

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E  
EDUCAÇÃO – UNAHCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**GISELE DA SILVA REZENDE DA ROSA**

**A PERCEPÇÃO DO CONCEITO DE AUTONOMIA DE  
ACADÊMICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES  
DE ENSINO SUPERIOR DO EXTREMO SUL CATARINENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alex Sander da Silva

**CRICIÚMA  
2018**

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

R788p Rosa, Gisele da Silva Rezende da.

A percepção do conceito de autonomia de acadêmicos dos cursos de pedagogia de instituições de ensino superior do Extremo Sul Catarinense / Gisele da Silva Rezende da Rosa. – 2018.

85 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2018.

Orientação: Alex Sander da Silva.

1. Autonomia. 2. Estudantes de pedagogia – Formação. 3. Pensamento crítico. 4. Professores – Formação. I. Título.

CDD. 22. ed.

371.12

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101

Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC



**GISELE DA SILVA REZENDE DA ROSA**

**A PERCEPÇÃO DO CONCEITO DE AUTONOMIA DE  
ACADÊMICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES  
DE ENSINO SUPERIOR DO EXTREMO SUL CATARINENSE**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação na área de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 26 de fevereiro de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Alex Sander da Silva - Doutor - (UNESC) - Orientador

Prof. Dra. Cibele Beirith Figueiredo freitas

Membro interno

Prof. Dr. Angelo Cenci ...

Membro externo

Gisele da Silva Rezende da Rosa

Mestranda

Dedico esta pesquisa aos pesquisadores frenéticos,  
que na sua inquietude colaboram para a emancipação  
dos sujeitos humanos. Ou não.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, à FAPESC e à CAPES, que financiaram por meio de bolsa de estudos esta pesquisa, o que permitiu o desenvolvimento do trabalho e a minha participação em congressos e eventos.

Agradeço também à UNESCO, que ao longo destes anos tem sido a base para o meu desenvolvimento, e ao PPGE, que me proporcionou esta experiência do mestrado em educação, bem como ao corpo docente, cujo cuidado e acompanhamento dos meus esforços e desafios foi contínuo.

Agradeço à secretaria do programa, Vanessa Morona Dias, por sua atenção e disponibilidade em resolver as burocracias próprias da universidade.

Além disso, sou grata ao meu orientador, Prof. Dr. Alex Sander da Silva, por acompanhar o meu trabalho e sempre confiar em minha capacidade de superação.

Seria impossível retribuir todo o apoio de meus colegas e de minha família, por isso, agradeço especialmente ao meu esposo, Carlos Alberto Silva da Rosa, que me apoiou, escutou-me e, apesar dos autos e baixos e do estresse do mestrado, nunca me deixou desistir, além de me fazer feliz todos os dias destes 12 anos de casado. Mesmo quando eu duvidei, ele sempre acreditou que eu fosse capaz de realizar meus sonhos.

Aos meus filhos, Victória Rezende da Rosa e Natan de Oliveira Rezende, que do seu modo compreenderam a necessidade de minha ausência e sempre me prestigiaram com seus carinhos. Em especial ao Natan, que muitas vezes escutou as leituras dos autores e de meus capítulos, além de me ajudar com as muitas perguntas e questionamentos laterais que foram aparecendo durante o trabalho, ainda que em alguns casos ele nem compreendesse muito o tema ou tivesse qualquer interesse.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste percurso, meu muito obrigada!



“Por certo as motivações e os comportamentos assumidos não são diretamente racionais, na medida em que deturpam os fatos a que se referem.”

(ADORNO, 1995, p. 34)



## RESUMO

Esta pesquisa discute como objetivo geral as percepções de autonomia de acadêmicos das fases finais dos cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior (IES) situadas no extremo sul catarinense oferecidos na modalidade presencial. Desse modo, formulamos como questão central: Qual a percepção de autonomia dos acadêmicos das fases finais no âmbito da formação docente em cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior da região do extremo sul catarinense? Com o intuito de abordar a problemática sobre a autonomia no campo da educação, em especial no horizonte da formação docente, buscamos compreender as concepções de autonomia na percepção dos acadêmicos das fases finais dos cursos de Pedagogia dessas IES. Por consequência, estabelecemos como objetivos específicos identificar, na formação docente, os elementos que podem contribuir para pensar o conceito de autonomia que os futuros pedagogos possuem; analisar a percepção de autonomia desses acadêmicos das fases finais dos cursos de Pedagogia; discutir o conceito de autonomia no contexto da formação docente dos cursos de Pedagogia de IES do extremo sul catarinense; perceber o alcance de tais percepções e suas relações com a discussão teórico-filosófica sobre a autonomia, bem como conceber de que forma e por qual meio os campos da prática e da formação docente e suas regulamentações se inter-relacionam. Nesse sentido, desenvolvemos o conceito de autonomia na educação a partir de seus desdobramentos formativos em uma sociedade que privilegia hegemonicamente a dimensão técnico-profissional ao invés de promover uma formação cultural e educativa ampla. Metodologicamente, com base em entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes das últimas fases dos cursos de Pedagogia de IES do extremo sul catarinense, objetivamos perceber o posicionamento desses acadêmicos quanto ao desenvolvimento de sua autonomia durante a sua formação docente e profissional. Como referencial, optamos por buscar o sentido de autonomia em Immanuel Kant (2012), o qual inaugura na modernidade uma discussão sobre esse tema. Também buscamos as contribuições de Theodor Adorno (1995) a esse respeito, visto que na visão desse filósofo a emancipação só ocorrerá pela educação quando esta oportunizar uma consciência de autorreflexão crítica. Além disso, buscamos a compreensão de Paulo Freire (1996), o qual pensa a autonomia como resultante do processo por ele chamado de “Conscientização”, que tem como finalidade uma educação libertadora dos indivíduos. O pensamento crítico dos autores está vinculado a uma profunda reorientação das teorias e práticas pedagógicas que possibilitam uma análise das condições da formação acadêmica para a autonomia, tanto educacional quanto profissional.

**Palavras-chave:** Pensamento crítico. Formação docente. Pedagogia. Autonomia. Liberdade.

## ABSTRACT

This research argue the perceptions of academic autonomy of the final stages of Pedagogy of Higher Education Institutions (HEI) located in Southern Santa Catarina offered in the face - to - face modality. In this way, we formulated as a central question: What is the perception of autonomy of the final stage students in the scope of teacher formation in Pedagogy courses of Higher Education Institutions in the southern Santa Catarina? In order to approach the issue of autonomy in the field of education, especially in the horizon of teacher education, we seek to understand the conceptions of autonomy in the perception of the students of the final stages of the courses of Pedagogy of these HEIs. Consequently, we set as specific objectives identify, in teacher education, the elements that can contribute to think the concept of autonomy that future educators have; analyze the perception of autonomy of these academics of the final stages of the courses of Pedagogy; to discuss the concept of autonomy in the context of the teacher training of HEI Pedagogy courses in the southernmost part of Santa Catarina; to perceive the scope of such perceptions and their relations with the theoretical-philosophical discussion about autonomy, as well as to conceive of in what form and by what means the fields of teaching practice and formation and its regulations are interrelated. In this sense, we develop the concept of autonomy in education based on its formative developments in a society that privileges the technical-professional dimension in a hegemonic way instead of promoting a broad cultural and educational formation. Based on semi-structured interviews with students from the last phases of the HEIs Pedagogy courses in the southern Santa Catarina, we aimed to understand the positioning of these academics regarding the development of their autonomy during their educational and professional formation. As a reference, we chose to seek the sense of autonomy in Immanuel Kant (2012), which inaugurates a discussion of this theme in modernity. We also seek the contributions of Theodor Adorno (1995) in this regard, since in the view of this philosopher emancipation will only occur through education when this opportunizes a conscience of critical self-reflection. In addition, we seek the understanding of Paulo Freire (1996), who thinks autonomy as a result of the process he calls "Awareness", whose purpose is a liberating education. The critical thinking of the authors is linked to a profound reorientation of pedagogical theories and practices that make possible an analysis of the conditions of academic formation for autonomy, both educational and professional.

**Keywords:** Critical thinking. Teacher formation. Pedagogy. Autonomy. Freedom.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Ensino a Distância
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
GEFOCS	Grupo de Estudos em Educação, Formação Cultural e Sociedade
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Curriculares da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Político do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>2 CONTEXTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS DO CONCEITO DE AUTONOMIA.....</b>	<b>35</b>
2.1 AUTONOMIA COMO ESCLARECIMENTO E MAIORIDADE EM KANT.....	40
2.2 O CONCEITO DE AUTONOMIA COMO EMANCIPAÇÃO EM ADORNO.....	46
2.3 O CONCEITO DE AUTONOMIA EM FREIRE.....	51
<b>3 PERCEPÇÕES DO CONCEITO DE AUTONOMIA.....</b>	<b>61</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO.....	67
3.2 O CONCEITO DE AUTONOMIA NA PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	68
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>79</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>83</b>
ANEXO A – QUESTIONÁRIO.....	84

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca investigar as concepções de autonomia de estudantes das fases finais dos cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior (IES) situadas no extremo sul catarinense oferecidos na modalidade presencial. Tendo em vista a elaboração da problemática relativa ao conceito de autonomia, procuramos abordar a questão a partir das percepções dos acadêmicos. Para isso, procuramos evidenciar neste estudo como esses estudantes entendem a autonomia, mais especificamente no âmbito da formação docente e profissional. Intentamos, ainda, apontar características desse contexto, aquelas mais próprias do ambiente universitário no qual esses acadêmicos se desenvolvem para a prática docente, e outras mais ligadas às discussões teóricas relativas às bases conceituais, à legislação e aos documentos que regulam e regulamentam a formação e a prática docente. Pretendemos apreender em que medida a autonomia é relevante na educação, tendo em vista o sistema de ensino como uma instituição por meio da qual as práticas sociais e, por sua vez, a própria sociedade se reproduzem, ou seja, em que medida o conceito de autonomia é relevante nos processos pedagógicos atuais, de modo concreto.

Na década de 90, ingressei no Ensino Médio para cursar o Magistério. Naquele período, estava ocorrendo uma transição na nomenclatura Magistério, que é uma formação de nível médio para atuar na área da educação básica, para a nomenclatura Formação de Professores. Na época, não me parecia relevante a mudança na nomenclatura, até porque ambas as nomenclaturas tinham como objetivo formar para a prática da docência. Mais tarde, já na graduação, descobri que essa renovação estava e está relacionada ao Plano Nacional de Educação (PNE) – visto que o processo ainda não foi encerrado –, o qual prevê que até 2020 todos os professores da educação básica deverão ter formação em nível superior, que não corresponde ao Magistério, haja vista que a formação em nível médio não dá suporte para a prática pedagógica. A aplicação dessa nova regulamentação pretendia/prende, entre outras coisas, dar respaldo ao profissional da educação, bem como propiciar o seu reconhecimento.

Esse foi o primeiro momento de minha trajetória, por meio do qual comecei a sentir uma inquietação com relação à formação docente, a qual me fez querer saber se meus colegas e eu percebíamos se os conhecimentos que naquele momento recebíamos estavam efetivamente articulados com a realidade na qual já atuávamos ou atuaríamos ou se haveria necessidade de mudarmos o curso. Isso mesmo, modificarmos o curso. Também se as habilidades técnicas que aprendíamos tinham aplicação prática ou se seria preciso estudarmos mais alguns anos para, enfim, descobrirmos coisas que nós, aparentemente, já sabíamos. Ou, ainda, se as mudanças seriam realmente profundas, levando-nos a

compreender mais e melhor o campo da prática pedagógica, ou se era apenas uma simples troca de nomenclatura. Assim, no início de minha formação, comecei a perceber que a área da educação tinha seus paradoxos.

Na graduação, o curso de Pedagogia me possibilitou uma experiência mais aprofundada sobre a escola como uma parte importante da sociedade, o sistema de ensino e suas particularidades, a produção do conhecimento nos processos pedagógicos e os aspectos formativos das práticas sociais, que vão além da escola como instituição, visto que permeiam todas as áreas da vida humana.

Além disso, pude ter contato com os conceitos e ter noções relativas aos processos de ensino e aprendizagem e às relações que ocorrem nesse âmbito. Em muitos momentos, isso me gerava certa resistência, porque desconstruía e desmontava as ideias e os saberes que eu havia adquirido na formação no ensino médio.

É claro que existe a questão da idade, pois passei praticamente 25 anos afastada da sala de aula, e o modo como as muitas mudanças apareceram e me desafiaram. Com relação a isso, posso afirmar minha percepção de que a formação que tive no Magistério parecia estar voltada para uma postura moralizadora, enquanto que as novas habilidades tratadas no ensino superior estavam mais próximas de uma compreensão técnica dos conteúdos curriculares.

Nesse contexto, então, alguns questionamentos se apresentaram: se aparentemente somos livres, podemos andar livremente e nossas liberdades básicas estão garantidas por lei, por que sentimos que não somos completamente autônomos? Qual é o lugar da educação, em sentido amplo, nesse contexto? Ou seja, de que modo o que sabemos ou o que podemos saber é também um elemento central na conquista de nossa liberdade?

Assim, novamente o processo formativo me colocou em uma posição complicada, pois fez com que eu me questionasse e me provocasse a ir mais longe, a fim de compreender com mais profundidade o modo como a sociedade e, por extensão, a educação funcionam. Também no decorrer do curso superior, percebi que existem tipos e níveis de saberes diferentes, e que, independentemente do lugar onde se vive, seja em uma cidade do interior ou em uma grande metrópole, a produção do conhecimento científico ocorre por meio de um método que há muito é pensado e repensado, ou seja, desde o século XV.

Assim, devido ao contexto das discussões na área da educação e ao meu envolvimento com as pesquisas do GEFOCS (Grupo de Estudos em Educação, Formação Cultural e Sociedade), por meio do qual tive contato com os autores da “chamada” tradição crítica, fiz meu projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na tentativa de compreender a potencialidade pedagógico-formativa do pensamento crítico. Nesse sentido, a fim de entender a formação dos professores e os aspectos da prática da liberdade como autonomia,

principalmente no âmbito da academia, a pesquisa da graduação se focou mais nas falas dos estudantes quanto aos processos formativos. Mas, durante a elaboração da pesquisa e as análises, comecei a perceber que as minhas inquietações com relação à liberdade e à autonomia estavam mais que justificadas, visto que nas falas dos estudantes pude perceber algumas dificuldades em elaborar o sentido de liberdade e de autonomia, pois muitos não conseguiram diferenciar essas noções, uma vez que utilizaram uma linguagem metafórica e superficial para tentar explicar o que entendiam por autonomia. Desse modo, a pesquisa assinalou que não apenas o pensamento, ou o espírito crítico, não tinha muito espaço, como, aparentemente, não havia uma base sólida para tentarmos pensar um programa de estudos nesse sentido.

Desse modo, o problema latente da autonomia se tornou o centro das minhas preocupações. Consequentemente, naquela pesquisa, meu interesse se centrou na tentativa de compreender as concepções de autonomia na percepção dos acadêmicos das fases finais dos cursos de Pedagogia. Escrever sobre esse tema poderia ter muitas justificativas, porém houve duas razões indispensáveis: a primeira é que as Diretrizes Curriculares e o Projeto Político do Curso (PPC) de Pedagogia das três instituições pesquisadas trouxeram esse tema como elemento importante na formação dos professores. De acordo com tais documentos, os futuros professores deveriam exercer práticas para que o aprendiz desenvolvesse autonomia e se tornasse um ser integral. A segunda razão diz respeito à postura dos colegas de curso que tiveram muitas dificuldades para realizar suas atribuições, principalmente aquelas que não foram dirigidas/exigidas pelos professores e/ou pelo próprio curso durante o estágio. Alguns demonstraram ter dificuldades para exercer autonomia na atuação em sala de aula, na elaboração dos planos de aula ou, ainda, na elaboração e no uso dos materiais didáticos – ações que competem ao professor.

Assim, meu TCC, cuja pesquisa foi realizada em apenas uma instituição, suscitou diversos questionamentos, tais como: Como pensar o conceito de autonomia na perspectiva crítica da educação e da formação do sujeito contemporâneo? Como cumprir as diretrizes curriculares preestabelecidas e exercitar a autonomia na formação e na atuação docente? Em que medida o conceito de autonomia é relevante nas práticas escolares atuais? A partir dessa experiência, nasceu meu interesse em buscar elaborar discussões no mestrado, com uma análise mais aprofundada.

Dessa maneira, em meio aos resultados da pesquisa de graduação, pude considerar que há uma incongruência nos objetivos e nas finalidades no campo da educação, a qual conduziu a uma prática cada vez menos livre, e nada autônoma, esta última em um plano abstrato e, por assim dizer, utópico.

Ao completar minha pesquisa na graduação, portanto, foi possível observar que a concepção de autonomia apreendida pelos acadêmicos

pesquisados durante a graduação se distanciou da compreensão que as próprias diretrizes traziam, pois, longe de serem capazes de entender os contextos sociopolíticos ou históricos, quem dirá filosóficos, muitos deles não estavam acostumados (habituaados) com a demanda que os teóricos têm elaborado ou não tinham conhecimento do teor das Diretrizes Curriculares e do PPC de Pedagogia.

Nesse contexto, a presente pesquisa pretende tratar da seguinte problemática: Qual a percepção de autonomia dos acadêmicos das fases finais no âmbito da formação docente em cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior da região do extremo sul catarinense? O problema que cerca esta pesquisa está em pensar o conceito educacional a partir do enfrentamento da temática Autonomia, que orienta uma possível reflexão sobre o contexto da sociedade atual para avançarmos para além das tendências existentes nas elaborações teóricas e práticas atuais, sobretudo no que se refere à formação docente.

A partir dessa problemática, o objetivo geral da pesquisa é compreender as concepções de autonomia na percepção dos acadêmicos das fases finais dos cursos de Pedagogia de IES situadas no extremo sul catarinense. Assim, estabelecemos como objetivos específicos identificar, na formação docente, os elementos que podem contribuir para pensar o conceito de autonomia que os futuros pedagogos possuem, por meio dos documentos oficiais; analisar a percepção de autonomia desses acadêmicos das fases finais dos cursos de Pedagogia; discutir o conceito de autonomia no contexto da formação docente dos cursos de Pedagogia de IES do extremo sul catarinense; perceber o alcance de tais percepções e suas relações com a discussão teórico-filosófica sobre a autonomia, bem como conceber de que forma e por qual meio os campos da prática e da formação docente e suas regulamentações se inter-relacionam.

Na busca por compreender de que modo as concepções de autonomia são entendidas no âmbito da formação docente, é importante pensar que se a instituição escolar pretende formar sujeitos com uma consciência reflexiva, a prática escolar deve se mover em direção a superar os obstáculos sócio-históricos na produção do conhecimento científico.

Em uma sociedade que privilegia hegemonicamente a dimensão técnico-profissional, promover uma formação cultural ampla parece ser um grande desafio. Desse modo, não se pode pensar a autonomia somente como um conceito abstrato e utópico, arriscando imputar-lhe uma finalidade pragmática. É preciso, então, caracterizar o conceito de autonomia, sobretudo a partir dos seus desdobramentos na educação.

Ao pensarmos nisso, escolhemos como metodologia realizar uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, com entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e transcritas, realizadas com pelo menos dez acadêmicos de cada turma das fases finais dos cursos de Pedagogia de três Instituições de Ensino



Superior situadas no extremo sul catarinense, mais precisamente no município de Criciúma e região, as quais oferecem o curso na modalidade presencial. Por meio de um contato inicial com as instituições nas respectivas coordenações do curso, fizemos a seleção dos estudantes que poderiam compor esta pesquisa, alguns indicados pela coordenação, outros por interesse em participar da pesquisa, e assim se estruturou os critérios para entrevista. O critério estipulado inicialmente seria por interesse do acadêmico em participar, mas, no decorrer do processo, foi preciso flexibilizar as normas de coleta. Nesse sentido, apresentamos em sala de aula aos pesquisados os objetivos da pesquisa e alguns critérios e categorias a serem observados por eles.

Ainda como estratégia metodológica tomamos como parte da fundamentação teórica os documentos da área, o PPC de cada curso e as ementas das disciplinas para verificar como eles trazem o conceito de autonomia. Isso corresponde à necessidade de se fazer uma análise documental e de conteúdo dos referidos documentos. Além disso, nós nos orientamos nos trabalhos de três grandes autores, a saber: Immanuel Kant (2010)<sup>1</sup>, como representante da raiz histórica do pensamento moderno, no qual a discussão sobre a liberdade subjetiva e a questão sobre a vontade livre se instaura. Mais do que isso, a obra de Kant pode ser considerada a base sólida para iniciarmos a compreensão do significado de liberdade. Assim, neste trabalho, escolhemos utilizar particularmente os textos “**Fundamentos da metafísica dos Costumes**” e “**Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?**”, que trazem a discussão voltada à liberdade e à sua aproximação com o campo da educação. Em tais textos, Kant (2010) afirma considerar fundamental a compreensão da “maioridade” e que muitas são as causas para que o homem permaneça na ignorância.

Para pensarmos mais contemporaneamente, em concordância com a tradição crítica, escolhemos utilizar o trabalho de Theodor Adorno (1995), o qual afirma que a emancipação dar-se-á pela educação quando esta oportunizar uma consciência de autorreflexão crítica. Deste autor utilizamos também, mais diretamente, a obra “**Educação e Emancipação**” (1995) e o aforismo “Liberdade”, retirado da obra “**Dialética Negativa**” (2009), tendo em vista que é característico deste autor os temas discutidos em uma determinada obra aparecerem reelaborados em praticamente todos os seus trabalhos.

---

<sup>1</sup> Immanuel Kant (1724 -1804) nasceu, estudou, lecionou e morreu na cidade de Königsberg, na Prússia Oriental, atual Alemanha. Jamais deixou a cidade, que se caracterizava como um centro de estudos universitários e centro comercial. Manteve uma vida com rotina rígida, regular e austera, a qual interrompeu pouquíssimas vezes (ZATTI, 2007, p. 9).

A fim de fecharmos o tripé teórico, escolhemos o brasileiro Paulo Freire (1996)<sup>2</sup>, também contemporâneo, que, de certo modo, é herdeiro da tradição crítica já que muitos de seus trabalhos, conceitos e categorias têm base na obra marxiana. Freire trata sobre a autonomia como resultante do processo que ele chamou de “*Conscientização*”, cuja finalidade diz respeito a uma educação libertadora dos indivíduos.

O pensamento crítico dos referidos autores está vinculado a uma profunda reorientação das teorias e práticas pedagógicas, que possibilita uma análise das condições de formação acadêmica para a autonomia, tanto educacional quanto profissional. Nesse sentido, procuramos compreender as percepções de autonomia dos estudantes, como as vivências e as experiências no processo formativo influenciam na sua constituição, tendo em vista o campo da formação docente. Os autores e os documentos (PPC, Diretrizes Curriculares e ementa do curso) elencados neste trabalho são elementos da formação docente, ou seja, em maior ou em menor grau, os estudantes têm contato com as discussões teórico-filosóficas ligadas ao processo histórico do desenvolvimento da autonomia e da liberdade humana, além de serem expostos ao debate sobre as legislações fundamentais que regulam as práticas pedagógicas, como a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 1999).

Dessa forma, estes dois blocos, o tripé do referencial teórico e as legislações fundamentais que regulam as práticas pedagógicas são entendidos aqui como ferramentas para aprofundar as percepções que os estudantes têm da autonomia, principalmente no que diz respeito ao terreno da formação, e não como compreensão ideal com a qual os estudantes deveriam concordar irrefletidamente. Nesse sentido, não pretendemos avaliar formalmente até que ponto os estudantes memorizaram as documentações e legislações da sua área nem a abrangência de seu contato com os autores, mas sim, dialeticamente, o contrário.

Dessa maneira, em um primeiro momento, buscamos contextualizar a relevância do estudo sobre o conceito de autonomia no campo da educação e

---

<sup>2</sup> Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) nasceu na cidade de Recife, capital de Pernambuco. Viveu sua infância e adolescência em Jaboatão dos Guararapes. Formou-se em Direito na Faculdade de Recife, mas largou a advocacia para trabalhar e pesquisar educação. Devido a suas ideias e prática política, chegou a ser preso em 1964, durante a Ditadura Militar, acusado de atividades subversivas. Após 70 dias de prisão, conseguiu sua liberdade e se viu forçado a partir para o exílio, período em que viveu na Bolívia, no Chile, nos Estados Unidos e na Suíça. Em 1980, conseguiu retornar ao Brasil (FREIRE, 1996).

como o estudo desse conceito pode contribuir para o fortalecimento das ciências humanas, mais especificamente o campo da educação. Em seguida, no segundo capítulo, procuramos elaborar os conceitos de liberdade e de autonomia, como aparecem no pensamento de Kant, Adorno e Paulo Freire. Por fim, no terceiro capítulo, elaboramos a análise das falas dos estudantes, baseados nos documentos e no pensamento dos autores. Desse modo, abordamos nesta investigação as concepções de autonomia dos estudantes das fases finais do curso de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior situadas do extremo sul catarinense, tendo em vista o campo da prática docente. Consideramos, ainda, os documentos da área e o embasamento teórico necessário.

Sobre o contexto da educação, no qual a autonomia aparece, bem como de que modo seu conceito aparece ou é elaborado, questionamos: O que poderia ser entendido, no campo da educação, como uma consciência autônoma? Ao que parece, a ética agora varia de acordo com os espaços ocupados – ética profissional, ética pessoal ou ética social – logo, os preconceitos e as ideologias pessoais, ainda que mascarados, interferirão no pensar do indivíduo conforme o ambiente no qual este se encontra. Paralelamente a isso, dentro dos espaços escolares surgem problemas com relação à prática ineficiente do professor no processo de aquisição do conhecimento científico ou agregando à formação do aprendiz uma consciência irrefletida. Ou seja, no âmbito do ensino e da aprendizagem, as práticas permanecem as mesmas ou pelo menos parecem permanecer, pois, embora o número de espaços (seminários, simpósios, congressos e formação continuada) para discutir temáticas referentes à educação tenham se multiplicado, a sociedade em geral parece indicar que nunca se viu um momento mais preocupante de alienação consentida. Esse novo pensar em relação à autonomia no uso de diversas tecnologias recentes aparenta uma liberdade no uso da racionalidade humana quando, na verdade, adquire, com demasiado cuidado, um novo arquétipo social e paradoxal – o sujeito emancipado – com as relações de poder, que podem falsear conceitos e uma possibilidade de autonomia.

Pensar uma totalidade formativa ou a formação de maneira instrumental é cercar o campo de atuação da educação, que pode muito mais que determinar conceitos. O que confirma a tese de filósofos contemporâneos como Ivo Tonet<sup>3</sup> (2013) de que a fragmentação do saber ocorre ainda no seu interior, na relação direta do homem com o objeto, o que atribui à totalidade uma presença essencialmente estrutural e externa a nós.

Por isso, ainda que queiramos, não podemos separar a compreensão da lógica do trabalho (o fazer social) da produção do conhecimento (o saber social), porque, embora não se possa mensurar a intensidade do pensamento

---

<sup>3</sup> Ivo Tonet é Doutor em Educação pela USP. Suas obras possuem um relato sociológico sobre a educação.

mercantilizado, no estudo das formas das consciências sociais ocorre uma análise da atividade individual que cada um desempenha no espaço público.

Ao que parece, a educação atual está sofrendo um retrocesso no currículo, eliminando as disciplinas de caráter filosófico em detrimento de concepções tecnicistas, que primam pela formação profissional. As temáticas utilizadas no currículo precisam corroborar uma instrução prática. Fica difícil atender a objetivos cada vez mais globais e um conhecimento pragmatista, o que nos põem diante de uma liberdade cerceada pelas utilidades transitórias que os sujeitos, tornados como máquinas e coisas, podem ter.

Nas decisões e na metodologia de ensino para a produção do conhecimento, surge um obstáculo com o qual temos que lidar – as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino. Nelas, constam finalidades que geram conflitos, principalmente quanto aos objetivos propostos, que fazem o educador priorizar um ensino que garantirá prioritariamente o acesso ao mercado de trabalho, uma educação limitada às máquinas. Ao considerarmos contextos históricos diferenciados e compreendermos as perspectivas educacionais do Ensino Tradicional<sup>4</sup> ao Histórico Cultural, podemos perceber que a elaboração do nosso planejamento oscila historicamente para atender demandas pontuais e transitórias, que ora primam pela rigorosidade, ora flexibilizam o acesso ao conhecimento, ou melhor, favorecem os múltiplos entendimentos. Nesse contexto, temos que salientar a Lei de Diretrizes e Bases Curriculares da Educação – LDB (BRASIL, 1996), que tem como principal característica uma *gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira das unidades escolares* (Art. 3 e Art. 15), mas que, concomitantemente, produz uma postura antagônica, visto que as instituições públicas são geridas pelo Estado; logo, é também o Estado quem normatiza os critérios avaliativos. A mesma LDB (BRASIL, 1996), que fala de uma gestão democrática, é antagônica na medida em que, no Art. 1º, §2º, afirma que “*A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social [...]*”, cerceando, assim, já no verbo “*dever*” conjugado no futuro, a ação do educador nos processos formativos.

Os cursos de formação em Pedagogia, para atender aos critérios cada vez mais rígidos<sup>5</sup>, dentre os quais incluem “um sujeito crítico”, com formação

---

<sup>4</sup> O currículo da Escola Tradicional foi gerido com base na LDB (BRASIL, 1971) que, no Art. 5, § 2º, trata da formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau. De acordo com o documento, o currículo não permite flexibilidade e é objetivo quanto à sua finalidade.

<sup>5</sup> Na LDB (BRASIL, 1996), o Art. 1º traz que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência

integral, colocam o professor em posição de enfrentamento do que se pretende na escola, que é planejar atividades que conduzam o aprendiz à autonomia, ainda na sua formação. Entretanto, não só essa construção de práticas que oportuniza um pensar autônomo e emancipado ocorre hegemonicamente, como quando se dá, ela não é cognoscível ao aprendiz. A experiência formativa no ensino superior ocorre por meio de um planejamento que almeja tanto cumprir o currículo no ensino superior quanto oportunizar um esclarecimento em uma ação dialética, estabelecendo, assim, um paradoxo na produção do conhecimento, que distanciará o indivíduo de um pensamento próprio, esclarecido.

A divergência que se instaura entre um pensamento próprio na educação, dentro de um regime econômico capitalista, está na manutenção de recursos vitais tanto para o professor quanto para o aluno. Se ambos cumprem a demanda institucional, são reconhecidos como parte e sujeitos importantes no processo formativo. Se ocorre o contrário, eles são excluídos. Para que a escola possa obter recursos para sua manutenção, precisa atender aos padrões de normatização instaurados pelo Estado no sistema de ensino, mas o futuro educador precisa estar ciente disso.

A historicidade do povo brasileiro, em especial no âmbito da educação, parece indicar que presumimos precipitadamente o método da escola tradicional como algo ruim, negativo, que se limitou à apropriação do conhecimento, resultando em uma pseudotransformação, cuja reforma oportuniza ao povo sem instrução (quando instruído, pautado em uma metodologia de transmissão inquestionável de conhecimento) a participação na construção de um currículo escolar que venha atender às necessidades de todos.

A razão foi adotada mais como um caráter político e comportamental diante de uma minoria que fazia uso do discernimento de recursos capitais. Criou-se a ideia de um pensamento livre, no sentido de possível, mas que estava (e parece ainda estar) pautado nas condições materiais para sua realização e não com premissas inteligíveis, reflexivas. Um exemplo disso está na teoria piagetiana sobre a necessidade de interação com o meio ambiente para o desenvolvimento humano, que limita a percepção de brechas (vazios) que foram preenchidas pela esfera política inerente às relações humanas. Ocorre uma produção intelectual<sup>6</sup>, mas afetada por uma violência silenciosa, que poderá

---

humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". Cumprir essa obrigatoriedade dentro de uma meta curricular cada vez mais enxuta produz uma alta demanda para esse profissional, tornando-o um "super educador".

<sup>6</sup> Ao estar a produção intelectual também assujeitada ao regime econômico, sua rigurosidade e sua seriedade tornam-se contestáveis, e a credibilidade

desequilibrar o processo de acomodação e assimilação e resultar em uma conformação. Nem só a sequência do desenvolvimento mental é variável, como também é preciso considerar estruturas evolutivas diferenciadas.

Alcançar determinado conhecimento não é o mesmo que acessar qualquer tipo de conhecimento, que pode ser aproximado, mas não atende à singularidade. Quando o método não é questionado, seus objetivos podem estar comprometidos e não produzirem ciência, mas sim reproduções de determinados conceitos. Sem a intencionalidade, perde-se o rigor e a seriedade (no sentido de respeitabilidade) para com a produção do conhecimento, e tudo que se aprende cai em um seguimento diversificado que é qualquer ciência, não uma específica. Pode-se aprender em tempos diferenciados, mas é preciso apropriar-se de estudo específico na medida em que consideramos o currículo escolar que possui um regimento pseudoautônomo. Por isso, se mesmo diante de uma metodologia filosófica e dialética temos limitado a aquisição do conhecimento por meio de atividades objetivas que não permitem uma elaboração reflexiva dos conceitos, não haverá outra condição senão concordar com o autor de um determinado conceito fidedignamente.

Considerar os aspectos cognitivos hierarquicamente aos sociais motiva uma pedagogia elitista, pois o que os pesquisadores defendem é a aquisição do conhecimento, independentemente das oportunidades profissionais. Ser valorizado e amado não garante o desenvolvimento intelectual do aprendiz (até colabora para tanto, mas não garante).

Na contemporaneidade, lidamos com obstáculos políticos e julgamentos originados a partir de um censo comum, que precisa necessariamente ser isolado no processo de aprendizagem para não prejudicar a interpretação e a apropriação do conceito na manifestação da inteligência. No ambiente escolar, o professor convive cotidianamente com termos sinônimos de liberdade dentro de frases motivacionais, como, por exemplo, a autonomia do educador na sua prática, um trabalho pautado na formação de uma consciência “emancipada”.

Fazer uso criativo de recursos para apreensão dos conteúdos científicos não garante um entendimento da complexidade do conceito, assim como sem um planejamento do que se pretende não é possível alçar uma elaboração reflexiva mais rigorosa. Se nossa compreensão é parcial ou simulada, nosso comportamento profissional demonstrará nosso pensamento limitado.

O fato de sermos submetidos a um processo educacional já aponta que de alguma forma somos dependentes no conjunto da formação humana, ou seja, compreendemos superficialmente que os sistemas dos quais fazemos parte são importantes, mas não desenvolvemos as capacidades necessárias para elaborar essa importância nem atingimos criticamente o centro desse processo – a

---

do pesquisador estará sujeita ao código de ética de determinado grupo que o financia.

reprodução social das estruturas de manutenção da sociedade. Esse comportamento social está atrelado à formação cultural, que, embora entrelaçada à formação humana, ganha autonomia para orientar os processos formativos na educação.

As ações, tanto individuais como coletivas, no espaço público, demonstraram o quanto cada um foi afetado no processo formativo e quais diretrizes os influenciaram. Alguns mais e outros menos, mas todos demonstraram a que tipo de organização cultural foram submetidos e quais os padrões de ética e de moral são constitutivos de suas práticas.

As dificuldades de entendimento e compreensão do conceito de autonomia do acadêmico em Pedagogia no âmbito da formação ocorrem na contemporaneidade, pois são utilizadas como metodologia técnicas profissionais que orientam o que e como fazer ao profissional de educação. No entanto, os sujeitos e contextos se transformaram; logo, o método teria que ser adaptado.

Talvez não tenha sido a metodologia utilizada na escola tradicional que a qualificou como ultrapassada, mas sim a aquisição de materiais cujo uso era predeterminado a fim de impulsionar aceleradamente o fortalecimento do capitalismo. Os livros que um dia pareceram antiquados, hoje são objetos de estudo, visto que não é o descarte contínuo de um material que garantirá sua inovação, mas a abordagem realizada sobre ele.

Há que se considerar a importância da universalização da escola, pois os menos favorecidos economicamente estão adquirindo o conhecimento por metodologias que enfraquecem o pensamento crítico, pautadas em argumentos que elitizam determinados cursos, falseando uma potencialidade inata, mas que está diretamente associada ao poder econômico. Logo, criticar a sistematização do conhecimento na escola tradicional deve ter como base uma fundamentação teórica e empírica que não perceba que compreender parte de uma memorização prévia de um conteúdo, para assim questioná-lo e investigá-lo, é, conseqüentemente, analisar esse contato com o conceito.

Até se pode conhecer do complexo ao mais simples, mas se considerarmos o desenvolvimento humano, parece fazer mais sentido o oposto. Com o objetivo de auxiliar a prática docente, o Estado orienta como deverá ocorrer a execução de seu trabalho docente:

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. (BRASIL, 1997, p.1)

A redação deixa claro que o educador deve fazer com que as crianças dominem os conhecimentos para que assim elas possam ser reconhecidas como cidadãos, papel esse que deverão exercer na sociedade. O Estado, por sua vez, produz normatizações subjetivas e até mesmo filosóficas, cujo entendimento requer um estudo metucioso do estatuto conceitual de cada regimento educacional. Na medida em se que atribui à escola a elaboração e a execução de pesquisas, regula sua vigência e finalidade.

A assimilação dos conteúdos escolares não é só uma questão de inteligência inata, como também não é somente prática ou experiência com o objeto. É decorrente de uma apropriação sistematizada de um conteúdo, cujo aprendiz pode ter uma noção empírica que se relaciona com a experimentação e sucinta uma inquietação em direção a uma consciência mais complexa. Esta pode ser um simulacro da realidade em uma cultura da crítica pautada no senso comum, mas o manifesto da dúvida, por vezes, ocorre na divergência com a opinião pública.

Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. (BRASIL, 1997, p.1)

Com uma atuação cada vez mais cerceada no âmbito nacional, a Educação, que tanto poderia atuar no melhoramento da relação do homem e do planeta, parece restringir sua reflexão sobre isso. Para que haja diálogo entre os membros da comunidade escolar, é necessário que os envolvidos possuam conhecimento e tolerância para opiniões divergentes.

Acontece, ainda, que mesmo a equipe pedagógica, supostamente instruída, precisa lidar com tendências sociais que, de certo modo, enfraquecem a produção do conhecimento por meio da pesquisa. Com prazos cada vez mais restritos e divergências políticas, o educando precisa avaliar qual estudo dará conta e com maior abrangência da necessidade imposta pela sociedade.

Assim, este trabalho procura investigar as concepções de autonomia de estudantes das fases finais de cursos de Pedagogia de IES situadas no extremo sul catarinense. Ao levar em conta a discussão atual sobre conceito de autonomia, procuramos abordar a questão, tendo como ponto de partida as percepções dos acadêmicos. Para isso, salientamos a maneira como eles entendem a autonomia, mais diretamente no âmbito da formação docente. Temos a intenção de também indicar algumas características desse contexto, ligadas ao ambiente universitário e às discussões teóricas relativas às bases referenciais conceituais, bem com à legislação e aos documentos técnicos da área da educação, que regulam e regulamentam a formação e a prática docente.



## 2 CONTEXTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS DO CONCEITO DE AUTONOMIA

Neste capítulo, pretendemos construir uma breve revisão histórica do contexto teórico-filosófico das discussões sobre o conceito de autonomia. Os autores escolhidos serão apresentados e discutidos, mais especificamente aqueles trabalhos que têm relação com a elaboração histórica do conceito de liberdade, autonomia, emancipação e esclarecimento, bem como suas bases filosóficas. Nesse sentido, ainda que em alguns textos seja tratado sobre o conceito de liberdade, ou de categorias próximas à autonomia, como a emancipação ou, no caso de Kant e Adorno, da ideia de esclarecimento e emancipação, toda a discussão tem em vista o caráter político e filosófico que aproxima esses conceitos e categorias, seja por causa da centralidade dos temas que esses autores elaboram, seja pelas características próprias aos âmbitos sócio-históricos nos quais esta discussão se inscreve. Assim, primeiramente, trataremos da obra de Kant. Em seguida, pretendemos elaborar uma aproximação com Adorno para, por fim, completaremos a base teórica com Paulo Freire.

De acordo com Abbagnano (2007), o conceito de autonomia se relaciona a uma certa independência que a vontade pode ter em relação a um determinado objeto desejado, ou seja, ser autônomo significa não depender de qualquer objeto que se deseje, não ceder a qualquer impulso ou curso de ação apenas por incapacidade de resistir pela razão ou pela vontade.

Assim, a definição já indica ao menos duas coisas, sua raiz histórica e o âmbito da discussão em que se elabora primeiramente esse conceito. Se a autonomia é uma certa qualidade da vontade, devemos salientar que é na modernidade que o ser humano passa a ser entendido como um ser dotado de razão e vontade. Além disso, se ela tem relação com um determinado objeto do qual pretende não ser dependente, isso denota o espírito do iluminismo, que é uma das correntes filosóficas que emergem na modernidade.

Ainda segundo Abbagnano (2007), quem introduz esse termo na discussão é o filósofo Immanuel Kant, na obra “Fundamentação da Metafísica dos Costumes”, de 1785, a fim de

[...] designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e à sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão. Kant contrapõe a autonomia à *heteronomia*, em que a vontade é determinada pelos objetos da faculdade de desejar. (KANT, 2012, p.108. Grifo nosso)

Desse modo, podemos considerar que a elaboração teórica sobre o conceito de autonomia se inaugura no trabalho de Kant, no qual ele tenta avançar

a partir da produção intelectual do iluminismo da sua época, definindo a autonomia e buscando aprofundar as reflexões sobre as condições que os seres humanos têm de serem autônomos. Além disso, este autor elabora a sua obra de um modo particular, construindo as definições por meio da polarização dialética entre os conceitos. Nesse caso, a autonomia é oposta à heteronomia, que seria a condição daquele que é dependente dos objetos que deseja. Isso reaparece no texto “**Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?**”, onde Kant começa explicando que

Esclarecimento [*<Aufklärung>*] *é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*<Aufklärung>*]. (KANT, 2010, p. 63. Grifos do autor)

Novamente, o autor indica um contexto de tensões, sejam elas ligadas ao uso do próprio entendimento, sejam relativas à culpabilidade que a preguiça ou a covardia de utilizar o próprio entendimento pode fazer recair sobre o homem. Além disso, segundo Hupffer (2014), na obra de Kant, o autor absorve o conceito de liberdade desenvolvido por Rousseau, que pensa esse conceito tentando entender o sujeito moderno. Parte da condição de cidadão, ou seja, ele começa a discutir pensando que o estado natural básico de todos os seres humanos é de liberdade, mas para Rousseau esse estado natural tem uma base pacífica. Assim, Kant internaliza esse conceito de liberdade e o problematiza, tendo em vista o que lhe parece mais central. Desse modo, encontra nele a necessidade de separar o seu fulcro, autonomia da vontade. Como fundador da chamada tradição da filosofia crítica, ele incita os homens a pensarem com liberdade e a agirem com autonomia.

Ao seguir essa tradição, outro filósofo alemão, mais contemporâneo, Theodor Adorno, em sua obra, apresenta uma discussão sobre a liberdade da vontade, inaugurada por Kant. O pensamento de Adorno tem sido considerado uma das mais importantes críticas e retomadas do conceito de liberdade kantiano, porém ele tem sua própria maneira de reelaborar o conceito e sua própria compreensão das ferramentas necessárias para tanto. Sob uma nova perspectiva, leva em conta a contemporaneidade. O autor lançou uma nova luz sobre as possibilidades da razão, que, segundo a tese iluminista, deveria conduzir o homem inevitavelmente ao seu aperfeiçoamento máximo e à construção de uma

sociedade mais igualitária, justa e equilibrada. Assim, Adorno retoma o conceito de liberdade, sob um novo prisma e com novas categorias. Parte da discussão mais propriamente histórica sobre o esclarecimento na obra “Dialética do esclarecimento”, cujo percurso histórico é de vital importância para compreendermos que o

Esclarecimento regride à mitologia da qual jamais soube escapar. Pois, em suas figuras, a mitologia refletira a essência da ordem existente – o processo cíclico, o destino, a dominação do mundo – como a verdade e abdicara da esperança. Na pregnância da imagem mítica, bem como na clareza da fórmula científica, a eternidade factual se vê confirmada e a mera existência expressa como o sentido que ela obstrui. O mundo como um gigantesco juízo analítico, o único sonho que restou de todos os sonhos da ciência, é da mesma espécie que o mito cósmico que associava a mudança da primavera e do outono ao rapto de Perséfone. (ADORNO, 1985, p. 39)

Dessa primeira investigação, de caráter mais histórico, das bases para as condições para a modernidade, por conseguinte, o sujeito moderno e o cidadão e, com eles, a necessidade de liberdade, podem-se retirar alguns elementos de uma crítica, a noção de esclarecimento kantiana, mas é no aforismo “liberdade” da “Dialética negativa” (2009), considerada por muitos estudiosos sua obra maior, que ele vai mais fundo no conceito de liberdade, elaborando uma crítica que busca os fundamentos históricos do conceito, mas que também centra sua análise na dialética interna ou no conteúdo de verdade do conceito de liberdade, que, segundo ele,

Saber se a vontade é livre é tão relevante quanto os termos são avessos ao desejo de indicar de maneira totalmente clara e direta aquilo a que visam. Na medida em que justiça e punição, assim como, por fim, a possibilidade daquilo que toda a tradição filosófica denominou moral ou ética, dependem da resposta a essa questão, a necessidade intelectual não renuncia à questão ingênua como se ela fosse um falso problema. (ADORNO, 2009, p.179)

Dessa maneira, o autor inicia o aforismo elaborando uma visão panorâmica da contemporaneidade, considerando algumas simplificações que o pragmatismo ligado a um cientificismo pode ter, com uma espécie de justificativa fundada na discussão ética para uma renovação da crítica ao conceito de liberdade.

Outro ponto importante está no livro “**Educação e emancipação**” (1995), no qual a questão da autonomia aparece mais ligada ao âmbito pedagógico. No pós-guerra, muitos intelectuais que estavam exilados, fora da Alemanha, e voltaram a ter que lidar com a necessidade de reconstrução do país. Houve muitos esforços intelectuais nesse sentido. Um deles foi a série de debates sobre a educação, que deu origem a esse livro. Nele, Adorno e seu principal interlocutor, Helmut Becker, discutem sobre vários importantes aspectos do sistema de ensino, desde as finalidades da educação até as questões de estrutura e da profissão docente, bem como a discussão que mais nos interessa. Sobre a emancipação e a autonomia, o autor afirma 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. 124). Ainda nesse sentido, pensando sobre a emancipação, aponta que,

[...] a ideia da emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, e ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional. As perguntas que o senhor apresentou pertencem em sua totalidade a uma prática que pretende gerar emancipação. (ADORNO, 1995, p.142)

Adorno elabora, então, uma retomada da discussão sobre autonomia. Ao partir do pensamento kantiano, ele fundamenta sua abordagem tendo em vista uma crítica dos limites desse próprio pensamento e uma renovação da concepção e do lugar da filosofia e da discussão filosófica sobre a liberdade e a autonomia.

Na continuidade do desenvolvimento histórico do conceito de liberdade, chegamos, então, ao pensamento do brasileiro Paulo Freire, que, segundo Zatti (2007, p. 10),

[...] formulou uma proposta educacional que procura transformar o educando em sujeito, o que implica na promoção da autonomia. Seu método propõe uma alfabetização, uma educação, que leve à tomada de consciência da própria condição social. A conscientização possibilitaria a transformação social pela práxis que se faz na ação e reflexão. Teríamos, então, um sujeito emancipado de uma condição social opressora. Em Freire, a libertação das heteronomias, normalmente impostas pela ordem sócio-econômica-educacional injusta e/ou autoritária, é condição necessária para a autonomia.

De certo modo, é a obra dele que estabelece a discussão sobre a autonomia como uma categoria social ligada às transformações que os sujeitos podem exercer na sociedade. No trabalho de Freire, não é possível localizar diretamente uma definição de autonomia, porém, ao partir de seu pensamento pedagógico e sócio-histórico, podemos entender que autonomia é uma condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado de quaisquer opressões que o/a tenham restringido ou que anulam a sua liberdade de autodeterminação. Em “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” (1996), o autor pensa a autonomia como resultante do processo que ele chamou de “Conscientização”.

Assim, retomando alguns pontos históricos e teóricos, temos como objetivo, neste capítulo, elaborar uma discussão e reflexão que contextualiza tais conceitos no âmbito da educação, o que contribuiu para se pensar o sujeito autônomo em busca de sua libertação.

Nesses termos, justifica-se o estudo dos autores Kant, Adorno e Freire, respectivamente, que embora não explanem em toda a sua obra especificamente sobre o conceito de autonomia, buscam interligar a discussão da liberdade com seus aspectos filosóficos, políticos e sociais com os conceitos de autonomia e liberdade, esclarecimento e emancipação e autonomia.

No contexto da tradição do pensamento ocidental, podemos dizer que os conceitos de liberdade, autonomia e emancipação se entrecruzam e são, em muitos sentidos, interdependentes. Há uma relação histórica entre esses conceitos. Na sociedade moderna, se considerarmos a influência do iluminismo, percebemos que a liberdade, a autonomia e a emancipação emergem como uma demanda essencialmente política, vinda do centro do movimento de ascensão da classe burguesa, que no mundo feudal e no antigo regime tinha pouquíssimo poder político e pouca mobilidade social. Juntos, esses conceitos consistem, de certa maneira, na posição do indivíduo com relação à tomada de suas próprias decisões, usando sua própria racionalidade, de modo que o sujeito não é condicionado à ação, mas sim impulsionado por uma exigência autodeterminada e, no exercício de sua autodeterminação, como sujeito livre.

Nesse sentido, no âmbito da educação, particularmente com relação à formação de professores, existe uma preocupação com o conceito de autonomia. Segundo Oliveira (2006, p. 2),

As mudanças no mundo do trabalho na sociedade contemporânea, as recentes reformas educacionais e o aumento de estudantes no ensino superior impactam nas instituições formadoras de profissionais e demandam novas estratégias de ação no trabalho docente. Diante desse cenário de mudanças, na formação inicial de professores, torna-se crucial o debate em torno da autonomia docente no processo

de trabalho, e, em decorrência disso, da sua responsabilidade pela produção de novos saberes sobre o ensino.

Assim, o trabalho docente se equilibra entre as demandas da prática diária e as prescrições da formação teórica e dos documentos que orientam a sua atividade, ou seja, está cotidianamente entre o trabalho real e o dever ser do professor. No sentido da relação entre o que se aprende e o que se ensina, no campo da relação teoria e prática, o conceito de autonomia se movimenta entre o que significa o ensinar e o aprender, entre o professor e o aluno.

Ao considerarmos todos esses aspectos como elementos do contexto educacional, faz-se necessária uma abordagem mais pormenorizada das discussões teóricas que têm baseado esse campo tanto do ponto de vista teórico, o qual contempla os autores que historicamente têm se envolvido na elaboração dessa questão da liberdade, como no sentido das práticas educacionais, que têm no seu núcleo os fundamentos da sociedade e suas idiossincrasias.

Nos subcapítulos que seguem, abordamos o mais detidamente o pensamento de Kant, Adorno e Freire, que são importantes autores ligados ao debate sobre o conceito de autonomia e liberdade.

## 2.1 AUTONOMIA COMO ESCLARECIMENTO E MAIORIDADE EM KANT

Como já indicamos anteriormente, Kant é o filósofo que, reconhecidamente, estabeleceu as bases modernas da discussão acerca da autonomia. Em seu livro “Fundamentação da metafísica dos costumes”, Kant (2007) introduz a autonomia como um conceito na discussão sobre liberdade. Um dos elementos importantes do pano de fundo da preocupação com a liberdade e seu exercício é o campo da ética. Se não podemos saber o alcance da consciência e do livre-arbítrio, não podemos determinar até aonde vai a responsabilidade pelos nossos atos e, por consequência, não podemos ter certeza com relação ao que pode ser considerado certo ou errado. Se somos ou não culpados ou culpabilizados por nossas ações, dependerá, dentre outros fatores, de sermos capazes de saber com precisão se decidimos ou não agir de tal maneira.

A obra de Kant compreende vários esforços de investigação em diferentes campos, desde a antropologia até a metafísica, passando pela ética, pela estética e pela educação. Um dos textos mais conhecidos de Kant é a sua “Crítica à razão pura” (2012). Nessa obra, entre outras coisas, podemos dizer que Kant procurou elaborar a problemática dos juízos *a priori*, ou seja, ele buscou saber quais as condições de possibilidade do conhecimento, o que se pode conhecer, e a capacidade individual que temos de acessar diversos conhecimentos. É por meio da vasta obra desse filósofo que se percebe uma profunda transformação na tradição filosófica do ocidente. Outros trabalhos, importantes para a nossa pesquisa, são os textos “**Resposta à pergunta: O que**

é esclarecimento?” e “Sobre a pedagogia”, os quais foram escritos, o primeiro, para atender à solicitação de um periódico em Berlim, no século XVIII, e o segundo, a uma coletânea de anotações de aulas que Kant deu na universidade.

No texto “**Resposta à pergunta: O que é esclarecimento?**”, Kant afirma que o uso da razão oportunizará uma ascensão ao esclarecimento. O autor acreditava que os humanos são os únicos animais que têm a capacidade de pensar racionalmente. E é exatamente essa habilidade que nos leva a desenvolver códigos e normativas morais e nos torna capazes de segui-los.

Assim, segundo o pensamento de Kant, se é possível em todas as questões o uso público da razão com resultados evidentemente produtivos, o não uso talvez ocorra por preguiça ou covardia, e agir com o intuito de atender a uma demanda social sem compreender suas implicações e complexidades, ou sem recorrer à razão como suporte para compreender as regras éticas universais, colocaria o indivíduo em um estágio de menoridade autoimposta. Nesse sentido, o autor afirma que

É, portanto, difícil para todo homem tomado individualmente livrar-se dessa menoridade que se tornou uma espécie de segunda natureza. Ele se apegou a ela, e é então realmente incapaz de se servir de seu entendimento, pois não deixam que ele o experimente jamais. Preceitos e fórmulas, esses instrumentos mecânicos destinados ao uso racional, ou antes ao mau uso de seus dons naturais, são os entraves desse estado de menoridade que se perpetua. (KANT, 2010, p. 63)

Desse modo, na sociedade moderna, o sujeito não pode experimentar diretamente o uso de seu entendimento em razão do funcionamento das relações sociais, as quais são cheias de normas preestabelecidas, estruturas sócio-históricas da reprodução da sociedade e de demandas automáticas que mecanicizam as ações e as capacidades da tomada de decisão. Além disso, nesse contexto, Kant sugere que as emoções e os sentimentos que temos não são bons para nos ajudar a escolher entre o certo e o errado, de modo que deveríamos considerar a ética, que pensada a partir da razão pura pode se tornar um bom guia para o modo como construímos nossos julgamentos para que possamos então sair da menoridade.

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorenes*), continuem, no entanto de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam em tutores

deles. É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso esforçar-me eu mesmo. (KANT, 2010, p. 63. Grifos do autor)

Para Kant (2010), é possível fazer uso da própria razão no espaço público, mas é uma questão que perpassa a coragem do indivíduo e desconsidera o quanto a política interfere diretamente em nossa postura comportamental. O esclarecimento demonstra a capacidade de exercitar uma resiliência por meio de um raciocínio cuidadoso e perspicaz em relação à autonomia do pensamento e suas consequências na vida em sociedade.

Ainda segundo o autor (2010), é possível concordar que o indivíduo não faz uso de sua razão como singularidade, por comodidade, mas pensar nessa afirmação como construída também a partir de uma análise de suas experiências sociais parece fazer mais sentido. É possível que na contemporaneidade nós, como sujeitos, sejamos capazes de formular juízos, mas talvez as transformações sócio-históricas e econômicas, e/ou, ainda, o advento da indústria cultural tenham nos tornado incapazes de perceber as nossas inquietações como uma vontade latente de construirmos nossa autodeterminação, de nos tornarmos capazes de nos autoavaliar, pois vivemos uma liberdade vigiada e uma autonomia cerceada, dentre outros fatores, pela opinião pública. Assim, pode ser que o exercício da autonomia esteja condicionado pelas estruturas da formação cultural atual.

Que um público, porém, esclareça-se a si mesmo, é ainda assim possível; é até, se lhe deixarem a liberdade, praticamente inevitável. Pois então sempre se encontrarão alguns homens pensando por si mesmos, incluindo os tutores oficiais da grande maioria, que, após terem eles mesmos rejeitados o jugo da menoridade, difundiram o espírito de uma apreciação razoável de seu próprio valor e a vocação de cada homem de pensar por si mesmo. (KANT, 2010, p. 64)

De certo modo, Kant (2010) parece sugerir que o processo de esclarecimento se desenvolve de modo progressivo. Segundo ele, se houver liberdade, aos poucos, ela será exercida e paulatinamente os sujeitos irão ter contato com a maioridade, abandonarão o estado subalterno.

Em vista disso, é possível estabelecer uma leitura dialética sobre a constituição do sujeito, pois se vive uma ideia de evolução por meio da civilização, em um domínio dos impulsos, sentimentos. *Pensar por si mesmo* demanda criar uma cultura de estudar e avaliar a condição dos processos



formativos, embora a organização espaço-temporal da sociedade atual não favoreça esse movimento de esclarecer-se.

Para Kant (2010), a saída da menoridade não tem relação com a falta de entendimento, no entanto, pode ser que seja justamente a falta de compreensão dos elementos constitutivos dessa ideia de esclarecimento que corrompe a liberdade dos sujeitos. Embora pareça que é mais fácil constituir outros tutores para as decisões a se tomar, a questão a se pensar parece mais relacionada a um poder político por meio do qual podemos nos livrar das amarras e agir autonomamente.

Kant compreende os indivíduos como iguais e ocupando o mesmo espaço social-político. A imensa maioria da humanidade a quem ele se refere pertence a uma realidade<sup>7</sup> da qual ele não faz parte, ou melhor, não convive com as mesmas mazelas. Compreende que é possível superar diversidades que obrigam e coagem o indivíduo a pensar e agir como age.

A autonomia exercida não tem que atender a uma necessidade secundária ou até mesmo social, e a liberdade por si só não garante o esclarecimento. Logo, seria possível um discernimento humano que se distancie da barbárie quando com condições para isso, porém ainda que tais condições se mostrem, isso não constitui essencialmente a base única para a emergência da prática autônoma.

Kant também analisa o interesse de que se perpetue a tutoria de certos membros de um restrito núcleo social sobre os demais (o povo), já que esse coletivo permite tais intervenções e pode ser que as compreenda como uma espécie de amparo. No entanto,

[...] não deveria uma sociedade de eclesiásticos, por exemplo, uma assembleia de clérigos, ou uma respeitável classe (como a si mesma se denomina entre os holandeses) estar autorizada, sob juramento, a comprometer-se com um certo credo invariável, a fim de por este modo de exercer uma incessante supertutela sobre cada um de seus membros e por meio dela sobre o povo, e até mesmo a perpetuar essa tutela? (KANT, 2010, p. 64)

Assim, Kant elabora uma das questões pano de fundo do problema da autonomia, aquele que diz respeito às estruturas sociais, às instituições e, ainda, aos hábitos ou à tradição socialmente adquiridos e desenvolvidos, ou seja, são as

---

<sup>7</sup> A realidade aqui entendida como o contexto do qual Kant passa a fazer parte no momento dessa escrita era o de um professor catedrático, financiado pelo Ministro de Estado do Rei Barão de Zedlitz, a quem dedica sua primeira grande obra, *Crítica da Razão Pura*, em reconhecimento à generosidade do Barão (ZATTI, 2009).

bases heterônomas e estáveis que, no intercâmbio das trocas intersubjetivas, compõem os instrumentos com os quais podemos então nos fazer autônomos. Não serão, portanto, esses próprios mecanismos a fonte do engessamento social das mentalidades e da tradição cultural? Não seria o enraizamento desses dispositivos ideológicos, na realidade, que subjaz a toda emergência das tendências mais socialmente conservadoras?

Por essa razão, pensar uma autonomia na contemporaneidade é um desafio na medida em que há um comprometimento de obedecer um credo invariável, em alguns casos quase mistificador, fruto de admiração e que inviabilize uma tomada de consciência diferente do senso comum, da consciência universal.

Para Kant (2010), os interesses individuais devem estar submetidos ao bem-estar coletivo, de modo a contribuir para o avanço da humanidade em direção ao esclarecimento. Restringir a curiosidade humana limita a possibilidade de tornar os indivíduos livres. Assim, a importância da autonomia no processo de formação docente é fundamental, pois, segundo o autor, o adiamento de uma consciência esclarecida impede todo um povo de explorar sua emancipação e liberdade. O indivíduo não deve agir de forma egoísta e reprimir os direitos da humanidade de ascender cognitivamente.

Sendo assim, por meio de disciplina e instrução (KANT, 2010), as dificuldades de entendimento e compreensão do conceito de autonomia no âmbito da formação docente irão conduzir as ações do sujeito em direção ao esclarecimento. No entanto, tornar os obstáculos a essa ascensão progressivamente<sup>8</sup> menores pode causar um retrocesso no exercício da autonomia humana, pois eles não diminuem com o passar do tempo, mas o impacto é que parece ser menor (visto que não utiliza instrumentos contundentes), anestesia-se o indivíduo. Desse modo, se o homem rege suas leis racionalmente, deve guiar-se por elas na medida em que só essa postura representaria uma condição de autonomia (KANT, 2010).

A disciplina preserva o homem de se desviar, mediante os seus impulsos animais, da sua destinação – a humanidade. Tem de o limitar, por exemplo, para que não corra perigos de modo selvagem e irrefletido. A disciplina é, pois, meramente negativa, a saber, a ação pela qual se remove o elemento selvagem do homem; a instrução é a parte positiva da educação. (KANT, 2017, p. 10)

---

<sup>8</sup> A desconstrução de um pensamento e formação hegemônica persistente nos espaços sociais.

Diante de um entendimento parcial sobre os limites da nossa liberdade e da autonomia que exercemos, ou seja, ao se levar em conta que seria necessário um processo de domesticação da condição animalésca do humano, tendo em vista a construção de uma sociedade, é importante considerarmos ainda que

[...] muitas tarefas que concorrem ao interesse da coletividade [...] necessitam de certo mecanismo, obrigando certos elementos da comunidade a se comportar passivamente, a fim de que, graças a uma unanimidade artificial, sejam dirigidos pelo governo a fins públicos, ou pelo menos impedidos de destruí-los. Nesse caso, com certeza, não é permitido argumentar [...]. Deve-se somente obedecer. Dado que essa parte da máquina, no entanto, se concebe como elemento do bem público como um todo, e mesmo da sociedade civil universal, assume por consequente a qualidade de um erudito que se dirige a um só público, no sentido próprio do termo, por meio de escritos, ele pode então raciocinar sem que as tarefas às quais ele está ligado como elemento passivo sejam afetadas. (KANT, 2010, p. 65).

Consequentemente, o processo em que a educação seria o polo positivo para a construção das estruturas da sociedade pode também ser o meio pelo qual aqueles elementos de animalidade possam então emergir sob a forma de relações ético-políticas. Dessa maneira, separam-se, socialmente, os objetivos dessas instituições e suas finalidades.

O indivíduo conta com aspectos biológicos potencialmente em desenvolvimento; logo, optar por essa ou aquela prática de ensino apresenta consequências com as quais lidamos cotidianamente, mas que não depreciam a autonomia, só demonstram sua racionalidade e liberdade. No entanto, subestimamos o indivíduo quanto a não superação da sua minoridade, pois sendo o homem quem produz suas regras de comportamento moral, ele constrói metas para otimizar a produção coletiva. Ainda que determinadas pessoas não façam parte dessa construção, elas a fazem funcionar.

Antes de contestar a ideia de verdade absoluta, introduzida na educação a partir da escola tradicional, é preciso conhecer por meio de um referencial teórico a argumentação sobre o que é esclarecimento, fora de uma abordagem maniqueísta de verdades e mentiras, liberdade e dependência. Kant foi pioneiro desse tema, da necessidade de o indivíduo fazer uso da sua razão, desafiando a “ordem pública” com suas elaborações.

Ao considerarmos o pensamento de Kant, a sua abordagem do problema da liberdade e os desdobramentos que ele analisou para a autonomia da vontade, podemos entendê-lo como a base moderna da discussão acerca deste tema. Foi a

partir do pensamento desse autor que a autonomia da vontade começou a ser considerada na modernidade, porém, talvez, por causa das preocupações metodológicas e em razão do momento, o período da eclosão do iluminismo. A análise kantiana coloca alguns elementos estruturais como imperativos ou abstrações, que parecem não possibilitar a consideração dos contextos sociológicos nos quais os sujeitos exercem a sua liberdade. Tendo em vista a continuidade do pensamento kantiano, bem como o desenvolvimento histórico da questão da liberdade e da autonomia, a seguir apresentamos alguns aspectos do pensamento de Adorno.

## 2.2 O CONCEITO DE AUTONOMIA COMO EMANCIPAÇÃO EM ADORNO

Neste subcapítulo, pretendemos explanar sobre o segundo autor do tripé teórico. Como já mencionado anteriormente, Theodor Adorno é um filósofo alemão que se formou na tradição crítica e desenvolveu toda a sua obra em torno de uma crítica aos limites dessa própria tradição. No caminho dessa crítica, elaborou várias problemáticas das áreas da filosofia, sociologia, psicologia social, crítica da cultura, teoria estética, entre outras.

Assim, de certo modo, Adorno é herdeiro do pensamento kantiano, não apenas por ter tido contato com a obra kantiana desde sua juventude ou por retomar dele muitas questões, mas também, e talvez principalmente, por buscar investigar os fundamentos e os limites do pensamento e do que podemos ou não compreender. O autor,

[...] ao longo de sua vida, não utilizou a educação como objeto central em suas análises e sua crítica social ressalta a emergente necessidade da construção de um modelo de educação que busque romper com a atual estrutura do modo de produção de consciências humanas na sociedade capitalista. (PACÍFICO, 2012, p. 64).

Nas produções de Adorno, a Teoria Crítica se refere à sociedade moderna, e o enfoque que o autor atribui aos mecanismos de dominação cultural tem em vista o fato de que a escola filosófica da Teoria Crítica é também caracterizada pela constante busca de ir além da Teoria Tradicional, fazendo uma crítica à realidade social e construindo apontamentos para a sua superação, em busca de uma sociedade calcada na égide da justiça social.

Assim, por um lado, é importante reconhecer que é característico da obra de Adorno uma abordagem ampla e sistemática de uma série de questões, e que entre elas, no âmbito da Teoria Crítica da sociedade, a educação aparece como uma categoria a ser elaborada como pré-requisito para a correlação das

instituições sociais ligadas à reprodução da sociedade e da ideologia que estrutura o seu funcionamento. O autor compreende que

O sentido de *Esclarecimento* (Aufklärung) Kantiano não se resume simplesmente ao conhecimento, mas a este consubstanciado com o desenvolvimento da autonomia crítica dos sujeitos que operacionam e julgam como operar o conhecimento. Assim, ultrapassar a menoridade autoimposta e tornar-se emancipado, é um compromisso moral com o desenvolvimento social, em que o sujeito chama para si a responsabilidade que lhe cabe na construção de uma ordem social renovada, ao invés de compactuar irrefletidamente com os rumos sociais que se vão constituindo. Esclarecimento, porém, não é apenas a intenção das ciências, a partir da ideia de que ela também poderá possibilitar o processo emancipatório; ela deveria estar também nos interesses e objetivos da educação e de formação cultural crítica. Portanto, o interesse condutor do conhecimento educacional para a formação crítico-emancipatória também passa pelo Esclarecimento. (PACÍFICO, 2012, p. 65).

Isto posto, entende a emancipação como uma processualidade que se desenvolve na sociedade de modo transobjetivo e que se elabora dialeticamente em relação aos sujeitos em seu núcleo temporal, mas também no que diz respeito às condições de possibilidade do exercício ético-político da liberdade por meio da emancipação, a qual se torna a prática autônoma.

Na obra “Educação e Emancipação” (1995), Adorno apresenta uma coletânea de registros de suas palestras e entrevistas acerca dos problemas do sistema de ensino alemão no período pós-guerra. Busca atualizar e redirecionar o pensamento de Kant sobre a liberdade e a autonomia ao sustentar que o estatuto da liberdade como um estado de não escravidão ou de não propriedade, o qual coisificaria a dignidade do homem, está muito longe da suficiência, ou seja, para além do entendimento da liberdade como um fundamento abstrato dos costumes que engendram a sociedade, é preciso compreendermos a autonomia da vontade criticamente e, no campo de análise, as implicações e condicionamentos sócio-históricos que recaem sobre o sujeito.

Sua inversão do pensamento sobre liberdade e autonomia nos pontos desse processo, se comparada ao pensamento de Kant, é muito produtiva. Para Adorno (1995), é preciso perceber que existe um fundamento imanente dos processos constituintes da condição humana. Esse fundamento se instala de forma inesperada, por meio de uma experiência irrefletida, e gera uma determinada consciência no momento de pré-adaptação social.

Nenhum estudo chega hoje ao inferno onde se forjam as deformações que, mais tarde, aparecem como jocosidade, franqueza, sociabilidade, como adaptação conseguida ao inevitável e como sentido prático isento de sinuosidades. Há motivos para admitir que elas têm lugar em fases do desenvolvimento infantil mais têmporas do que na origem das neuroses: se são os resultados de um conflito em que a pulsão foi vencida, o estado, que é tão normal como a sociedade mutilada a que ele se assemelha, provém de uma intervenção, por assim dizer pré-histórica, que anula já as forças antes de se chegar ao conflito, pelo que a ulterior ausência de conflitos reflecte o previamente decidido, o triunfo apriórico da instância colectiva, [sic] e não a cura por meio do conhecimento. (ADORNO, 2001, p. 49)

O indivíduo desenvolve uma habilidade de conciliar sua personalidade (que também se constitui na interação social) com as condições comportamentais instituídas socialmente, ainda que não tenhamos tido parte nessas decisões. Por conseguinte, tanto o sujeito pode se servir de seu próprio julgamento, como também deve lidar com as consequências deste, segundo uma lógica que lhe escapa assim que ele a busca. À vista disso, para Adorno (2001), a ação humana poderá exercitar sua liberdade por meio da autonomia, pois é na experiência do homem contemporâneo que está a possibilidade de esclarecimento, de livrar-se dos dogmas entendidos como problemas da humanidade. Além disso, para ele, é nesse processo de relações intersubjetivas que a dialética do esclarecimento se realiza. Assim, busca superar o que a teoria tradicional apresenta ao explicar a sociedade. Para isso, leva em conta os contextos contemporâneos e o potencial de realização da humanidade.

As reflexões sobre liberdade e determinismo soam arcaicas, como se viessem dos primórdios da burguesia revolucionária. Mas não se deve aceitar como uma fatalidade o fato de a liberdade envelhecer sem ser realizada; a resistência explica tal fatalidade. A ideia da liberdade também perdeu efetivamente sua força sobre os homens, porque ela foi concebida desde o início de maneira tão abstrata e subjetiva que a tendência social objetiva pôde soterrá-la sem esforço sob si mesma. (ADORNO, 1995, p. 139-140)

Com relação a essa sua crítica mais pormenorizada da discussão moderna sobre a liberdade, é importante considerarmos que a tradição da crítica tem como uma de suas características reelaborar a posição da teoria a partir do

que Adorno chama de *imanência do objeto*, ou seja, a teoria crítica não imputa aos objetos suas próprias categorias ou imperativos, de modo que o conceito tem a oportunidade de emergir no contexto em que é estudado e de se mostrar de maneira mais íntegra para uma compreensão mais voltada à realidade.

A proposta da teoria tradicional de neutralidade e afastamento do objeto foi, em certa medida, superada na teoria crítica pela dialética entre sujeito e objeto. Assim, pensar nos fatores que reduzem o potencial do conceito de liberdade em um período oportuno para o esclarecimento parece explicar uma atividade científica vinculada à realidade social e econômica.

Para a crítica da realidade social, Adorno e Horkheimer, na obra “*A dialética do esclarecimento*” (1985), demonstram

[...] como no Iluminismo o homem toma para si o projeto de utilizar o esclarecimento em prol da construção de uma realidade social emancipatória, mas paradoxalmente tal projeto não se concretiza e a estrutura de uma sociedade esclarecida, autodestrói o conhecimento, visto que o pensar automatizou-se e reificou-se nos indivíduos, anulando a forma clássica da razão. (PACÍFICO, 2012, p. 39)

Assim, na exposição de um conhecimento científico, profissionais da educação precisaram lidar, em diferentes momentos, com um julgamento banalizado por uma cultura de massa. Essa é uma característica do conceito de Indústria Cultural do qual Adorno faz uso para explicitar a coisificação de tudo, inclusive dos seres vivos, que cria uma necessidade, muitas vezes não sentida, a qual obriga o indivíduo a assujeitar-se a determinações ditadas pelo pensamento econômico. Destarte, o emprego verbal no sentido imperativo se faz cada vez mais presente nas relações interpessoais: você deve; você precisa; você tem que fazer uso de tal objeto ou pensamento para interagir com os demais.

Quanto ao campo da educação, a repetição gerou o hábito, que permitiu o pensar nas várias formas de liberdade, mesmo diante da restrição de materiais de leitura. Contudo, o conceito de liberdade se limitou a pensar no sujeito que não está preso juridicamente. Assim, é por meio da sua negação – do que não é liberdade – que o esclarecimento se faz presente na constituição desse sujeito. Na visão de Adorno e Horkheimer (1985, p. 17),

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber.

Consequentemente, conforme avança o pensamento no seu movimento histórico, tanto mais a sua consciência interna deveria lhe prover as condições de sua própria autossuperação. No entanto, a teoria crítica da sociedade percebe que ao invés de realizar a sua prática autônoma por meio das condições de emancipação, tendo em vista a liberdade como fundamento e como imanência, o que tem acontecido historicamente é que a sociedade moderna tem afundado cada vez mais nos círculos viciosos em detrimento do melhoramento ético-político.

Assim, é fundamental compreendermos a dialética subjacente aos processos de reprodução da sociedade. Se, por um lado, os sujeitos podem ser livres e agir autonomamente, por outro, agem de modo autônomo, que condiciona as possibilidades de sua liberdade. Nesse sentido, Adorno (2009, p.140-141) explica que,

Se nos restringíssemos às reações passivas, então permaneceríamos, segundo a terminologia da filosofia mais antiga, junto à receptividade: nenhum pensamento seria possível. Se a vontade só existe por meio da consciência, então só há consciência, correlativamente, onde há vontade. A autoconservação, por sua parte, exige em sua história mais do que o reflexo condicionado, e com isso prepara aquilo que, por fim, a ultrapassa.

A autoconservação de que o autor trata é uma forma latente de propulsão para as relações de constituição da sociedade e da vida subjetiva. É importante, então, termos em vista a sua realização na forma da liberação da violência. Por isso, no que tange à questão de se contrapor à violência exemplar de Auschwitz, é fundamental compreendermos que o contexto contemporâneo tem sua complexidade.

[...] hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo. Com isto refiro-me sobretudo também à psicologia das pessoas que fazem coisas desse tipo. Não acredito que adianta muito apelar a valores eternos. (ADORNO, 1995, p. 121)

Portanto, a transformação das condições básicas na sociedade deve passar por uma avaliação crítica mais ampla. Conforme Adorno (1995) sugere, talvez acontecimentos como os de Auschwitz sejam simbólicos de como a



humanidade e a sua cultura, ainda que apoiadas na razão, nos melhores valores e objetivos, podem encontrar na sua realização seu próprio aniquilamento.

Há que serem superadas, então, as questões emocionais que bloqueiam a ascensão ao saber, ainda que produzam uma sensação de impotência. Uma das funções da escola é empregar e reelaborar conceitos socialmente produzidos. Mas o problema, nesse aspecto, é que os sujeitos permanecem de certo modo colonizados e colonizadores de si mesmos, servindo a um sistema silenciosamente violento, muitas vezes sem se dar conta disso. Tais violências disseminam uma individualidade embrutecida para a manutenção de uma ideia de liberdade superficial, ligada diretamente à transformação impensada do mundo.

Ao discutirmos alguns aspectos da obra de Adorno, posicionamos aqui o segundo ponto fundamental de sua base teórica: se em Kant a discussão sobre a autonomia e a liberdade liga-se mais à ética e tem um caráter mais abstrato, em Adorno, podemos perceber que o contexto sociológico e histórico também é levado em conta. Dessa maneira, seu pensamento leva adiante a elaboração das condições de possibilidade da liberdade e da autonomia, com acréscimo do elemento da emancipação no âmbito da educação.

Para complementar a discussão, introduzimos, na sequência, o terceiro elemento da base teórica, o pensamento de Paulo Freire, que atualiza a compreensão do conceito de autonomia e, por extensão, de liberdade.

### 2.3 O CONCEITO DE AUTONOMIA EM FREIRE

No campo da educação no Brasil, a formação docente tem sido motivo de preocupação, desde a década de 1970, por vários motivos, como destacam Nóvoa e Tadeu da Silva. Em razão das novas abordagens que chegavam ao país naquela época ou porque a educação começava a se tornar um grande veículo de ascensão social, com a construção e renovação do sistema de ensino, muitas críticas ocorreram sobre as suas finalidades. Consequentemente, as décadas subsequentes foram de grandes transformações, tanto das condições objetivas das escolas e universidades como dos currículos escolares e de formação de professores.

O trabalho de Paulo Freire, partícipe do cenário, cuja consciência política influenciou suas obras e o tornou conhecido mundialmente, é um dos pilares junto com Adorno e Kant neste estudo. Para tanto, antes de apresentarmos seu pensamento sobre autonomia nesta discussão, consideramos necessário contextualizá-lo.

Nascido em 1921, formou-se em Direito em 1943. Já naquele período, teve contato com o pensamento crítico, razão de sua inquietação em relação à liberdade de expressão e à desigualdade econômica, que afetou, inclusive, sua

família e o inspirou, de algum modo, a escrever sobre a educação como um meio de transformação social. Na obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, já nas primeiras linhas, Freire ((1996, p. 14), aponta a raiz de suas inquietações:

Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro dos fatos e dos acontecimentos.

Preocupado com uma postura ética e imparcial na análise dos fatos que afetam cotidianamente o trabalho docente por distanciar discursos teóricos sobre uma atuação autônoma da experiência formativa do futuro professor, ele redige a referida obra, a fim de desmistificar o dever que cabe ao professor no processo de ensino e aprendizagem. Para Freire (1996, p. 17),

É não só interessante, mas profundamente importante que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos, das posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento das soluções.

Assim, dialeticamente, ele indica uma compreensão sociológica que entende as relações de produção do conhecimento nos processos pedagógicos como relações que devem ser construídas para a diminuição das assimetrias, com o desenvolvimento integral dos agentes envolvidos, tanto os educadores como os educandos.

No entanto, na tentativa de construir um espaço escolar democrático para todos, Freire atribui obrigatoriedades ao profissional que ensina, que é responsável pela sociabilidade e profissionalização do indivíduo. Por isso, embora coloque quem ensina e quem aprende em uma trajetória horizontal, ele reduz do aprendiz (pode ser que sem perceber) sua responsabilidade na experiência escolar. A célebre frase “Não há docência sem discência” (1996, p. 21), que aparece no primeiro capítulo de “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, aparentemente redirecionou o foco para quem aprende, mas este parece não estar preparado para ser o eixo propulsor, muito menos para lidar com a seriedade e a responsabilidade que convêm aos envolvidos no processo formativo. Ao analisá-la dialeticamente, percebemos a indicação de que se os educadores não se responsabilizarem por uma profunda reorientação da sua postura e dos seus objetivos, como pessoas e como profissionais, considerando que o educando é um elemento central na prática

pedagógica e na produção do conhecimento, só serão possíveis relações vazias, superficiais, nas quais a educação tornar-se-á uma simples repetição de saberes externos à vida.

Uma vez que o educando vai ao espaço escolar conduzido por um ente mais velho, logo, compreender que seu papel ali é tão significativo quanto o do educador – visto que sem ele o educador perde sua função –, em muitos casos, isso pode causar prejuízos à relação que ambos deverão estreitar ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o autor enfatiza que “ensinar exige”, por isso indica a necessidade de comprometimento de quem deseja exercer o papel de professor, ou seja, que não é possível buscar se envolver nos processos educativos sem criticamente levar em consideração os contextos próprios da prática docente. Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2016, p. 24) corroboram com o comentário de que

É possível afirmar que desde os seus primeiros escritos, Freire vai elaborando a sua concepção do saber fazer docente, quer dando ênfase aos fundamentos políticos, filosóficos e antropológicos de sua proposta, construindo, pois, o cenário para a compreensão da prática docente, quer aprofundando, em obras das décadas de 1980 e 1990, núcleos temáticos específicos relacionados ao ensinar-aprender e à formação dos educadores. E, especialmente, nas publicações: Medo e ousadia – o cotidiano do professor (1987), Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1993b), A educação na cidade (2001), Política e Educação (1993a), e, sobretudo, em Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente (1996), o autor sistematiza suas reflexões sobre o tema da docência e da formação de educadores.

Assim, historicamente, o trabalho de Freire demonstra sua preocupação com as exigências teóricas da formação docente, mas também com as condições da prática pedagógica e suas implicações. No capítulo “Ensinar não é transferir conhecimento” (de Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa), Freire (1996) mantém uma postura firme em relação ao compromisso do professor com a consciência de inacabamento para que haja maior empenho deste ao reelaborar sua prática, a qual deve ser firmada em formações continuadas que devem ocorrer constantemente. É nesse sentido também que ele estabelece a necessidade de empatia e respeito para com quem aprende, tão importante quanto para com quem ensina, ao colocar os saberes em um mesmo nível, porém com especificidades diferentes.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, como intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 20)

Desse modo, crítica e dialeticamente, o autor se coloca como um pensador crítico, mas, em certo sentido, há em seu pensamento o esforço de Kant e Adorno com relação à liberdade à autonomia, tendo em vista o âmbito da educação. Além disso, faz uma análise do que diverge o ser humano das demais espécies quando mostra a necessidade de uma consciência reflexiva em relação à nossa participação nos espaços sociais, pois entende que “Ensinar é uma especificidade humana” e que “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 38).

Assim, não cabe somente ao professor a responsabilidade de introjetar no aprendiz uma postura crítica com uma consciência que reflita sobre as consequências dos seus atos, mas também ao educando estar de acordo com uma compreensão da sua própria situação sócio-histórica, da qual ele pode tirar proveito para uma educação como meio de transformar-se e transformar o mundo.

Ao que parece, apesar de ele ter indicado que não era sua pretensão construir um método pedagógico, mas uma investigação dos fundamentos e das condições da educação, sua obra se tornou uma prática educativa levada a cabo por meio das interpretações muitas vezes literais e irrefletidas. Pareceu aos leitores uma homenagem aos trabalhos prestados, a fim de normatizar sua experiência profissional investigativa em um método ao invés de buscar elaborar práticas criativas e atualizadas para uma possibilidade de esclarecimento.

Desse modo, o cotidiano escolar pode parecer auspicioso ao conhecimento científico, no entanto, mesas e cadeiras comuns, independentemente do espaço público ou privado, não amenizam a sensação de estranhamento do indivíduo contemporâneo no convívio em sala de aula, assim como a repetição irrefletida de conteúdos e currículos ou temas transversais, ou, ainda, a aplicação de metodologias novas apenas pelo que nelas é novo não pode levar à produção de condições para a autonomia das práticas educacionais, muito menos à construção de condições de possibilidade de experiência do conhecimento como um processo de libertação.

Diante disso, questões como “Se é possível conhecer, por que o indivíduo parece estar cada vez mais distante de si mesmo?” ou, melhor, “Será que seus leitores compreendem o teor de sua escrita?” são tratadas como irrelevantes, pois não se relacionam com as demandas mais imediatas. O aprendiz convive com um facilitador de conteúdos curriculares de ensino e com indivíduos com os quais se relaciona com insegurança. A razão disso pode estar relacionada ao uso excessivo dos meios virtuais, por onde se acessa também outras plataformas de conhecimento, mas que, como método (no sentido de uma padronização ou normatização de uso), não colabora com a prática libertadora que Freire tanto enfatizava em suas obras. Ao analisar a célebre frase freireana sobre a consciência do inacabamento, que pressupõe uma autorreflexão crítica, o educador pode não compreender como o pensamento crítico é a base para a autonomia, ou seja, é fundamental no seu processo formativo. Essa lacuna pode distanciar uma formação que predisponha uma “postura vigilante”. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2006, p. 10),

Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. E na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando.

O exercício contínuo para Freire é uma característica dos saberes e práticas pedagógicos, no entanto, a consciência de sujeitos sócio-históricos-culturais tem na cultura o instrumento de normatização de determinado comportamento, cujo processo histórico se incube de imprimir imperceptivelmente nos sujeitos, mas que reiteradamente vai assujeitando-os a uma postura com a qual a compreensão muitas vezes não pode coincidir, pois o conhecimento lhe é estranho. Por meio desse descuido de assumir o exercício permanente de conhecer e questionar-se a especificidade humana, o educador perde sua potencialidade em direção à autonomia. Sem o exercício dialético crítico, o indivíduo afasta-se da possibilidade de conhecimento como experiência do pensamento, uma experiência cujo elemento central é a construção de sentido. Assim,

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança

metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia não posso nem devo me fechar aos outros nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade. No fundo, a atitude correta de quem não se sente dono da verdade nem tampouco objeto acomodado do discurso alheio que lhe é autoritariamente feito. Atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. (FREIRE, 1996, p. 50)

Logo, na prática contínua, o exercício crítico da reflexão é um elemento central na construção de uma prática docente voltada à formação para a autonomia, tanto dos educadores quanto dos educandos, mas há que se ter cautela com o que Freire requer do professor, pois sua *Pedagogia da Autonomia* contraria o pensamento de alguns leitores, principalmente acadêmicos de cursos de licenciatura, que esperam encontrar um modelo de educação que permitirá a autonomia ao professor, ou que exemplificará o que é a Pedagogia da Autonomia.

Essa autonomia que o autor sugere recai sobre a reflexão crítica e a exigência de uma compreensão profunda do fundamento das relações pedagógicas. Isso é demonstrado, por exemplo, no fato de que todas as exigências que o ato de ensinar requer condicionam a prática docente e, em muitos casos, inviabilizam qualquer tipo de postura autônoma por parte do professor. Ao serem tomadas literalmente sem reflexão, elas, na verdade, limitam sua atuação profissional a um padrão, diminuem sua possibilidade de reflexão e outorgam ao sistema capitalista, que Freire tanto critica como vilão, plenos poderes sobre o processo de formação.

Segundo Freire (ano, p.) a “autonomia é a capacidade e a liberdade de construir e reconstruir o que lhe é ensinado e a partir daí produzir ou construir seu próprio conhecimento”, ou seja, analisar o que está subentendido nessa capacidade tem a ver com as possibilidades de fazer uso da razão e de poder racionalmente elaborar as justificativas para as suas próprias ideias ou práticas. Nesse sentido, é importante considerarmos que o processo formativo, no âmbito escolar, possui um grande número de conteúdos curriculares com prazo determinado para ser aplicado e que a hierarquização de determinadas disciplinas em relação a outras mantém o processo educativo subjugado à formação profissional, que por sua vez tende a ser alienada em relação à potencialidade dos sujeitos.

Assim, cabe ao futuro educador pensar: quais as raízes do movimento que retrocedem a barbárie? Ou, ainda: se temos a todo o momento um imperativo da sociedade para o desenvolvimento das capacidades ligadas à autonomia – como a habilidade de tomar decisões e de lidar com contextos complexos –, por que os sujeitos têm se tornado cada vez mais incapazes de compreender situações com múltiplos fatores?

Talvez as condições que trouxeram uma crise desumanizadora aos povos tenham sido calculadas, mas a intensidade com que emergiriam no centro do desenvolvimento da sociedade moderna ou como seriam experimentadas não. Como as condições derivaram de circunstâncias alheias ao particular de cada indivíduo, não se poderiam mensurar objetivamente seus efeitos na humanidade, pois os sujeitos não pertencem aos mesmos espaços e não possuem a mesma historicidade.

O necessário é que, subordinado, embora à prática "bancária", o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o "imuniza" contra o poder apassivador do "bancaísmo". Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Essa é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. (FREIRE, 1996, p. 25)

De certo modo, Freire indica que há um núcleo revolucionário, uma espécie de rebeldia na experiência do conhecimento, e que os educandos têm que se esforçar para manterem viva essa sua capacidade de relacionar a força criadora do aprender com a realidade sócio-histórica na qual se constituem como sujeitos. Destarte, podemos então, como humanos, superar nossos condicionantes e construir condições para a liberdade e a prática autônoma, no sentido de compreendermos mais profundamente que a dialogicidade incorporada ao método de ensino pode contribuir significativamente para uma consciência reflexiva. É importante considerarmos que

[...] uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de "irracionalismos" decorrentes do ou produzidos por certo excesso de "racionalidade" de nosso tempo altamente tecnologicado. E

não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário, é consideração de quem, de um lado, não adivinha a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa. (FREIRE, 1996, p. 32)

Mais uma vez Freire traz que é imprescindível haver condições de elaboração e refinamento da curiosidade crítica nos processos formativos. Historicamente, a autonomia e o pensamento crítico estão interligados; já a curiosidade crítica tem grande influência na constituição do espírito crítico, desde que não negue os avanços epistemológicos socialmente construídos, mas seja, sobretudo, capaz de dar condições para os educandos justificarem racionalmente suas ideias e práticas, ajudando-os a entender as razões fundamentais do uso de conceitos e ideias em sua realidade, não apenas de maneira abstrata. Para ele (1996, p. 33),

estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Assim, quando o indivíduo acessa a educação (que segundo o autor deve estar acessível), pode gestar sua autonomia pessoal e profissional. Porém, ao que parece, os interesses da população vão de encontro a um estatuto que prima pelo regime econômico capitalista no qual cada um é responsável pelo seu sucesso ou fracasso, como se as decisões do Estado fossem ao encontro para atender a necessidade de cada um, quando na verdade uns precisam ser lesados para que se perceba um progresso na cultura e no conhecimento.

Por isso, é necessário evidenciar que existe uma ligação entre a curiosidade crítica como um meio de organizar os modos pelos quais se busca criar as condições para a experiência do conhecimento, tanto para os educadores



quanto para os educandos, e a ação autônoma, que tem no espírito crítico sua base.

É preciso porém que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (FREIRE, 1996, p. 31)

Diante dos deveres frequentemente empregados no seu cotidiano, principalmente no espaço escolar, o aprendiz vê os direitos como algo muito abstrato. Embora seja ainda uma criança, sente que só o professor possui conhecimentos. Por outro lado, o educador terá que lidar com a suposta ingenuidade da ideologia dominante nos processos educativos, que por meio da obrigatoriedade cria uma demanda social a qual precisa ser cumprida. É nesse contexto que a autonomia como uma prática centrada na capacidade crítica dos sujeitos deve ser incentivada.

O pensamento freireano compõe, então, o terceiro ponto de fixação das bases teóricas, que, juntamente com a documentação da área serão os instrumentos das análises. Ao pensarmos metodologicamente cada um dos três autores apresentados, figura como uma parte do processo dialético da autonomia a autonomia como liberdade da vontade, em Kant; seguida da postura em relação à possibilidade de ação, em Adorno; e, fechando o círculo, a autonomia como prática refletida e como reflexão prática, em Freire.

No capítulo seguinte, buscamos elaborar as análises das percepções de autonomia dos estudantes de Pedagogia, principalmente no âmbito da formação docente.

### 3 PERCEPÇÕES DO CONCEITO DE AUTONOMIA

Como indicado anteriormente, este capítulo visa elaborar uma análise das percepções de autonomia dos estudantes das fases finais dos cursos de Pedagogia de três Instituições de Ensino Superior situadas na região do extremo sul catarinense. Essas entrevistas foram realizadas com dez acadêmicos das fases finais dos cursos de Pedagogia de instituições que oferecem o curso na modalidade presencial.

Pelo fato de apenas a revisão bibliográfica não dar conta de construir um panorama da autonomia, tendo em vista o contexto da educação ou do sistema de ensino, mais especificamente na contemporaneidade e na região do extremo sul catarinense, os autores da fundamentação teórica são uma base importante, mas é preciso levar em conta as documentações e legislações que estão mais diretamente ligadas à prática docente e à formação dos educadores. Nesse sentido, buscamos, aqui, por meio da análise das percepções de autonomia desses estudantes, articular um contexto no qual emerge a dificuldade no cumprimento das diretrizes curriculares estabelecidas e no exercício da autonomia na formação e na prática docente.

Ao que parece, a educação atual está sofrendo um retrocesso no currículo, uma vez que eliminou as disciplinas de caráter filosófico por uma concepção tecnicista, a qual prima pela formação profissional. As temáticas utilizadas no currículo precisam, segundo essa perspectiva, corroborar uma instrução prática. Na prática docente, fica difícil atender aos objetivos cada vez mais globais diante de uma liberdade cerceada, tendo em vista que nas decisões e na metodologia de ensino para a produção do conhecimento surgem obstáculos com os quais temos que lidar, dentre eles as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) para o ensino. Tais diretrizes contêm finalidades que geram conflitos quanto aos objetivos propostos e fazem o educador, com a consciência sossegada<sup>9</sup>, priorizar um ensino que garantirá o acesso ao mercado de trabalho por meio de uma educação limitada às máquinas.

Nesse sentido, entendemos como partes importantes as bases teóricas e as legislações, bem como o campo da prática e da formação docente quanto à sua estrutura.

Assim, este capítulo divide-se em dois subcapítulos. No primeiro, serão descritas as características do campo de análise, que se correlacionarão com os documentos do PPC dos cursos de Pedagogia na modalidade presencial de três IES situadas no extremo sul catarinense. Esta narrativa dará suporte para que seja percebido até que ponto os documentos preveem uma elaboração metodológica para que se possa atingir os objetivos das DCN.

---

<sup>9</sup> Sossegada aqui compreendida como a validação da prática docente, sem culpa sobre os rumos que esse tipo de formação causará no aprendiz.

No segundo momento, trazemos as análises das percepções de autonomia dos acadêmicos das fases finais dos referidos cursos de Pedagogia, com base nas falas dos entrevistados, que são comentadas e problematizadas, tendo em vista as referências teóricas, as documentações e o campo, de modo a serem compreendidas as percepções desses estudantes, perpassadas pela sua formação acadêmica.

Na percepção dos autores aqui estudados, o conceito de autonomia oscila entre a abstração e o sentido concreto. Para Kant, faz-se necessária a clareza desse entendimento, pois só a predisposição para a reelaboração de uma consciência autônoma não garantiria a possibilidade de uma atuação socialmente engajada. Para Adorno, a autonomia está ligada a um entendimento elaborado a partir do sujeito, a uma capacidade de abstração deste em relação ao objeto e à apreensão da complexidade que o envolve. O pensamento de Freire direciona a compreensão de autonomia para um caráter prático. Nesse sentido, ela é adquirida no processo de formação, no qual, por meio da prática pedagógica, o indivíduo será capaz de atuar autonomamente.

Os documentos relacionados aos cursos presenciais de Pedagogia possuem aproximações e distanciamentos em relação à noção de autonomia enquanto uma prática em direção a um contexto de elaboração de liberdade e comprometida com as orientações expressas nas DCN. Desse modo, os cursos de formação em Pedagogia, para atender aos critérios cada vez mais rígidos<sup>10</sup>, os quais incluem um sujeito integral, colocam o professor em um dilema em relação à realidade escolar, na qual se pretende planejar as atividades que conduzem o aprendiz à autonomia, sua formação como um todo e outras demandas. Mas não somente essa construção de práticas oportuniza um pensar autônomo e emancipado, isso não ocorre de maneira homogênea nas escolas, como também existem dificuldades na construção das condições para essas experiências, que, em muitos casos, quando chegam a ser possíveis, não estão de acordo com a realidade dos educandos.

De igual modo, a experiência formativa no ensino superior ocorre por meio de um planejamento que almeja tanto cumprir o currículo quanto oportunizar um esclarecimento em uma ação dialética. Estabelece-se, assim, um paradoxo na produção do conhecimento que distanciará o indivíduo de um pensamento próprio.

---

<sup>10</sup> Na LDB (1996), consta em seu Art. 1º que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Cumprir com esta obrigatoriedade dentro de uma meta curricular cada vez mais enxuta, produz uma alta demanda para este profissional, tornando-o um ‘super educador’” (BRASIL, 1996, n.p.).

De certo modo, a divergência que se instaura entre um pensamento próprio na educação, dentro de um regime econômico capitalista que está voltado para a manutenção de recursos, e o professor coloca ambos no cumprimento da demanda institucional. Dessa maneira, são reconhecidos como parte e sujeitos importantes nos processos sociais e formativo, caso contrário são excluídos. Sendo assim, para que a escola possa obter recursos para a sua manutenção, precisa atender aos padrões de normatização instaurados pelo Estado no sistema de ensino, mas o futuro educador precisa estar ciente disso.

A construção do PPC da instituição A<sup>11</sup>, ocorreu por meio das DCN, que nortearam a organização de seu currículo com base em princípios, tais como: flexibilização, contextualização, competência, problematização e interdisciplinaridade. Tais conceitos se materializam no seguinte entendimento apresentado no PPC<sup>12</sup> da Instituição A (2015, p. 19. Grifos nossos):

**Flexibilização:** sistema integrado e flexível, articulado ao ensino, pesquisa e extensão, permitindo trajetórias e liberdade de escolha aos envolvidos no processo.

**Contextualização:** processo de articulação, diálogo e reflexão entre teoria e prática, incluindo a valorização do conhecimento extraescolar do aluno (práticas sociais e mundo do trabalho).

**Competência:** capacidade do docente e do discente de acionar recursos cognitivos, visando resolver situações complexas.

**Problematização:** processo pedagógico desenvolvido por meio de situações-problema, com vistas à elaboração de conhecimentos complexos.

**Interdisciplinaridade:** processo de intercomunicação entre os saberes e práticas necessários à compreensão da realidade ou objeto de estudo, sustentando-se na análise crítica e na problematização da realidade.

No estudo do primeiro conceito (flexibilização), podemos compreender que a liberdade é praticável por meio de escolhas, contudo é cercada por um sistema integrado assujeitado à missão e à visão institucional, que não permite a produção de uma nova alternativa. Mais a frente, o texto do PPC da Instituição

---

<sup>11</sup> Para garantir o anonimato das instituições e não lhes causar qualquer tipo de constrangimento, elas serão nomeadas como Instituição A, Instituição B e Instituição C.

A (2015, p. 20) explica o entendimento de flexibilização atribuído a esse conceito:

A flexibilização do currículo se dá pela escolha de disciplinas optativas, das atividades acadêmico-científico-culturais e pela possibilidade de escolha da sequência de disciplinas que o acadêmico julga mais adequado para sua formação e necessidade.

Embora haja uma preocupação com o acadêmico por meio de uma investigação de campo, foi apurado que a escolha das disciplinas optativas se faz no coletivo; logo, a referida “liberdade de escolha” estará sujeita ao que compreende um grupo como sendo de maior ou menor relevância. Essa análise vai obedecer a uma ideologia político-social, que ao invés de atender à necessidade profissional singular de cada futuro professor, poderá enriquecê-lo em uma nova disciplina, mas não poderá estar não de acordo com os seus planos de atuação.

A contextualização presente no PPC da instituição A prevê uma articulação dialética de valorização do conhecimento extraescolar do aluno, o qual absorve uma adversidade que não pode corroborar a especificidade complexa de cada indivíduo. A universalidade prática desse princípio (valorização do conhecimento extraclasse do aluno), conseqüentemente, não auxiliará em uma reelaboração de consciência, porque não é possível atender à demanda de um coletivo. No entanto, sem ela, não é possível refletirmos sobre a relevância de liberdade no cotidiano do indivíduo.

Diante desses apontamentos, faz-se necessário entender qual a noção de liberdade subjacente aos documentos que condiciona a maneira de atuar ou o que engloba uma formação em direção à autonomia. Nesse sentido, vale observar o segundo objetivo específico da Instituição A, de acordo com o seu PPC (2015, p. 21):

Promover por meio do ensino, pesquisa e extensão o desenvolvimento de habilidades como: criticidade, criatividade, responsabilidade, autonomia, investigação científica e comprometimento com a educação transformadora.

Nesse objetivo específico, o conceito de autonomia aparece em meio a conceitos práticos que explicitam uma liberdade “de”, não uma liberdade “para”, entendimento que limita uma “educação transformadora”, pois considera a liberdade de forma superficial. Segundo as DCN (BRASIL, 1996), a autonomia

está vinculada a uma prática política de liberdade orientada pela aplicação do documento, de regulação globalizada constitucionalmente.

O PPC da instituição B possui sete objetivos específicos, com verbos que explicitam o ato de formar, oportunizar, desenvolver e promover. No entanto, não há entre eles o termo liberdade ou autonomia. No quarto objetivo, ele prevê o desenvolvimento de um ensino que possibilite ao futuro docente ensinar os conceitos científicos de forma interdisciplinar e em consonância com as diferentes fases do desenvolvimento humano. No entanto, a missão institucional de “promover educação para atender às necessidades humanas” não explicita quais são essas necessidades, e o conceito de liberdade não se faz presente como algo relevante nem se cogita a possibilidade de uma necessidade construída por meio do capitalismo, que condiciona a liberdade do indivíduo.

Em relação ao conceito de autonomia presente no PPC da Instituição B, este possui um caráter administrativo e está nos limites da legislação que normatiza seu funcionamento, bem como corrobora uma aplicabilidade prática ao seu entendimento, assim como é apresentado no Art. 5 do regulamento institucional, cujo termo autonomia surge relacionado às atividades complementares com o objetivo de (PPC da Instituição B, 2018, p. 80):

Ampliar as possibilidades de formação e contribuir para a autonomia do acadêmico na construção de seu percurso de formação, respeitando o perfil profissional pretendido pelo curso. Deste modo, o curso de Pedagogia exige o cumprimento de 210 horas como Atividades Complementares, distribuídas ao longo de todo o período de integralização curso.

Na afirmação de que pretende contribuir para a autonomia do acadêmico está condicionada a exigência do cumprimento das atividades complementares dispostas ao longo de todo o período do curso. Desse modo, o conceito acaba por delimitar sua potencialidade, no sentido de uma consciência mais elaborada. Entretanto, quando se refere à orientação metodológica, cabe ao tutor do EaD instruir o acadêmico a construir o hábito de realizar pesquisa bibliográfica.

Na terceira instituição presencial, não está acessível o PPC do curso *in loco* para quem não pertence à universidade, mas ele pode ser acessado de forma virtual, sob o título de “Manual do Curso de Pedagogia”, cujas informações de algum modo colaboram com esta pesquisa. De acordo com o documento publicado no *site* da instituição, o perfil do acadêmico precede um indivíduo

Consciente de que sua atuação profissional, independente da rede de ensino em que atua, deve comprometer-se com a formação para autonomia e cidadania, a ética e a moral e

para a autonomia intelectual e cultural. (Manual do Curso de Pedagogia da Instituição C, 2011, p. 7)

Referido documento inicia na apresentação, com a seguinte mensagem: “Trata-se de um projeto elaborado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia de 04/2011” (Manual do Curso de Pedagogia da Instituição C, 2011, p. 5). Nesse sentido, o acadêmico deve possuir uma consciência de seu compromisso formativo enquanto atuação profissional de um sujeito autônomo, ético e moral. A princípio, o referido manual está dirigido à EaD do curso de Pedagogia, mas também se encontra no *site* da instituição na modalidade presencial. Uma característica marcante que se destaca no curso é o *respeito à autonomia do estudante no processo de aprendizagem*, cujo conceito de autonomia está associado a uma prática metodológica que visa atender a demanda acadêmica. Tanto a consciência não se reelabora diante dessa premissa como a mediação do educador no processo de formação do futuro professor está reduzida.

Por meio desse levantamento bibliográfico, percebe-se uma característica freireana quanto ao entendimento prático do conceito de autonomia. Apesar do vocabulário compreensível, no que se refere ao conceito de autonomia, sua escrita é contrastante e pode oscilar entre uma postura subjetiva e pragmatista quando considera que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 25). Ainda,

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosa e presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa experiência. (FREIRE, 1996, p. 59-60)

Se o professor, no processo formativo, não puder elucidar o entendimento pessoal e coloquial proveniente de um senso comum, que o aprendiz faz por meio de suas interações sociais, o sentido que se faz sobre a autonomia estará comprometido e o exercício de liberdade do coletivo estará prejudicado. O educador não pode abrir mão do conhecimento científico e igualar-se ao aprendiz nesse processo. Sendo assim, ele deve (verbo muito utilizado por Freire) fazer uso de uma postura professoral no seu espaço de



trabalho e, por meio de uma metodologia dialética, apresentar os limites de cada um mediante o grupo, na sua atuação durante o processo formativo escolar.

A fim de fazer uso de uma metodologia que desse conta de coletar informações fidedignas dos entrevistados e contribuir para sua atuação profissional, trazemos as características das instituições e a descrição do contexto no subcapítulo que segue.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO

Neste subcapítulo, é apresentada a técnica utilizada e as dificuldades encontradas para a realização desta pesquisa, tanto em relação aos entrevistados quanto às instituições.

Como metodologia foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, com entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas na íntegra, com pelo menos dez acadêmicos da fase final do curso de Pedagogia de três IES situadas no extremo sul catarinense (dez de cada) que oferecem o curso na modalidade presencial nos municípios onde a pesquisa foi realizada – Criciúma, Orleans e Tubarão.

Por meio de um contato inicial com as instituições nas respectivas coordenações desses cursos e mediante autorização, a seleção dos estudantes para a pesquisa ocorreu de forma singular, ora por interesse em participar da entrevista, ora por indicação da coordenação. A coleta de dados foi *in loco* e mediante uma apresentação dos objetivos da pesquisa na sala de aula de duas instituições, nas quais já foi possível entrevistar alguns indivíduos.

Na instituição A, em um primeiro momento, obtivemos total liberdade para fazer a pesquisa, contudo, ao questionar sobre uma ocasião propícia para a realização, foram feitas inúmeras exigências, de modo a inviabilizar a coleta de dados. Definidos os critérios, estivemos na sala da 8ª fase, em um horário que antecedia a aula. Lá foi feita a apresentação e o relato de como seria a dinâmica referente às duas perguntas sobre o conceito de autonomia.

Percebemos que as pessoas entrevistadas se sentiram como fazendo parte de algo muito importante com relação ao quanto poderiam estar contribuindo para a autonomia de um colega de curso. Em um atual levantamento de números, a instituição A possui mais de 11.700 (onze mil e setecentos) alunos na graduação, dos quais cerca de 300 (trezentos) estão no curso de Pedagogia. A entrevista ocorreu em 24 de outubro de 2018, às 18 horas e 30 minutos. Como em sala havia cerca de 20 alunos, pudemos nos direcionar a cada assento e entrevistá-los individualmente sem prejudicar a gravação, pois o turno inicia-se às 19 horas. Dentre dez dos entrevistados, quatro ficaram preocupados com a

resposta sobre o conceito, de não qualificar o seu trabalho por não contemplarem uma elaboração mais aprofundada de um conhecimento científico. Após a coleta, foi questionado sobre como se sentiram em participar da pesquisa, sobre contribuições que poderíamos dar para retribuir a atenção dispensada. Houve a pergunta sobre como fazemos para nos tornarmos um pesquisador e relatos de contentamento por participar de algo tão relevante. No decorrer do próximo capítulo, será descrito se o parecer dos acadêmicos está de acordo com o documento do PPC da Instituição A.

Na instituição B, a postura de acolhimento da coordenação foi diferente, fomos conduzidos até a sala de aula e lá ela apresentou a razão de nossa presença. Entretanto, a coordenação precisa ser mais autoritária para que os acadêmicos cumprissem os nossos objetivos. Isso talvez tenha ocorrido por estranhamento ou pelo fato de estarem iniciando uma festa para o futuro paraninfo da turma. A coleta de dados ocorreu no dia 26 de outubro de 2018, às 19 horas, quando iniciou a aula, pois antes disso a coordenação estava em reunião. Houve uma pequena confusão, pois, apesar de considerar importante a pesquisa, metade das acadêmicas (visto que a turma era composta apenas de mulheres) demonstraram descrédito para com a proposta. Não houve possibilidade de agradecer a contribuição pelo grupo. Para encerrar a entrevista, houve a contribuição da coordenação.

Com a intenção de diminuir o distanciamento com a instituição B, foi preenchido um questionário de dez perguntas (na verdade, isso ocorreu nas três instituições para garantir o padrão) a fim de não prejudicar de alguma forma a pesquisa, a partir de dados, em uma data aleatória e sem um mínimo de aproximação com o processo formativo docente. As informações sobre os números dessa instituição não estão disponíveis, pois, apesar de nosso pedido via *on-line*, informando que servirão para caracterização do campo, não obtivemos um retorno.

Na instituição C, as entrevistas ocorreram em 30 de outubro de 2018, em meio a um evento que ocorre anualmente. A razão disso foi que mesmo em um primeiro momento a coordenação tendo prestado um rápido e positivo retorno à realização da pesquisa, a data para a sua efetivação nunca foi informada. Na verdade, os *e-mails* enviados solicitando o agendamento não foram respondidos, bem como também não foi possível estabelecer uma comunicação por telefone, visto que ela estava sempre em reunião. Então, aproveitando a participação no evento, momentos antes, interpelamos alguns acadêmicos do curso (foram dez no total) e fase pretendida, cujo acolhimento foi imediato. Explicada a razão pela qual foram procurados, obtivemos êxito na pesquisa.

### 3.2 O CONCEITO DE AUTONOMIA NA PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Neste subcapítulo, o que se pretendeu foi elaborar mais diretamente as análises, de modo crítico e interpretativo, com base nas referências já citadas e ainda nas falas dos acadêmicos entrevistados. A partir das narrativas, analisamos a contribuição das falas em relação aos objetivos dos PPC dos cursos para a atuação do futuro professor.

Quanto ao que o acadêmico compreende ou sabe a respeito do conceito, este capítulo tem como finalidade correlacionar as entrevistas com os objetivos propostos no PPC dos cursos de cada instituição de ensino. Para isso, foram levantadas duas questões, que são:

1. Para você, o que significa autonomia? Por favor, explique.
2. Os professores trabalham com vocês no sentido de construir autonomia?

De acordo com a primeira entrevistada a respeito da pergunta de número um, o conceito de autonomia é “Ser livre, é conseguir fazer determinada situação com independência” (E1-A<sup>13</sup>). E, ainda:

Alguns professores ajudam neste processo, a gente sabe na realidade a maioria prende o aluno, não dá voz nem vez pra ele. Acaba aprendendo da forma que ele tem que aprender e fazer só na forma que o professor ensina, ele não dá autonomia ao aluno, do aluno ser livre. Ou fazer de outra forma. (E1-A).

Conforme o relato, a E1-A não relaciona a metodologia utilizada na sua formação por parte do corpo docente como capaz de corroborar seu progresso rumo à emancipação. Sente um distanciamento entre o que teorizam e o que praticam alguns profissionais. Na visão dela, isso traz um prejuízo à sua liberdade de expressão. Sua narrativa demonstra uma preocupação com o exercício da criticidade que, segundo o PPC da Instituição A, deveria ser oportunizado ao acadêmico, ou segundo o conceito de autonomia pautado em Freire (1996, p. 25), que afirma que “Ensinar exige bom senso”.

A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática. [...] É o meu bom senso que me adverte de que exercer minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem,

---

<sup>13</sup> Os entrevistados são aqui identificados como E1-A (Entrevistado 1 da Instituição A) e assim por diante.

ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade. (FREIRE, 1996, p. 61)

Esses conflitos entre professor e aluno ocorrem ainda com muita frequência, embora já tão discutidos em seminários, congressos e pelo próprio Freire. Há professores que tiveram uma formação que ainda massifica no sentido de não produzir consciência reflexiva, pois sua abordagem apassivou o sujeito na disciplina (necessária, mas talvez mal elaborada). O exercício da autocrítica deve ser permanente para uma educação transformadora, principalmente na graduação em Pedagogia, que lida com o indivíduo ainda nas primeiras fases.

Não apenas é uma questão de projeto elaborado por pesquisadores, como deve atender à lei na qual se pautam as contribuições do currículo para o PPC do curso. Nessa divergência, podemos atribuir uma ineficiência por circunstâncias que nesta pesquisa não foram levantadas. Tais incongruências ficam evidenciadas na fala da E2-A, que “Autonomia é tu fazer o que te é proporcionado, certo? Do ponto de vista da criança, certo? Eu acho que é isso”. E em relação à sua formação em direção à autonomia, relatou o seguinte: “Acredito que os professores não ajam dessa forma”.

A permanência de uma postura criticizada se faz necessária principalmente no espaço acadêmico, um dos poucos ambientes onde a reelaboração das ideias e a superação do senso comum deveriam ser possíveis. Uma consciência reflexiva demanda uma estreita interação com o conhecimento científico, quer por meio da dialética, quer por uma prática que problematize situações do cotidiano escolar, as quais precisam ser promovidas ao acadêmico na graduação.

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 31)

Essa fala de Freire se fez necessária para percebermos as aproximações e distanciamentos contidos no PPC da Instituição A, onde o autor é bastante citado, mas não aparece nas respostas dos entrevistados. De acordo com o Art. 6 institucional do PPC da Instituição A (2015, p. 10),

O comprometimento com a formação profissional dos acadêmicos de graduação, tendo como referência o Projeto Pedagógico Institucional implica na apropriação dos conteúdos e habilidades mínimas referentes ao exercício da profissão, articulação dos conhecimentos com as demandas cotidianas da vida profissional e a capacidade de responder com competência, responsabilidade e ética aos desafios inerentes à prática da profissão.

O discurso impressiona pela preocupação meticulosa e convincente sobre a qualidade do ensino prestado. Lamentável não constatar tais certificações nos entrevistados.

Na instituição B, a primeira entrevistada fez a seguinte colocação referente à pergunta de número um:

Autonomia é quando a pessoa tem liberdade pra expor suas ideias, pra expor seus pensamentos sobre algo ou que o professor está pedindo no momento, na verdade pra mim mesmo autonomia é ter liberdade... até então é que... que liberdade é... tu tem liberdade pra qualquer coisa até então, mas a gente aprende autonomia com liberdade, por que pra mim, ter autonomia tu tem o direito de expor a tua opinião, de poder se expressar. (E1-B)

De acordo com essa resposta, se a autonomia é ter *liberdade pra expor suas ideias*, então o entendimento tem um caráter político, indo ao encontro da definição de Kant sobre o uso público da razão. Pode até não compreender a complexidade que envolve o conceito, mas reflete sobre o uso da autonomia como moderador da sua liberdade. Sabe os limites de sua prática social e quais contextos implicam em uma mudança de comportamento e postura epistemológica.

Outrossim, também no PPC dessa instituição, pudemos perceber em relação à resposta dada, que parte do objetivo específico de desenvolver habilidades como autonomia no acadêmico obteve êxito. Quando a ação docente atende a um planejamento elaborado por profissionais da educação visando promover no acadêmico um conhecimento que pode ser refletido em sua prática na execução das atividades propostas no curso, a reelaboração da consciência vai transcorrendo de forma gradativa para uma complexidade maior. É possível percebermos isso na resposta dada à segunda pergunta sobre a contribuição docente para a construção do conceito de autonomia:

Autonomia no sentido de fazer questionamentos? Na medida do possível sim por que muitas coisas eles delimitam, mas alguns requisitos eles deixam com que a

gente tenha autonomia pra decidir, pra escolher, de que maneira a turma quer fazer. Num sentido mais prático. (E1-B)

Conforme o referido entrevistado, a autonomia convive na coletividade e pode agregar uma reflexão mais elaborada na medida em que reorienta sua atuação no respeito à liberdade alheia. Quando o aprendiz compreende que a graduação foi capaz de promover um espaço de fruição durante sua formação para seu melhor desempenho na vida profissional, a instituição caracteriza uma ética teleológica<sup>14</sup>.

Tais competências e habilidades sobre a liberdade coletiva são necessárias para o futuro professor produzir uma consciência reflexiva na sua atuação; portanto, deve este acadêmico compreender o que caracteriza conceitos como autonomia e liberdade para o uso no coletivo. Nesse sentido, o autor Roney Wagner Vieira (2016) reverbera a preocupação sobre a autonomia kantiana à luz do conceito de emancipação de Theodor Adorno quando afirma que

Há uma clara convicção de que a humanidade está a se formar, de que a Ilustração progride ao encontro de uma finalidade racional. Mas a responsabilidade pelas transformações é totalmente atribuída ao sujeito moral. A noção da liberdade da consciência de si envolve uma autonomia que o próprio sujeito teórico deve buscar na razão prática. (VIEIRA, 2016, p. 221)

Nesse caso, quando atende aos pressupostos contidos nas DCN, que são leis encorajadoras da autonomia da escola e da proposta pedagógica, o espaço escolar ganha na convivência dos membros da comunidade escolar e poderá usufruir de educadores mais prudentes e responsáveis.

Na fala da segunda pessoa entrevistada sobre a pergunta de número um, Autonomia, eu acredito que seja... a questão de tu... ser autônomo em relação às coisas. É que nem na questão da educação, tu desenvolver autonomia pra criança. A gente trabalhava muito a questão de ahh... a criança quer um brinquedo, por exemplo, a gente trabalhou as prateleiras de brinquedo, por exemplo. Se deixasse ao acesso da criança, **ela teria autonomia de distinguir o que ela iria querer brincar**, isso seria uma questão de autonomia. Em relação ao que eu entendo assim. A criança ter direito de escolha,

---

<sup>14</sup> Defendida por Kant no séc. XVII, valoriza a ação de acordo com o dever, independentemente das consequências, age como convém a uma instituição de ensino.

claro que tudo tem idades assim, tem etapas, pra ela conseguir desenvolver autonomia, mas acredito que seja isso, direito de escolha. Até o caminhar dela significa ela ter autonomia sobre ela mesmo. (E2-B. Grifos nossos)

A resposta acima faz uma relação com o pensamento kantiano *de fazer uso do próprio entendimento*, permitindo ao homem o exercício de desprender-se da imposição alheia e, por meio da sua liberdade, manifestar um progresso em direção à autonomia. Percebe-se na fala da entrevistada uma preocupação tanto com os direitos que são negados em determinadas circunstâncias quanto com a compreensão que o aprendiz tem da sua técnica de oportunizar um espaço que contemple a liberdade da criança. De acordo com seu relato, sem a experiência em sala de aula, ainda na infância, de uma prática voluntária de fazer escolhas, seu direito de liberdade está sendo negado. Como observa Vieira (2016, p. 220),

Enquanto no uso privado prevalece a necessidade de uma obediência, de um comportamento passivo diante da instituição em que seja engajado o sujeito, no uso público da razão o indivíduo goza da autonomia de quem pensa por si mesmo e deve poder comunicar livremente seu pensamento.

Embora Kant não tenha escrito para crianças, pois no século XVIII elas ainda não eram consideradas indivíduos de direitos, a elaboração de uma consciência autônoma precede uma experiência de liberdade, “um fundamento inteligível, [...] que não deve ser considerado como conceito vazio.” (VIEIRA, 2016, p. 221).

Pode ser que a preocupação da entrevistada sobre contribuir para a ação do aprendiz em direção à autonomia esteja expressa na resposta da pergunta de número dois sobre a contribuição docente durante a graduação para esclarecer epistemologicamente o que se deve apreender como sendo o exercício da autonomia:

Não, é uma questão que fica bem... um vago assim, sabe? Até a gente mesmo já falou. **Eles falam muito de autonomia, mas ao mesmo tempo eles não falam sobre o que seria esta autonomia.** Eles falam de autonomia, fulano falava assim de autonomia, ciclano falava isso de autonomia, mas de tudo isso eles não tiram um conceito só pra gente. Não fica claro, sabe? (E2-B. Grifos nossos)

Apesar do argumento contestável, fundamenta-se em uma aprendizagem que é julgada ainda ineficiente, mas que já atingiu seu objetivo quando tornou

essa futura educadora preocupada com a criança que aprende. A E2-B já desempenha uma metodologia que contribui para a construção de um espaço “livre” do aprendiz. Cabe a ela refletir sobre os teóricos e sua atuação enquanto professora na sala de aula para, enfim, estabelecer o conceito de autonomia. De outra forma, quando limitada a atender ao seu objeto de desejo, perde potência naquilo que poderia fazer em direção à liberdade: a emancipação do sujeito.

Diante dos apontamentos feitos por Vieira (2016, p. 224) sobre a oposição adorniana do conceito kantiano sobre emancipação, inferimos que

O pensamento crítico não deixa de lidar com a noção de uma subjetividade emancipadora. Porém, a crítica radical das condições objetivas da racionalidade ocidental, que se manifesta na própria disposição hierárquica dos indivíduos e no funcionamento das instituições da sociedade contemporânea, faz com que caia por terra todo otimismo moral como o de Kant.

Se por um lado em Kant o ponto nevrálgico pode estar na questão de saber se um povo pode submeter-se a tal lei, por outro, “[...] as tentativas de justificação racional de normas morais universais, típicas do esclarecimento, resultam em seu inverso, no pensamento adorniano.” (VIEIRA, 2016, p. 225).

Na mesma instituição e mesma turma, uma mesma prática docente é interpretada como sendo e como não sendo esclarecedora. Isso pode ocorrer porque a formação do pensamento vai interligar a historicidade e as experiências do sujeito, que se elaboram gradativamente ou abruptamente, a depender do contexto.

Com esses números expressivos, cria-se uma expectativa quanto a uma possibilidade de educação transformadora, visto que a prática docente vem ganhando produções científicas preocupadas com a situação humana e práticas sociais diferenciadas do pensamento hegemônico.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa abordou a questão da autonomia no âmbito da formação docente, por meio da análise das percepções de autonomia de estudantes de fases finais dos cursos de Pedagogia de três IES situadas no extremo sul catarinense. Teve o objetivo de compreender as percepções e sua relação com a discussão



teórica sobre a autonomia, bem como entender de que modo os campos da prática e da formação docente e suas regulamentações estão alinhadas.

Em certo sentido, na contemporaneidade, lidamos com obstáculos políticos e julgamentos originados a partir de um censo comum, os quais precisam necessariamente ser integrados e reelaborados no processo de aprendizagem para não prejudicarem a interpretação e a apropriação dos conceitos ou, ainda, comprometerem a experiência do conhecimento.

Há que se considerar a importância da universalização da escola no Ocidente, porém também é importante salientarmos que os sujeitos, na sociedade moderna, estão adquirindo o conhecimento por meio de metodologias que enfraquecem o pensamento crítico, pautados em argumentos que elitizam determinados cursos, falseando uma potencialidade inata, mas que está diretamente associada ao poder econômico.

Logo, a crítica à sistematização do conhecimento na escola tradicional pode estar pautada em uma fundamentação empírica que não percebe que compreender parte de uma memorização prévia de um conteúdo, para assim questioná-lo e investigá-lo e então analisá-lo a partir desse contato com o conceito, pode ser parte da base das condições para uma educação autônoma.

Pensar uma totalidade formativa ou instrumentalidade é também cercar o campo de atuação da educação, que pode muito mais que determinar conceitos. O que confirma a tese de que a fragmentação do saber ocorre ainda no seu interior, na relação direta do homem com o objeto e ainda atribui à totalidade a presença de uma essência de natureza social, resultante de estruturas externas a nós como sujeitos. Por isso, ainda que quisesse, não se poderia separar a compreensão da lógica do trabalho como uma prática social da produção do conhecimento. No estudo das formas das consciências sociais ocorre uma análise da atividade individual que cada um desempenha no espaço público.

Destarte, ao considerarmos contextos históricos diferenciados que compreendem as perspectivas educacionais do Ensino Tradicional a Histórico Cultural, podemos constantemente rever nosso planejamento visando atender uma demanda que ora prima pela rigorosidade, ora flexibiliza o acesso ao conhecimento, ou melhor, favorece os múltiplos entendimentos. Ocorre que a regulação de um método também pode significar uma restrição metodológica, o que comprometeria a possibilidade do conhecimento como uma experiência de criação de sentido.

Nesse contexto, dentro do espaço escolar, surgem, por um lado, denúncias na mídia de práticas ineficientes dos educadores no processo de aquisição do conhecimento científico, que agregam à formação dos educandos uma consciência irrefletida. De modo similar, por outro lado, a ética agora varia de acordo com os espaços ocupados, logo os pré-conceitos e ideologias pessoais, ainda que mascarados, irão interferir no pensar do indivíduo.

A assimilação dos conteúdos escolares não é só uma questão de inteligência inata, como também não é somente prática ou experiência com o objeto. É decorrente de uma apropriação sistematizada de um conteúdo, cujo educando pode ter uma noção empírica, que se relaciona à experimentação e suscita uma inquietação em direção a uma consciência mais complexa, que pode ser apenas um simulacro da realidade em uma cultura da crítica pautada no senso comum, de modo que a dúvida por vezes ocorre, mas é suprimida pelas práticas costumeiras ligadas às instituições sociais.

Com uma atuação cada vez mais cerceada no âmbito nacional, a Educação que tanto poderia atuar no melhoramento da relação do homem e do planeta pode acabar restringindo a reflexão se levarmos em conta que o Estado, por sua vez, produz normatizações subjetivas e até mesmo filosóficas, cujo entendimento requer um estudo meticuloso do estatuto conceitual de cada regimento educacional. Na medida em se que atribui à escola a elaboração e a execução de pesquisas, isso regula sua vigência e finalidade. Assim, desconectados da realidade da prática escolar, essas normas e regulamentos não ajudam nos processos pedagógicos.

Para que haja diálogo entre os membros da comunidade escolar, é necessário que os envolvidos possuam conhecimento e tolerância para opiniões divergentes. Acontece que mesmo a equipe pedagógica, que supostamente possui instrução, precisa lidar com as tendências sociais, as quais, de certo modo, enfraquecem a produção do conhecimento por meio da pesquisa. Com prazos cada vez mais restritos e divergências políticas, o educando precisa avaliar qual estudo dará conta e com maior abrangência da necessidade imposta pela sociedade.

Agregada a esta questão, está a multiplicidade de profissionais cada vez mais acessando espaços para discussões pedagógicas, sem uma consciência reflexiva que possa contribuir com as temáticas polêmicas na Educação (como o papel do professor e responsabilidade do aluno), comprometendo o processo formativo e tornando-o obsoleto. Não cumpre sequer com a possibilidade de emancipação dos sujeitos humanos, num período factual de alienação consentida.

Alguns autores compartilham críticas ao ensino Tradicional por causa da metodologia pragmática, porém sua limitação ao conhecimento potencial emancipatório, pode ter corroborado com uma formação humana desacerbada cujos rumos levaram a educação a uma postura no mínimo pseudo-transformadora. A participação da comunidade escolar na construção de um currículo, veio com o argumento de produzir uma função social integral para a escola, democratizando-a, mas que se descaracterizou como processo formativo no espaço de ensino. Acabou por sobrepor o caráter da ciência pelo senso comum, não corroborando com o desenvolvimento cognitivo do aprendiz, pois

ser valorizado e amado também não garante o desenvolvimento intelectual do aprendiz (até colabora para tanto, mas não garante).

Criou-se a ideia de um pensamento livre, no sentido de possível, mas que estava (e parece ainda estar) pautada nas condições materiais para a sua realização e não com premissas inteligíveis, reflexivas. A ascensão cognitiva sofreu uma metamorfose política, caminhando paralelamente ao assujeitamento de uma cultura de classes por meio de uma violência silenciosa.

Refletir sobre a interatividade do meio ambiente para o desenvolvimento humano limita e pode produzir brechas/ vazios que vão sendo preenchidas/os, neste contexto, por políticas públicas que constroem um modelo de como se relacionar com o mundo, um modelo padrão. Uma produção intelectual<sup>15</sup>, pode estar afetada por uma violência silenciosa, que poderá desequilibrar o processo de acomodação e assimilação, resultando em uma conformação. Assim, nem só a sequência do desenvolvimento mental é variável, como também é preciso considerar estruturas evolutivas diferenciadas. Se ninguém aprende igual, o que e como aprende também é tão variável quanto.

O indivíduo está sujeito a uma visão distorcida da realidade, de modo a compreender autonomia num processo inverso de liberdade, se subjugando aos aparatos tecnológicos. E ainda que este sujeito quisesse, não poderia distanciar-se de forças artificiais de controle da consciência, pois está abstraído em relação a estes mecanismos de controle. Deste modo, cada conhecimento possui sua singularidade e potencialidade analítica, porém, quando o método não é questionado, seus objetivos podem estar comprometidos e não produzirem ciência, mas sim reproduções de determinados conceitos.

O exercício da autonomia pode ser reprimido ou possibilitado, isso vai depender do ambiente social em que se constitui, e da liberdade dos envolvidos no processo formativo. Quando o exercício da autonomia ocorre no espaço escolar, é responsabilidade do professor ensinar de maneira coerente com sua prática, saberes estes necessários à prática docente, e sem os quais, não é possível estabelecer um espaço dialógico. A complexidade dos conteúdos científicos, não estão acessíveis no uso dos recursos, é preciso pensar sobre, mas, um pensar crítico por meio de um planejamento que garanta esta reelaboração da consciência.

Desse modo, se nossa compreensão é parcial ou simulada, nosso comportamento profissional demonstrará nosso pensamento limitado. Sem a intencionalidade, perde-se o rigor e a seriedade (no sentido de respeitabilidade)

---

<sup>15</sup> Estando a produção intelectual também assujeitada ao regime econômico, sua rigorosidade e sua seriedade se tornam contestáveis. Além disso, a credibilidade do pesquisador estará sujeita ao código de ética de determinado grupo que o financia.

para com a produção do conhecimento, e tudo o que se aprende cai em um seguimento diversificado que é qualquer ciência, não uma específica.

Vale lembrar que se pode aprender em tempos diferenciados, mas é preciso apropriar-se de específico estudo na medida em que consideramos o currículo escolar, que tem um regimento pseudoautônomo. Por isso, se mesmo diante de uma metodologia filosófica e dialética temos limitado a aquisição do conhecimento, especialmente por meio de atividades objetivas que não permitem uma elaboração reflexiva dos conceitos, haverá outra condição senão concordarmos com o autor de um determinado conceito fidedignamente.

Este período retrata perturbações na elaboração da consciência, que na fala de Freire, está presente no indivíduo que não se considera capaz de aprender a ser ele mesmo, pois não decidi por si só, há sempre a sabedoria dos pais presente em suas decisões. As dificuldades de entendimento e de compreensão do conceito de autonomia do acadêmico em Pedagogia no âmbito da formação ocorre na contemporaneidade, visto que as técnicas profissionais as quais orientam o profissional de educação sobre o que e como fazer são utilizadas como metodologia. No entanto, se os sujeitos e os contextos se transformaram, logo o método teria que ser adaptado.

A análise que se possa fazer em relação à autonomia no uso de tecnologias diversas aparenta uma liberdade no uso da racionalidade humana, quando na verdade adquire um novo arquétipo social e paradoxo: o sujeito emancipado.

Pode ser que a prática na escola tradicional que a qualificou como ultrapassada, hoje possibilite compreender os limites dos recursos com o uso já pré-determinado, não permitindo visando impulsionar aceleradamente o fortalecimento do capitalismo. Os livros que um dia pareceram antiquados, hoje são objetos de estudo, visto que não é o descarte contínuo de um material que garantirá sua inovação, mas a abordagem realizada sobre ele.

Se a Lei de Diretrizes e Bases Curriculares (LDB 1996), que tem como principal característica uma gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira das unidades escolares (art. 3 e 15), concomitantemente produz uma postura antagônica, visto que as instituições públicas são geridas pelo Estado, logo é também o Estado quem normatiza os critérios avaliativos.

Contraditoriamente, a mesma LDB (1996), que fala de uma gestão democrática, não colabora para tanto, na medida em que diz em seu Art. 1º, § 2º, que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, cerceando, assim, já no verbo *deverá* a ação do educador nos processos formativos.

O fato de sermos submetidos a um processo de educação já aponta que de alguma forma somos dependentes no conjunto da formação humana, ou seja,

compreendemos superficialmente que os sistemas dos quais fazemos parte são importantes, mas não desenvolvemos as capacidades necessárias para elaborarmos essa importância nem atingimos criticamente o centro deste processo, a reprodução social das estruturas de manutenção da sociedade. Esse comportamento social está atrelado à formação cultural, que embora entrelaçada à formação humana, ganha autonomia e autoridade para orientar os processos formativos na educação. No ambiente escolar, o professor convive cotidianamente com termos sinônimos de liberdade dentro de frases motivacionais, como, por exemplo, a autonomia do educador na sua prática, um trabalho pautado na formação de uma consciência “emancipada”.

Ações tanto individuais como coletivas, no espaço público, demonstraram o quanto os indivíduos foram afetados no processo formativo e quais diretrizes os influenciaram. Alguns mais, outros menos, mas todos demonstraram a qual tipo de organização cultural foram submetidos e quais os padrões de ética e de moral são constitutivos de suas práticas.

Nesse sentido, a análise tanto das entrevistas como da reação dos acadêmicos na participação desta pesquisa, oportunizou uma compreensão contraditória sobre autonomia e singular, no sentido das percepções mediante experiências temporais. No campo da formação docente, os autores e a documentação elencados são entendidos como instrumentos para perscrutarmos as percepções, mas não como índices para uma determinada correspondência. Dessa forma, não pretendemos avaliar formalmente até que ponto os estudantes memorizaram as documentações e legislações da sua área nem até que ponto o contato com os autores os impactou, mas, dialeticamente, o contrário.

## REFERÊNCIAS

ABADI, Adejalmo Moreira; REHFELDT, Hepp; JUSSARA, Márcia. Autonomia para aprendizagem: Uma relação entre o fracasso e o sucesso dos alunos da educação à distância. **Revista Práxis Educativa**, v. 11, n. 2, p. 310-331, 2016.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 97-98.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Mínima Moralia**. Vol. 77. Lisboa: Edições 70, 2001. 260 p. [Coleção Arte e Comunicação]

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 223 p.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 1999

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 5.682, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus. In: VASCONCELLOS, Pe. José (Org.). **Legislação Fundamental**. Rio de Janeiro: Lisa, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN**. Introdução: Ensino. Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CENCI, Ângelo (Org.). **Ética, racionalidade e modernidade**. Passo Fundo: Ediupf, 1996.

DALBOSCO, Claudio Almir. Da pressão disciplinada à obrigação moral: Esboço sobre o significado e o papel da pedagogia no pensamento de Kant. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1333-1356, set./dez. 2004.

DALBOSCO, Claudio Almir. Autodestruição do esclarecimento ou modernidade inacabada. **Revista Veritas**, Porto Alegre, v. 40, n.158, p.177-192, jul.1995.

DALBOSCO, Claudio Almir. Racionalidade, esclarecimento e emancipação na perspectiva de Adorno e Horkheimer. In: CENCI, Angelo Vitorio (Org.). **Ética, racionalidade e modernidade**. Passo Fundo: Ediupf, 1996, p. 83-122. [Série Ciência Filosofia]

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática

educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. São Paulo: DP&A, 2001.

HERMANN, Nadja. Ética, estética e alteridade. In: TREVISAN, Amarildo; TOMAZETTI, Elisete Maria (Orgs.) **Cultura e alteridade: confluências**. Ijuí: UNIJUÍ, 2006, p. 61-77.

HUPFFER, Haide Maria. O Princípio da Autonomia na Ética Kantiana e sua recepção na obra direito e democracia de Jürgen Habermas. **Anima: Revista Eletrônica do Curso de Direito da Opet**, Curitiba, v. 5, p. 142-163, 2014. Acesso em: <<http://www.anima-opet.com.br/pdf/anima5-Seleta-Externa/Haide-Maria-Hupffer.pdf>>. Acessado em: 20 set. 2018.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007. 120 p.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: O que é o esclarecimento?** In: KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 63-71.

KANT, Immanuel. **Crítica à razão pura**. São Paulo: Vozes, 2012.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 83, n. 24, 2003, p.459-476.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação, sujeição e crítica na perspectiva de Adorno. In: DALBOSCO, Claudio Almir. et al. **Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**. Passo Fundo, RS: UPF, 2004, p. 165-184.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006, p. 10.

PACÍFICO, Marsiel. **Infância, Experiência e Linguagem em Walter Benjamin: a indústria cultural e as implicações pedagógicas do empobrecimento da experiência formativa**. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SOUZA, Ricardo Timm. Adorno e a razão do não-idêntico. In: SOUZA, Ricardo Timm. **Razões plurais:** itinerários da racionalidade ética no século XX. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 93-126.

SUAREZ, Rosana. Notas sobre o conceito de Bildung (Formação Cultural). **Kriterion: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 46, n.112, p. 191-198, dez. 2005.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação e emancipação humana. **Revista Serv. Soc. Soc.**, n. 116, p. 725-742, 2013.

TREVISAN, Amarildo. **Filosofia da educação:** mimesis e razão comunicativa. Ijuí, RS: Editora da UNIJUÍ, 2000.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, jun. 2007.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 9.



## **ANEXOS**

## ANEXO A – QUESTIONÁRIO (EM CONSTRUÇÃO)

Você está recebendo um questionário referente à coleta de informações para o projeto acadêmico “A PERCEPÇÃO DO CONCEITO DE AUTONOMIA DE ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO SUL CATARINENSE”. O uso das informações é exclusivamente para fins de pesquisa, mantendo o anonimato dos participantes.

1. Para você, o que significa autonomia? Por favor explique. \_\_\_\_\_

---

---

---

2. Os professores trabalham com vocês no sentido de construir autonomia?

---

---