

Como vimos em nossa fundamentação teórica, sobretudo nas contribuições de Piaget, a construção de estruturas lógicas superiores, ainda que seja pré-condição para o desenvolvimento de raciocínios morais complexos, não necessariamente significam que o indivíduo venha a adquirir e exercitar estes raciocínios morais, ou seja, ainda que a escola exerça a função de promover o conhecimento e as suas respectivas estruturas, tal atitude não significaria que a escola promova a autonomia e, em especial, a autonomia moral do aluno.

Além disso, esta função que a maioria dos professores entrevistados atribuiu a si mesmos como sendo vinculada à tarefa de promover o estímulo à autonomia do aluno na busca do conhecimento já há muito tem sido repensada e, para ilustrar esta mudança ou ampliação de prioridades, citamos, por exemplo, uma contribuição contemporânea muito utilizada atualmente quando alguma produção científica busca tratar de uma educação não vinculada estritamente à aquisição de conhecimento.

Referimo-nos a contribuição de Delors (1999), quando este pesquisador, ao pensar as competências necessárias para este multifacetado novo século, apresentou a tese de que o professor e a educação devem fazer com que o aluno realize o aprender a aprender, o aprender a fazer, o aprender a ser e, por fim, o aprender a conviver.

No que se refere ao aprender a aprender e o aprender a fazer, vimos alguns exemplos de propostas semelhantes em alguns excertos que apresentamos, quer seja na

capacidade do aluno ser capaz de buscar alguma informação por si mesmo, ou ainda, ser capaz de agir diante de um problema prático ou tecnológico qualquer.

No entanto, acabamos por encontrar quase que nenhuma associação da autonomia à capacidade do aluno vir a realizar a construção do seu próprio caráter (aprender a ser) ou ainda, que o aluno possa usar essa capacidade de criação de regras tendo, dentre outros aspectos, a descoberta progressiva do outro.

Diante dessa constatação, cabe dizer que a preocupação com este dado encontrado por nós e que busca se contrapor a uma escola, que objetiva somente fazer com que o aluno venha a buscar e adquirir de forma autônoma o conhecimento, esta inclusive presente nos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais, isto porque, este documento, ao justificar o trabalho educativo voltado para o desenvolvimento daquilo que intitula de **temas transversais**, afirma que

A contribuição da escola, portanto, é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. Um projeto pedagógico com esse objetivo poderá ser orientado por três grandes diretrizes: posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente; não tratar os valores apenas como conceitos ideais; incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar. (p. 24)

Como se percebe, a relação com outro manifestado no posicionamento relativo às questões sociais, a intervenção social no presente e uma educação que lide com os valores humanos vão muito além do fomento a capacidade do aluno vir a buscar conhecimento autonomamente.

Nesse sentido há de se pensar então que atitudes ou paradigmas educacionais poderiam ser desenvolvidos na escola com o intuito de mudar este estado de coisas e que possa demonstrar ao professor que é possível uma educação que promova a autonomia moral sem que este profissional tenha a sua função de autoridade esquecida.

Para responder a esta questão concluímos que seria interessante buscar verificar junto aos próprios autores que balizam nossa fundamentação teórica a possibilidade de existência de algumas propostas de ação educativa que venha a proporcionar esta mudança.

Ao realizarmos esta verificação, encontramos em Lawrence Kohlberg algumas propostas que consideramos emblemáticas. Referimo-nos ao projeto iniciado por este pesquisador e que recebeu a denominação de Comunidade Justa. Este projeto adveio da experiência que Kohlberg teve quando de sua visita a um Kibutz em Israel e, a partir desta experiência, advogou a criação de um ambiente democrático que pudesse favorecer a que o aluno viesse a pensar autonomamente tanto no que se refere à busca de conhecimento como também na busca e opção por determinados valores.

Exemplo concreto deste projeto foi desenvolvido por Kohlberg na Escola Cluster e consistiu na realização de realizações semanais na escola onde toda a comunidade escolar se fazia envolvida. Nestas reuniões alunos e professores buscavam debater e se posicionar em relação a temas do cotidiano escolar ou ainda em relação às próprias regras existentes na escola.

Neste processo, alunos e professores acabavam por se deparar com visões de mundo e de valores distintos dos seus, bem como, com raciocínios morais de estágios diferentes. Esta situação fatalmente vinha a gerar conflitos cognitivos, pois a “dança das cadeiras” apresentada por nós quando nos dedicamos a analisar a proposta de Kohlberg, vinha a acontecer de fato, o que gerava conflitos de ordem cognitiva que necessariamente levavam ao estímulo dos raciocínios morais e a conseqüente reflexão crítica em relação às próprias ações morais.

Cabe dizer que em decisões de ordem técnica ou curricular, decisões estas que envolviam níveis de abstração elevados ficavam a cabo dos professores e pesquisadores, ou seja, algumas diretrizes em que se faz necessária a autoridade do professor se faziam preservadas. Como se percebe por intermédio deste exemplo, é possível a criação de um espaço de diálogo que promova a autonomia em suas várias facetas sem a perda da função e ato docente.

Sabemos que este tipo de iniciativa certamente virá a gerar dificuldades pois tudo aquilo que é inusual em nossas vidas pode vir a gerar conflitos, adaptações, adiamentos, quebras de alguns *status quo* estabelecidos ou ainda incredulidade, no entanto, acreditamos que os benefícios de uma educação que desenvolva a autonomia em seu sentido pleno certamente justificaria a opção por esta atitude educativa.

Diante desses elementos, encontramos-nos agora na condição de poder concluir este trabalho apresentando os aspectos presentes neste trabalho que, segundo a nossa análise, possam ter contribuído para a pesquisa voltada para esta temática.

O primeiro aspecto refere-se a nossa certeza de que este trabalho possa vir a colaborar na compreensão de como o conceito de autonomia é percebida pelo professor em seu discurso reflexivo e como esta percepção acaba por influenciar a sua análise dos benefícios ou malefícios da autonomia nas várias esferas que compõem o ato educativo.

Consideramos este aspecto importante, pois, por intermédio dele, é possível o estabelecimento de estratégias voltadas para uma proposta de educação voltada para o desenvolvimento da autonomia que venha a dialogar com os dados por nós apresentados. Nesse sentido há de se pensar inclusive no processo de formação dos professores e como esta formação esta se dando, ou ainda, se este processo de formação leva em conta na sua proposta curricular conteúdos e ações que venham a pontuar o valor e os variados aspectos que compõe uma proposta de educação para a autonomia.

Por outro lado, como apoiamos nossas reflexões estritamente no discurso do professor, estas reflexões acabam por mostrar muito do discurso do indivíduo e este discurso não necessariamente implica em uma ação real que coadune com o que se apresenta em sua fala. Tal fato denota uma das fragilidades em nosso estudo e esta fragilidade se manifestaria caso queiramos expandir as conclusões destes discursos para prever ou advogar certas ações ou comportamentos reais, isto porque, como bem o sabemos, nossas reflexões ou discursos pessoais não necessariamente coadunam com nossa conduta real.

Nesse sentido, consideramos que esta pesquisa necessita da realização de outros desdobramentos para a sua efetiva comprovação e aprofundamento dos dados referentes a este tema. Um dos desdobramentos que consideramos necessário é a verificação *in locu* da prática educativa realizada pelo professor, com o intuito de se detectar se o que ele apresentou no discurso advindo de nossa amostragem, ocorre de fato em seu cotidiano de trabalho.

Quanto a nossa hipótese investigativa apresentada na Introdução, consideramos que existem elementos suficientes presentes nas respostas apresentadas pelos professores que nos autorizam a afirmar que, na amostra pesquisada, existe um predomínio de concepções

negativas em relação ao conceito de autonomia e, em especial, o exercício da autonomia quando exercitado pelo aluno.

Esta concepção negativa se justifica, na maioria dos professores entrevistados, pela consideração de que a autonomia do aluno viria a implantar o reino do *laissez faire* e a perda da autoridade docente.

Por fim, consideramos oportuno apresentar um fato que se repetiu ao término das nossas entrevistas. Sempre que a terminávamos, os professores buscavam saber se a resposta dada era a correta, quais eram as nossas avaliações a respeito delas ou ainda demonstravam certa preocupação em querer apresentar algo mais com o intuito de colaborar para o aprofundamento das discussões.

Vimos nessa conduta manifestada não somente nos discursos, mas também nos gestos e entonações de voz, uma preocupação de que as experiências que estes profissionais possuem possam ser utilizadas de alguma forma para alertar as instituições ou ainda minorar algumas situações que estes profissionais vivenciam e isto nos permitiu considerar a existência de certa preocupação e responsabilidade com a função docente.

Sabemos que muitas outras questões surgirão a partir dos elementos apresentados por nós ao longo desta dissertação, no entanto, como acreditamos que a pesquisa científica avança, sobretudo nas perguntas em detrimento das respostas, esperamos que as perguntas originadas das conclusões aqui apresentadas, possam servir para a criação de novas pesquisas e, quem sabe, para o estímulo à criação de estratégias que venham, de fato, potencializar a valorização e estímulo a criação de sujeitos autônomos.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **História da Filosofia**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- APEL, Karl-Otto. **Estudos de moral moderna**. Petrópolis: Vozes, 1994
- AQUINO, Julio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.
- ARANHA, Maria L. de A. & MARTINS, Maria H. P. **Filosofando**: Introdução à Filosofia: São Paulo: Editora Moderna, 2003. 439 p.
- BATTISTICH, Victor et al.. Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A Multilevel Analysis. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 32, n. 3, p. 627-658, 1995.
- BIAGGIO, Angela. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. São Paulo: Editora Moderna. 2006. 127 pag.
- BODEN, M.A. Autonomy and Artificiality, in: M.A. Boden (ed.), **The Philosophy of Artificial Life**, New York, NY: Oxford University Press. 1996.
- BOGDAN, R. & TAYLOR, S. J. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Madrid: Ediciones Paidós, 2000. Fonte: <http://club.telepolis.com/jcalventus/bogdan1988.pdf>. Acesso em: 22 abril. 2009.
- BONI, Valdete.; QUARESMA, Sílvia J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BOZACK, Amanda R. et al. Teacher Support of Student Autonomy in Comprehensive School Reform Classrooms. **Teachers College Record**. v. 110, n. 11, p. 2389-2407, 2008.
- CANAL, Jaime Yañez. Debates En La Psicología del Desarrollo Moral. Bogotá, Octubre 1 de 2005. 23 pag.

CARVALHO, J.S.F. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In: A-QUINO, J.G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas** São Paulo: Summus Editorial, 1999. p. 49-70.

CHAVES, Eduardo O. C. **David Hume e a Questão Básica da Crítica da Razão Prática**. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/hume2.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

CHIRKOV, Valery; RYAN, Richard M. Parent and Teacher Autonomy-Support in Russian and U.S. Adolescents. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 32, n. 5, p. 618-635, 2001.

CHRISTMAN, John. **Autonomy in Moral and Political Philosophy**. Stanford Encyclopedia of Philosophy. First published Mon Jul 28, 2003; substantive revision Wed Aug 27, 2003.

CONDE, Fernando. Un Ensayo de Articulacion de las perspectivas cuantitativa e cualitativa en la investigacion social. **REIS**, Madrid, v. 51, n. 90, p. 91-117, 2007.

COTTERALL, Sara. Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. **System**, v. 23, n. 2, p. 195-205, 1995.

CRAIN. W. C. **Theories of Development**. New York: Prentice-Hall, 1985, p. 118-136.

DARWALL, Stephen. The Value of Autonomy and Autonomy of the Will. **Ethics**, Chicago, v. 116, p. 263-284, 2006.

DAVIS, Elisabeth A. Prompting Middle School Science Students for Productive Reflection: Generic and Directed Prompts. **Journal of the Learning Sciences**, v. 12, n. 1, p. 91-42, 2003.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In: Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001.

DEVRIES, Rheta. Piaget's Social Theory. **Educational Researcher**, v. 26, n. 2, p. 4-17, 1997.

DIAZ AGUADO, J.; MEDRANO, C. **Construção moral e educação**: Uma aproximação construtivista para trabalhar os conteúdos transversais. Bauru: EDUSC, 1999.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.

DWORKIN, G. **The theory and practice of autonomy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

ECCLES, Jacquelynne. et al. School as a Context of Early Adolescents' Social-Emotional Development: A Summary of Research Findings. **The Elementary School Journal**. v.100, n. 5, 2000.

FARIA, Elaine Turk. **O professor e as novas tecnologias**. In: ENRICONE, Délcia (Org.). Ser Professor. 4 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004 (p. 57-72).

FREITAG, Barbara. A questão da moralidade: da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas. **Tempo Social**, São Paulo, v. 1, n. 2. p. 7-44, 1989.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 303-308, 2002.

GOMES, Sandra L. R. Biblioteca virtual: um novo território para a pesquisa científica no Brasil. **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação**. v. 5, n. 6, p. 1-11, 2004.

GREMMO, M. J.. Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: the history of an idea. **System**, v. 23, n. 2, p. 151-164, 1995.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GUIMARÃES, Sueli E. R. Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 19, n. 1, p. 17-24, 2003.

JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001, 296 p.



JARAMILLO, Luis Guillermo. Ética como sujeción o como acción dialógica: Un recorrido por el concepto de la ética como posibilidad para comprender a los niños y niñas como sujetos de derechos. En: **Revista ieRed**: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.3 (Julio-Diciembre de 2005). Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061

JENSEN, Jay. Liberalism, Democracy and the mass media. Fonte: <http://www.media.illinois.edu/faculty/Jensen/Liberalism.pdf>. Acesso em 24 jan. 2010.

KANAS, Elaine Bárbara. Echoes from the classroom: Teacher influence on student autonomy, social interaction and creativity. **Dissertation Abstracts International**, v. 55 n. 7, 1994.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. São Paulo: Edições e Publicações Brasil Editora S.A., 1959.

\_\_\_\_\_, Immanuel. **Textos Selecionados**: Prolegômenos(a), Fundamentação da metafísica dos costumes(b), Introdução à crítica do juízo, Analítica do belo, Da arte e do gênio, A religião dentro dos limites da simples razão. seleção de textos de Marilena de Souza Chauí. Traduções: Tania Maria Bernkopf, Paulo Quintela, Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. 295 p.

\_\_\_\_\_, Immanuel. **O que é a Ilustração**. In ANDRADE, Regis C. Kant, a liberdade, o indivíduo e a república. In WEFFORT, Francisco (org). Os Clássicos da Política. São Paulo, Ática, 1989. v. 2, p. 83-85.

KODATO, Sérgio; NARDI, Edson Renato. Representações sociais de autoridade moral em professores: Autonomia ou Heteronomia?. In: V JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2007. Brasília DF. **Banco de Papers**. Brasília DF. Disponível em: [http://www.vjirs.com.br/completos/VJIRS\\_0054\\_0161.PDF](http://www.vjirs.com.br/completos/VJIRS_0054_0161.PDF). Acesso em 20 nov. 2007.

\_\_\_\_\_, Lawrence et all. O Retorno do Estágio 6: Seu Princípio e ponto de vista Moral. In: BIAGGIO, Angela. Lawrence **Kohlberg**: ética e educação moral. São Paulo: Editora Moderna. 2006. 127 pag

LA TAILLE, Yves de. A educação moral: Kant e Piaget. In. MACEDO, L. (Org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

\_\_\_\_\_, Yves de. Autoridade na Escola. In: AQUINO, Julio Groppa (org). **Autoridade e Autonomia na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

LINDLEY, Richard. **Autonomy: Issues In Political Theory**. Palgrave Macmillan, 1986, 208 pag.

LITTLE, David. Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. **System**, v. 23, n. 2, p. 175-181, 1995.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo**. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

LOURENÇO, Manuel. Pontos de vista sobre Piaget como epistemólogo. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, v. 2, n. 2, p. 247-256, 1985

MARTINS, Ângela M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 115, p. 207-232, 2002.

MCDONOUGH, Graham. Re-thinking autonomy as resistance. **Philosophical Studies in Education**, v. 36, n.1, p. 91-102, 2005.

MIDGLEY, Carol. et al. The transition to junior high school: Beliefs of pre- and post transition teachers. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 17, n. 6, p. 543-562, 1988.

MORRIS, Christopher W. Human Autonomy and the Natural Right to Be Free. **The Journal of Libertarian Studies**, v. 4, n. 4, p. 379-392, 1980.

MUNRO, André. Rawls' Stage of Full Justification and the Kantian Ideal of Autonomy. **Gnosis**, Montreal, v. 8, n. 1, 2006.

PAGE, Reba. Teachers' Perceptions of Students: A Link between Classrooms, School Cultures, and the Social Order. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 18, n. 2, p. 77-99, 1987.

PEMBERTON et al. **Taking control: autonomy in language learning**. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996.

PEREBOOM, Derk. Kant on Transcendental Freedom. **Philosophy and Phenomenological Research**. v. 73, n. 2, p. 537-567, 2006.

PIAGET, Jean. **Logique et connaissance scientifique**. Dijon: Encyclopédie de la Pléiade, 1967, p. 23.

\_\_\_\_\_, Jean. **Psicologia e Epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

\_\_\_\_\_, Jean. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

\_\_\_\_\_, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

\_\_\_\_\_, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução de Maria Alice Guimarães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 21.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. 136 pág.

QUEIROZ, Sávio S. de. et al. Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de piaget: uma reflexão kantiana. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 2009

REALE, Giovanni. **História da filosofia**: de Spinoza a Kant, v. 4. São Paulo: Paulus, 2005

REEVE, JohnMarshall. Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. **Educational Psychologist**, New Jersey, v. 44, n. 3, p. 159-175, 2009.

REICHARDT, C. S. & COOK, T. D. **Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research**. London: Sage Publications, 1979.

RIGBY, C. S, DECI, E., "Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: self-determination in motivation and learning", **Motivation and Emotion**, New York, v. 16, p. 165-85, 1992.

ROSENHOLTZ, Susan J. The Effect of Classroom Structure on Shared Perceptions of Ability. **American Educational Research Journal**. v. 17, n. 1, p. 75-82, 1980.

RYAM, R. M., & LA GUARDIA, J. G. (1999). Achievement motivation within a pressured society: Intrinsic and extrinsic motivations to learn and the politics of school reform. In T. Urdan (Ed.), **Advances in motivation and achievement** (Vol. 11, pp. 45–85). Greenwich, CT: JAI.

SAMANIEGO, Concepcion M. **Educación en valores: educación para el desarrollo personal e social en la infancia e adolescencia**. Espanha: Asociación para la Investigacion y Desarrollo Educativo en Extremadura, 1996

SAVULESCU, Julian. **Autonomy, the good life and controversial choices**. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

SCHWARTZ, S. H. A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work. **Applied Psychology: An International Review**. v. 48 n. 1, p. 23-47, 1999.

SOLOMON, Daniel. et al. Teacher Beliefs and Practices in Schools Serving Communities That Differ in Socioeconomic Level. **Journal of Experimental Education**, v. 4, n. 64, p. 327-348, 1996.

TAYLOR, George R. **Integrating quantitative and qualitative methods in research**. Oxford: University Press of America, 2005. 361 pag.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. ASSIS, Orly Z. M. de. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 49-66, 2006.

VENTURI JR. Gustavo. **Democracia e Autonomia Moral: Universalismo moral e relativismo ético em teorias normativas da democracia**. 2003. 174 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

VEUGELERS, Wiel. Between Control and Autonomy: Restructuring Secondary Education in the Netherlands. **Journal of Educational Change**, Netherlands, v. 5, n. 2, p. 141-160, 2004.

VINHA, Telma Pileggi. ASSIS, Orly Z. M. de. Considerações sobre as dificuldades do professor na construção de um ambiente cooperativo em sala de aula. **Revista Ícone Educação**. Uberlândia. v. 11, n. 1, p. 69-94, 2005.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. Pioneira, São Paulo, 1999.

WOOD, Allen W. Autonomy as the ground of morality. [www.stanford.edu/~allenw/papers/Autonomy.doc](http://www.stanford.edu/~allenw/papers/Autonomy.doc). Acesso em 10/08/2008.

YANCEY, Kathleen Blake. **Portfolios in the Writing Classroom: An Introduction**. Urbana: NCTE, 1992.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)