

## PENSANDO A ESCOLA: ENTRE A FORMAÇÃO E A LIBERDADE

wanderson flor do nascimento<sup>1</sup>

**RESUMO:** Através da problematização das noções de controle – na acepções das *sociedades de controle* –, autonomia e diálogo, o texto se propõe a repensar, criticamente, a idéia de formação como propiciadora e como experiência ou exercício da liberdade, articulando a escola como espaço onde os encontros propiciem esta formação transformadora rumo a práticas subjetivadoras mais livres, mais autônomas, menos opressoras.

Palavras-chave: Escola, Formação, Autonomia, Diálogo, Liberdade.

**RESUMEN:** A través de la problematización de las nociones de controle – como pensada por Gilles Deleuze –, autonomía y diálogo, este texto se propone a pensar críticamente la idea de formación como fomentadora y como experiencia o ejercicio de la libertad, mirando la escuela como espacio donde los encuentros fecunden esta formación transformadora hacia prácticas subjectivadoras más libres, mas autónomas, menos opresoras.

Palabras-llave: Escuela, Formación, Autonomía, Diálogo, Libertad.

*Existem momentos na vida onde a questão de saber se é possível pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir*

Michel Foucault (1994, p. 543)

*Pensando um início de conversa...*

Uma série de discursos educacionais concorda em pensar que a escola, mais do que um espaço de circulação de conhecimentos, é também um espaço de subjetivação. O mecanismo mais forte deste processo é a formação. Diversas vezes, as discussões sobre subjetivação no contexto escolar, frisam o caráter opressivo e formatador da instituição escolar, aspecto que embora também verdadeiro, não é o único que caracteriza a escola.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Filosofia, Especialista sobre o Ensino da Filosofia, Mestre em Filosofia pela Universidade de Brasília (UnB). Professor colaborador da Área Filosofia na Escola (FE-UnB). Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude (GERAJU-FE/UnB). E-mail: wandersonn@gmail.com

Neste texto, buscarei pensar a escola não apenas como um lugar de “fabricação de pessoas” (conf. NASCIMENTO, 2004), mas também como um espaço de encontro, e onde este encontro pode abrir novas possibilidades de formação não opressiva e espaços de liberdade, repensando a formação, a liberdade, o diálogo, a autonomia. Este texto é um convite, na medida em que espera que uma conversa se estabeleça para estabelecer estas reflexões que não estão nem prontas e nem são conclusivas.

### *Pensando o controle...*

Em algumas discussões sobre a escola vemos a disciplina como um dos modos como a fabricação de pessoas tem se produzido de maneira opressiva. Entretanto, essa disciplina assume ares de controle, não importa ser apenas disciplinado no mundo atual, mas ser controlado é um dos modos de pensar as pessoas construídas, pessoas que são destituídas de liberdade, e ainda assim, se pensam como livres...

Vivemos em uma época em que além de sermos fabricados e produzidos por máquinas como a escola, somos também controlados por mecanismos fora dela. A escola não é o lugar em que o controle atua exclusivamente. Não é apenas na sala de aula, no pátio, nas carteiras e cadeiras dispostas em círculos, fileiras ou agrupadas de outros modos, que vemos vários tipos de controle atuando. Aliás, é comum ouvir dizer que a própria escola está em crise. O espaço escolar está cada vez mais descentrado. A idéia de formação continuada, de extensões das atividades escolares para fora do espaço escolar é uma idéia que mostra que este movimento de uma educação escolar que acontecia somente dentro da escola, está cada vez mais dissolvido no restante dos espaços. O mundo do trabalho oferece também mecanismos de educação, cursos profissionalizantes, escolas técnicas, etc. Praticamente nenhuma atividade educativa tende a ser conclusiva. Este ambiente onde a escola, como conhecemos, sai do contexto de um espaço privilegiado de aprendizado e subjetivação (construção de pessoas, sujeitos) para um processo de inacabamento que não terá fim, Gilles Deleuze chamou de “Sociedade de controle” (Conf. DELEUZE, 1992, p. 220-221).

As sociedades de controle operam por controles contínuos e pela comunicação instantânea. Somos incitados a falar, e falar cada vez mais. A nossa fala, ao mesmo

tempo, expõe o que pensamos e nos expõe ao controle. Somos controlados, também, na medida em que falamos, nos posicionamos.

As fábricas, que existiram antes, vão dando cada vez mais lugar às empresas. As fábricas são espaços limitados onde a força é canalizada para a produção; na empresa, praticamente tudo é virtual. Hoje temos empresas virtuais, onde o empresário controla tudo de seu computador portátil. A lógica da empresa supõe um mercado competitivo. Em função disto, os empregados devem ter as melhores condições de competir. As *habilidades* para uma competitividade são essenciais. E para desenvolver estas habilidades, os indivíduos devem estar em constante aperfeiçoamento. A formação permanente, aqui, tem um papel fundamental. Este é “o meio mais garantido de entregar a escola à empresa” (DELEUZE, 1992, p. 221).

A instituição escolar vai se tornando cada vez mais insuficiente. Precisamos cada vez mais de conhecimentos técnicos/profissionalizantes, que já não podem ser oferecidos pela escola. Temos cada vez que saber mais idiomas estrangeiros, conhecimentos específicos diferenciados e que cada vez mais precisam ser aperfeiçoados.

Nas sociedades de controle, as pessoas são ao mesmo tempo individualizadas e massificadas. Elas são ao mesmo tempo singulares e parte de uma multidão. Todo o trabalho da sociedade de controle volta-se para profissionalizar estas pessoas – não mais com um discurso meramente tecnicista, mas agora com sofisticados discursos que tentam aproveitar-se das aptidões particulares das pessoas. As habilidades e as competências são agora focalizadas para que indivíduos tornem-se cidadãos, parte de uma engrenagem social maior.

O controle é cada vez mais virtual. Não podemos nem mais enxergar quem nos controla. Temos a impressão de que somos mais livres. Mas quantos procedimentos, quantas pequenas coisas, quantos tributos, quantos preços pagamos para ter essa impressão. Somos escravos da manutenção dessa nossa aparente liberdade. Desconfiar desta liberdade é o primeiro passo para pensar uma outra escola, pensar outros espaços escolares. Pensar uma escola, que além de lidar com a formação, também propicie a liberdade, requer que pensemos novamente a formação e a liberdade, na tentativa de

deixar para trás a sociedade de controle, na tentativa de minimizar sua atuação sobre os indivíduos, ou pelo menos de ficar à espreita em relação a atuação do controle nela...

*Pensando a formação...*

Quando vamos repensar o papel da formação numa escola que se encontra numa sociedade de controle, torna-se importante pensar também em que sentido estamos utilizando a palavra formação. Pensa-se que a escola é um espaço de formação. Em função disto, algumas questões se tornam peças importantes para uma um reencontro crítico: *O que significa formar?* Ou ainda *O que é formação?* A uma primeira vista, são questões já bastante discutidas... a palavra “formação” já foi tão dita, tão discutida, que está cansada. Não sabemos se é possível descansar uma palavra, um conceito, uma prática. Entretanto, tentaremos pensar de formas diferentes, para que o hábito de sempre usar da mesma forma uma palavra não termine por exaurir suas forças.

Formar significa dar forma. Atribuir algo que é já determinado. Quando formamos um grupo, temos um projeto de grupo, um projeto definido do que seja este grupo, o que queremos deste grupo. Seria diferente quando formamos estudantes ou formamos docentes? Nossa pressuposição é que não. Podemos observar que, em sua acepção clássica, “formar significa, por um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições pré-existentes. Por outro lado, levar o homem a uma conformidade com um modelo ideal que foi fixado e assegurado de antemão” (LARROSA, 1996, p. 21). Formar significaria então, fazer com que indivíduos realizassem uma idéia pré-determinada do que se deseja formar. Formação seria, neste contexto, a ação de formar. Uma forma de reproduzir esta idéia de formação seria a de moldar: tomar uma espécie de matéria bruta e imprimir nela uma idéia prévia. Está é uma formação autoritária, pois de algum modo, um projeto em que estudantes não necessariamente participaram vai ser imposto a eles (veja-se, por exemplo, o currículo, que não necessariamente tem a opinião de estudantes, e, por vezes, nem mesmo de docentes. O currículo, as habilidades, e mesmo o conteúdo, nada disso é sempre planejado com a participação de estudantes e professores/as). Parece que, vez por outra, apenas o *como* do fazer escolar é planejado com os docentes e discentes. Mas as outras coisas importantes – na formação – são discutidas, na escola, com a comunidade escolar?

Mas, necessariamente as coisas precisam ser sempre assim? Minha hipótese é que a resposta seja negativa. Talvez a tarefa iminente da formação não seja mais imprimir a forma, formar, mas antes *transformar*. Abrir a possibilidade de que as pessoas se tornem sempre outras, estejam em constante processo de modificação, de recusa de formas dadas, prontas e não pensadas. Não haveria, numa formação como transformação uma meta definida e inegociada a atingir. A constante autocrítica é a marca de uma formação como esta, uma formação não normalizadora, uma formação que seria uma ação sem uma “idéia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização; algo assim como um devir plural, sem padrão e sem projeto, sem uma idéia prescritiva de seu itinerário e sem uma idéia normativa autoritária” (LARROSA, *idem*). Uma formação que não tenha um caminho seguro a ser trilhado, um caminho fixo, que não pode ser mudado; em outras palavras, sem um caminho dogmático. Neste sentido, podemos pensar que uma formação transformadora não precisa ser doutrinadora, “não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele” (FREIRE, 1996, pp. 50-1), não precisa de modelos a seguir. Seria a formação que vai desbravando caminhos, ouvindo aos anseios e mudanças que as próprias subjetividades do/a professor/a e do/a estudante vão sentindo.

Mas assumir esta noção transformadora de formação, não apenas diz respeito ao/à estudante e professor/a, enquanto sujeitos que estão em formação, mas quanto a todo o contexto do processo. Tudo aquilo que está envolvido na formação também será transformador e transformado. O currículo, a relação que se estabelece com este, o objetivo que se tem com a função de ensinar e aprender, as relações que se percebe entre a educação e nossa realidade. Nada disso precisa ser fixo. Se a formação é transformadora, não se pode exigir a fixidez de partes do processo. Tudo o que compõe o processo de formação é contingente, isto é, é produto de um contexto, sendo por isso não necessário, podendo ser de outra forma. Na medida em que o contexto muda (mudança esta que aconteça por si só ou por ação voluntária), não há motivos para que o processo de formação não se modifique também.

Desta forma, para perceber a modificação e até para promovê-la, é preciso manter com o processo de formação uma relação crítica, pois a modificação *não* acontece ao léu, por uma força sobrenatural que a mova, mas sim pela atenção dispensada a ela e no reconhecimento de que há a possibilidade de que coisas melhores

ou diferentes podem acontecer promovendo uma melhora na relação que se estabelece com o processo. Parece que esta formação como transformação só se dá num contexto onde a liberdade exista. Se não somos livres para mudar, ou pelo menos não nos reconhecemos como tal, dificilmente buscaremos a mudança. Se nos sentimos aprisionados, de mãos atadas, parece que não temos muito que fazer. Neste sentido, o pensar sobre como a formação se relaciona com o todo da realidade, colocando isso sob a forma da interrogação, da crítica, nos dá um elemento para fugir ao controle, para buscar a liberdade.

*Pensando a busca da liberdade...*

Um outro espaço escolar, que resiste ao controle, que abala relações de dominação, é um espaço de liberdade, ou melhor dizendo é um espaço onde se tornam possíveis práticas de liberdade.

A liberdade é, como a formação, uma palavra tão falada que às vezes nos soa como um sonho sem realidade efetiva, uma palavra banal, que não nos diz nada de muito significativo. Pensar numa escola como um espaço onde práticas de liberdade possam acontecer é tentar libertar a própria liberdade do cansaço que os mal-entendidos em torno dela tenham causado.

Para tentar libertar a liberdade, vamos procurar outros caminhos para pensá-la, ao invés do já enfadonho “fazer o que tivermos vontade, o que quisermos, dentro dos limites que se nos impõem”. Pensamos que seja possível pensá-la de outros modos, pensá-la diferentemente. Que tal aceitarmos (ou pelo menos pensarmos sobre) a sugestão de Jorge Larrosa e pensar a liberdade em torno de uma “inauguração do futuro” (LARROSA, 2000b, p. 329)?

Relendo Deleuze, Larrosa nos convida a diferenciar o presente – aquilo que somos e que deixaremos de ser em função de um devir, de um movimento em direção ao que ainda não somos – do atual – justamente o que nos tornamos, o nosso *tornar-se outros*. O presente seria o instante em que estamos, mas que nos deixa o passado como marca. O atual é o momento em que estamos que nos abre o futuro (Conf. LARROSA, *ibid.*).

Colocar a liberdade e função de uma inauguração do futuro implica também perceber os saberes que temos, as relações que mantemos com os outros e conosco mesmos (E podemos encontrar todos estes elementos no espaço escolar), o que implica em conhecer o nosso presente. Estes elementos, de algum modo descrevem o que somos. Somos sempre os mesmos? Parece que não. E além de não sermos sempre os mesmos, parece que isto que somos é “arbitrário, específico e contingente” (LARROSA, 2000b, p. 330); isto significa que somos filhos de um processo histórico-cultural e que podemos ser diferentes, podemos mudar, não somos obrigados a ser sempre os mesmos. E aqui a porta se abre para a liberdade como inauguração do futuro. A liberdade, como a estamos pensando, alcança a radicalidade: permite inaugurar um futuro diferente, inclusive para o que somos... A liberdade, portanto, não é apenas um *fazer coisas*, mas *ser de outros modos*.

A liberdade não seria, então, uma coisa, uma propriedade, uma essência que as pessoas tenham. A liberdade seria antes uma postura que está ao lado “do acontecimento, da experimentação, da transgressão, da ruptura, da criação” (LARROSA, 2000b, p. 332). Deste modo, a liberdade não estaria ligada a uma idéia prévia de liberdade; pelo contrário, a liberdade está próxima ao imprevisível, ao que apenas se pode inventar, à pura possibilidade de fazer-se, de inventar um outro futuro ainda não previsto, um futuro que nem nossos saberes, nem nossas relações com os outros e nem nossas relações conosco mesmos previamente determina. Por isso, a liberdade aparece como uma experiência com a novidade, como “uma abertura para o novo e o desconhecido” (LARROSA, 2000a, p. 146). Desligada da idéia de uma propriedade inerente às pessoas, a liberdade apareceria como uma experiência de transformação, de modificação do que somos, uma invenção de novas possibilidades de viver.

Entretanto, não podemos nos modificar de qualquer modo, não podemos inventar qualquer possibilidade de viver. Por exemplo, não podemos nos modificar de sermos vivos e ter um corpo que não sinta dor – e ainda seguir consciente e agindo normalmente; não podemos inventar uma possibilidade de viver que não seja limitada pela morte... Estes fatos nos indicam que mesmo a liberdade tem limites. Que limites? Estes limites também não são dados previamente, assim como a própria liberdade

também não. Somente saberemos os limites de nossa liberdade na medida em que nos lançarmos na experiência de ser livres, de efetuar práticas de liberdade.

Esta possibilidade segue indeterminada. Ela não é uma atividade “fundada em um sujeito soberano que sabe o que quer e projeta sua realização no futuro” (LARROSA, 2000b, p. 334). Ela é antes um programa aberto, vazio, que nos aponta para o fato de que não somos e não precisamos ser sempre os mesmos. Essa contínua mudança pode ser uma tentativa de escape a uma sociedade de controle, na medida em que ela nos captura, nos prende, na medida em que nos faz previsíveis. O que muda constantemente é justamente o que não se deixa prever. É muito mais difícil capturar o imprevisível...

#### *Pensando o diálogo libertado...*

A liberdade, como inauguração do futuro, como distinção radical do que somos no presente, coloca o problema do encontro com o outro. Como fica o aparecimento de um outro "livre"? Duas liberdades radicais, como conviveriam? E como isso se daria na escola?

Pensamos que o diálogo pode ser um bom caminho para pensar estas questões, mas o próprio diálogo teria que ser repensado. Teria ele mesmo de ser libertado do amontoado de sentidos já impregnados e não pensados que se acumularam em torno de si.

Muitos são os sentidos que podemos atribuir à palavra diálogo. Nos aproximemos de dois fortes sentidos e muito aceitos sobretudo nos ambientes educacionais.

Na história do pensamento o diálogo aparece ligado a uma atividade de fala com o outro em torno de um mesmo fim. Sócrates, por exemplo, em sua imagem descrita por Platão, apresenta o diálogo como uma atividade através da qual, a conversa com outras pessoas fazem com que os conhecimentos se ampliem, fazendo explicitar conhecimentos já existentes nos indivíduos. Isso seria a arte da maiêutica (arte das parteiras) que Sócrates utilizaria para, através desta fala com outros, conseguir fazer com que as idéias fossem "paridas" (conf. PLATÃO, 1973). Na forma como o diálogo



apareceria no pensamento socrático, embora duas ou mais pessoas estivessem na atividade dialógica, uma delas era a responsável por ser a "parteira" das idéias das outras, ela seria a condutora, através das possibilidades de perguntas, de instigação, de fazer com que as outras pessoas colocassem para fora suas idéias, seus conhecimentos. Ou seja, o diálogo aí, apareceria como uma discussão organizada mediante pergunta e respostas entre indivíduos interessados em uma mesma questão na qual se quer esclarecer e a respeito da qual se podem manter inicialmente pontos de vista diferentes. Na visão de Platão, o pensamento é também um diálogo, só que da alma consigo mesma.

O outro sentido de diálogo que gostaríamos de tratar, é o articulado por Paulo Freire, onde a dialogicidade aparece como instrumento de conscientização, para uma imersão crítica na realidade. Este aparecimento do mundo para as pessoas é dado por suas experiências e é significado pelo diálogo. Diz Paulo Freire:

diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, pp. 78-9)

O diálogo, aqui, semelhante ao articulado pelo Sócrates de Platão, aparece como um movimento que faz com que cada parte do diálogo esteja tomando consciência de dados que tem do mundo. E também o diálogo não é apenas uma mera troca de idéias e de palavras. Mas é um por às claras o mundo compartilhado.

Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 1987, p. 79)

Aqui surge a diferença entre as duas concepções: em Sócrates, a função do diálogo está localizada na articulação do preceito délfico do “conhece-te a ti mesmo”, onde a relação consigo mesmo deve ser colocada em primeiro plano para que qualquer coisa seja efetuada. O outro é como que instrumentalizado nesta operação. Platão chega a falar que o outro é como que um espelho onde o indivíduo vai conhecer a si mesmo para que possa cuidar de si (Conf. PLATÃO, 1975, 133b). Para Freire, por outro lado, o outro não é um instrumento – e nem pode ser – já que ocupam um lugar semelhante no mundo, o de sujeitos. No diálogo socrático, temos o indivíduo-parteiro, como que instrumento para trazer idéias ao mundo; no diálogo freireano, os sujeitos juntos, conquistam e transformam um mundo em comum. Podemos dizer ainda que no diálogo socrático, a preocupação maior é com o “si mesmo”, e no diálogo freireano a preocupação é com o espaço do “entre” no qual estão em jogo os sujeitos do diálogo.

Entretanto há pressuposições nas duas noções de diálogo que nos incomodam. A primeira é a que o diálogo deve se mover em torno do entendimento do que se diz. O diálogo pressupõe comunicação. Não haveria diálogo, segundo estas noções, se as pessoas não se compreendem de algum modo. Sobre isso temos muitas desconfianças. Como podemos ter certeza de que estamos usando as palavras no mesmo sentido? Quantas vezes nos damos por conta, enquanto professores que estamos falando com nossos estudantes, utilizando as mesmas palavras que eles e, entretanto, entendendo-as de modos totalmente diferentes? Mas sempre nos damos por conta disto? Sempre sabemos quando estamos em um diálogo usando as mesmas palavras com sentidos diferentes? Tenho a impressão de que nem sempre temos consciência disto...

O outro problema é que as duas concepções de diálogos pressupõem algumas coisas como dadas: no caso de Sócrates há um si mesmo que é dado a conhecer – e que precisamos conhecer antes de poder cuidar; e no caso de Paulo Freire há um mundo compartilhado. Como viemos argumentando até agora, o que somos não é algo dado, pronto, somos construídos, e construídos constantemente. Não há um ponto onde nossa construção pare e possamos continuar pensando sobre o que somos, e conhecer o que somos definitivamente olhando um outro nos olhos, ou dialogando com ele. Parece que somos eternos estranhos a nós mesmos, em função de estarmos em constante devir. Somos sempre outros, estamos sempre em movimento de transformação. Cada

experiência, cada encontro, cada dia passado, cada aprendizado nos faz diferentes do que éramos. O que seria, então, esse “si mesmo” a ser conhecido?

Por outro lado, Paulo Freire nos fala de um mundo que os homens e mulheres pronunciam, um mundo que media a relação entre os sujeitos; este mundo seria, então compartilhado. Se o que viemos dizendo até aqui, tiver algum sentido, não há um mundo compartilhado. Cada indivíduo existe em um mundo diferente, falando diferentemente sobre este mundo. O mundo seria, então, o conjunto de sentidos que as pessoas dessem a uma materialidade que cada indivíduo vivencia de um modo diferente. Mesmo fatos aparentemente claros como a *pobreza*, a *dor* e a *miséria* não são experimentadas pelas pessoas do mesmo jeito. O que seria esse mundo compartilhado? Como ele poderia ser uma base para a comunicação entre as pessoas?

Essa reflexão parece levar à impossibilidade do diálogo. Entretanto, leva apenas a impossibilidade de um tipo de diálogo que tenta de algum modo levar a algum tipo de consenso sobre o mundo (mesmo que seja o consenso sobre o sentido das palavras). Talvez possamos pensar o diálogo como um espaço de encontro desses mundos diferenciados. Talvez aqui seja interessante lembrar que a palavra *mundo* seja a versão latina para a palavra grega *cosmos* que significa o lugar onde as coisas fazem sentido. Para os humanos, os sentidos são diferentes em cada espaço. Um mesmo espaço pode fazer com que as coisas tenham sentido para alguns e que as coisas percam sentido para outras.

Ousemos então pensar o diálogo de outro modo, seguindo a sugestão do próprio Paulo Freire quando afirma que “os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença” (FREIRE, 1996, p. 67). Pensemos então essa diferença não só como uma diferença entre os dois sujeitos, mas na diferença radicalizada: os sujeitos são diferentes entre si, diferentes de si mesmos durante o próprio diálogo e são de diferentes mundos. Um diálogo entre estrangeiros, ou quem sabe entre forasteiros de diferentes mundos. Neste sentido, o diálogo seria um movimento de diferenciação, ou seja, não de buscar o que há em comum entre os dialogantes, mas explicitar o que há de incomum, mostrar no que se funda a divergência, o desacordo. E aprender juntos a lidar com esses fatores. Comumente este diálogo pressuporia uma reinvenção constante da própria linguagem, que já não mais estaria atrelada a um conjunto viciado de palavras que são ditas por uma

mera repetição impensada. Falar com um diferente não significa tentar capturá-lo no conjunto de minhas significações mas, quem sabe, tentar abrir um espaço para que ele faça sentido para mim, enquanto diferente. Abrir um espaço de encontro, abrir um espaço onde a situação de “entre” que há entre os diferentes possa atribuir sentidos, significados, convivências, outros encontros. Este diálogo seria uma explosão de novos sentidos, que ao invés de pressupor um *si mesmo* conhecido, um mundo compartilhado, ou uma situação ideal de compreensão, vai assumir a dificuldade da comunicação, a dificuldade de ‘colocar-se na posição do outro’ e, ainda assim, apostar no encontro.

Esse seria um diálogo libertado, um diálogo livre, um diálogo onde sentidos novos se abrem, onde o futuro é inaugurado sem nenhum tipo de previsibilidade, sem a tentativa da captura do outro e nem do sentido do outro. O diálogo neste sentido seria um espaço de pura criação. Criação de novos sentidos, novos espaços, novos sujeitos, de novas possibilidades de diálogos.

Esse diálogo viabilizaria o encontro de diferentes liberdades na escola. A escola seria o espaço que acolheria então o diálogo criador de novas subjetividades, e as próprias subjetividades constituiriam a escola nesse espaço. A escola seria um espaço onde o diálogo se constituiria numa prática de liberdade. O diálogo seria, então um libertador-libertado. O diálogo estaria agora então articulado por novos sujeitos, novas pessoas, em um novo espaço, um espaço autônomo, por pessoas autônomas. E como surge a autonomia nesta discussão? E o que seria a autonomia neste conjunto de reinvenção de sentidos?

#### *Pensando a autonomia libertada e libertadora...*

A autonomia é mais um destes conceitos envelhecidos pelo uso. Só que no caso dela, há um problema maior, que é o fato de que ela permaneça impensada. Pouco se tem escrito ou pensado no sentido de tentar definir o que seja autonomia. Normalmente a tomamos num sentido mais ou menos comum e o que pensamos é em torno de suas implicações e pressupostos; de fato a pergunta “o que é autonomia?” tem sido pouco pensada, sobretudo no que diz respeito ao contexto escolar.

Talvez uma tarefa interessante seja tentar re-pensar o significado de autonomia. A autonomia surge, como idéia que se refira a indivíduos, no contexto das discussões

entre a filosofia, a moral e a política. Tentemos, pois ver em que sentidos a noção de autonomia aparece e o que podemos fazer no esforço de repensá-la.

De uma maneira geral, o que podemos observar em dicionários e enciclopédias de filosofia é que se utiliza, na maioria das vezes, a definição etimológica do termo, e logo se faz uso de exemplos que se apropriam deste “conceito etimológico” de autonomia seja na política, na ciência, na religião, etc.

Na tentativa de esclarecer um pouco mais este termo, faremos uma breve revisão do conceito de autonomia através de dois momentos: um primeiro, no qual faremos uma breve revisão histórica sobre como o conceito de autonomia aparece na história do pensamento ocidental e num segundo momento, no qual nos apropriaremos do conceito buscando dar a ele uma nova vida, a vida de nossos pensamentos. Tentaremos que essa revisão se torne uma reelaboração do conceito de autonomia. Isso não quer dizer que abandonaremos os que já pensaram sobre ela: apenas não os teremos como autoridades mas, como subsídios para pensar uma idéia.

Historicamente, o conceito de *autonomia* nasce na cultura grega, no contexto da democracia, para apontar as formas de governo autárquicas, isto é, de cidades-estado que dão a si mesmas as suas próprias leis, sem estar submetidas às leis ou vontades de outras cidades, não submetidas ao poder político de outras cidades. Ele só vai ser utilizado no que diz respeito ao indivíduo na Modernidade, quando o humanismo ressurgir com toda a sua força e atinge o seu auge no Iluminismo, tendo em Immanuel Kant um de seus principais representantes.

Quando Kant conduz o contexto de uso da palavra autonomia para o âmbito da individualidade, ele o faz primeiramente no âmbito da moral<sup>2</sup>. Podemos dizer que o conceito de autonomia é um dos mais importantes da moral kantiana. É importante notar que, neste processo de deslocamento do sentido de autonomia do contexto político (das cidades-estado) para o indivíduo (moral), Kant o faz numa trajetória histórica.

O agente moral é aquele que faz suas escolhas calçando-as em princípios morais que são escolhidos livremente pela vontade. Aqui a autonomia aparece como condição de possibilidade da responsabilidade, pois apenas podemos ser responsáveis, segundo

---

<sup>2</sup> Kant o faz também em um sentido epistemológico e político numa outra fase de seu pensamento, mas veremos isto na segunda parte dessa revisão do conceito de autonomia.

Kant, por atos que fizermos tomando como base princípios autônomos de escolha. A autonomia aparece como uma competência da vontade em dar-se suas próprias leis, sem derivá-las de algo exterior a ela. (conf. KANT, 1974, p. 213-5) Mas aparece também, neste contexto, a necessidade de respeito pela autonomia da vontade do *outro*, que figura também no famoso *imperativo categórico*, enunciado por Kant nos seguintes termos: "Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal" (KANT, 1974 p. 223); e o *outro* entra em cena na seguinte re colocação do imperativo: "Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como um fim e nunca simplesmente como um meio" (KANT, 1974, p. 229); isto é, só devemos fazer, livremente, o que achamos que qualquer pessoa possa também fazer. Para Kant, o que é autônomo é a vontade, que pode escolher os princípios morais que norteiam a ação humana.

A autonomia da vontade é constitutiva da vontade mesma, pela qual ela é, para si mesma, uma lei – independentemente de como forem constituídos os objetos do querer. O princípio da autonomia é pois, não escolher de outro modo, mas sim deste: que as máximas da escolha, no próprio querer, sejam ao mesmo tempo incluídas como lei universal, ou seja, que qualquer um possa seguir.

Outros autores também trabalharam o problema da autonomia, mas ao nosso ver, pouco modificaram a visão implantada por Kant ou em sua modificação não se mostraram interessantes para esta reflexão. Por isso, dialogaremos basicamente com o que foi afirmado até aqui.

#### *Um outro olhar sobre a autonomia*

O conceito de autonomia, como descrevemos acima, aparece mostrando um apelo a uma espécie de natureza humana, uma essência humana. Gostaríamos de nos lançar um desafio, pensar este conceito sem apelos a essências ou naturezas, pensando na diferença naquilo que muda no homem e não no que permanece o mesmo, e vamos nos distanciando da noção kantiana de autonomia da vontade para nos aproximarmos de uma noção de autonomia do indivíduo.

Começemos pela definição que encontramos em um dicionário da língua portuguesa (que com relação ao termo que pesquisamos não difere muito, em questão de definição, de dicionários e enciclopédias filosóficas):

*Autonomia*: s. f. 1. Qualidade ou estado de autônomo.

Este verbete nos remete ao verbete “autônomo”:

*Autônomo*: adj. 1. Que não está sujeito a potência estranha, que se governa por leis próprias. 2. Independente, livre. 3. Que professa as próprias opiniões. (MICHAELIS, 2007)

Observemos, agora, as definições de “autônomo”:

1. *Que não está sujeito à potência estranha, que se governa por leis próprias.* Basicamente, esta definição gira em torno da etimologia da palavra *autônomo* que é uma palavra grega composta por *autós* e *nomos* que querem dizer, respectivamente *a si mesmo* e *lei*. Neste sentido, autônomo seria aquele que, além de não se deixar controlar por outros, ainda dirige-se a si mesmo. Como nosso trabalho enfatiza a autonomia intelectual, podemos, sob esse viés, observar que alguém que tivesse autonomia intelectual seria aquele que pudesse utilizar seu intelecto, sua capacidade racional de pensar e agir, sem necessitar, sem estar sujeito (no sentido de sujeitado, dependente) de outros.

Pensamos que Kant, no texto *O que é o Iluminismo?*, parece apontar para esta acepção de ser autônomo. De uma forma geral poderíamos dizer que, para Kant, o Iluminismo seria a conquista da autonomia pelo indivíduo. Ao falar da maioria como capacidade de usar o entendimento sem o auxílio de outros, Kant nos chama atenção para o fato de que é muito mais fácil ser conduzido por outros; em função de uma covardia e preguiça de usar nosso entendimento, desenvolvida por nós. Ele nos diz que é muito mais simples ter um livro para ter o entendimento em nosso lugar (poderíamos perfeitamente substituir a palavra "livro" pela palavra "professor" sem deixar que a idéia kantiana ficasse estranha ao próprio Kant); um guia espiritual para ter consciência em nosso lugar; um médico para cuidar de nossa dieta por nós. Desta forma, Kant vincula o desuso do entendimento à falta de interesse em fazê-lo.

Discordamos de Kant, se ele pensa que em qualquer circunstância se pode utilizar o entendimento e dispensar outrem como o livro e o médico (com relação ao guia espiritual, a relação é bem mais complicada e não temos condições de tratá-la aqui). Por outro lado, pensamos que há momentos que essa dependência, que essa condição não é voluntária, não é intencional. Há momentos em que se é obrigado, se é condicionado a ser dependente e conduzido. Exemplos disso são as condições que usualmente se criam em algumas escolas para que os estudantes não possam avançar em seu aprendizado sem que haja o ensino, sem que haja a figura do condutor, sem que haja a figura do professor que lhe diga o que ele tem a fazer.

No entanto, Kant não só enfatiza a falta de interesse como motivo da ausência da autonomia nos indivíduos, mas também que se é modelado para não se ser autônomo, para não poder fazer nada sozinhos. Segundo o autor, esta modelagem faz parecer que todo o passo por si mesmo é perigoso (de fato o é, diz Kant), mas esse “perigo não é assim tão grande, pois elas [as pessoas] poderiam certamente aprender a caminhar depois de algumas quedas” (KANT, 1982, p. 50). Este aspecto torna difícil a tarefa do indivíduo de se libertar dessa dependência. Mas é uma tarefa possível: pensar por si próprio. Isso, no entanto, não significa poder abrir mão das outras potências. O outro se faz presente neste contexto, de maneira inexorável. Só podemos ser autônomos *em relação à*. É sempre diante de outro que somos autônomos.

2. *Independente, livre.* Associar a autonomia com a liberdade é uma interessante estratégia, sobretudo porque viemos discutindo a liberdade em outros contextos. Mas aqui nos centraremos em discutir o aspecto de independência, que nos interessa menos no contexto geral da discussão. Apenas frisaríamos que por outro lado, a independência pode, mais facilmente, ser relacionada a graus. Podemos ser mais ou menos dependentes de um professor ou pai, ao passo que não podemos ser, sob um mesmo aspecto, mais ou menos livres em uma prisão.

3. *Que professa suas próprias opiniões.* Ter sua própria voz: sobre isso Kant, nos fala de “fazer uso público da razão” (KANT, 1982, p.50). Isto é, não basta ter suas próprias idéias, mas também expressá-las. Um escravo ou pessoa extremamente dependente pode ter idéias próprias, mas não as expressa, talvez por ser coagido a não fazê-lo (sob as malhas de qualquer tipo de censura) ou é conduzido a pensar que suas



idéias são apenas uma continuidade de redes de pensamento que nos antecedem ou circundam. Poder fazer uso público da razão, traz, assim, como os tópicos anteriores, um tipo de dependência do autônomo em relação aos outros, isto é, necessita-se do espaço público que é formado por outros.

Estes aspectos que observamos nesta noção de autonomia, a insere em um espaço de tensão em torno do próprio conceito, tensão entre o sujeito autônomo e o espaço público que é ao mesmo tempo a condição e a ameaça à autonomia. O aspecto de tensão dessa caracterização da autonomia se encontra no fato de que o outro se faz presente no contexto da nossa autonomia como uma necessidade, de maneira inexorável. Pois, como já dissemos, só podemos ser autônomos *em relação a* e é sempre diante de um outro que somos autônomos. Chamaríamos a esta circunstância de *paradoxo da autonomia*. Se não houvesse os outros não haveria a necessidade da autonomia. Por isso, ser autônomo significa depender do outro para ser independente. É uma dependência de princípio. O outro aparece como condição para a possibilidade de nossa independência. Somente diante de alguém precisamos ser independentes, autônomos.

É muito comum dizer-se que não se deve sustentar a autonomia – no sentido de não depender radicalmente dos outros – por sua evidente impossibilidade. Em nossa opinião há uma confusão entre o caráter paradoxal da autonomia e uma espécie de assunção apenas dos aspectos onde a autonomia tem necessidade de outros, onde a autonomia está ligada a uma forma de dependência.

Dessa forma, não é o caso de considerarmos que a autonomia seja impossível porque somos sempre dependentes do outro, o que acontece é que a própria noção de autonomia carrega em si a existência de um paradoxo. A autonomia tem como condição uma dependência. A dependência da presença do outro. E não é um outro qualquer, é um outro que pode agir sobre nós que pode ameaçar nossa independência, pois se esse outro fosse inócuo, não pudesse interferir em nossa independência, não teria sentido ser autônomo, pois este outro não significaria uma presença diante da qual tivéssemos de nos posicionar. A autonomia depende de um *outro* que não impossibilite nossa independência, mas que em contrapartida possa fazê-lo. O *outro* torna necessária a autonomia. Este *outro* não deve limitar minha ação, pois aí, não teremos mais o espaço

para a autonomia; não podemos ser autônomos diante de alguém que nos tiraniza. Um *outro* que nos impeça de pensar, inviabiliza da mesma forma nossa autonomia.

Se a autonomia está ligada à independência e à dependência, como pensar a sua positividade neste contexto, como pensar o aspecto de independência da autonomia? Talvez não tenhamos como responder esta pergunta sem sermos dogmáticos (todavia tentaremos não o ser), examinando uma outra faceta da autonomia que nos parece um elemento enriquecedor em nosso trabalho. Parece ser interessante que possamos fazer coisas por nós mesmos, então vamos apostar que a autonomia seja um interessante elemento para a aprendizagem, posto que a aprendizagem requer que possamos fazer uso do que nos apropriamos de maneira independente.

Como já observamos, no contexto da autonomia, há um elemento de tensão em sua própria existência. Como é que ela aparece no mundo enquanto independência se ela exige dependência? Parece, então, que ela vem ao mundo como uma ruptura.

Há a novidade, aquilo que surpreende, aquelas ações e pensamentos que se distanciam do esperado e do estabelecido. Há ações e pensamentos que rompem com padrões, modelos e normas... fazendo-se livres e independentes e tornando, em alguma instância, independentes aqueles que pensam e agem. Neste momento, o sujeito que age é um agente do novo, do que não se subordina a normas ou padrões. Estes pensamentos e ações podem até já ter sido pensados e feitos por outros em algum lugar, em algum tempo; mas eles aparecem como novo na experiência daquele que pensa ou age.

A autonomia não está na natureza de nenhum ser humano (se é que esta existe) e muito menos é alguma coisa que se tem ou que alguém pode nos dar ou tomar. É um acontecimento. Algo que não pode ser programado ou propiciado. O único procedimento que podemos adotar pela autonomia é tentar não lhe tirar o espaço de aparecimento. Mas não há e nem pode haver uma educação ou política para a autonomia.

Ela é uma ruptura com o que se espera ou com o que se pode prever por meio de fórmulas ou convicções (elementos que parecem sustentar a educação e a política atualmente). Dessa forma, não podemos nem propiciar, nem construir e nem mesmo facilitar a autonomia de ninguém. Pensamos que era isso que Paulo Freire assinalava ao dizer:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece sozinho de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 121).

Podemos apenas esperar o inesperado, calar nossa exasperação com relação ao futuro desses outros (sejam filhos, estudantes, etc.) e tentar não suprimir o espaço onde essa autonomia possa surgir. Apenas podemos nos colocar na escuta desse presente que se mostra como um lapso entre um passado já morto (que queremos esquecer ou repetir) e um futuro incerto (que temos, muitas vezes, a pretensão de querer planejar, prever, prevenir).

Esta autonomia em que estamos pensando não é a autonomia tal qual pensavam os pensadores da Modernidade, como Kant (que neste caso, para nós, foi apenas um pretexto e não uma autoridade na questão): não é aquela que faz com que o indivíduo consiga fazer sozinho o que se espera de alguém que se encaixe na idéia de homem fundada no marco da racionalidade que aparece como fundamento e garantia. É uma autonomia que tenta liberar o indivíduo da idéia moderna de *homem* como fundamento e garantia de um saber seguro e de práticas definidas, decididas e previsíveis. A autonomia que pensamos é aquela que faz com que o indivíduo recuse as amarras que lhe foram impostas pela sociedade, recuse ser cegamente controlado, num rompante, num acontecimento, em algo que não podemos determinar nem como, nem onde, nem quando vai acontecer.

Mas quem é autônomo? Poderíamos pensar em algumas situações ligadas ao contexto escolar.

Poderíamos pensar num professor autônomo. O professor autônomo é aquele que abre para si mesmo o espaço do acontecimento da autonomia. É aquele que se reinventa, aquele que pensa por si mesmo, constrói espaços de encontro, estabelece novas relações com os saberes que a cultura disponibiliza através do currículo, estabelece a cada vez relações diferentes com os outros, que aparecem na figura dos estudantes. É aquele que mostra aos estudantes que é possível ser autônomo, já que ele

não pode ensinar a autonomia. O professor autônomo é a imagem da possibilidade. É aquele que se insere na tarefa crítica de ser outro, de se modificar, de modificar, assim, o mundo em volta dele. O professor autônomo é aquele para quem a liberdade é um modo de vida, aquele que pensa que sua atividade como educador, é a atividade de construção de um modo outro de viver; é aquele que sonha com mundos diferentes, com saberes diferentes, com sujeitos diferentes. O professor autônomo é o sujeito que não mais estabelece uma relação de objetivação com os estudantes, que compartilha com ele os métodos de avaliar, embora não desligue da atividade avaliativa, mesmo que atribuindo a ela novos sentidos. O professor autônomo é aquele para quem a novo, antes de assustar e amedrontar, é o que é buscado. O professor autônomo é um *neófilo*, um amante, um amigo do novo, um *heterófilo*, um amante, um amigo do outro.

O estudante autônomo é o imprevisível. É aquele que não podemos projetar, é aquele que não está previsto em nossos, projetos, provisões. O estudante autônomo, no muito é aquele que, nos encontros conosco, podem ser potencializados como outros, dignificados como tais. São aqueles que sabem que não precisam ser como nós. Podem até querer ser, mas sem uma obrigação. São aqueles para quem o futuro é todo por fazer. São aqueles que nos aparecem como uma imagem radical da alteridade. Aqueles a quem não podemos reduzir ao estatuto de objeto, aqueles que estão longe de ser nossos objetos de trabalho. Os estudantes autônomos são aqueles que junto conosco tomam as decisões sobre o uso do espaço, do tempo, e do “que fazer”. São aqueles sobre os quais não podemos dizer muita coisa, pois eles não são capturados pelos nossos saberes.

Uma escola autônoma é basicamente um espaço. Um plano. É um local de encontro, um lugar cultivado da alteridade. Onde mais do que se apropriar do outro, do saber, do mundo, fazemos possível a criação de cada vez mais novidades. É um lugar de abertura do vazio, mais do que de preenchimentos de lacunas. Por outro lado é um espaço plural, onde circula o conhecimento, os saberes, os discursos forjados por nossa cultura, e onde podemos visualizá-los, saboreá-los, reinventá-los. Mas a escola autônoma, não é um espaço vazio. Ela é repleta. Repleta de pessoas, de sujeitos autônomos. De saberes que podem ser revistos, autonomamente. De possibilidades que podem ser multiplicadas autonomamente. Uma escola autônoma, não é apenas aquela em que tomamos as decisões de quem dirige, de como são administrados os recursos,

etc. Mas aquela que permite disseminar a autonomia, que permite potencializá-la, espalhá-la, semeá-la aos quatro ventos.

*Pensando a libertação do espaço...*

Que bonito seria um espaço de encontro, onde as pessoas, os sujeitos encontrantes, não tentassem reduzir à mesmidade as diferenças, onde a autonomia se alimentasse – como de fato se alimenta – da diferença... Que bonito um espaço onde ser branco, negro, oriental, mulher, homem, idosos, crianças, adolescentes, heterossexual ou homossexual não fosse motivo de discriminação. Que bonito um lugar onde ser diferente não faria diferença. Este é um lugar autônomo. A busca de espaços de autonomia seria importante para os contextos culturais, e especialmente educacionais.

Talvez alguém nos diga que essa autonomia seja uma forma de utopia. Que nosso mundo não abre espaço para uma autonomia destituída de ideais prévios que renunciem o que o indivíduo deve fazer. Talvez tenham razão. Talvez seja uma utopia. Mas, porque então pensar a autonomia num contexto concreto e urgente como o contexto da educação, da escola? Será que poderíamos pensar de outra forma mesmo a idéia de utopia?

As utopias são posicionamentos sem lugar real. São posicionamentos que mantêm com o espaço real da sociedade uma relação de analogia direta ou inversa. A utopia é um lugar que foi desprovido de lugar. É um lugar sem lugar dado de antemão, um lugar sem lugar previsto, reservado, pré-definido.

Entretanto, poderíamos pensar o espaço de outra forma? Será que só podemos pensar o espaço como algo já dado e que só podemos mudar pra moldá-lo de outra forma, mas tendo já “o material” do espaço dado de antemão?<sup>3</sup> Pensamos que o espaço, na experiência ocidental tem uma história. O espaço não precisa ser necessariamente algo dado. Nós construímos os espaços, e definimos, no processo desta construção o que é que “tem lugar” e o que “não tem lugar” no espaço que estamos construindo. Será que

---

<sup>3</sup> Uma imagem para isso que estamos dizendo seria como ter dado de antemão para construir um balão de voar com concreto, já que os materiais já foram dados, não pudemos escolher os materiais dos quais foram feitos o balão.

há apenas um tipo de espaço ou de lugares que podemos construir? Há pessoas que pensam que não, pensam que na nossa sociedade há outros tipos de espaços:

lugares reais, efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da realidade e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. (FOUCAULT, 1994 p. 755-6)

Com isso, Foucault nos diz duas coisas muito importantes: a primeira é que os espaços onde os acontecimentos se realizam são construídos, que o próprio espaço tem uma história, não é uma condição da qual não temos escapatória; a segunda, é que esses espaços podem ser criados para fazer com que eventos improváveis possam acontecer. Não criar o acontecimento, mas criar o espaço para que ele aconteça, com isso podendo abrir o espaço para que a utopia possa se realizar. A esses espaços onde as utopias são efetivamente realizáveis, Foucault chama de *heterotopias* isto é, *espaços outros*, espaços diferentes dos que já se tem como dados, uma espécie de contestação do espaço em que vivemos como sendo o único espaço possível. Esses são espaços sem formas predefinidas, que não podem ser universalizados, são lugares que se deslocam, que não são fixos e nem rígidos, mas que respondem a uma necessidade de trazer ao mundo coisas novas, coisas diferentes, que em nosso caso aparece como a utopia.

Dessa forma, até podemos supor que esta *outra* autonomia seja uma utopia, mas cremos também na possibilidade de criarmos espaços *heterotópicos*, outros espaços onde essa autonomia-utopia possa realizar-se. Com isso quebramos um mito de que utopias são coisas idealizadas que nunca podem acontecer. Isso são as impossibilidades. Não estamos pensando em impossibilidades. Estamos pensando em algo difícil, mas não impossível. E apostando que a impossibilidade nasce muitas vezes do fato de que consideremos algo como impossível. Assim, os espaços outros, estariam dando lugar ao acolhimento das diferenças, sem tentar reduzi-las ao mesmo, ao idêntico, ao igual.

A história tem nos mostrado que em vez de termos uma homogeneidade, uma igualdade no mundo temos uma heterogeneidade, uma diferença que enriquece nossas vivências: Será que precisamos da igualdade, precisamos que nossas vidas sejam

direcionadas, enquanto singulares, únicas, por valores que pressupõem que elas sejam iguais a outras? Será que uma busca uma valorização da diferença não seria mais interessante para o aprendizado, para a autonomia, para a vida? Mas não uma diferença que seja marcada pelo valor (em dizer que uma coisa é melhor ou pior que outra), mas em uma diferença sem fundo, sem parâmetros, uma diferença sem um referencial ao qual comparar, uma diferença que não precise aparecer como uma oposição. É uma diferença que se valorize a si mesma sem padrões comparativos, uma diferença que elimine a necessidade de modelos. Uma diferença da qual não precisemos ter medo, pois ela já não mais seria uma ameaça, algo que devêssemos temer como negativo, e sim como algo enriquecedor, na medida em que a diferença pode ser a marca do plural.

Não estamos aqui pensando numa imagem romântica da diferença que, livre da referência do mesmo, afirme visões como as das belas-almas que apresentam apenas as diferenças conciliáveis e longe das lutas e dissensos. Não é o tipo de diferença que nos diz que somos todos diferentes, mas não opostos. Parece que nossa tarefa seria então aprender a lidar positivamente com as diferenças, ao invés de tentar eliminá-las por meio de modelos universais.

Se a autonomia não é algo que podemos simplesmente fazer acontecer, o que podemos fazer para que seu espaço não seja suprimido no contexto da escola? Não há fórmulas prontas ou acabadas, isso parece depender da maneira como nos relacionamos com os espaços educacionais. Mas ao analisar nossas práticas educativas, talvez possamos ver de que forma estaremos ou não gerando espaços outros para que esta autonomia possa acontecer.

Deixamos nossos estudantes pensarem por si? Suas ações são sempre avaliadas de acordo com o que esperamos? Uma avaliação que espera sempre que o estudante atinja um objetivo dado de antemão é a única forma de avaliar? Como lidamos com a criatividade do estudante, quando o resultado desta criatividade é algo diferente do que prevíamos em nossos planos de ensino, projetos pedagógicos, etc.? Escutamos os nossos estudantes com atenção, deixando-nos influenciar pela fala deles, ou apenas estamos a espera de falas que de algum modo já dizem de um percurso que esperamos que nossos estudantes façam? É possível, no contexto educacional, manter outros tipos

de relação com o que se espera? Precisamos deixar de esperar coisas de nossos estudantes?

E nossa relação conosco mesmos? Criamos espaços para que novas coisas saiam de nossas próprias práticas? Nossa relação com o saber é de busca, aprimoramento, para que possamos sempre pensar em maneiras novas de nos relacionar com o saber, conosco mesmos e com os nossos estudantes?

Estas são algumas questões que nos colocamos, mas que não são questões modelares e nem são as únicas questões que podem ser colocadas no sentido de ver de que maneira não retiramos os espaços para que nossa autonomia aconteça e a autonomia de nossos estudantes. Elas são apenas um convite inicial para que estejamos perguntando e nos perguntando acerca de nossa autonomia, da autonomia que queremos e da que deixamos aparecer no mundo. Este é um desafio que talvez seja interessante sustentar. Poderíamos pensar de outras formas sobre estas questões? Quem sabe...

*Pensando últimas palavras (mas não conclusivas...)*

Depois de um percurso como este, podemos concluir algo? Concluir significa terminar, acabar. Parece que tentar concluir algo é ser incongruente com o que viemos fazendo desde o início. Parece podemos apenas apresentar perspectivas de aberturas...

Apesar de termos feito uma leitura que poderíamos chamar de "positiva" da autonomia – enquanto vários dos atuais discursos pedagógicos tendem a não mais levá-la em consideração, como por exemplo as abordagens pós estruturalistas em educação – não quer dizer que temos uma fórmula mágica para efetivá-la na escola. Não sabemos muito bem o que fazer face a rotina da instituição escolar. Podemos apenas fazer tentativas locais, pessoais, nos âmbitos de nossas experiências pessoais, mas ainda assim sem garantias, sem certezas... apenas numa espécie de sonho romântico na esperança que poderemos ter um final melhor do que a situação que hoje temos. Reconhecemos a limitação e a fragilidade de tudo o que pensamos e dizemos. Mas ainda assim, insistimos em pensar... Renovar nossas experiências, tentar coisas diferentes, tentar posturas diferentes, tentar tornar-se algo diferente do que somos. Modificar-nos na medida em que tentamos modificar nossas práticas. Sem pretensões megalomaniacas de modificar o mundo, o que resulta em frustrações maiores. Tentar



dar um passo pode ser o início de uma longa caminhada. Podemos apostar. E como em qualquer aposta, podemos ganhar ou perder. Podemos ganhar: e só por isso entramos na aposta. Pensar que podemos criar um espaço onde nossos estudantes e nós mesmos possamos pensar por nós mesmos, ser outros, nos modificarmos, criar novos espaços, novos futuros... tudo isso faz valer a pena o esforço. Sendo assim, temos muito que fazer para que os espaços sejam criados, pois não estamos pensando que os espaços sejam dados... eles também são construídos... dependem de nós.

Apostemos, pois, neste espaço que a escola pode se tornar, neste espaço que é ao mesmo tempo liberado e libertador. Mas que isto seja um convite, e não uma imposição. E que possamos pensar, cada vez e novamente em outras possibilidades.

### Referências Bibliográficas

- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- MICHAELIS. *Dicionário Michaelis*. São Paulo: Melhoramentos, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, vol. IV, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. São Paulo: Abril Cultural, 1974 (Col. Os pensadores).
- \_\_\_\_\_. O que é o Iluminismo? *Revista Humanidades*. Brasília - UnB: Out/Dez. Vol. I, n. 1, 1982.
- LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.
- \_\_\_\_\_. A libertação da liberdade. In: PORTOCARRERO; CASTELO BRANCO, Vera; Guilherme (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau: 2000b.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor do. *Esboço de crítica à escola disciplinar*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- PLATÃO. Teeteto. In: *Diálogos*. Belém: EdUFPA, Vol. IX, 1973.
- \_\_\_\_\_. Primeiro Alcibiades. In: *Diálogos*. Belém: EdUFPA, Vol. V, 1975.