

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VANESSA CARDOSO CEZÁRIO

**O oficioso do discurso pedagógico sobre a autonomia: estudo de caso em uma
escola democrática**

São Paulo

2021

VANESSA CARDOSO CEZÁRIO

O oficioso do discurso pedagógico sobre a autonomia: estudo de caso em uma escola democrática

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini.

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Co

Cardoso Cezário, Vanessa
O oficioso do discurso pedagógico sobre a
autonomia – estudo de caso em uma escola
democrática / Vanessa Cardoso Cezário ; orientador
Rinaldo Voltolini . -- São Paulo, 2021.
224 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Discurso pedagógico . 2. Psicanálise . 3.
Autonomia. 4. Oficioso . 5. Escola democrática . I.
Voltolini , Rinaldo , orient. II. Título.

CEZÁRIO, V. C. **O oficioso do discurso pedagógico sobre a autonomia:** estudo de caso em uma escola democrática. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

A quem fui dada,
A quem me foi dado ter,
A quem me foi dado eleger e me eleger também!

Agradecimentos

A Rinaldo Voltolini, pela orientação e interlocução ao longo destes anos. Por tudo o que pode transmitir e de quem espero ainda poder herdar a elegância. Por seu exemplo e estilo inconfundíveis que permanecem como referência para mim.

A Daniel Revah, parceiro de laboratório, pelas colaborações no exame de qualificação com observações precisas. Pela participação na defesa com questões e críticas respeitadas, além da disponibilidade e simpatia de sempre!

À Kelly Cristina Brandão da Silva, que colaborou sobremaneira com o trabalho desde o exame de qualificação e pela participação na defesa com questões instigantes!

A Douglas Emiliano Batista, também parceiro de laboratório, por ter aceito o convite para a defesa e colaborado para este trabalho com uma leitura cuidadosa e criteriosa!

A Eric Ferdinando Kanai Passone, por ter aceito o convite para a defesa com disponibilidade e apreciação singular deste trabalho!

Aos colegas do Lepsi, pela inspiração e cultivo da pesquisa. Pela solidariedade para o trabalho solitário. Pelos colóquios que organizamos juntos e que para mim sempre foram como festas!

À escola em que pude entrar para realizar parte da pesquisa representada em todos aqueles que me receberam, ainda que não possam ser citados pelos nomes.

À Capes pela concessão da bolsa que me proporcionou a dedicação exclusiva à pesquisa em parte de seu período.

O oficioso do discurso pedagógico sobre a autonomia: estudo de caso em uma escola democrática

Neste trabalho tivemos por objetivo interpelar a noção de autonomia presente no discurso pedagógico de escolas denominadas democráticas. Para tanto, no capítulo primeiro, trabalhamos com definições e fizemos distinções a fim de mostrar a transformação do termo assim como a autoria que relacionamos a ele. Ao final desse capítulo mostramos a particularidade da autonomia de nossa época destacando a sua dimensão individualista, além de oferecer um exemplo de criança autônoma. No capítulo segundo começamos a nos opor a essa ficção a partir da noção de discurso e das discursividades que testemunham a posição ética dos adultos perante as crianças. Indicamos os primórdios da escola como programa institucional republicano, as questões que envolveram o seu processo de democratização em nosso país, assim como o movimento que deu origem à linhagem de escolas democráticas que abordamos. A experiência etnográfica tem início com a tentativa de contato com uma dessas escolas. Nesta etapa da pesquisa pudemos fazer um mapeamento de seu discurso oficial a partir de material formulado por representantes de grande expressividade no cenário nacional. No capítulo terceiro retomamos a noção de comum ao qual a escola estava voltada enquanto programa institucional e a autonomia que se tem em vista formar com uma visada individualista que coloca o aluno no centro de seu trabalho. A partir de uma imersão etnográfica, agora em uma escola específica, pudemos ter acesso à sua dimensão oficiosa. Organizamos esse material na forma de depoimentos dos professores e vinhetas que dizem respeito sobretudo às atividades que diferenciam uma escola democrática de outras. Com isso, ao final de nosso argumento, pudemos indicar algumas implicações práticas de tal configuração, assim como afirmar que o comum que temos com outras gerações trabalha a favor e enseja a autoria ao invés de impedi-la como muitas vezes suposto.

Palavras – chave: discurso - pedagógico, psicanálise, autonomia, oficioso, escola democrática.

The unofficial pedagogical discourse on autonomy: a case study in a democratic school

This study aimed to challenge the notion of autonomy present in the pedagogical discourse of democratic schools. To indicate the modifications in the term and its authorship, the first chapter unfolds different definitions and discriminates them. At the end of this chapter, we show the particularity of the autonomy of our time by highlighting its individualistic dimension, besides offering an example of an autonomous child. Based on the notion of discourse and on discursivities that testify the ethical position of adults in relation to children, the second chapter introduces an objection to the fiction of autonomy. We indicate the origins of school as a republican institution, the issues involved in its democratization in our country, and the movement that led to the lineage of democratic schools that we are dealing with. The ethnographic experience arises from an attempt to contact one of these schools. At this stage, we employed material formulated by national representatives of great expressiveness to map the official discourse of the school. The third chapter resumes the notion of common embodied by the school as an institutional program, as well as the autonomy that this institution seeks to confer, with an individualistic aim that puts the student at the core of its work. From an ethnographic immersion, now in a specific school, we managed to access its unofficial dimension. This material is organized based on testimonials from teachers and vignettes approaching activities that differentiate a democratic school from others. These materials enabled us to indicate some practical implications of such configuration and assert that our communalities with other generations favors and gives effect to authorship rather than preventing it, as often supposed.

Keywords: pedagogical discourse, psychoanalysis, autonomy, unofficial, democratic school.

Nota prévia

As citações cuja referência está em língua estrangeira foram traduzidas pela autora deste trabalho a quem deve ser inferida qualquer inconsistência nesse sentido. Por esse mesmo motivo não foi mencionada a expressão “tradução livre” quando houve. Os documentos consultados em edição eletrônica não trazem numeração de página.

Lista de Figuras

Figura 1 – Freud observando o indivíduo autônomo da *Scala naturae*

Figura 2 – Bebê que rasteja até o peito para mamar

Figura 3 – Bebê que anda após nascer

Figura 4 – Bebê jogado fora junto com a água suja do banho

Figura 5 – Funambulo à procura de uma escola democrática

Figura 6 – Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica

Figura 7 – Pautas de um conselheiro na escola democrática

Tabela

Tabela 1 – Número de estados participantes nas sessões do grupo de trabalho encarregado da redação da Convenção Sobre os Direitos da Criança (1981*-1988)

Lista de Siglas

Lepsi Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância - IP/FEUSP

MEC Ministério da Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

Sumário

Introdução.....	14
------------------------	-----------

Capítulo primeiro

Autonomia: de quê? Em relação a quem?.....	19
---	-----------

1. De auto a auto: o que os ismos podem nos indicar a respeito da educação?.....	21
---	-----------

1. 1 A nossa matriz teórica de articulação entre psicanálise e educação.....	27
--	----

1. 1.2 Condição de possibilidade de... Éticas.....	31
--	----

1. 2 Que é autonomia? [E o que ela não é!].....	40
--	-----------

1.2.1A autonomia do humano em relação à natureza e ao divino.....	44
---	----

1.2.2 Autonomia da política do não-político.....	46
--	----

1.2.3 Transformação teórica na filosofia.....	47
---	----

1. 3 Autonomia não sem autoria.....	52
--	-----------

1.3.1 <i>Naturaliter majorenes, sapere aude!</i>	54
--	----

1.3.2 Um mito sem origem e sem destino, um artifício.....	59
---	----

1.3.3 <i>Self-government</i> contra a gerontocracia.....	65
--	----

1.4 Um auto esquecido do <i>nómos</i>.....	71
---	-----------

1.4.1 <i>Zeitgeist</i> : os nomes para uma época de grandes autonomias.....	76
---	----

1.4.2 Um delírio: desligamento e isolamento da tradição.....	81
--	----

1.4.3 Sempre me sonharam.....	82
-------------------------------	----

1.5 Considerações primeiras.....	89
---	-----------

Capítulo segundo

De escola republicana à uma democracia entre os muros da escola.....	92
2. Discurso e discursividades.....	94
2.1 A instituição primeira é heterônoma!.....	94
2.1.2 Discurso jurídico como exercício ético de autonomia.....	96
2.1.3 O discurso sócio – pedagógico.....	104
2.2 Da Igreja à República: a escola como um programa institucional.....	108
2.2.1 Duas vertentes do escolanovismo.....	110
2.2.2 Contra a escola disciplinar.....	114
2.2.3 Uma breve genealogia dos mestres da educação democrática.....	117
2.3 A perspectiva etnográfica.....	125
2.3.1 A inserção em uma rede.....	128
2.3.2 O discurso oficial: uma versão de concepções de educação e aprendizagem.....	131
2.3.3 As redes.....	135
2.3.4 A leveza da instituição e o peso da organização.....	139
2.4 Considerações segundas	142

Capítulo terceiro

Um <i>auto</i> esquecido do comum.....	144
3. De que comum se trata.....	146
3.1 No chão da escola.....	150
3.1.1 Uma primeira apresentação.....	151
3.1.2 Duas reuniões oficiais.....	154
3.1.3 Sobre a experiência dos professores.....	159
3.2 O oficioso na sala de aula.....	163
3.2.1 O trabalho a partir do projeto estruturante.....	164
3.2.2 O trabalho em grupo com líder.....	169
3.2.3 Os conselhinhos.....	171
3.2.3.1 Nas salas de aula.....	171
3.2.3.2 Com o diretor.....	175
3.3 Um isolamento?.....	177
3.4 Considerações terceiras	180

4. Considerações finais.....	181
5. Referências bibliográficas.....	185
6. Anexos	203
6.1 Roteiro semiaberto de entrevistas.....	203
6.2 Transcrição das entrevistas.....	204
6.3 Listas: Precisamos aplaudir, precisamos conversar.....	223

Introdução

Mas está fraturado o teu dorso
 Meu estupendo e pobre século.
 Com um sorriso insensato
 Como uma fera um tempo graciosa
 Tu te voltas para trás, fraca e cruel,
 para contemplar as suas pegadas.
 Óssip Mandel'stam¹

Num momento em que se lê sobre como as democracias morrem, como o povo está contra a democracia, como ela está em risco dentre outros títulos campeões de venda, não seria de se estranhar que se pretenda uma educação democrática. Afinal de contas, se ensinarmos a democracia desde cedo às crianças, ainda mais numa escola democrática, elas podem resguardá-la, exercer melhor a cidadania e serem autônomas para fazerem as suas próprias escolhas. Será? Não é bem por esse caminho que vamos.

O nosso modo de abordar este contexto se dá a partir de referências psicanalíticas que nos levam a inserir algumas questões em meio à tantas certezas. Tendo em vista o ideal que lhe serve de esteio para indicar *um melhor modo* de educar, buscamos tomar o discurso pedagógico de então para analisá-lo desde a sua parte oficiosa, pelo avesso do que é mostrado, sobretudo em termos práticos.

Para tanto, ao invés de mais uma pretensão positiva de pedagogia que indique como fazer, defender uma adequação ou simplesmente denunciar o não cumprimento de uma norma, temos por objetivo interrogar. A interpelação visa tanto o ideal imaginizado quanto a implicação dos mais velhos na tarefa educativa, visto que, rompe justamente com a visada moral por mais moderna e democrática que seja. E o que pode ser mais atual do que propor aos pequenos autonomia? Por essa via, buscamos chamar a atenção para as condições de possibilidade da educação e indicar o que coloca empecilhos a essa tarefa, assim como, vez ou outra, assinalar também o que pode favorecer.

¹ Servimo-nos da tradução do italiano pela forma como é mencionado o século, a era, mas há também uma tradução direto para o português feita por Haroldo de Campos cuja edição está citada nas referências bibliográficas.

Localizamos este trabalho na linha que articula psicanálise e pedagogia, mas respeitando a tensão entre ambas. Essa perspectiva foi inaugurada por uma primeira geração de autores franceses, cujos principais expoentes que fazem parte de nossas referências bibliográficas são Maud Mannoni e Francis Imbert.

Mannoni (1977) ao colocar em questão a virada psicológico-cientificista da pedagogia moderna afirmando que os efeitos subjetivantes podem ser *a priori* dificultados pela pedagogia. E Imbert (2002) ao questionar se no campo pedagógico existe lugar para a questão da ética. Em outro momento, e já no Brasil, temos também Lajonquière (1999) ao questionar o furor da ilusão (psico)pedagógica. Autores que se dedicaram a discutir a interferência da psicologia na pedagogia.

Embora não haja uma separação estanque com esse contexto, em nosso caso há uma variação. Como Singer (2010) indica, as escolas que abordamos identificam-se mais à sociologia. E, conforme defendemos, produzem outra versão do discurso pedagógico, com a mesma estrutura dos anteriores, mas com novas roupagens: o discurso sócio-pedagógico; como podemos apresentar sobretudo apoiados em Voltolini (2012, 2018, 2019) e Lahire (2018).

A maneira como abordamos e questionamos a noção de autonomia no discurso pedagógico é um desdobramento direto de nosso trabalho anterior sobre a família democrática (CEZÁRIO, 2015). Nele buscamos diferenciar uma autoridade mais estrutural daquela que o ímpeto da época buscava derrubar ao estender indiscriminadamente certos ideais para o privado. O foco era a tensão e compreensão a respeito da autoridade e a democracia nesse campo.

Esse percurso será exposto com mais detalhes no capítulo primeiro em que expomos as nossas referências e articulações, mas por agora cabe indicar que a autonomia frequentemente destacava-se nessa conjuntura ao lado de termos como liberdade e bem-estar ou felicidade. Juntas essas palavras pareciam formar como que uma tríade para se contrapor a uma ideia caduca de autoridade e a um contexto considerado antigo a ser reformado em seus vários âmbitos. Houve mudanças na cultura, na legislação, no público e no privado e, como não poderia deixar de ser, também na escola como instituição.

Essa configuração também parecia se apresentar no debate pedagógico. Era como se, de alguma forma, o par autoridade – autonomia representasse duas tendências educacionais e pedagógicas radicalmente opostas. De um lado, o extremo de uma educação opressora, normalmente ligado à escola tradicional, e, de outro, uma educação libertária, normalmente ligada às escolas progressistas, mas, dificilmente, visada como o outro extremo. Parecia ter se configurado um novo imperativo sob motes progressistas.

E, embora sempre haja pressão para se conformar ao imperativo da época, ao invés de aderência, buscamos assumir uma posição singular. Agamben (2009) indica essa como a posição do contemporâneo que, conforme o trecho da poesia que citamos na epígrafe, fratura as vertebbras de seu século. Ele percebe o que há de escuridão em meio às luzes de seu presente e busca não se deixar entorpecer por elas. Uma grande tarefa frente a qual, convidamos o leitor para nos acompanhar num exercício.

Questionamos então quais seriam os fundamentos dessa autonomia, o impacto que poderia ter sobre o trabalho pedagógico, à quais experiências escolares poderia remeter, mas, sobretudo, se os mais novos poderiam exercê-la tal como proposto, assim como se a suposta prática da democracia dentro de uma escola necessariamente remeteria ao público no sentido de comum.

Ainda que tenhamos começado o trabalho com a pretensão de abordar os autores a partir dos quais se configurava o ideal de autonomia nessa via de educação, em certo momento, consideramos que a pesquisa poderia ser mais enriquecedora tanto para a pesquisadora, quanto para o leitor, se desenvolvida a partir de uma experiência *in loco*. Forma pela qual, poderíamos estar mais próximos ao seu *pathos* com a entrada num campo vivo. Dessa maneira, optamos por um estudo etnográfico de participação ativa na rotina de uma escola, o que permitiria ir do macro ao micro, do discurso oficial ao discurso oficioso de um campo.

Tendo como objetivo principal fazer uma interpelação do discurso pedagógico sobre a noção de autonomia, no capítulo primeiro expomos em mais detalhes o desdobramento que serviu de inspiração para este trabalho, a nossa matriz teórica de articulação entre psicanálise e educação, assim como um delineamento da condição ética que entendemos ligada à autonomia em seus fundamentos.

Retomamos algumas definições de autonomia com o objetivo destacar a transformação do termo e fazer distinções. O que, por sua vez, permitiu compreender com mais clareza a tendenciosidade de nossa época em seu entendimento a partir de uma visada individualista. Destacamos além disso as figuras de Kant e Freud como exemplares de uma autoria ligada aos seus contingentes. E, por fim, mencionamos os exemplos a partir dos quais pudemos questionar se a noção de autonomia tal como indicamos no discurso pedagógico é uma ficção.

No capítulo segundo tivemos por objetivo indicar um primeiro discurso ao qual as crianças estão sujeitas sendo ele estruturante, assim como, posteriormente, as discursividades que podem tomá-las de maneira a supor autonomia. Uma delas o discurso jurídico e a outra o discurso sócio-pedagógico que identificamos alinhado às escolas que abordamos.

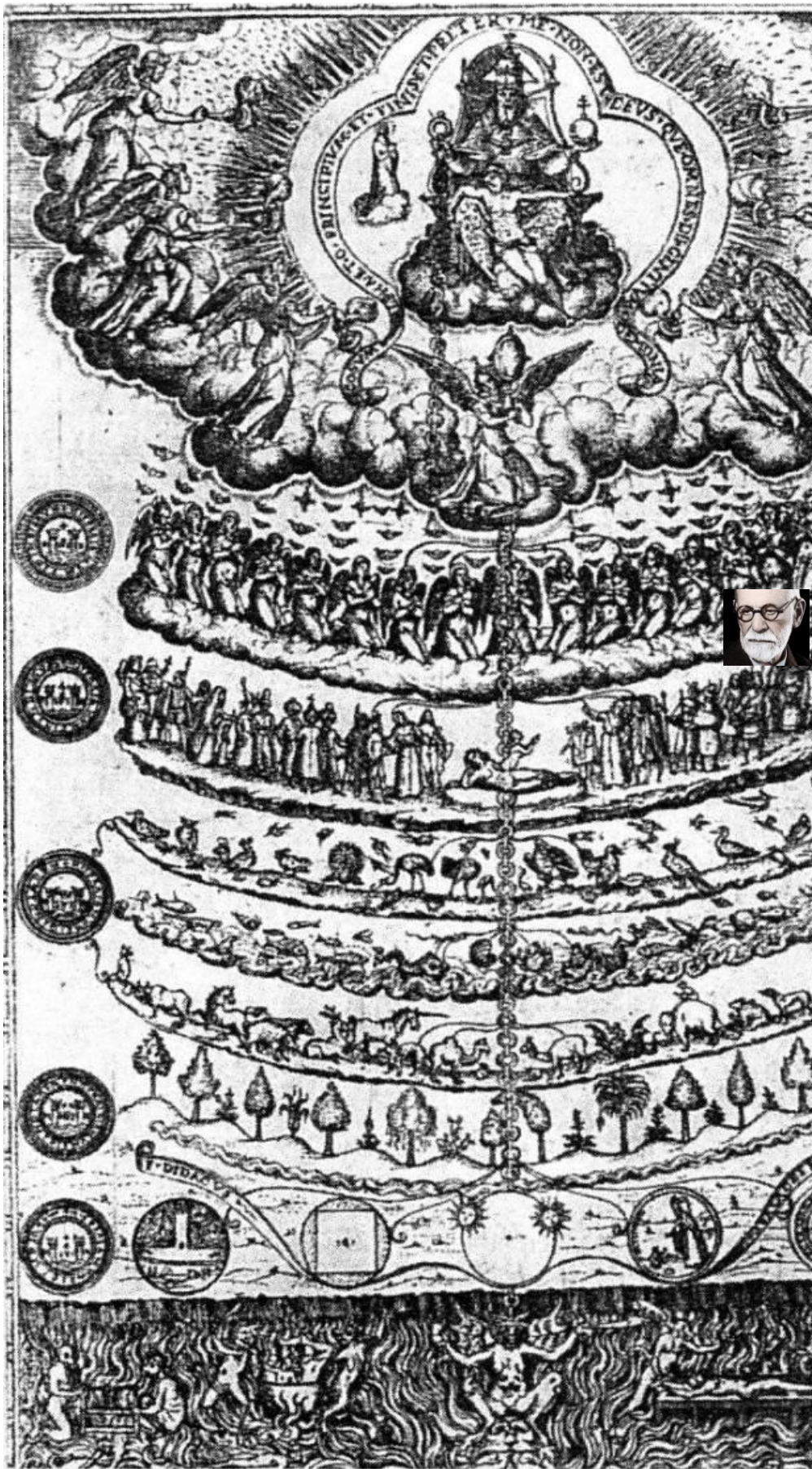
Nos valem da definição de programa institucional (DUBET, 2002) para destacar como a configuração permanece a mesma de outras nas escolas democráticas. Acrescido a isso, recuperamos em Singer (2010) uma distinção pouco aludida em relação às duas vertentes do escolanovismo que convém considerar neste trabalho. Em uma delas localizamos os mestres da educação democrática de modo a destacar a sua autoria e experiências pouco levadas em conta apesar da generalização de seus métodos. A tendência do funcionamento da escola como organização também foi mencionada para indicar a transformação de sua dimensão institucional.

Após esses pontos a perspectiva etnográfica começa a ser delineada. Expomos as referências de embasamento e introduzimos o relato dos imprevistos para inserção no campo. Neste momento, num esforço de configurar o seu discurso oficial, elaboramos um mapeamento das concepções vigentes no material de divulgação de escolas democráticas. E, a partir dele, pudemos indicar as concepções e metodologias compartilhadas por essas e também pela escola na qual pudemos estar. Neste capítulo ainda constam as informações atualizadas sobre algumas instituições de referência para o caso de o leitor pretender fazer uma pesquisa própria, assim como a justificativa para a oscilação de voz discursiva que permeará o presente texto.

No último capítulo discorreremos sobre a imersão etnográfica na escola que nos recebeu. Começamos por retomar as noções de autonomia discutidas anteriormente, assim como indicamos o comum para o qual a escola estava voltada enquanto programa

institucional. Destacamos o contrassenso na versão individualista de autonomia que coloca o aluno no centro do trabalho escolar. Fizemos uma apresentação desta escola a partir da análise do seu Projeto Político Pedagógico e primeiras impressões a partir da observação em duas reuniões de sua rotina. Seguimos com o relato dos professores sobre o seu modo de trabalho e o entendimento a respeito de autonomia para os alunos. Adentramos em seu âmbito oficioso com a participação na rotina de sala de aula da qual circunscrevemos vinhetas de atividades que configuram a escola como democrática.

Dessa forma pudemos reunir elementos para defender que a noção de autonomia presente nesse discurso, ao desconsiderar o que é próprio à escola como instituição em favor de uma suposta democracia entre os seus muros pode ensejar mais um isolamento do que autonomia. Isolamento, sobretudo em relação ao comum que temos como herança de gerações anteriores.





Capítulo primeiro

Autonomia:

De quê?

Em relação a quem?

“[...] o homem não é uma coisa”, mas um drama, um ato; e a vida é um gerúndio, não um particípio; ela é um *faciendum*, não um *factum*. O homem não possui uma natureza, mas tem uma história”.

Ortega y Gasset.

“[...] o homem quer viver uma história, quer dramatizar sua história para dela fazer um destino”.

Gaston Bachelard

Figura 1 – Freud observando o indivíduo autônomo da *Scala naturae*

1 De auto a auto: o que os *ismos* podem nos indicar a respeito da educação?

Todas as famílias felizes se parecem, cada família infeliz é infeliz à sua maneira. Liev Tolstói.

Início este tópico de retomada com uma breve homenagem ao meu tema de pesquisa anterior: a família democrática; mas coincidentemente, Liev Tolstói, de quem tomo a epígrafe, também é o primeiro fundador de uma escola que se pode denominar democrática. E, ainda ao tocar no tema da felicidade dessa maneira, em nossa leitura, Tolstói (2017) remete à noção de ideal na qual nos apoiamos neste trabalho.

Os ideais, numa leitura psicanalítica, teriam, a rigor, a função de orientar nas decisões. O problema está em quando eles são interpretados ou colocados na forma de imperativos, tornando-se, por sua vez, ditames direcionadores. A partir deles, pode-se perceber as particularidades de cada época e lugar, a sua contingência.

Por exemplo, se tomarmos a época e contexto da Anna em questão², a felicidade, de certo, estava em seu horizonte de expectativas, porém fazia mais parte de um sonho almejado do que de um dos imperativos norteadores da cultura contra a qual se debatia. O seu filho, Serioja, ou mesma a pequenina Annie, muito provavelmente também não tinham a felicidade, liberdade e autonomia como valores de seu programa educacional, mas as crianças de hoje têm e isso não é sem consequências!

Os ideais tomados na forma de imperativos levam ao fracasso porque, na maioria das vezes e no plano individual, se apresentam com afirmativas que ensejam algo da ordem do impossível. Se há fracasso é porque se aceitou o ideal na forma imperativa e não se questionou a ordem ou a forma de *tem que ser desta ou daquela maneira* conforme tal imagem. Dessa forma, o impossível é tomado como impotência própria e diante do possível perde-se em potência (MORETTO, 2015).

² Anna Kariênina, personagem que dá nome ao livro citado, está no cerne da alta sociedade russa czarista do século XIX. O seu drama se passa fundamentalmente nas cidades de São Petersburgo e Moscou, onde a sua classe social, mesmo em declínio, não poupava restrições morais à sua felicidade. Em seu entorno, ainda que houvesse resquícios da sociedade feudal, a classe dos mujiques – como eram chamados os camponeses – era cada vez mais reconhecida em vários âmbitos. Esse contexto pode ser considerado como pano de fundo para os romances principais do livro, mas não deixou de ter suma importância para o seu autor, pois foi para essa classe que Tolstói fundou a primeira escola democrática, doou parte de suas propriedades e, de certa forma, se dedicou ao longo de sua vida. Fica aqui o nosso convite para a leitura do romance, assim como para assistir às adaptações para o cinema e televisão!

De fato, percebemos esse tom de fracasso a respeito de um ideal de democracia tanto na pesquisa anterior quanto nesta de agora. Na pesquisa sobre a família democrática não nos servimos de entrevistas, mas, diante de um simples comentário a respeito do tema de estudo era possível escutar: “Ah, mas não dá pra ser democrático em tudo com as crianças, sabe?! Às vezes, não dá...”. Ainda que as coisas não tenham sido apresentadas na forma de *tem que ser*, o retorno soava como dever não suficientemente cumprido! Mesmo tom de quando procurávamos por uma escola democrática e quando havia algum questionamento a respeito de ser democrático com as crianças ou posição contrária, logo se dava ao destoante o traje de vilão.

Como Moretto (2015) indica, os ideais propõem, os imperativos impõem, mesmo que para funcionar de forma não condizente e dificultar o fundamental das relações educativas como apontaremos adiante. Apesar disso, embora os ideais sejam generalizantes, ainda resta uma cota de liberdade perante eles, pois a maneira de se colocar e até de falhar com eles é singular, visto a família de nossa epígrafe, infeliz à sua maneira.

Na pesquisa anterior, ao considerar um plano mais amplo do que a posição de cada um perante os ideais, abordamos a família, instituição própria do privado, sob um elemento próprio do público: a democracia, porém em sua versão de democratismo³, mais um *ismo* de nosso tempo. Para tanto, neste outro trabalho, retomamos os eixos de seu recente processo de *democratização* partindo das transformações nas esferas pública e privada, o seu rearranjo e entendimento do exercício da autoridade e, por fim, fizemos considerações psicanalíticas a respeito da criança em sua condição de sujeito de direitos, embora considerado por nós não político, devido à sua perspectiva infantil.

O presente trabalho é um desdobramento direto deste anterior. A nossa matriz de inspiração inicial estava no ponto em que se travava uma querela entre duas posições aparentemente opostas e manifestas em vários âmbitos da educação, seja formal, seja informal, os chamados liberacionistas versus conservacionistas. Chegamos a essa dualidade a partir do defrontamento que se formava em torno das transformações na

³ “É uma ilusão de ótica que deixa crer ao cidadão da modernidade democrática consumada que sua autonomia é dada de imediato. Mas a ilusão funciona e ele quer o tempo todo ser reconhecido em sua singularidade por um coletivo ao qual acha que não deve mais nada. No máximo, aceita não pisar o mesmo direito que reconhece ao vizinho. É essa leitura simplista, pelo cidadão, de sua nova condição que conduz ao democratismo, a saber, a crença nisto: a democracia se resumiria no fato de que cada um faz o que quer, contanto que não incomode o outro!” (LEBRUN, 2008, p. 103).

família como instituição. Ambos se opunham ao lamentarem a degradação ou ao comemorarem o progresso, especialmente no que dizia respeito às transformações que incidiam sobre a ideia de autoridade para esta instituição. A criança, ao lado de outras figuras consideradas vítimas de violência e de opressão, deveria ser defendida do modelo institucional de família predominante até então⁴.

Todavia, a despeito de todos os ganhos que a limitação do autoritarismo começou a trazer desde as primeiras mudanças implementadas, o processo não se deu como o esperado. Numa leitura arendtiana da modernidade, também começou a despontar o sintoma mais significativo de uma crise não *da* educação, mas que mostrava a sua seriedade e profundidade ao se espalhar por áreas pré-políticas, como *na* educação. E isso tanto pelo desamparo dos mais novos pelos mais velhos quanto pela necessidade de proteger o mundo deles, os recém-chegados.

Em relação à autoridade, Arendt (1972) indica uma indistinção em relação à violência, decorrente do não entendimento da autoridade específica que perdemos com a tradição⁵. Medida por dois grupos que, embora são exatamente os mesmos do campo educacional, são muito próximos. Ela os considerou como duas faces de uma mesma moeda e intrinsecamente ligados por terem em seu oponente parte de seu sentido.

⁴ É possível encontrar, a partir de diferentes perspectivas, considerações sobre essas transformações nos livros: *A família em desordem* (2003), de Elisabeth Roudinesco, e *Um mundo sem limites* (2004), de Jean Pierre Lebrun. Em ambos é possível, inclusive, acompanhar a transformação do discurso jurídico que deu um novo lugar às mulheres e crianças sempre em relação ao pai, ou melhor, a uma imagem de pai. Uma das reviravoltas desse processo é apontada por Daniel Borrillo (2000), especificamente na área jurídica. Ele indica que houve uma reivindicação da vida familiar para todos, como um direito humano à família, mas esta estaria liberta de suas funções de sistema constrangedor assim como das diversas ordens às quais estava subordinada até então. Elisabeth Roudinesco (2003) indica esse como um fato surpreendente, pois aqueles até então excluídos, ao invés de rechaçar, apresentaram a vontade de aderir à ordem de tal instituição. Fato inédito que historiadores, sociólogos, antropólogos e psicanalistas não poderiam imaginar. De abolição a um novo familiarismo redescoberto pelo “[...] acesso tão esperado a uma justa igualdade dos direitos em matéria de práticas sexuais – para as mulheres, para as crianças, para os homossexuais [...]” não com a “[...] ruptura com a ordem estabelecida, mas uma forte vontade de integração a uma norma outrora infame e fonte de perseguição” (ROUDINESCO, 2003, p. 15).

⁵ “Com a perda da tradição, perdemos o fio que nos guiou ao com segurança através dos vastos domínios do passado; esse fio, porém, foi também a cadeia que aguilhou cada sucessiva geração a um aspecto predeterminado do passado. Poderia ocorrer que somente agora o passado se abrisse a nós com inesperada novidade e nos dissesse coisas que ninguém teve ainda ouvidos para ouvir. Mas não se pode negar que, sem uma tradição firmemente ancorada - e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás -, toda a dimensão do passado foi também posta em perigo” (ARENDDT, 1972, p. 130-131).

Em forma e em conteúdo, elas são a expressão política da consciência histórica do derradeiro estágio da época moderna. Sua incapacidade para distinguir, justificada teoricamente pelos conceitos de história e de processo, de progresso ou de decadência, atesta uma época na qual certas noções, claras em sua distinção para todos os séculos anteriores, começaram a perder sua clareza e plausibilidade por terem perdido seu significado na realidade público-política – sem perderem completamente sua importância. (ARENDRT, 1972, p. 139).

O que Arendt (1972) advertiu especificamente a respeito da autoridade também reconhecemos, em parte, e de certa forma, a respeito da ideia de autonomia na educação. Uma incapacidade de distinguir que atesta a relevância prática e teórica desta noção, acrescida de sua não nitidez, tencionada pelo paradigma neoliberal em curso na atualidade. Por isso a importância que damos a uma retomada, ainda que breve, dos fundamentos e não somente às consequências das transformações. Essa estratégia nos ajuda a destacar as tendenciosidades de nossa época devido a um efeito comparativo.

Ainda em torno dessa querela que incidiu sobre a educação em seus vários âmbitos⁶, percebemos que alguns de seus principais expoentes foram de suma importância na formação do paradigma atual do que vem a ser uma criança e a infância. Hannah Arendt, por exemplo, ao destacar a autoridade, ainda que a específica que cabe à educação, estaria do lado dos conservacionistas. Outros autores, que fazem parte da história da educação democrática, estariam do lado dos liberacionistas, como veremos no capítulo segundo.

De nossa parte, havia a pretensão de destacar, a partir de uma leitura psicanalítica de ambas posições, o que poderia ser considerado fundamental e estrutural para a educação. E, a partir dessa discussão, poderíamos tirar conclusões a respeito da ideia de autonomia fugindo do dualismo. Com elas poderíamos fazer uma outra leitura da noção de autonomia. Pretendíamos investigar quais elementos dessa dualidade teriam incidido e formado mais diretamente a noção de criança autônoma que circula em nosso meio, visto que a ideia de autonomia parecia funcionar como uma suposta solução para uma ideia caduca de autoridade. Contra a autoridade, a autonomia!

Pois neste contexto estaria se formando, pelo menos em pretensão, um “[...] sujeito democrático totalmente consumado: um sujeito neutro, ‘angélico’, autodeterminado,

⁶ Os chamados documentos da educação, o posicionamento daqueles que estão a cargo das crianças, a reforma e a fundação de novas escolas.

autônomo [...]” (DUFOUR, 2008, p. 68), livre de quaisquer determinações com as quais antes tinha que se haver, inclusive as fundamentais de sua anterioridade. Gavarini (2008, b) indica que num rearranjo teórico, a família seria como uma espécie de utopia comunitária apolítica, assexual e assexuada em que teríamos relações não conflituosas entre os adultos e também entre eles e crianças emancipadas⁷.

Uma ficção sociológica⁸ entre fortes traços de pertencimento e grandes traços de individualidade com a ilusão de um simbolismo autônomo em vez de um simbolismo coletivo ou mesmo uma eficácia simbólica⁹. Uma pequena democracia, num clima asséptico, em que, no entanto, os fatos resistem!

Dentre as relações de autoridade, até mesmo aquelas mais fundamentais, muitas vezes, passaram a poder ser entendidas como abuso devido ao poder exercido sem o consentimento da criança e pela posição de ascendência que se materializa na assimetria de lugares. Nesse contexto, até mesmo as crianças já teriam alcançado certa noção de seu novo estatuto social (GAVARINI, 2008, a).

Esses elementos que fizeram parte de nossas primeiras elaborações não deixaram de se fazer presentes ainda ao longo deste trabalho. No entanto, com o seu avanço, as primeiras questões foram se reconfigurando e nos inclinamos mais à pedagogia. Voltamos ao âmbito institucional, mas, da família, passamos a um programa institucional. Dubet (2002) deixa clara a diferença: a família pode ser designada, como vários outros fatos sociais organizados, como uma instituição que se transmite de

⁷ Trata-se de uma imagem curiosa, asséptica e puritana da família, uma figura anti-freudiana onde o sexual tange só respeito ao *pathos*. Trata-se de uma família que estaria alicerçada em laços eletivos e morais, nos quais o valor do consentimento é central, e não na regulação simbólica da questão sexual, com tudo o que isso implica na relação entre os homens e as mulheres, pais e mães, filhos, filhas, crianças, em lugares e com funções diferentes. (GAVARINI 2008, a).

⁸ Um dos autores que propõe essa leitura é o sociólogo francês François de Singly. Em português temos a tradução de seu livro *Sociologia da família contemporânea*, publicado pela Editora FGV em 2007.

⁹ Ela retoma as considerações de Lévi Strauss sobre a eficácia simbólica: “[...] um sistema implica uma imposição a todos os indivíduos de sua ‘propriedade indutora’ [...] é da natureza da sociedade que ela se exprime simbolicamente em seus costumes e em suas instituições; ao contrário, as condutas individuais normais não são jamais simbólicas por elas mesmas: elas são os elementos a partir dos quais um sistema simbólico, que não pode ser, senão, coletivo, se constrói. São somente as condutas anormais que, não-sociáveis e portanto abandonadas a elas mesmas, realizam, sobre o plano individual, a ilusão de um simbolismo autônomo. Não autônomo, não definido arbitrariamente pelos indivíduos em função de suas escolhas e orientações, o simbólico necessita, contudo, ser integrado, ser ‘efetivado’” (GAVARINI, 2008b, p. 283).

geração a geração, se impõe ao indivíduo e diz respeito ao que não é natural. É a mesma dinâmica de outras estruturas coletivas e morais cuja linguagem é a primeira.

Já o programa institucional diz respeito a uma forma específica de socialização e trabalho sobre o outro. Além de inscrever uma cultura, esse trabalho é realizado por meio de um processo social que transforma valores e princípios em ação e subjetividade por meio de um trabalho profissional específico e organizado, como é o caso da escola. Ela é, por excelência, o programa institucional da modernidade, que está intrinsecamente ligado à infância e detém o discurso oficial sobre a educação. Por meio desse programa, pode-se perceber a sua reconfiguração e tensionamento para que funcione como organização e as transformações a respeito do entendimento de autoridade e de autonomia.

No campo pedagógico, autoridade e autonomia estão intrinsecamente ligadas, há várias abordagens possíveis¹⁰. No entanto, o que conferiu uma nova forma ao nosso trabalho, talvez mais um giro na pesquisa, foi a consideração de como a teoria pedagógica pode mudar sem alterar a estrutura em que se apoia. Neste sentido passou a ter destaque o questionamento da instituição escolar em seu fundamento, tal como formulado por Ivan Illich, provavelmente o seu expoente de maior repercussão. E, embora não nos direcionemos pelas vias que podem propor a abolição da escola¹¹, a visada que se relança sobre ela com essa perspectiva ganha novos contornos.

Sobre a teoria, encarnadas nas posições autoritária e libertária que inicialmente tomávamos como contrárias, pudemos ver o que lhes é incomum. Ambas as posições, tanto na família, quanto na escola, exigem que a criança se submeta a um código de boa conduta, conforme discurso no qual foi tomada. Um acolhimento que tem a sedução ou a punição como método educativo procedente da violência manifesta ou encoberta.

¹⁰ Um trabalho já tornado de referência no tema é o livro *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas* (Summus, 1999).

¹¹ Embora não seja objetivo aprofundar-se nesse sentido, pode-se considerar que os rumos possíveis para a abolição da escola seriam o ensino doméstico, *homeschooling*, ou ainda um sistema de redes ou “teias de aprendizagem” tal como proposto por Ivan Illich. O seu livro, *Deschooling society*, publicado pela primeira vez em inglês, ano de 1970, teve grande repercussão nesse sentido. Em português o título foi traduzido para *Sociedade sem escolas* e publicado pela editora Vozes. Também é possível consultar várias considerações mais pontuais e recentes que vêm se articulando como, por exemplo, a matéria de Carlota Boto (2018). E ainda, mais convergente com a nossa linha de articulação, o dossiê da revista *Estilos da Clínica* intitulado “Escola consumida ou consumada?”, produto de um memorável colóquio que levou o mesmo nome (2019).

Nesse sentido, indica Mannoni (1977), não há diferença fundamental entre educação progressista e autoritarista, pois as duas assentam-se numa coerção que num caso tem a forma de uma violência física e no outro

[...] adota uma forma mais sutil de violência psíquica encoberta: trata-se de persuadir a criança de que tudo se faz com o seu próprio consentimento[...] está *submetida* a um estado de fato acreditando que tem em suas mãos a iniciativa. (MANNONI, 1977, p. 35, grifo da autora).

A coerção está em seu âmago e, mascarada ou manifesta, exige conformismo em todas as épocas. Opera-se por meio delas certo terrorismo pedagógico que pode acontecer à moda schrebiana ou kafkiana “[...] a obediência *ou* a morte para Schreber; a obediência *ou* a retirada de amor, para Kafka [...]”, como indica Mannoni (1977, p. 35, grifo da autora). Há um *ou* em ambas as perspectivas educativas que funcionam como uma moral oferecida aos pais, médicos e educadores de cada momento de forma que alguns de seus representantes, como o doutor Schreber, apenas sistematizaram o que fez parte do espírito de um tempo ao colocarem em sua letra certas doutrinas. A maneira como vamos abordar este contexto diz respeito à nossa articulação entre psicanálise e educação.

1.1 A nossa matriz teórica de articulação entre psicanálise e educação

Há várias maneiras de pensar a conexão entre psicanálise e educação. Um breve histórico pode posicionar o presente trabalho em meio a essa tradição de estudos, indicar a matriz teórica a que nos filiamos e realçar a sua particularidade no decorrer das distinções que faremos.

É sabido, pelo seu trabalho, que S. Freud fez várias incursões no campo da educação. Lajonquière (1999) indica que, por vezes, certas decorrências resultaram em um imperialismo psicanalítico. Ele lembra que num primeiro momento, essas incursões podem ser pensadas como reduzidas a aplicação da psicanálise à educação ao se conceber uma educação apropriada para prevenir neuroses e perversões. Esse

entusiasmo primeiro vislumbrou uma pedagogia psicanalítica que interessou tanto aos discípulos diretos de Freud quanto, por exemplo, Ana, sua filha. Essa pedagogia psicanalítica teve ainda bastante destaque nos primeiros congressos de psicanálise, chegando à Rússia, Alemanha e Suíça.

Outra fronteira quebrada por essa iniciativa particular de conexão foram os muros diretos da psicanálise, pois o assunto interessava também aos não analistas, como o próprio pastor Pfister e outros profissionais e acadêmicos ligados à educação. Foi nesse contexto que surgiu a *Revista de Pedagogia Psicanalítica* como um veículo privilegiado de debate e divulgação, entre 1926 e 1937, em Stuttgart. E, posteriormente, sob o comando da Associação Psicanalítica de Viena em 1932.

Lajonquière (1999) indica que esse ímpeto da pedagogia psicanalítica se consolidou, mais notadamente, de duas maneiras, ora com viés psicopedagógico em que a pertinência de métodos pedagógicos era avaliada buscando-se algum argumento na psicanálise; ora com intenção psicoterapêutica, por exemplo, com a abertura de centros médico-pedagógicos em que os seus pioneiros tinham algum embasamento na psicanálise.

Essa primeira modalidade de aplicação, que acabou reunindo tanto a aplicação de aspectos da cura analítica, quanto a formulação de explicações metapsicológicas, ao invés de se restringir àqueles que se encontravam em dificuldades escolares, foi generalizada, por sua vez, para uma ampla reflexão institucional a respeito de dispositivos escolares. Houve ainda a indagação conceitual com a psicanálise no campo educativo, que ocorreu ao mesmo tempo da aplicação, mas construindo uma modalidade outra de trabalho que tratava do lugar da psicanálise na formação de professores, da personalidade do educador e ainda da transferência no eixo professor-aluno.

Nos anos 1970 houve uma consolidação da aproximação da psicanálise ao campo educativo com temas que versavam sobre a exposição do professor à sua própria infância, o funcionamento da sala de aula enquanto grupo, a relação professor-aluno, a sedução na relação pedagógica, entre outros, que contribuiriam para uma perspectiva exploratória. Surgiriam também os estudos a respeito da implicação psíquica na aprendizagem de algumas disciplinas.

Paralelo a esse eixo de trabalho, havia outro que questionava tanto a pertinência da aplicação quanto a inspiração psicanalítica em novas estratégias educacionais. Dentre eles, dois mais conhecidos no Brasil são *Freud anti-pedagogo*, de Catherine Millot (1979), e a resposta a ele por Mireille Cifali, com *Freud pedagogo?*, de 1982.

Dentre essas linhas de trabalho, podemos destacar três: a que explora consagrados temas pedagógicos; a que dá atenção a aspectos implicados na educação; e, ainda, a que indaga as condições de possibilidade da própria educação enquanto efeito de filiação simbólica (LAJONQUIÈRE, 1999). Essa última coloca em questão a legalidade do ideário pedagógico a partir de um contexto em que se pensa atualizar uma pretensão educativa, mas a despeito da *responsabilidade autoral pela educação*, já em nossa leitura. Essa interpelação da pedagogia foi inaugurada por Maude Mannoni nos anos de 1970, ao colocar em questão a pedagogia moderna em sua virada psicológico-cientificista, quando indicou que nessa versão ela impossibilitava a priori o acontecimento de efeitos educativos subjetivantes.

Localizamos o nosso trabalho nessa última linha de conexão entre psicanálise e educação visto que em nosso caso também não se trata de um conjunto de vicissitudes derivadas da aplicação da psicanálise à educação, do questionamento direto dessa via de trabalho ou ainda de uma pedagogia analítica e sua consolidação em uma espécie de psicopedagógico. Todavia também avançamos em relação a esse contexto e mudamos estrategicamente a forma de tratamento da problemática¹².

Se Mannoni (1977) indicava que na França a pedagogia pendia para um excesso de iluminismo pedagógico, no Brasil, até certo momento, a questão era outra. Na leitura de Lajonquière (1999) temos uma tendência ao defeito educativo, às ilusões (psico)pedagógicas à moda brasileira que, como a anterior, professam certo excesso de furor pedagógico, mas “[...] justificando essa espécie de deflacionamento da demanda educativa” (p. 22).

¹² Além das referências já citadas, a abordagem psicanalítica da psicologia na educação é bem expressa em trabalhos como *De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender*, (1993) e *Infância e ilusões psicopedagógicas: escritos de psicanálise e educação* (1999), de Leandro de Lajonquière, e *Construtivismo: uma palavra no circuito do desejo* (2004), tese de Daniel Revah. Há também trabalhos convergentes e de grande importância na análise da incidência da psicologia na educação, como *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política* (2000), de Maria Helena Souza Patto, e, analisando o construtivismo e a escola, *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola* (2000), de José Sérgio Fonseca de Carvalho. Isso para citar apenas algumas referências com as quais tivemos mais contato num campo certamente maior.

Identificamos nesse funcionamento outro elemento que passou a ser articulado ao discurso pedagógico, a sociologia, ou melhor, a maneira como é tomada. E, as discursividades, tal como a psicanálise permite identificar, possibilita uma abordagem particular da questão. Essa via de análise foi estabelecida por Rinaldo Voltolini já há algum tempo, conforme citaremos adiante, mas por agora basta indicar que várias ciências podem preencher a vacuidade da pedagogia

Além disso, identificamos outro ponto que supomos pouco explorado e divulgado nos estudos da área da pedagogia e específica ainda mais o nosso objeto: a outra face do movimento escolanovista que contestou o monopólio que a Igreja tinha da educação escolar. Pois, além da corrente mais voltada à psicologia que, de fato, teve mais repercussão em nosso país, havia outra de matriz sociológica¹³. Só pudemos conhecê-la voltando um pouco em sua história a partir da leitura de Singer (2010) que destaca tais distinções a partir de seus fundadores, suas teorias e experiências práticas. Dados com pouca expressividade em nosso país.

Portanto, em vez da ramificação de um psicologismo articulado à pedagogia, daremos destaque a outra corrente que localizamos no início do movimento escolanovista e que parece pretender retomar uma espécie de iluminismo pedagógico. Isso porque são referências que se ligam a movimentos políticos como a Revolução Francesa, mas conferindo um lugar supostamente político aos mais novos.

Nesse viés, este trabalho atinge a pedagogia que, invariavelmente, em nosso contexto, cruza com o educativo; ou, ainda, questionamos sobre como o pedagógico de nossa época pode entrar em conflito com o estrutural da educação. É a partir dessa abordagem que discorreremos sobre o ideal pedagógico de autonomia no caso de uma escola automeada democrática. Com isso trazemos uma evidente indicação, tanto da responsabilidade que os mais velhos têm ao transmitir um legado enquanto efeito de uma filiação simbólica, quanto das condições de possibilidade dos mais novos terem referências e um lastro de filiação para torna-los seus.

A noção de autonomia sobre a qual discorreremos está ligada à possibilidade ou mesmo condição ética que somente nós temos como humanos. Uma das primeiras versões desse fundamento está na letra de Aristóteles (2013), sobretudo quando discorre sobre a

¹³ No capítulo 2 essa distinção será colocada em maiores detalhes.

responsabilidade deliberativa. Todavia, a psicanálise também tem a sua versão de ética e nos serviremos de suas referências para analisar as questões elaboradas.

1.1.2 Condição de possibilidade de... éticas

Delibera-se a respeito das coisas que comumente acontecem de certo modo, mas cujo resultado é obscuro, e daquelas em que este é indeterminado. E nas coisas de grande monta tomamos conselhos, por não termos confiança em nossa capacidade de decidir.

Por exemplo, à pedra que por natureza se move para baixo não se pode imprimir o hábito de ir para cima, ainda que tentemos adestrá-la jogando-a dez mil vezes ao ar; nem se pode habituar o fogo a dirigir-se para baixo, nem qualquer coisa que por natureza se comporte de certa maneira a se comportar de outra.

Aristóteles

Até o momento tratamos de ideal e de ética, mas agora trazemos outra expressão que pensamos tocar no âmago da noção de autonomia: *condição de possibilidade*. Suas variações já vêm sendo usada em vários âmbitos do pensamento. No da educação, já nos servimos dela neste trabalho e a encontramos no livro de Lajonquière (1999), no livro de nome emblemático *Conditions de l'éducation* (BLAIS, GAUCHET, OTTAVI, 2008) e na tese *Pensando a condição humana em Freud, Arendt e Lacan* de Fogaça (2011).

Seguramente também remete à grande obra de Hannah Arendt, *A condição humana*; à dialética hegeliana das condições *a priori* de possibilidade da experiência (SAFATLE, 2019); e, também, no meio psicanalítico, ao fundamental, ao que se pode considerar estrutural e articulado ao contingente para que o sujeito possa advir. Lebrun (2018) tomou a expressão para desenvolver a sua perspectiva sobre como as nossas condições atuais interferem na constituição do sujeito. Ele indica que a condição humana não é sem condições para a nossa condição específica de seres falantes.

De nossa parte, entendemos que essa condição diz respeito também, e, fundamentalmente, à possibilidade ética, exclusiva dos seres humanos. Condição que de outro modo também nos é condenatória. Sartre (1970), por exemplo, indica que somos condenados a ser livres, além de responsáveis por tudo aquilo que fazemos. “Que

chamem a isso como quiserem, terrorismo”, indica Lacan (1998, p. 873), mas somos sempre responsáveis. Ainda que por nossas teorias e mitos, como veremos à frente. Por certa indeterminação inicial, somos os únicos a ter condições de possibilidade para uma ética radical.

Embora atualmente o termo *ética* esteja desgastado ou banalizado, além de muitas vezes tomado como sinônimo de moral, ele tem a sua especificidade. A aproximação com o termo moral não é sem motivos, pois remete, por exemplo, àquela que talvez seja declaradamente a primeira ética a qual tivemos acesso: a aristotélica. Na psicanálise também temos considerações específicas para uma ética que se contrapõe a essa e Imbert (2001), ao tratar da questão ética no campo educativo, é uma grande referência. Ele indica a distinção entre ambas, ética e moral, ao aproximar a ética do âmbito da psicanálise e da lei e a moral da regra e do hábito.

Entretanto, vale retomar essa ética primeira para observarmos que, apesar de remeter ao serviço de bens da cidade, ela também tinha elementos que remetiam à questão da responsabilidade. Por isso, nessa seção, pretendemos fazer apontamentos para recompor uma ordem de leitura que supomos proveitosa para indicar uma particularidade do *hábito* na famosa passagem da pedra, além de indicar a serviço de que ela está.

Quando Aristóteles (2013) trata de *ethika*, deve-se atentar para a raiz *éthos*, que indica composições relacionadas principalmente às disposições de caráter. Essas habilidades tratadas na *Ética a Nicômaco* são políticas, visto que a ética é concebida em função da política e está se dirigindo às pessoas que querem tomar parte nela, tendo o sumo bem humano como objetivo final (KRAUT, 2009).

Sendo esse o centro de sua ética, ele pretende fazer um estudo próprio do *bem humano*, tendo em vista a nossa capacidade de raciocinar e conferir sentido a nossas vidas e ações, o que nos distingue dos demais seres. Essa empreitada constitui uma tentativa de forjar “[...] uma teoria de grande generalidade – a qual se aplica não apenas ao varão grego do século quarto, mas a todos os membros da espécie humana [...] (KRAUT, 2009, p. 13). O que, além de moldar as nossas instituições políticas, também teria o poder de guiar as nossas decisões individuais.

Entendemos que a generalidade nesse caso, assim como o universal de Kant, está, sobretudo, em destacar a capacidade humana de se responsabilizar e instituir as leis

próprias ao fazer política. O *érgon*, traduzido frequentemente por “função”, dos humanos, é o exercício da razão e das partes da alma que a esta obedecem. Esta é a vida mais *eudaimon* – feliz! A felicidade consiste então no exercício excelente ou virtuoso dessas capacidades, que servem de introdução à discussão sobre as virtudes presentes a partir do livro II da *Ética a Nicômaco*, no qual está a pedra sem hábitos.

Essa passagem da *pedra não habituável* costuma funcionar como insinuação à uma ética aristotélica puramente conformativa e de cunho acusatório sobre o hábito que podemos adquirir em que se indica que ele seria apenas empobrecedor e até mesmo embrutecedor. Esse trecho localiza-se no início do segundo livro¹⁴, parte em que Aristóteles (2013) faz considerações gerais sobre a virtude moral, sendo a terceira frase do primeiro parágrafo. A passagem é oferecida como exemplo de considerações anteriores sobre as duas espécies de virtudes que podemos adquirir pelo hábito: a intelectual¹⁵ e a moral¹⁶.

A importância da educação nessa discussão é estratégica, pois, uma “educação certa” (ARISTÓTELES, 2013, p. 24), poderia nos levar à excelência e nos tornar virtuosos se aplicada desde a juventude. A nosso ver, o problema de uma leitura reduzida da famosa passagem da pedra começa por aí. Então, ao contextualizá-la, traremos ao primeiro plano a deliberação já como um exercício de recomposição na ordem de leitura formal do texto.

A deliberação está presente no terceiro livro da *Ética*, mas em que ela consiste e sobre o que pode ser exercida? Podemos considerar que a deliberação é uma responsabilidade decisória em relação ao que não é predeterminado de algum modo ou ainda uma responsabilidade decisória sobre a indeterminação humana, espaço vazio e deficitário de instintos. Diferentemente dos animais, quem delibera é o humano reflexivo, por meio de sua fala com seus *outros*.

Se há o que é passível de deliberação, há também o que não é, há coisas para as quais ela é impossível. Conforme Aristóteles (2013), essas são as coisas eternas, o que sempre

¹⁴ *Ética a Nicômaco* é dividida em cinco livros, que para nós funcionariam como cinco capítulos.

¹⁵ “[...] entre as primeiras temos a sabedoria filosófica, a compreensão, a sabedoria prática” (ARISTÓTELES, 2013, p. 21).

¹⁶ “[...] entre as segundas, por exemplo, a liberalidade e a temperança” (ARISTÓTELES, 2013, p. 21).

acontece do mesmo modo; o que acontece ora de um modo, ora de outro; os acontecimentos fortuitos; as ciências exatas ou autossuficientes; ou ainda alguns assuntos humanos (traremos adiante). Não se delibera sobre o que não se pode realizar por nossos esforços próprios. O que resta – e não é pouco! –, é o que está ao nosso alcance para realização.

Aristóteles (2013) indica que se deve considerar como objeto de deliberação o que se pode decidir com sensatez e, dentre essas ações, há aquelas que, mesmo realizadas por nossos esforços, nem sempre acontecem do mesmo modo, sendo por isso também objeto deliberação. Nesse caso, podemos realizá-las de diversas formas e cada um delibera por si e sobre o que pode ser realizado por seus próprios esforços. Dentre as coisas passíveis de deliberação, ainda estão as que normalmente acontecem de certo modo, mas cujo resultado é obscuro e indeterminado. Ademais, há aquelas para as quais pedimos conselhos para a deliberação, por sua grande importância e necessidade de aumentar a nossa decisão.

Com isso, ao definir *télos* como um princípio mínimo organizador, Aristóteles (2013) considera que “[...] o homem é um princípio motor de ações [...]” e que a deliberação “[...] gira em torno das coisas a serem feitas pelo próprio agente [...]” (p. 42 - 43), tendo em vista outras coisas que não elas mesmas. Dessa forma, considerando uma finalidade como estabelecida, consideram-se os meios e maneiras de alcançá-la, pois, mesmo incerta, não se deixa de deliberar por sua imprevisibilidade.

Ou seja, o agente da deliberação não é poupado da responsabilidade de deliberar pela não certeza do resultado de sua ação. Ele se mostra e se responsabiliza dentro dos limites que lhe cabem, do que lhe é possível, além também de reconhecer o que não lhe cabe, os seus limites. Essa não é fundamentalmente a condição de possibilidade da responsabilização, já que se distingue o que é passível de decisão do que não pode controlar? Freud e Lacan vão incluir outros elementos na discussão, mas não no sentido de desresponsabilizar o agente!

A centralidade do agente, ainda que limitada a respeito do que ele *pode* e *deve* deliberar, abarca mais algumas distinções, que Aristóteles (2013) faz em relação ao desejo (em sua maneira específica de entendimento) e à voluntariedade. E é quando ele se aprofunda nas demais distinções, que são feitas comparações para distanciar nós, os humanos, dos animais, assim como aqueles já capazes de deliberar dos que ainda não

são, as crianças. Essas são mais específicas e apuradas do que aquela normalmente citada sobre a pedra lançada ao ar. Para nós cabe retomar sucintamente as considerações a respeito da escolha, da opinião e do desejo, e o que elas têm a ver com as virtudes.

Em primeiro lugar Aristóteles (2013) indica que as virtudes se relacionam com as paixões e ações voluntárias (às quais se dispensa censura e louvor) e involuntárias (que às vezes merecem piedade e outras vezes perdão).

A escolha, como uma forma de discriminação, está mais ligada às virtudes do que às ações e, embora pareça estar ligada ao voluntário, não se identifica com ele, pois até os animais e as crianças agem sob o impulso do momento e não escolhem. Ela visa ao possível, ao que se pode realizar pelos próprios esforços, e está em nosso poder realizar¹⁷, visa aos meios, ainda que tenha um fim em mira. De todo modo “[...] não pode visar a coisas impossíveis, e quem declarasse escolhê-las passaria por tolo e ridículo; mas pode-se desejar o impossível – a imortalidade, por exemplo” (ARISTÓTELES, 2013, p. 40). Enquanto o desejo relaciona-se ao fim, a escolha relaciona-se aos meios.

A escolha também não está identificada com a opinião, visto que pode ser emitida em relação a uma diversidade grande de assuntos. Ao escolher algo bom ou mau, há uma determinação sobre o nosso caráter, ao passo que ao sustentar uma ou outra opinião não haveria essa identificação¹⁸. Ademais, escolhemos o que sabemos ser melhor, mas opinamos até sobre o que mal sabemos, tanto que, mesmo com boas opiniões, pode-se escolher mal. A escolha envolve um princípio racional e o pensamento, refere-se ao que colocamos diante de outras possibilidades por predileção, em decorrência de deliberação.

O desejo relaciona-se com um fim, esse é o seu objeto. Ele pode manifestar-se em relação a coisas sobre as quais nossos esforços pessoais não teriam efeito algum e que,

¹⁷ “Por exemplo: desejamos gozar saúde, mas escolheremos os atos que nos tornarão sadios, e desejamos ser felizes, e confessamos tal desejo, mas não podemos dizer com acerto que ‘escolhemos’ ser felizes, pois, de modo geral, a escolha parece relacionar-se com as coisas que estão em nosso poder” (ARISTÓTELES, 2013, p. 40).

¹⁸ Ela estaria mais voltada à falsidade e à verdade. A opinião é louvada quando tem uma relação verdadeira com o seu objeto, ao passo que a escolha deve se relacionar com o objeto conveniente ao invés de se relacionar convenientemente com um objeto.

além disso, não se escolhem¹⁹. Nesse sentido, há um bem aparente para cada pessoa que lhe serve de objeto de desejo e “[...] não existe objeto natural de desejo, mas apenas o que parece bom para cada homem é desejado por ele. Ora, coisas diferentes e até contrárias parecem boas a diferentes pessoas” (ARISTÓTELES, 2013, p. 43).

Sendo o desejo ligado ao fim e o meio ao que deliberamos, a escolha das ações relativas ao meio deve concordar com o exercício das virtudes e ser voluntárias. É neste intervalo entre o que não nos cabe escolher e o fim, que se exercem as virtudes pela escolha dos meios. Pois, “[...] os atos cujos princípios motores se encontram em nós devem também estar em nosso poder e ser voluntários” (ARISTÓTELES, 2013, p. 44). A virtude é voluntária porque, em parte, somos responsáveis por nossas disposições de caráter de maneira que os vícios também o são.

Mas as ações e as disposições de caráter não são voluntárias do mesmo modo, porque de princípio a fim somos senhores de nossos atos se conhecemos as circunstâncias; mas, embora controlemos o despontar de nossas disposições de caráter, o desenvolvimento gradual não é obvio [...]. (ARISTÓTELES, 2013, p. 46-47).

Conforme Aristóteles (2013) somos senhores de nossos atos nesta fenda decisória que nos resta para escolher a virtude moral por meio de deliberação. Essa possibilidade é ilustrada na famosa passagem da pedra.

O trecho está bem no início do segundo livro da *Ética a Nicômaco*, no qual Aristóteles faz considerações gerais sobre a virtude moral. Ele indica que há dois tipos de virtudes: a intelectual e moral. A primeira requer experiência e tempo para o ensino, diz respeito às virtudes do pensamento, sendo elas a habilidade técnica (*tékhnē*), sabedoria prática (*phrónesis*), o conhecimento científico (*epistéme*), entendimento (*nous*) e a sabedoria teórica (*sophia*). E a segunda é adquirida como resultado do hábito de onde se formou o seu nome por uma pequena modificação na palavra *éthos*²⁰.

¹⁹ “[...] como, por exemplo, que determinado ator ou atleta vença uma competição [...]” (ARISTÓTELES, 2013, p. 40).

²⁰ As duas grafias, provenientes do grego antigo, indicam acepções distintas: ἦθος com eta (η) inicial (*éthos*) indica o *zoon*, morada do homem e do animal em seu sentido mais geral no que diz respeito à sua subsistência e proteção; e ἔθος com épsilon (ε) inicial (*éthos*) indica um comportamento resultante de uma

O *éthos* é a dimensão, o espaço de formação do hábito, tendo em vista a virtude moral conforme o imperativo de realização de um bem decidido. É o conjunto de traços que conformam o caráter em relação a uma coletividade, sendo também traço particular em diferentes grupos. Ao mesmo tempo que é o espaço privilegiado para a prática da práxis humana pela inscrição de uma decisão, está voltado para o imperativo de realização de um bem absoluto, o sumo bem.

Daí que nenhuma virtude moral surge em nós por natureza “[...] nada do que existe naturalmente pode formar um hábito contrário à natureza” (ARISTÓTELES, 2013, p. 22). Em nosso caso, não seria contra a natureza nem por ela que as virtudes podem ser adquiridas, mas sim porque somos adaptados por natureza para recebê-las e as aperfeiçoamos ao nos aperfeiçoarmos pelo hábito. Ele é oposto ao que recebemos por natureza²¹. As virtudes são adquiridas pelo exercício, pois tudo depende do hábito! Caso contrário já seríamos bons ou maus desde o nascimento e não precisaríamos dos mestres, como é o caso nos ofícios.

Cabe fazer uma observação neste ponto. No trecho a respeito da pedra para a qual não há hábito ou adestramento, ele trata de um ser inanimado, pedra, e de um fenômeno químico, o fogo, para traçar uma diferença. Essa comparação destaca a diferença entre seres radicalmente distintos em vários âmbitos, e, no humano, a sua natureza seria adaptada para receber os hábitos. O que, em sua articulação, parece aludir a um espaço vago do imperativo da natureza. Um espaço disponível para ser ocupado pelos discursos da cultura.

Aristóteles (2013) define a virtude como a disposição de caráter relacionada à escolha em que há “[...] uma mediania relativa a nós, a qual é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática” (p. 29). Dessa forma, a virtude como uma disposição de caráter está em sua possibilidade de escolha e a escolha virtuosa está na disposição em escolher o meio-termo, não em relação ao objeto, mas

orientação não decorrente de uma necessidade natural, fora da regularidade própria dos fenômenos naturais, normalmente oposta à natureza e orientada por uma determinação cultural/social.

²¹ Como, por exemplo, os sentidos de ver e ouvir, que possuímos mesmo antes de usá-los (ARISTÓTELES, 2013).

em relação a nós, evitando o excesso e a falta²². A referência está no sumo bem ou no mais justo, estando aí a excelência.

E, ainda, sendo o meio-termo apreendido pela percepção e julgamento, ao invés de puro raciocínio, o seu agente entra em cena, tem lugar. Pois, diante do que não controlamos, como as paixões, temos a possibilidade de julgar e escolher, e responsabilidade pelo que não tem determinação.

Além disso, Aristóteles (2013) deixa claro que todo o tratamento nos assuntos de conduta está sendo feito em linhas gerais, ao tomar certos princípios como norteadores²³, e não de forma precisa e com fixidez. Os casos particulares, ele indica, estão ainda mais longe de uma exatidão. Nesses, cada um deve considerar o que é melhor em cada situação.

O indicativo de excelência moral está no prazer de ser virtuoso, o que confirma, em seus termos, a educação certa e o amor pela excelência, e não em um modelo oco. Tanto que, quando indica que é pela prática que se aprende a ser virtuoso, ele salienta que os atos não são bons em si. O que está em destaque é a capacidade decisória.

O agente das ações deve ter condições de praticá-las por conhecimento e capacidade de escolha guiada por um princípio formador de seu caráter. Consequentemente, deve agir sobre a sua parte não determinada que lhe está aberta à deliberação. Ele não nega que há uma parte sobre a qual não temos controle, mas propõe trabalhar sobre a que temos.

Com essa incursão esperamos trazer pelo menos indícios sobre o fundamento da virtude moral nessa parte de sua obra, que parece obliterada. Pois Aristóteles (2013) não propõe soluções, regras fechadas e rígidas, ao contrário, parte de princípios, mas não diz exatamente o que fazer.

Talvez também o peso de aludir à uma “educação certa”, baseada em hábitos, tenha aumentado sobremaneira para o nosso contexto em que, no entanto, prosperam as

²² Conforme o conselho de Calipso ao mirar o meio-termo, deve-se afastar primeiro do que lhe é mais contrário, pois dos extremos, um é mais errôneo e o menor mal é o melhor. Há de se considerar também as coisas para as quais somos mais facilmente arrastados, porque é para essa direção que pendemos. É preciso forçar a ir na direção oposta para então chegar ao estado intermediário. Devemos nos defender do prazer que essas coisas nos oferecem, pois aí não somos capazes de julgar com imparcialidade (ARISTÓTELES, 2013).

²³ Por exemplo, a justiça.

modas pedagógicas. De certo, havia conformação, e hoje também há, no entanto, o malefício diminua se levarmos em conta o propósito dessa educação (ser um cidadão para exercer a política) e que não anulava por inteiro uma posição singular.

Na leitura psicanalítica, a ética refere-se a uma interpelação ao sujeito do inconsciente no bem-dizer de seu desejo e de um engajamento que difere da obediência e do ajuste às regras da cidade. Ela inclusive pode inscrever um distanciamento e uma diferença ao questionar justamente o núcleo que serve de empreitada moralizante e educativa ou de fabricação de bons hábitos, como vimos com Aristóteles (2013). Nesse último caso, a ordem do particular é voltada para o geral, visto que tanto o legislador quanto o educador, tendo o bem supremo como referência, visavam à produção de bons hábitos, alinhando o micro ao macrocosmo.

E, como adverte Imbert (2001), a interpelação ética na perspectiva psicanalítica rompe exatamente com o objetivo de conformização da ética aristotélica, dando lugar à singularidade do sujeito em sua palavra e desejo. Arranca-o da segurança e fascínio que essas inspiram, pois, exatamente no ponto em que a moral dos bons hábitos estabelece “[...] ligações, canaliza, unifica, a ética desliza, desfaz os hábitos, visa a ex-sistência fora dos moldes e das marcas indelévelis” (IMBERT, 2001, p. 15). Ela está o mais perto possível do íntimo, do singular e constitui a própria condição desta dimensão singular.

Por questionar sua unicidade e singularidade, esse sujeito tem discernimento e percepção a fim de não ser englobado, massificado ou engolido pela totalidade normativa que lhe pode ser imposta de uma ou de outra maneira. Essas numa versão mais tradicional/conservadora ou ainda numa versão moderna/liberal, conforme a querela que já indicamos.

A questão de que tratamos neste trabalho não deixa ainda passar incólume mais um detalhe dessa discussão, cujos atores mencionaremos mais à frente. Além da diferença em relação à moral, à norma ou regra, o imperativo ético pode ser respondido de duas maneiras distintas. Max Weber (2015) faz a distinção entre duas éticas. A ética da convicção em que se defende um princípio apoiado em intenções e valores morais individuais, uma mentalidade excitável e estéril em que o sucesso dos atos, além de remetido à outra instância, tem um valor exemplar. E a ética da responsabilidade na qual há comprometimento com ações ligadas ao público e às condições concretas em que o

indivíduo se encontra, considerando ainda os defeitos medianos dos homens. Veremos indícios dessas diferenças no capítulo segundo.

Ademais, e talvez até mais importante do que isso neste ponto de nosso texto, é indicar que a ética está no fundamento do discurso e “[...] questiona o princípio fundador; o que fundamenta um campo humano, a ex-sistência da fala e do desejo” (IMBERT, 2001, p. 65). É um engajamento que conduz ao que precede todas as prescrições, regulamentos e sistemas morais. “A ética abre um campo de criação; um campo onde cada um se confronte com a tarefa de sua incessante autocriação” (IMBERT, 2001, p. 94). Com o inesgotável, *infinito* das situações e pessoas, é um discurso primeiro que não se esgota/acaba ao produzir sistemas e totalidades. Ao contrário, procura manter-se aberto à consideração do inacessível, do infinito, inscrito na relação com outrem (IMBERT, 2001).

Ela está mais próxima à pergunta “por quê?” do que de “como?” e, embora a tenhamos colocado em termos de *condições de possibilidade*, que em nosso contexto pode gerar a impressão de escolha a ser feita, a ser bancada ou não, funciona mais como uma condenação. Isso porque desde que somos humanos e até quando continuarmos a ser, ela será imprescindível. Faz parte de nossa condição, não de um estado a ser superado.

Portanto, a condição de possibilidade a que nos referimos neste momento remete à essa condição indeterminada, que sempre dará lugar a autores para deliberar, assim como a educação, e da qual não se pode eximir sem consequências. Não se trata simplesmente de condição de possibilidade de mais uma pedagogia, mais uma moral ou regra, mas daquela mesma ética radical que entendemos ser preciso atualizar.

1. 2 Que é autonomia? [E o que ela não é!]

A noção de autonomia fixou-se em léxico e horizonte de expectativas de maneira bastante particular e positiva, sua negatividade ligada ao comum, ao público e ao coletivo é esquecida em favor de uma positividade individualista, mas nem sempre foi assim. O termo é polissêmico e adquire sentido próprio em diferentes áreas, tornando-se por sua vez, conceito específico presente na ciência política, biológica e exata. Contudo, a noção de autonomia que vamos percorrer diz respeito fundamentalmente às formulações do âmbito filosófico em que o autogoverno é a ideia-chave.

Neste sentido, autonomia é um bem reservado aos seres humanos, por sua capacidade de raciocinar, especialmente sobre os fins da vida ou sobre a finalidade de viver. Graças a essa capacidade podemos nos perguntar como se deve viver e se desenvolvem as questões éticas, morais e políticas por excelência (THOMAS, 2013). Por isso, vamos passar pela filosofia, para buscar, um pouco mais detidamente, uma definição.

A começar pelo próprio termo, o primeiro registro que temos de autonomia consta no grego antigo. Allison (2013) assinala que a partir da junção de *αὐτο* (“*auto*”) e *νόμος* (*nómos*), temos a palavra *αὐτονομία* (“*autonomía*”) e *αὐτόνομος* (“*autônomos*”). *Auto* indica “de si mesmo, o mesmo, ele mesmo, por si mesmo”. *Nómos* significa lei, instituição, uso, convenção.

O termo era empregado originalmente para indicar a autodeterminação e independência política de um Estado em registros políticos. Assim sendo, autonomia dizia respeito a uma instituição política que se estabelecia e era o fundamento de suas próprias leis porque ela tinha a capacidade de se autogovernar. Condição estritamente política de um Estado, referência que nos é cara até hoje. O termo ainda era utilizado nesse mesmo sentido até o século XVIII²⁴.

Porém, em nosso contexto, a autonomia é ligada a termos bastante distintos a partir dos quais faremos alguns desdobramentos. Apresentamos essas outras ligações que extrapolam o campo conceitual com um valor simbólico e com vistas tanto a esclarecimentos pontuais quanto a introduzir os paradigmas que incidiram sobre o entendimento de autonomia até o momento.

De saída, podemos indicar que a assunção de autonomia como contrário ou solução para o que se entende por autoridade é bastante particular de nosso contexto. Em termos gramaticais, o oposto de autonomia é heteronomia, formada do radical grego “*héteros*”, que significa “diferente”, e “*nómos*”, que significa “lei” (HETERONOMIA, 2019). Heteronomia indica a aceitação de normas não próprias, mas passíveis de reconhecimento e validação para orientar a consciência e discernir o valor moral dos próprios atos.

²⁴ Como pode ser consultado em *Philosophia civilis sivi politicae* (1756), de Christian Wolff (ALLISON, 2013).

Esse sistema, além da concordância, permitiria a submissão a tradições e valores por meio de uma obediência passiva por conformismo ou por temor de reprovações sociais ou divinas. Heteronomia, portanto, equivale ao contrário de autonomia, que por sua vez não exatamente nega as influências externas, mas faz constar a capacidade de refletir e tomar decisões.

Durante esse mapeamento de possíveis ligações, também chegamos à anomia. Com raiz etimológica distinta de autonomia, em sua acepção sociológica, diz respeito a um estado de ausência de normas e regras em que os indivíduos não consideram nenhum controle social para a regência da sociedade (ANOMIA, 2010). Na sociologia, esse termo foi bastante explorado por Émile Durkheim²⁵ para indicar a ausência de normas morais e sociais que servissem de referência para a orientação social.

Porém, há ainda outra acepção curiosa que logo nos remeteu a um exemplo, que trazemos com valor simbólico. Trata-se da forma como anomia é empregada na medicina: incapacidade patológica de nomear, ainda que se reconheça o objeto (ANOMIA, 2019). Nesse sentido anomia remete ao verbo latino *nomino*, do qual se originou “nominar”. O exemplo presente em Voltolini (2011) é de um pai que, não sem ironia, defendia a ideia de não dar nome ao filho recém-nascido, pois devido à importância do feito, esperaria a criança crescer para decidirem juntos.

Com certeza, não se tratava da patologia nessa passagem, mas como caricatura, o exemplo parece remeter a um *páthos* de autonomia que embora menos comum em sua ocorrência, é corriqueiro como premissa que condena qualquer exercício de poder e autoridade (VOLTOLINI, 2011). Ora, não nomear o recém-chegado não teria certa semelhança com negar referências, negar uma filiação? Além de colocar em uma posição difícil tanto os mais novos quanto os mais velhos, quem não tem nome é anônimo, não autônomo!

E, neste caso, a noção de autonomia, lei própria, é contrariada tanto pela lei de outro, heteronomia, quanto pela falta de lei, anomia. E, talvez, a anomia seja o seu contrário

²⁵ Em suas obras *Suicídio* (1897) e *Da divisão social do trabalho* (1893). A anomia teria sido intensificada com a modernização da sociedade que ocasionou, por sua vez, transformações nos modos de pensar e viver, tendo como consequência, por exemplo, a perda da fé (fonte do poder da Igreja Católica na Idade Média) e das tradições culturais (com a formação das metrópoles e da globalização). Nessa via a anomia indica um cenário de incertezas e falta de sentido, mais típico dos períodos de transição e transformações sociais em que os vínculos são enfraquecidos e há um sentimento contundente de instabilidade (ANOMIA, 2010).

mais radical porque nos dois casos anteriores temos uma noção de lei em voga, a própria ou a do outro, mas nesse caso, é a noção de lei que cai. Independente de qual seja, ela estaria apagada como ordenadora. Tendemos a pensar, então, que a anomia é o contrário tanto da autonomia quanto da heteronomia, porque temos o *a* indicando a restrição ou ausência do *nómos*. Uma ilusão em que o funcionamento do discurso do capitalista²⁶ quer nos fazer acreditar: que estamos sem *nómos* e impera somente o *auto*.

A anarquia também pode ser de certa forma ligada à noção de autonomia, especialmente porque, quando se fala em escola democrática, os professores, muitas vezes, a citam para expressar o receito de que tudo vire uma bagunça, uma anarquia... Contudo, convém esclarecer, anarquia não indica imediatamente ausência de ordem, embora esse possa ser um resultado não esperado. O seu princípio está na ausência de hierarquia para um sistema político que se baseia na negação do princípio de autoridade. Dessa forma, desconsideram-se referências morais e sociais outrora estabelecidas na ordem comum para, numa visão cética radical, conferir equivalência à várias disciplinas, teorias e hipóteses. Nenhuma tem mais legitimidade do que a outra em relação à verdade (BUNGE, 2006; CROWDER, 2013).

Há um último termo que, por desdobramento, também se faz presente em nossa discussão: autômato. Num dicionário compacto a sua primeira acepção é de aparelho com movimentos mecânicos; a segunda indica máquina com aparência de ser animado, podendo ser humano ou animal, movido por meios mecânicos ou eletrônicos; e, a terceira refere-se à pessoa que age como uma máquina sem vontade ou raciocínio próprios (HOUAISS; VILLAR, 2004).

Curiosa intersecção que se pode fazer entre a figura humana e a mecânica quando as duas se misturam, não somente na dimensão física com o movimento estereotipado das máquinas, mas também no que diz respeito à não reflexão ou, ainda, ao automatismo. O aspecto robótico que uma pessoa pode ter, como vimos, faz referência, mais do que ao seu movimento duro, ao apagamento do que teria de pessoal no que faz, como uma demissão que a deixa com aspecto robótico e sem uma marca de estilo próprio.

Notável ainda é a etimologia de autômato, que significa “que age por vontade própria” (AUTOMATON, 2016), o que parece contraditório, pois o que há de próprio numa

²⁶ Fazemos referência à teoria dos discursos de Lacan.

máquina? Ela não tem vida alguma. Então, o autômato, sim, é livre da lei, seja da autonomia, seja na heteronomia. No cumprimento de suas atividades, não é necessária implicação. E assombroso é pensar que esse bom funcionamento também é esperado de nós com a pretensão de simplificar para melhor gerir e apagar qualquer empecilho simbólico que lhe sirva de entrave. Mais uma característica do discurso capitalista em seu funcionamento de máquina

Esses termos, despregados de seus fundamentos e torcidos em certas direções convenientes, formam uma miscelânea decisiva para os dias atuais em seus vários aspectos (cultural, político, econômico) e, como não poderia deixar de ser, também para a educação orquestrada conforme a música da época. Seguramente essa é uma cadeia terminológica particular de nosso momento e deste trabalho. Com ela, pretendemos dar início a um esforço de fazer distinções e marcar especificidades, por vezes pouco conhecidas ou levadas em conta na área da educação e oferecer elementos de como a discussão vai avançar.

Ademais, para além das distinções terminológicas, para termos um vislumbre de outros momentos de autonomia que não o nosso, podemos fazer menção a paradigmas²⁷ que deflagram por contraste como a nossa época contorna essa noção. Esses paradigmas funcionam como modelos ou padrões que nos mostram como a noção de autonomia permeou (ou não) e se objetivou em diferentes fatos e momentos históricos. Lessa (2018) propõe esses cenários a partir de macromecanismos de autonomização.

1.2.1 A autonomia do humano em relação à natureza e ao divino

O testemunho da pólis grega é exemplar nesse sentido. Ainda que essa experiência em seu tempo tenha sido curta, a sua expansão e projeção como exemplo de vida política permanece até hoje como referência ocidental. A desproporção entre o seu tempo factual e a sua projeção não impediu que ela fosse tornada parte fundamental na configuração do imaginário ético, moral e político atual. É um mundo que tem

²⁷ O paradigma nos apresenta um padrão. Conforme a sua significação etimológica, serve de exemplo típico ou modelo que se repete num contexto específico. Ele estabelece as normas orientadoras que delimitam um grupo assim como mostra certa determinação da ação dos indivíduos dentro dele (HOUAISS; VILLAR, 2004; BUNGE, 2006).

expressão e autoria na configuração de outros mundos que vieram após ele, marca de sua autoridade.

Nesse mundo, o universo humano era pensado como coextensivo à natureza (*phýsis*). Esta, por sua vez, era representada no pensamento mitológico-poético grego como extensiva ao universo e aos deuses. Era uma natureza divinizada que teria em si mesma o princípio de seu movimento, dispensando a intervenção externa de um agente de outra ordem. O divino, sim, poderia intervir, mas por fazer parte do mesmo paradigma. Ambos se constituíam em mundos dotados de uma ordem e legalidade próprias que não poderiam ser alteradas pelo humano.

A partir de certo momento houve uma cisão nessa percepção ordinária da natureza. A que constituía o mundo divinizado da *phýsis* foi distinguida do mundo do *nómos*, que consistia em leis e regras. A passagem para um paradigma menos divinizado se dá na separação entre a natureza, que a nossa vontade não pode cancelar, e o *nómos*, que, embora possa ter sobre nós quase que uma força de natureza, por sua anterioridade ao nosso nascimento e posterioridade após a nossa morte, não vem dela. A natureza é inapelável, pois as suas leis e as regras não são produtos de convenção, em nosso caso, mesmo que haja certa cristalização ao longo do tempo, há possibilidade de mudanças. Não estamos sujeitos à dinâmica inegociável da natureza.

A expressão do *nómos* está na ação do humano reflexivo que fala ao deliberar. Os assuntos dos deuses e da natureza, por sua essência, não eram postos à deliberação, eram tidos como resolvidos por funcionarem em uma legalidade própria. Já as outras questões, como, por exemplo, a maneira de administrar a cidade e a política educacional, eram sujeitas à deliberação. O que não se sabia sobre elas não era por ignorância, mas sim porque não poderiam ser deduzidas como decorrentes de uma ordem natural antecedente. Estavam ligadas à ordem de um artifício.

Tal distinção entre *phýsis* e *nómos* colocou uma separação no modelo de mundo em que os acontecimentos humanos eram ditados pela determinação divina da natureza. É evidentemente que havia a mediação de personagens que se colocavam entre ambas as esferas, a consulta ao oráculo, por exemplo, tinha efeito legislativo ao produzir o *nómos*. No entanto, a assunção do protagonismo desta esfera da vida descola o fazer da cidade da inevitabilidade e do determinismo fechado do fazer natural. Essa necessidade, antes disfarçada pela invenção dos mediadores, fica nua.

A *phýsis* vai para o lugar de natureza, objeto de contemplação sobre o qual não se age e permanece como clausura pétreia na cidade. Há um reposicionamento da natureza diante do universo divino que também coloca os deuses em outro lugar. O que não significa que se tenha deixado de acreditar nas divindades, mas sim que as questões da cidade passaram a ser tratadas de maneira não divinizada. Além disso, nesse contexto também não havia posição universal e privilegiada para a determinação das questões da pólis. Ao contrário, havia uma pluralidade de vozes, pois a cidade era configurada pela relatividade dos vários olhares que incidiam sobre ela. Portanto, era necessário criar consenso e aproximações, fazer uso da ética e da política (LESSA, 2018).

1.2.2 Autonomia da política do não político

Nesse primeiro paradigma o homem se emancipou do jugo dos deuses e da natureza e, embora esse tenha sido, desde então, um exemplo expressivo e extensivo em sua influência, houve uma interrupção dessa autonomização na Idade Média. Lessa (2018) observa que nesse momento é difícil conceber uma dimensão propriamente política, o que há é mais parecido com uma reteologização da vida humana. No entanto, haverá outra transição entre os séculos XV e XVI, que está na origem e dará forma às teorias políticas como conhecemos hoje.

Esse processo tem início quando a religião deixa de ser um fato de grupos/regiões específicas para se universalizar, com o império de Constantino. Tendo o cristianismo católico tomado proporções universalizantes²⁸ em seus credos, a autoridade política é confinada numa dimensão teológica que lhe antecede e a ultrapassa em vários sentidos. Aquele que estava a cargo do poder, príncipe ou governante, exercia as suas funções dentro de uma dimensão mais teológico-política do que propriamente política, pois deveriam e só poderiam fazer aquilo que fosse prescrito pela teologia. E, ainda que a religião fosse usada eventualmente como forma de dominação, a política também estava assujeitada a ela.

Toda essa subordinação institucional e cultural ao cristianismo limitava o poder político de seus representantes com obrigações de natureza religiosa e moral. E, assim como

²⁸ Católico que significa para todos ou universal, o que indica que sua mensagem se dirigia não só a um povo específico, mas a todos a partir de uma Igreja única (CATÓLICO, 2008).

todos os outros, eles também estavam assujeitados às obrigações de natureza não política. O *dever* para com essa outra ordem de domínio que se colocava entre o agente e o exercício da atividade política muda quando ele toma para si o protagonismo de sua ação.

O limite da ação política então é dado pela política ou de forma política por seu próprio agente independentemente de outros tipos de restrições. Trata-se, então, não só de desteologizar, mas de desmoralizar. A religião deixa de ser uma premissa de comportamento para o político e passa a servir como recurso de dominação e preservação do poder, transformando-se num elemento subordinado à própria lógica da política. Portanto, a política deixa de ser o movimento da teologia no mundo moderno e não deve nada mais a outra ordem que não a sua própria.

Passa a haver a possibilidade do exercício autonomizado de poder relacionado mais à materialidade, força, vantagens comparativas, poder de chantagem ou diplomacia do que à uma ordem normativa universalizante que a subordine.

1.2.3 Transformação teórica na filosofia

Voltando um pouco ao ponto em que tratávamos do sentido original da autonomia restrito à condição política de um Estado, também é interessante destacar a sua transformação teórica na filosofia. Para tanto, nos apoiamos sobretudo nas considerações de Allison (2013) e de Andrade (1989).

Fundamentos

A transformação de uso do termo autonomia inicia-se com Jean Jacques Rousseau. Allison (2013) adverte que embora ele não o tenha empregado, foi responsável pela ampliação de seu uso da esfera jurídico-política para a moral. Rousseau tentou resolver um paradoxo político ao questionar como se pode manter a liberdade obedecendo às leis da sociedade e inferiu que essa possibilidade estaria na criação de leis pelos próprios indivíduos. Portanto, definiu a liberdade como a obediência à lei que nos auto prescrevemos. Ou seja, submeter a vontade particular à vontade geral em que os interesses da comunidade são superiores aos do indivíduo.

Esse ato tornava possível a passagem do estado de natureza para o estado civil, ao fazer reinar sobre a força e o apetite a submissão à autoridade da lei e da razão – condição identificada com a liberdade moral no sentido fundamentalmente político. As leis, como expressão da vontade geral, são as leis públicas da sociedade apoiadas no poder do Estado. Dessa maneira, o indivíduo recalcitrante poderia ser forçado à liberdade pela autoridade pública que exige obediência às leis.

A próxima transformação na ideia de autonomia está na obra de Immanuel Kant. Ele transforma a concepção rousseauiana de liberdade ao interiorizá-la e torná-la em autonomia da vontade, o que incide sobre a concepção tanto de vontade quanto de lei. As leis públicas, em vez de forçarem ao obediência com uma autoridade exterior, são consideradas mandamentos da razão própria do indivíduo que o leva a obedecê-las por reconhecê-las como válidas para todos os agentes racionais.

A vontade, correlativamente, é identificada à razão pura e prática, fonte dos mandamentos universais e das obrigações deles decorrentes. Ao reconhecê-los, o indivíduo submete-se à lei por sua própria vontade. Dessa forma, o reconhecimento da validade de tais restrições leva à definição da autonomia como a propriedade da vontade de ser uma lei para ela mesma, independentemente da propriedade dos objetivos que requer. A autonomia ainda é tomada como princípio supremo da moralidade por ser compreendida como condição de possibilidade para um imperativo categórico.

Conforme Allison (2013), graças à filosofia de Kant o tema da autonomia é mantido como importante na filosofia contemporânea, mas guardando uma semelhança apenas superficial com suas concepções originais. A autonomia pessoal, por exemplo, é frequentemente considerada um direito, ideal moral ou capacidade psicológica dos indivíduos maduros. Nesse caso, é mantida a sua importância como valor moral, mas não pode mais ser considerada um princípio supremo de moralidade atribuído à vontade suprema de agentes racionais. Todavia é possível destacar a concepção kantiana de autonomia como princípio moral e como modo de liberdade ou propriedade da vontade pelas reações teóricas que ela suscitou.

Por isso vamos tomá-lo como referência numa breve incursão teórica para, mais à frente, determo-nos em suas considerações a partir de um texto específico sobre o iluminismo, visto que o seu sujeito é emancipado e autônomo²⁹.

Autonomia e moralidade

Com o intuito de buscar e estabelecer o princípio supremo de moralidade Kant enunciou o imperativo categórico na forma canônica que conhecemos: “Age unicamente de acordo com a máxima que faça com que possas querer, ao mesmo tempo, que ela se torne uma lei universal” (KANT, 1785 *apud* ALLISON, 2013, p. 135). O fundamental é que na deliberação da ação seja julgado se ela é moralmente correta, com a sua submissão à forma de máxima para que seja provada na universalização do imperativo categórico. Se puder ser universalizada sem contradição, então é moralmente permitida e justa, e serve de norma para a ação, caso contrário, é interdita. O imperativo categórico funciona, dessa maneira, como um princípio de avaliação moral (*principium diudicationis*).

Allison (2013) indica que, embora o imperativo categórico possa ser aplicado como julgamento e justificar uma ação, sendo um princípio fundamentalmente intelectual que independe das inclinações ou aspirações de todo indivíduo racional, a motivação para a ação também pode fornecer ou motivar um princípio de execução (*principium executionis*). Função da autonomia da vontade.

Pelo oposto dessa concepção, compreende-se a heteronomia quando um objeto fornece a lei em vez da vontade própria. Nesse caso, ao contrário da autonomia da vontade em que esta se dá a sua própria lei independentemente dos interesses do indivíduo, a vontade heterônoma é condicionada por um objeto ou interesse que lhe impõe a sua lei anteriormente. Somente a autonomia da vontade em relação a qualquer outra inclinação pode ser considerada o princípio supremo da moralidade e determinar que a ação tenha sido fundada no imperativo categórico que torna possível a moralidade.

A capacidade de se autodeterminar mostra-se pela ação fundada no imperativo categórico que independe e até mesmo pode contrariar os interesses do indivíduo. As

²⁹ Nesse caso mantemos o termo sujeito como utilizado nos escritos que consultamos, mas que, claramente, distingue-se da acepção psicanalítica.

teorias marcadas pela heteronomia rejeitam justamente essa capacidade de contrariar os interesses empíricos e o indivíduo que, como ser sensível e portador de necessidades, pode ser independente delas. Nesse sentido, a autonomia autoriza a transgredir toda a determinação, o que, por sua vez, não implica em que o seu agente não a tenha ou não possa agir em favor de seus interesses

Essa concepção abstrata de autonomia da vontade, como uma vontade universalmente legisladora, pode ser considerada em paralelo à vontade geral rousseauiana por dar destaque às leis, que são válidas porque há outros agentes racionais para partilhá-las ou afirmá-las em conjunto. Dessa forma a ação forjada numa máxima pode se universalizar e a autonomia é tanto condição de possibilidade do imperativo categórico quanto comandada por ele sob um de seus aspectos, sendo a vontade a sua própria lei.

Autonomia e liberdade

A autonomia da vontade supõe a possibilidade da moralidade como propriedade humana a todos os agentes racionais visto que é um modo de liberdade. Portanto, todos aqueles que são racionais podem também ser livres. Allison (2013) indica que esse é o problema da conclusão em *Crítica da razão pura* de Kant. Pois, noutro momento, em vista de conclusões sobre a experiência fenomênica limitada a objetos possíveis, quando há uma submissão ao princípio de causalidade, não haveria lugar para a liberdade.

Conforme o autor, ainda que se mostrasse que a determinação de causa dos fenômenos é compatível com a ideia de liberdade, isso seria insatisfatório porque não atestaria a realidade, mas apenas a sua possibilidade lógica. A vontade autônoma é independente de determinações do indivíduo sensível em suas necessidades e inclinações, sendo livre em sua capacidade de motivação e autodeterminação por basear-se numa lei universal vinda de sua vontade racional, a qual se dá e obedece por respeito a si mesma.

O destaque fica para o fato de que a liberdade é situada na *capacidade* de obedecer a essa lei própria em vez de praticar a obediência efetiva. O que não é equivalente a afirmar que somos livres somente quando agimos, como por vezes é atribuído à liberdade kantiana, pois assim não seríamos responsáveis por nossas ações imorais. Portanto, se a autonomia pode ser atribuída a todos os agentes racionais como

propriedade de sua vontade, independentemente de sua condição moral, é diferente da autocracia, em que o poder está em si mesmo e num único detentor.

Ao ligar a liberdade à autonomia a sua primeira acepção é de negatividade. A liberdade é negativa pela capacidade da vontade de agir independentemente de causas que lhe são alheias e que não a determinam. E a concepção positiva de liberdade está na autonomia quando a vontade livre deve necessariamente estar assujeitada à uma lei. Não à lei da natureza ou às leis alheias, mas às leis de sua racionalidade, sua própria fonte.

A liberdade é uma condição pressuposta para que, como agentes racionais, sejamos capazes de escolher e deliberar, ou seja, não podemos agir de outro modo senão sob essa ideia de liberdade. Porque temos liberdade, somos responsáveis. Embora essa não seja uma demonstração teórica de liberdade, para Kant é suficiente.

Contudo, indica Allison (2013), é um argumento limitado pela hipótese de que seríamos simples autômatos cujas reais causas de ação nada têm a ver com uma vontade autônoma. Uma vez que, se, de fato, estamos convencidos de sermos agentes racionais, e nesse caso agentes da lei moral, “[...] não seria essa crença uma ilusão que repousaria unicamente sobre a ignorância das verdadeiras causas de nosso comportamento?” (ALLISON, 2013, p. 137).

A estratégia para justificar a autonomia transforma-se na teoria kantiana. Kant restringe a dedução da autonomia às premissas especificamente morais e afirma que, se conhecemos a priori a possibilidade da liberdade, é por estarmos subordinados à lei moral, pois esta é a *ratio cognoscendi* da liberdade. A novidade está na lei moral autojustificada como fato de razão, sem necessidade de ser deduzida. Ela torna-se condição, *ratio essendi*, da lei moral.

O fundamental da razão como fato está na afirmação de que, ao refletir sobre a moralidade, a consciência de suas exigências como imperativos categóricos equivale ao reconhecimento dos mandamentos da razão pura e prática, do que decorre, por sua vez, o interesse em obedecer-lhes. Nesse viés, a razão pura é prática porque fornece para a ação ao mesmo tempo o seu fator e o seu princípio motivador. Daí que Kant identifica a autonomia da razão pura e prática com a anterior autonomia da vontade.

1.3 Autonomia não sem autoria

As versões

Toda essa teoria foi retomada tanto para uma tentativa de esclarecimento e resolução, caso de Ficht e Schiller, quanto para serem integradas às teorias mais particulares como no caso de Hegel. Isto é, ao tomá-la por referência outros autores a derivaram em suas versões próprias. Lacan (2014) indica que é na versão e na forma de modulação do discurso que “[...] Freud nos ensina a ler as intenções ostentatórias ou demonstrativas, dissimuladoras ou persuasivas, retorsivas ou sedutoras [...]” (p. 132). Para este trabalho, ainda no âmbito teórico, interessam três versões de autonomia que destacam as marcas de seus autores com Kant, Freud e Piaget.

A autoria

A partir da discussão formulada até aqui, podemos diferenciar responsabilidade e autonomia. Apresentamos o paradigma em que havia sujeição à natureza e ao divino como exemplo de não autonomia. Isso porque a forma de deliberação escolhida para decidir sobre os assuntos indeterminados remetia à outras instâncias que não a humana. As leis não tinham propriamente autores, portanto, não havia autonomia nos termos em que tratamos. O humano não era protagonista, mas, a despeito de tudo isso, responsável. Responsabilidade pelas ficções e mitos que criava e aos quais fazia remissão.

À exceção das diferenças entre um e outro momento / contexto e a variação de grau que há entre eles³⁰, o que permanece igual é a fenda decisória na qual é preciso se impor. É uma abertura realmente pequena se olharmos para tudo em que não podemos intervir, mas suficientemente grande para mostrar quem somos em nossas decisões, artifícios e autoria pelo que não tem determinação prévia.

Nessa indeterminação em que teorizamos há espaço para a autoria. Dela surgem as variadas versões suscitadas a partir de uma leitura, referência e, certamente, também para a figura do autor em sua contingência. Podemos localizar o chamado à responsabilidade por essa condição na modernidade em que estão Kant com as

³⁰ Pois, de certo, nesse primeiro paradigma havia maior sujeição à natureza em alguns aspectos aos quais não estamos expostos da mesma forma devido, por exemplo, às nossas tecnologias.

considerações a respeito do iluminismo e Freud com o mito totêmico, ambos exercendo a função de autor, cada um a seu modo.

Foucault (2001) circunscreve alguns elementos dessa posição. Como função, autor refere-se a um modo de existência, circulação e funcionamento discursivo. Em sua sociedade, os seus discursos podem ser transgressores, havendo até punição do autor, e funcionar como um ato carregado de riscos. Ademais, além dos signos que remetem a ele, o autor, há um estilo e uma perspectiva que o torna inconfundível.

Na ordem do discurso, além de uma posição transdiscursiva, “[...] pode-se ser o autor de bem mais que um livro – de uma teoria, de uma tradição, de uma disciplina” (FOUCAULT, 2001). Os autores que exercem essa função são fundadores de discursividades e produzem a regra de formação e a possibilidade de outros textos que excedem a sua própria obra. Há a capacidade de remanejar ou reorientar um campo epistemológico no plano discursivo. Atualmente esse campo é invadido pelo anonimato do cientificismo, mas na Antiguidade a vocação científica estava ligada à própria vontade de falar e trazer respostas a alguns problemas fundamentais (FOUCAULT, 2001).

Esses nos parecem indícios relevantes para destacar a autoria, sobretudo de Kant e de Freud, cada um a seu modo, no chamado moderno à responsabilidade e autonomia. Ao tratar das questões de suas épocas e contextos, seguramente as suas intervenções tiveram elementos datados – e poderia ser diferente? –, todavia o fundamental é que ambos convocaram à uma saída da menoridade ou ao reconhecimento do inconsciente no caso de Freud. Por isso os tomamos em duas camadas, em sua letra e como personagem de seu contexto, pois um autor tem um contingente ao qual se inclina.

Avançando um pouco mais do que Kant com a razão, o ato teórico de Freud coloca o sujeito como instância responsável no discurso. À diferença de outros discursos, (re)introduz o lugar do sujeito com o seu inconsciente e desejo na ciência. “É esta fundamentação na operação da linguagem que libera a psicanálise de uma ontologia e situa a realização da subjetividade no plano da ética” (LO BIANCO; COSTA-MOURA, 2017, p. 505). Trata-se de um acontecimento com potencial subversivo, um ato teórico.

1.3.1 *Naturaliter majorenes, sapere aude!*

*Dimidium facti qui coepit habet: sapere aude*³¹!” (“Quem começou está na metade de sua obra: ousa saber!”). Por que a modernidade e por que começar por Kant? O artigo de 1783 de Kant suscita uma forma de consequência da discussão na qual imergimos sobre a autonomia. A sua resposta ao que é o esclarecimento, além de indicada como a aposta moderna para essa questão, também é entendida como uma síntese de um otimismo iluminista pouco antes do movimento revolucionário francês declarar a conhecida tríade (ROUANET, 2011; SILVA, 2011). Para os propósitos deste trabalho, podemos considerar que as consequências da teoria kantiana sobre a autonomia podem ser destacadas mais diretamente a partir desse texto.

A pergunta sobre o que é o Iluminismo foi dirigida à uma ampla comunidade de intelectuais alemães da época pela Academia de Ciências de Berlim (ROUANET, 2011). Curiosa é a ocasião de seu ensejo. Um ano antes da resposta kantiana, o pároco Johann Friedrich Zöllner, funcionário do governo da Prússia, havia publicado na revista da academia uma resposta a um ensaio anônimo que discutia sobre o envolvimento do clero nos casamentos. O anônimo defendia que essas cerimônias já não se conformavam aos tempos do iluminismo. Zöllner, por sua vez, lançou a questão sobre o que é o Iluminismo e, dentre as respostas suscitadas, a de Kant foi a de maior impacto e repercussão.

O texto foi publicado em 1783, dois anos depois de Kant terminar a *Crítica da razão pura* (1781), e agora, em 2021, conta com 238 anos! Para muitos críticos é um texto puramente circunstancial, um artigo de jornal, dos tempos em que os jornais se ocupavam desse tipo de questão³². Contudo, ele está perfeitamente relacionado a eixos centrais de seu trabalho filosófico.

Silva (2011) assinala que certamente Kant se vê engajado na tarefa de emancipação porque afirma, contra certas concepções tradicionais, a independência da razão, a

³¹ *Epistularum liber primus*, de Horácio, livro 1, carta 2, verso 40.

³² Aliás, nos jornais também eram publicados os programas das disciplinas ministradas nas universidades para que o público pudesse escolher e assistir às aulas mediante o pagamento de uma espécie de ingresso que incrementaria o salário do professor devido à afluência suscitada. Então, quanto mais notável fosse o curso, melhor para ele. Ademais, essa estratégia tinha também a ver com a função do intelectual ao fazer uma espécie de uso público da razão ao invés de estar apenas circunscrito às pessoas do ambiente universitário (ROUANET, 2011; SILVA, 2011).

liberdade do pensamento e a responsabilidade humana na elaboração de suas visões de mundo. Independentemente de ser uma concepção científica, moral ou histórica, aqueles que as elaboraram deveriam ser responsáveis por elas.

As três críticas que Kant escreveu – razão pura, razão prática, crítica do juízo – apontam nesta direção, uma autonomia teórica – conhecimento científico –, uma autonomia moral – razão atuando na prática – e uma autonomia do juízo – possibilidade do indivíduo efetuar juízos usando como critérios os indivíduos e a razão humana, sem apelar para razões transcendentais ou extrínsecas ao universo humano. Ele defendia que o homem poderia desempenhar essa tarefa dessa maneira.

Como figura intelectual, Kant era ligado à sua contingência, embora não diluído nela. Ele nasceu em 1724 e morreu em 1804, conforme Rouanet (2011), momento crítico de mudança de pensamento³³. Andrade (1989) comenta que conforme consta, ele tinha uma vida bastante disciplinada, jamais quebrara a sua rotina de trabalho e jamais se afastara de sua cidade de nascimento, Königsberg, Reino da Prússia³⁴. Mantinha os horários, levando uma vida monotonamente pontual. Há até mesmo uma anedota de que as donas de casa do entorno ajustavam os seus relógios quando ele passava às 15h30 para o seu passeio da tarde. Teria falhado apenas uma vez, quando entretido com a leitura de *O Emílio*, de Rousseau.

Kant nunca se casou, foi professor de crianças, era sociável e recebia colegas constantemente para jantares em sua residência. Entusiasmou-se com a revolução francesa, mas horrorizou-se com a sua possível violência. Não era revolucionário ou aristocrata, era um autêntico *scholar* com grande reputação intelectual na idade madura. Como professor universitário, primeiro lecionou na condição de docente privado, pago pelos alunos, não pela instituição. E, conforme testemunhos de seus alunos, suas aulas eram vivas e eruditas. Vinham pessoas de toda a Alemanha para ouvi-lo.

Incrível a modernidade poder ser datada a partir de um personagem que, em contraste com as convulsões da história europeia de seu tempo, era pacato, não militante ou extraordinário em sua figura, mas que, no entanto, estava imerso no espírito de seu tempo para questioná-lo. De fato, Kant parecia ter não só a autonomia de sua teoria!

³³ Aos 79 anos com sinais do que hoje conhecemos como a doença de Alzheimer, pois sequer reconhecia os amigos mais próximos. Lamentava-se, quando mais velho, da brevidade da vida (ANDRADE, 1989).

³⁴ Hoje Kaliningrado, domínio russo.

No âmbito de sua teoria, Silva (2011) indica que a liberdade de pensar, exercida com responsabilidade, deveria conduzir à verdade, não às ilusões. No entanto, é como se a descoberta da liberdade, nesse processo de emancipação em vários os âmbitos, deixasse de lado a questão dos limites e possibilidades em que ela poderia se exercida. Junto a ela surgia também um entusiasmo que conduzia não apenas às verdades, mas também às ilusões, o uso impróprio e irresponsável da liberdade. Por isso, tamanha a importância conferido ao trabalho crítico de Kant.

Embora o texto de 1783 tenha uma característica circunstancial – proposta jornalística para manifestação do público intelectual, pode-se considerar que a essência da modernidade e o sujeito moderno aparecem com força aí (ROUANET, 2011; SILVA, 2011; KUPERMANN, 2015; FOUCAULT, 1983). Pois nesse trabalho Kant ([1783] 2005) responde o que é a modernidade ou a inserção da realidade humana no que se entende por história moderna (FOUCAULT, 1983; SILVA, 2011).

Ele marca de maneira emblemática a questão da modernidade ao definir o esclarecimento como a saída da menoridade, da qual o homem é culpado por falta de coragem ou acomodado para se servir de si mesmo sem a tutela de outro. Em suma, diz que o estado de tutela não é sem participação e que nele há uma cota de responsabilidade que não se pode passar a outro.

Em sintonia com a época anterior à Revolução Francesa, a própria palavra revolução é citada no texto³⁵, embora Kant ([1783] 2005) sinalize que ela não é suficiente para mudar a estrutura da sociedade. Além dessa é necessário mudar também as mentalidades. De acordo com o seu escrito, há no processo de esclarecimento duas liberdades: a que o favorece e faz avançar e outra que o limita. A liberdade que faz avançar está ligada ao uso público da razão – falar em nome próprio – e a que trava é a liberdade sem freio, em que não haveria respeito às leis e instituições³⁶.

³⁵ “Uma revolução poderá talvez causar a queda do despotismo pessoal ou de uma opressão cúpida e ambiciosa, mas não estará jamais na origem de uma verdadeira reforma da maneira de pensar; novos preconceitos servirão, assim como os antigos, de rédeas ao maior número, incapaz de refletir” (KANT, ([1783] 2005).

³⁶ Há neste ponto uma clara questão política na referência de Kant ([1783] 2005) ao príncipe absolutista Frederico II: “Raciocinem quanto quiserem e sobre o que quiserem, mas obedeçam”. Durante o seu reinado, além de prosperidade e modernização administrativa, houve grande desenvolvimento da vida intelectual e universitária (ANDRADE, 1989).

Contudo, não devemos entender que a definição de uso público e uso privado da razão coloque o esclarecimento fora da dimensão política. Silva (2011) adverte que distinção pode ser compreendida como um problema político: como compatibilizar a liberdade de pensamento com a funcionalidade social da esfera política e a liberdade de pensamento do indivíduo com as organizações das relações entre o indivíduo e o poder?

É preciso que haja organização política e social com a suas normas, regras e funcionalidade, bem como liberdade do indivíduo para exercer a razão publicamente. Foucault (1983) formula a questão da seguinte maneira: a questão seria entender como o uso da razão pode assumir a forma pública que lhe é necessária e como a audácia de saber pode ser exercida completamente ao mesmo tempo em que se obedece?

A respeito desse ponto Rouanet (2011) faz uma distinção interessante: Rousseau era otimista do ponto de vista antropológico, com o bom selvagem que a civilização corrompe, mas pessimista do ponto de vista da espécie; Kant, ao contrário, é pessimista do ponto de vista antropológico individual, pois considera que o homem tem inclinação para o mal, porém demonstra esperança do ponto de vista coletivo. Isso porque há certos marcos que permitem acreditar num progresso relativo da humanidade como, por exemplo, a Revolução Francesa em que há um esforço do povo para sacudir o jugo da tirania. Trata-se de um progresso relativo da humanidade, mas não em termos absolutos.

Temos razão enquanto espécie, pois a natureza dotou os humanos de razão, o que não significa que a usemos. Individualmente é preciso cuidar para que se exerça a capacidade de fazer desse uso. E essa não é simplesmente uma questão de passagem histórica, como uma evolução em que a humanidade viveu a sua menoridade e infância, quando tinha que ser tutelada, e, posteriormente, seguiu para a sua fase adulta e livre, que seria a do esclarecimento. Silva (2011) indica que essa transição não poderia acontecer num plano objetivo de fase negativa para positiva; e Kant ([1783] 2005), de certa forma, indica que essas duas condições podem conviver. Não exatamente uma supera a outra e talvez seja isto que o texto tenha de mais premonitório.

Kant ([1783] 2005) considera a saída da menoridade como uma tarefa a que somos convocados – “Ousa saber! Faz uso do seu entendimento!”. O que, se não for assumido pelos indivíduos, não é a história em seu sentido objetivo que vai se encarregar de fazer. A emancipação, ou a autonomia, não transcorre por ela mesma, mas *com* ou *pelos*

indivíduos que a exercem. Não é a história que os leva à maioria. Não há um fato concretizado nesse sentido.

Em 1783 Kant ([1783] 2005) indicou que estávamos entrando numa época de esclarecimento, mas não estávamos numa época esclarecida. A diferença está no sufixo que denota a ação, um processo que, como indica Silva (2011), talvez não finde, mas está acontecendo. Do ponto de vista da ciência, a razão goza de autonomia e, ainda que limitada a esse âmbito específico, dentro desse limite não há interferência extrínseca que a obrigue a aceitar regras extrínsecas. Portanto, nessa área o progresso do esclarecimento está bem adiantado, pois uma lógica externa dificilmente interfere, e há liberdade no campo próprio. O que ainda não está tão avançado em outras áreas.

Kant ([1783] 2005) dedica-se a responder como está o presente ao qual pertence e, nesse sentido, inscreve-se no processo (tarefa) de esclarecimento. Foucault (1983), em texto que data de exatos 200 anos após o de Kant, o vivifica atualizando esse trabalho que, em sua leitura, é uma interrogação sobre a atualidade e o campo de experiências possíveis dentro dela. A pergunta é dirigida a cada geração visto que na medida em que provoca com o *ousai saber, tenha coragem de sair da minoridade*, incita a sacudir o julgo da tutela e a pensar e por si mesmo.

A época do *esclarecimento* é a época da *crítica*, dois termos que não estão juntos por acaso. A crítica é o exame do status do presente na ciência, na ética e em tudo mais³⁷. Nesse sentido Foucault (1983) propõe que Kant apresenta uma nova forma de fazer filosofia pelo alcance da emancipação³⁸. Ora, é também a atualidade desse escrito que nos leva a tomá-lo como referência para questionar a autonomia de nossa época.

³⁷ O que não significa renunciar ao passado. Como adverte Batista (2012), *Aufklärung* chama-se a si de *Aufklärung*, dá-se o seu próprio nome, é consciente de si, situa-se em relação ao passado e ao futuro e designa as operações próprias de seu interior. O adjetivo *moderno*, exercendo a função de periodização, marcou “[...] o processo pelo qual a modernidade – de forma inédita na história – veio a reconhecer-se como um novo horizonte histórico-temporal, isto é, como uma época que, sendo definida pela abertura secular ao futuro, se viu premida a demarcar-se de seu passado” (BATISTA, 2012, p. 25). No entanto, poderia adquirir simbolicamente o que herdou do passado, mas sem a sua aparência imaginária.

³⁸ Na visão de Foucault (1983) não é exatamente com essa perspectiva que ele é mais estudado, mas o seu movimento é esse a partir de suas perguntas formais: O que posso saber (ciência elaborada por razão autônoma)? O que devo fazer (condições da ação, regra, norma; ação decorre da liberdade humana)? O que posso esperar (postular, papel na cultura humana dos aspectos que têm a ver com a esperança)? Se responder a essas três perguntas, a filosofia terá se realizado. Se respondermos a essas três perguntas em relação ao presente, então a filosofia terá se realizado. Kant faz perguntas formais: O que é a ciência? O que é a moral? Ao tratá-las como questões transcendentais, na verdade ele está examinando o presente, o estado de esclarecimento que ele acha que é a característica da época em que vive. É isso que a filosofia

No título deste tópico recompomos a expressão latina como forma de destacar a quem se dirigia a tarefa no escrito kantiano, *naturaliter majorenes* – naturalmente maior, mais velho. Pois, mesmo que não haja menção alguma à idade, parece clara uma diferença entre os maiores e aqueles que, naturalmente, ainda são menores. Além disso, é justamente da *menoridade* dos *maiores* que se trata, da relação dos maiores com um tutor que infantiliza. Ribeiro (1997) indica que a infantilização está em reduzir e manter os governados como objeto, quando muito como meta, sem jamais tratá-los como agentes da ação política. Kupermann (2015), acrescenta indicando que é preciso suportar a vertigem, renunciar ao tutor e às idealizações defensivas “[...] em nome da autorização e da ousadia de saber” (p. 28). Uma tarefa e tanto!

1.3.2 Um mito sem origem e sem destino, um artifício

Freud tornou o indivíduo da razão em sujeito dividido, pelo inconsciente, e também foi uma figura importante na modernidade. A psicanálise nasce num contexto cultural dominado pela ciência e pelos saberes que ela engendrava, mas não se configura como um saber pré-científico, um retrocesso ou rompimento. Ao contrário, como afirma Lacan (1998), foi esse mesmo cientificismo que conduziu Freud a “[...] abrir a via que para sempre levará o seu nome” (p. 871).

Ele estava ligado ao contexto e à ciência de seu tempo e tomou para a sua invenção aquilo que era dispensado e não cabia em sua oficialidade, os discursos excluídos pela razão esclarecida como o mito, a fábula, o sonho, a palavra das históricas. Com a lógica deles, pode elaborar uma crítica (JAPIASSU, 1998) e operar com o sujeito da ciência.

Nascido na Morávia em 1856, numa família judaica não tradicional, Freud teve acesso à filosofia e ao espírito iluminista em sua educação. Seu pai lhe transmitiu os valores do judaísmo clássico e ele pôde estudar numa escola republicana. Iniciou o curso de medicina e o seu primeiro interesse foi a biologia darwinista (ROUDINESCO; PLON, 1998). Trabalhando como clínico e atendendo especialmente mulheres, buscava aliviar os seus sofrimentos com os métodos terapêuticos aceitos na época. Ao constatar a sua

tem que acompanhar para corresponder a esse esclarecimento, para definir uma atitude racional adequada perante o presente no qual se está vivendo.

pouca eficiência ou não efetividade, começou a procurar outras formas terapêuticas, assim chegou à hipnose, que abandonou pela associação livre.

Esses são alguns dos poucos fatos de sua contingência que não o impediram, muito ao contrário, serviram de terreno para o seu ato de invenção. Nesse sentido, não todo determinado e tampouco determinista, podemos entender que houve mais uma sobredeterminação em seu percurso. A contingência importa, mas não é toda sobre o sujeito, há espaço de ação para ele.

Tomemos para o nosso trabalho o mito totêmico, tanto em sua importância para Freud na luta por um lugar de legitimidade para a psicanálise em meio à ciência da época, quanto como em seu conteúdo. Nesse trabalho Freud (1974 [1912-1913]) aborda o campo da antropologia e desenvolve a sua hipótese sobre a origem do *socius* e do humano como uma pré-história da humanidade³⁹.

Esse era um desafio de porte que o inscreveu, no fim do século XIX, na tradição da antropologia evolucionista. Até certo momento ele julgou esse como o melhor de seus escritos (ROUDINESCO; PLON, 1998) e ansiava por dar um fundamento histórico ao mito edípiano e à proibição do incesto. Pretendia mostrar que a história de cada sujeito repete a história da humanidade e, a partir da psicanálise, oferecer uma explicação da origem da sociedade e da religião⁴⁰.

Suas ambições teóricas já são indicadas no título do livro. A palavra *totem* deu origem à teoria do totemismo, que fascinou uma primeira geração de antropólogos, assim como a histeria aos médicos⁴¹. O totemismo estabelecia uma ligação entre uma espécie natural –

³⁹ No prefácio do livro, Freud (1974) indica que seu interesse pela antropologia social já vinha de muito tempo, porém teve especial estímulo com as obras de Wilhelm Wundt (1833-1920) e Carl Gustav Jung (1875-1961) aos quais deveria opor-se. “O primeiro, disse ele, pôs a serviço de uma ‘mesma meta as hipóteses e os métodos de trabalho da psicologia não analítica’, e o segundo, ao contrário, ‘esforça-se por lidar com problemas da psicologia individual recorrendo ao material da psicologia dos povos’. E acrescentou: ‘Reconheço de bom grado ter sido dessas duas vertentes que proveio a instigação mais imediata para meus próprios trabalhos’” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 757).

⁴⁰ Entretanto, esse também é um de seus livros mais criticados, junto a *Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância* (1910) e *Moisés e o monoteísmo* (1939). Todos eles foram criticados por especialistas em arte, antropologia e história das religiões por conterem problemas patentes e interpretações equivocadas. Mesmo assim podem ser considerados obras-primas pelos desafios que lançaram ao raciocínio científico da época e por sua redação baseada na melhor literatura romanesca do século XIX (ROUDINESCO; PLON, 1998).

⁴¹ “A moda da histeria e a do totemismo foram contemporâneas”, escreveu Claude Lévi-Strauss, ‘nasceram no mesmo meio de civilização e se explicam, antes de mais nada, pela tendência, comum a vários ramos da ciência por volta do fim do século XIX, a constituir em separado [...] fenômenos

um animal, por exemplo, e a exogamia do clã, para fundamentar uma unidade original hipotética entre uma diversidade de realidades etnográficas (ROUDINESCO; PLON, 1998). Já *tabu* fazia remissão tanto às culturas de que o termo era originário, como à proibição de forma geral. *Selvagem* fazia referência a Lewis Morgan (1818-1881) um dos fundadores da antropologia evolucionista e à sua própria teoria.

Em *Totem e tabu*, Freud (1974 [1912-1913]) considera ter isolado o postulado da transmissão hereditária dos traços mnemônicos numa experiência factual que seria responsável pela castração e o Édipo. O fato seria o assassinato coletivo do chefe da horda e, para chegar a esse ponto, ele propõe uma equivalência entre a zoofobia infantil e a lógica do totemismo. Nessa articulação, tanto o pai é igualado ao totem, quanto a criança edipiana ao homem primitivo.

Assim teria encontrado uma origem, ou em uma origem, como adverte Lajonquière (2000), o acontecimento psíquico que reclamava empirismo teórico para a explicação da regularidade e pregnância do Édipo/castração. Portanto a gênese da função paterna seria remetida à uma interdição e declaração factual de obediência retrospectiva, tendo na transmissão temporal da interdição psíquica a resolução do Édipo na castração. Desse modo, a função paterna poderia ser comprovada, ou deduzida, de uma origem certa.

No entanto, a dedução freudiana é circular ao explicar a ontogênese pela filogênese, e vice-versa, e estabelecer que os primitivos assassinaram o tirano por estarem tomados pelos mesmos desejos edipianos que as crianças de agora. A circularidade está em pensar a origem do estado social a partir de procedimentos que já o supõem, visto que não haveria agrupamento social sem a interdição do incesto. De tal modo, a filogênese não é reproduzida na ontogênese (LAJONQUIÈRE, 2000; MEZAN, 1985).

Em vez de constituírem a reminiscência de um acontecimento, como pensa Freud (1974 [1912-1913]), as satisfações simbólicas que se inclinam à nostalgia do incesto, indica Lajonquière (2000), são a expressão de um desejo permanente. Demonstração da solidariedade entre a lei e o desejo no caráter circular do raciocínio freudiano. E, embora ele tivesse uma pretensão de verdade alinhada ao afã empirista de sua época, a

humanos que os estudiosos preferiam considerar externos a seu universo moral [...]” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 757).

história totêmica revelou-se um mito, mas um mito da lei da castração, modelo de um pacto que barra o mais forte.

Considerando o mito em si, temos uma invenção humana para dar sentido e sustentar uma forma de organização que justamente nos enlaça. Um artifício e, por isso, humano, invenção de arbítrio. Ao passo que Rousseau e Kant propuseram uma forma de contrato social baseado na razão, Freud (1974 [1912-1913]) um pacto que leva em conta o inconsciente. Em sua versão de origem para a civilização há um crime.

Mesquinho e inconfessável, o ponto alto dessa história é o assassinato que depois vem a ser denominado de parricídio. A história tem início numa era primeva em que os homens/macacos viviam no sistema de pequenos bandos. De estrutura vertical, a horda tinha em seu topo um poderoso chefe. Ele era provedor, protetor e opressor. Além das condições de subsistência e de proteção do bando em relação aos perigos externos, o chefe também resolvia os conflitos internos e tinha a exclusividade de todos os bens. Inclusive das mulheres, os mais preciosos e desejados entre eles.

Tudo funcionava sob seu império, não havia necessidade de organização nessa estrutura, apenas de obediência. Portanto, à sua força e poder que o tornava uma exceção, correspondia a irresponsabilidade absoluta daqueles que protegidos, viviam a sua regra. Pois o tirano, não era capaz só de proteger, como “[...] também de fazê-los gozar das delícias de uma submissão irrestrita” (KEHL, 2002, p. 42). Um lugar precário para o chefe, mas de conforto e segurança aos indiferenciados. No entanto, o não acesso ao gozo motivou uma rebelião.

Os subjugados reuniram-se num motim e assassinaram o chefe onipotente. Perceberam que juntos poderiam barrar a sua tirania e ter acesso às mulheres. Como se fazia entre os selvagens canibais, o devoraram. O banquete era uma forma de identificação ao modelo invejado e de festejo pela liberação do sistema violento. Entretanto, logo após a grande orgia, surge a culpa e o remorso. Sendo a relação com o tirano marcada pela ambivalência, depois do ódio apaziguado, perceberam que também o amavam.

Somado a isso, como antes todos estavam assujeitados ao mais forte, não se preocupavam uns com os outros, mas a morte daquele que era exceção trouxe à tona a ameaça de gozo dos que estavam lado a lado. Eles não poderiam permitir que um novo tirano se erigisse e tampouco entrar num outro estado de selvageria. Era preciso inventar

uma forma de barrar o gozo e eles passaram a se proibir o acesso às mulheres daquele que morreu. Ele passou a ser o pai, elas as mães e irmãs, e, eles próprios, os irmãos.

O assassinato tornou-se em parricídio e, para que o pacto fosse mantido, instauraram um totem para substituir simbolicamente o pai, mas esse, um animal que não poderia sofrer dano daquele. O desejo de possuir as mulheres do clã, tal como o potente do tirano, transformou-se em incesto. Dessa forma, configura-se uma nova organização social baseada em dois imperativos organizadores que impunham a exogamia.

A partir dessa nova configuração, funda-se um novo estado e estatuto e os que partilham de uma fraternidade precisam entrar em acordo para continuarem vivendo juntos. A eles será permitida qualquer mulher com exceção daquelas do pai. Eles estabelecem uma autoproibição em que a admiração à potência do tirano morto converte-se numa obediência retrospectiva. O pai é elevado em sua autoridade, não no real, mas no simbólico, e reinventado como referência organizadora do conjunto de irmãos na forma de seu nome, fora do espaço e tempo presentes.

Ele torna-se representante da lei instituída pelos irmãos livres e desamparados pelo pai morto da horda. E, significante de um pacto, os impede de se entregarem à violência pulsional e de se destruírem mutuamente. Essa presença impõe aos irmãos a tarefa de se auto organizarem horizontalmente entre si na condição de semelhantes.

A instauração da lei, que Freud (1974) formula com base numa extensa pesquisa antropológica, e como uma verdade factual, pode ser articulada à perda do gozo que funda a ordem social mediada pela linguagem. Pois, no mito da horda primeva, para pelo menos para *um* essa mediação era desnecessária. Então, cabe pensar que tanto a linguagem foi uma invenção precipitada numa realidade literalmente muda, quanto que é para um crime que os filhos falam entre si autorizando-se a matar (KEHL, 2002; LAJONQUIÈRE, 1999).

Dessa forma, a linguagem surge num gesto radical de insubmissão. Um ato de palavra que, levado a cabo, condena os irmãos a falarem eternamente uns com os outros a partir do momento em que deixam de ser uma massa indiferenciada de filhos e substituem a onipotência anterior por novas instâncias de poder. Tem início a vigência de uma lei que cobra de cada membro uma parcela de renúncia, não mais imposta pela força do *um*, mas por um consentimento coletivo (KEHL, 2002).

Entretanto, o que mais um mito teria a ver com a modernidade, sendo ele uma espécie de fábula e essa a época da razão? Evidentemente as formações sociais da modernidade são bem diferentes do sistema totêmico. Ele não pode ser concebido como modelo de nenhuma delas, em que há, a princípio, uma renúncia ao excesso de gozo que lhes confere uma forma. Porém, o conto freudiano ilustra bem a saída da menoridade e sujeição, se não a um tirano onipotente, à outras formas de alienação e poder.

O mito freudiano tem a ver com a modernidade, especialmente em sua abrangência ou alcance ético. De certa forma ele funciona como uma alegoria do homem moderno em sua difícil condição de perda da proteção que também faz da filiação um destino. O ganho de liberdade é inegável, porém a “[...] passagem da condição de filho à de irmão – ou da condição de súdito à de cidadão – não se dá sem o luto pelo amparo que o tirano oferecia em revelação à falta-a-ser” (KEHL, 2002, p. 44).

O mito totêmico de Freud (1974 [1912-1913]) pode ser considerado aquele em cuja força está em implicar a “[...] todos os membros das sociedades democráticas como co-autores da Lei, participantes no estabelecimento das relações de poder e da legislação simbólica da autoridade (KEHL, 2002, p. 41). Colocado de outro modo, fica escancarado um pacto sob a orfandade da humanidade que congrega os dispostos e comprometidos com a sustentação ética de um artifício. Com isso, a invenção do espírito das leis, a pólis, não precisa ser justificada no amor ou no sagrado, mas na invenção humana (LAJONQUIÈRE, 1999).

E a psicanálise, lembra Kehl (2002), trata justamente do indivíduo separado da coletividade protetora, do sujeito neurótico que, entre a sujeição e o crime simbólico, em sua condição ética, não tem como não escolher o crime. Não pode fugir da condição própria de desejanter, do *duro desejo de desejar*.

Além disso, o mito nos dá a pista do protótipo do indivíduo que se coloca como usurpador da autoria de um ato que só poderia ser coletivo. Ele acredita-se soberano em sua consciência e autônomo em sua ação para se destacar “[...] acima da coletividade dos irmãos como poeta mítico que, reconta a história das origens e se coloca, agora, no lugar de herói que teria cometido sozinho o assassinato libertador” (KEHL, 2002, p. 47). Ao acreditar-se sozinho em tal empreitada, a sua culpa tem a exata medida de sua ilusão de autonomia e individualidade.

1.3.3 *Self-government* contra a gerontocracia

No âmbito específico da educação Jean William Fritz Piaget tem lugar de destaque. Ele também tem a sua versão de autonomia, não como voz unívoca, mas como a que mais incidiu sobre o discurso pedagógico, até então, em nosso país.

São duas as suas referências que abordam diretamente o tema e com as quais faremos um trabalho de aproximação para que as suas concepções não fiquem somente em nossas impressões. A primeira é a conferência “Os procedimentos da educação moral”, de 1930⁴² e a segunda é o quarto capítulo do livro *O juízo moral na criança*, publicado originalmente pouco depois em 1932⁴³.

A começar pelo livro, há duas advertências⁴⁴. Na primeira, Piaget ([1932]1994) indica que de modo algum há ali análises diretas de como a moral infantil é vivida na escola, na família ou nos grupos infantis. Ele pretende estudar o juízo moral e não os comportamentos ou sentimentos morais, pois trata-se inicialmente de saber o que vem a ser o respeito à regra do ponto de vista da própria criança, mas em relação às crianças entre si. Ademais, reconhece que há um grande risco, principalmente quanto à moral, de fazer com que a criança diga o que se quer ouvir.

Sem dúvida, uma manifestação espontânea da criança vale mais que todos os interrogatórios. Mas essa manifestação não poderia ser posta entre as verdadeiras perspectivas da mentalidade infantil sem os

⁴² Proferida por ocasião do V Congresso Internacional de Educação Moral em Paris, 1930.

⁴³ O Capítulo tem por título: “As duas morais da criança e os tipos de relações sociais”. Ao considerar o livro como um todo, Taille (1994) faz algumas observações. Ele indica que esse título permanece isolado dentro da obra piagetiana, é produto de sua fase jovem e o tema da autonomia só será retomado posteriormente de forma puramente teórica (*Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement de l'enfant*, 1954), ao passo que outros temas como a lógica e o conhecimento serão retomados exaustivamente até o falecimento de Piaget, em 1980. Ele indica que o tom do livro *O juízo moral na criança*, de 1930, pode ser bem percebido a partir da “ciência dos costumes”, proposta que teve início no começo do século XX com o trabalho de Lévy-Bruhl. Ao tratar de grandes temas da reflexão humana sobre a moralidade, ele defendia que até mesmo as questões morais eram passíveis de abordagem científica, e Piaget, adepto desse ponto de vista, sobretudo nos trabalhos que consultamos, cumpriu em parte o programa científico desse filósofo. Enquanto jovem, Piaget foi grande interessado em filosofia e tomou a epistemologia, tema caro a essa área, com o intuito de estudá-la de forma considerada por ele científica. Então, a busca de dados empíricos o levou à psicologia numa época em que o tema da moralidade, abordado por essa via, não era comum.

⁴⁴ De nossa parte, também não podemos deixar de alertar que este contato ligeiro com partes da obra piagetiana, devido ao propósito deste trabalho, pode incidir em algumas limitações, o que por sua vez considerarmos não diminuir a importância de tais observações.

trabalhos de aproximação representados justamente pelos interrogatórios. (PIAGET, [1932]1994, p. 22).

E conclui ao indicar que a utilidade desse estudo está em conhecer as leis de tal formação visto que “[...] a moral infantil esclarece, de certo modo, a do adulto” (PIAGET, [1932]1994, p. 22).

A segunda advertência é sobre a pedagogia: “[...] é como psicólogos que o fazemos, e não como pedagogos” (PIAGET, [1932]1994, p. 244). Ele acrescenta que, sem pretender extrair uma pedagogia dos resultados de suas pesquisas, não se pode abster do exame de verificar se “[...] verdadeiramente tal processo de autoridade é necessário [...]” (PIAGET, [1932]1994, p. 244), em referência a Durkheim, e que seguirá como experimentador, e não praticante, ao falar de pedagogia.

Nesses trabalhos, Piaget ([1932]1994; [1930]1996) elege algumas referências para discutir a moral, sendo as principais Durkheim⁴⁵, Bovet, Kant, Baldwin e Foerster⁴⁶. Trava um diálogo de oposição entre Durkheim e esses filósofos que têm experiências práticas como educadores e se contrapõem aos métodos considerados decorrentes das considerações do primeiro.

Trazemos essas advertências do próprio autor para lembrar que suas considerações e análises não são proposições, como podem ser entendidas – e muitas vezes são – no meio pedagógico. O que, de outra maneira, se contrapõe ao seu tom ao afirmar que somente a escola chamada ativa, só a colaboração mútua etc., poderiam levar à verdadeira autonomia.

Em ambas as referências Piaget ([1932]1994; [1930]1996) destaca a diferença entre os métodos para formar uma personalidade livre ou submetida ao conformismo de um grupo. Ele classifica os procedimentos didáticos de forma a distinguir os que favorecem a autonomia, sendo a pedagogia inteiramente ativa necessária para esse fim. Também considera, na conferência de 1930, que quaisquer que sejam os fins a alcançar e as técnicas aplicadas, o primordial é saber sobre as disponibilidades das crianças. Para

⁴⁵ Ao considerar que o seu livro *Educação moral* é representativo de uma pedagogia da autoridade amplamente divulgada na Europa.

⁴⁶ Com o livro *A escola e o caráter*, que ele indica ter sucesso na Inglaterra e na Alemanha.

tanto, sem uma psicologia de suas relações entre si e com os adultos, toda a discussão sobre os procedimentos de educação moral ficaria estéril.

Ao discorrer sobre a responsabilidade, ele considera, com efeito, a existência de “[...] duas morais na criança, a da coação e a cooperação. A moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia [...]” (PIAGET, [1932]1994, p. 250). Nessa, a criança aceita as ordens do adulto, submetendo-se a ele em quaisquer circunstâncias, pois o bem está no acordo e o mal no desacordo com as ordens. A intenção desempenha um pequeno papel nessa concepção e a responsabilidade é objetiva. Em oposição e à margem dessa, num momento posterior, desenvolve-se a “[...] moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva” (PIAGET, [1932]1994, p. 250).

Se ambas se opõem como valores, as relações entre adultos e crianças tendem ao respeito mútuo, visto que as crianças alcançarão igualdade em relação aos adultos. Neste ponto Piaget ([1932]1994) estabelece, sem metáfora, como indica, um parentesco entre “[...] a obediência do indivíduo aos imperativos coletivos e a obediência da criança aos adultos em geral: nos dois casos, o ser humano submete-se a ordens, porque respeita os mais velhos” (p. 250). E, sendo a sociedade um cruzamento de séries de gerações em que cada geração pressiona a seguinte, poder-se-ia considerar, conforme o seu argumento, o papel da gerontocracia nas sociedades inferiores e a caracterização da sociedade moderna. Nessa última teria havido uma emancipação gradativa dos indivíduos e conseqüentemente uma “[...] igualização das gerações uma em relação à outra” (PIAGET, [1932] 1994, p. 251).

Ele concebe haver uma passagem do conformismo obrigatório nas sociedades segmentárias para uma solidariedade orgânica nas sociedades que se diferenciam da primeira pelo fator psicológico e essencial diminuição da vigilância que o grupo pode exercer sobre o indivíduo. Uma sociedade mais complexa ensejaria uma personalidade mais autônoma, em que também são mais importantes as relações de cooperação entre os indivíduos que se veem como iguais. Dessa forma seria legítimo considerar os fenômenos educativos como núcleo dos fenômenos sociais, sendo a responsabilidade subjetiva o “[...] resultado normal da responsabilidade objetiva, na medida em que a

coação conformista dá lugar à cooperação à base da diferenciação social e do individualismo” (PIAGET, [1932] 1994, p. 251).

Essa transformação seria solidária ao conjunto de transformações que caracterizam a passagem das sociedades ditas primitivas e caracterizadas pelo conformismo teocrático às outras em que há solidariedade igualitária. A heteronomia, própria à coação, acarretaria a responsabilidade objetiva. E a autonomia, própria ao respeito mútuo e à cooperação, levaria à responsabilidade subjetiva, sendo esta segunda sufocada pela coação das sociedades conformistas.

Piaget ([1932] 1994) começa a discorrer sobre a escola ativa em paralelo à discussão sobre a doutrina da autoridade moral de Durkheim. Ao discordar do filósofo, ele indica que a moral independente é preparada pela solidariedade das crianças entre si e a moral transcendente procede da coação dos adultos sobre as crianças. A essa altura, considera que, do ponto de vista pedagógico – parece que tomou a liberdade de se colocar neste lugar pelo menos temporariamente –, na escola ativa está o único processo que levaria à moral racional pelo *self-government* e pela autonomia da criança. Um pouco adiante, ele volta ao lugar de psicólogo para fazer uma curiosa conjectura:

Representemo-nos as coisas como psicólogos, para ver melhor suas relações com as duas morais da criança. Durkheim, salvo raras exceções, sempre pensa na sociedade constituída pelos próprios adultos. Tudo se passa, ao lê-lo, como se o grupo, como síntese total, sem mais, exercesse pressão sobre todos os indivíduos, independentemente de sua idade. Ora, imaginemos uma sociedade cujos membros sempre fossem contemporâneos uns dos outros e vivessem sem conhecer nem a coação das gerações precedentes, nem a educação das gerações seguintes: por mais numerosos que sejam os séculos que faremos presentes a estes indivíduos e por mais coletiva que nos representemos sua psicologia, podemos apostar mil contra um, que nunca reproduzirão a sociologia à qual nos acostumamos as sociedades ditas “primitivas”. Estes indivíduos descobririam, pouco a pouco, uma linguagem, uma lógica, uma ciência, uma moral e uma metafísica, mas descontentos as tentativas, os erros e os momentos desvios coletivos, não vemos o que os conduziria a admitir uma coação social de resultados tão cristalizados como aqueles das sociedades de conformismo obrigatório. (PIAGET, [1932] 1994, p. 259).

Há, possivelmente, um motivo, desconhecido por nós, para justificar essa perspectiva como sendo a de um psicólogo. Ainda mais para considerar que nas sociedades em que despontam conquistas e ideias democráticas uma geração poderia deixar de exercer influência sobre a outra.

Ora, mas em paralelo a esse, nós também podemos fazer um exercício de imaginação! E não será o único, apesar de o outro ser mais um sonho⁴⁷, mas por agora:

Se todos os humanos tivéssemos vindo ao mundo ao mesmo tempo, se tivéssemos todos aqui chegado de uma única vez, isto é, se por hipótese – e por mais artificial que seja ela – a coletividade humana tivesse se constituído a partir não apenas do advento de um Adão recém – saído das mãos de Deus, mas antes de um numeroso contingente deles, ou seja, de um sem – número não de “tábuas rasas” tão somente (posto que a Adão que se preze, presume-se que venha ao mundo em pleno gozo de suas pretensas faculdades superiores), mas sim de uma agremiação de maiores de idade mais ou menos formados e um pouco responsáveis, ou, em diferentes palavras, na hipótese de que fôssemos apenas adultos habitar este nosso mundo, ou, por fim, se pertencêssemos todos a apenas uma mesma e única *geração*, então, por certo, a educação seria aí completamente dispensável. Isto é, restaria que nós nos ativéssemos, por exemplo, à política (na hipótese, é claro, de que desejássemos, por exemplo, elevar um pouco a dignidade de nossas vidas ao longo do período de tempo em que perdurasse a existência de tão solitária geração). (BATISTA, 2012, p. 15, grifo do autor).

Como podemos perceber, e Batista (2012) nos indica com o seu precioso devaneio, as coisas não são bem assim como Piaget ([1932] 1994) supôs de seu lugar de psicólogo. Não são, mas essas ideias não deixam de incidir sobre a nossa contingência, como veremos mais à frente.

Outro ponto que Piaget ([1932] 1994) destaca em seu comentário a Durkheim é a disciplina. E, sendo a vida escolar um momento decisivo na constituição da vontade autônoma, deveria estar associada à uma disciplina também autônoma. Pois em nossas sociedades civilizadas, às quais procuramos adaptar as crianças, e na qual a essência da democracia está em considerar a lei como um produto da vontade coletiva, o problema está em saber “[...] o que preparará melhor a criança para sua futura tarefa de cidadão” (PIAGET, [1932] 1994, p. 270). O que poderia ocorrer pelo respeito unilateral com a

⁴⁷ Referência ao tópico: Sempre me sonharam.

coação adulta ou a disciplina interna do respeito mútuo e do *self-government*, “[...] pela democracia na escola [...] ou por uma iniciação verbal aos mecanismos da sociedade adulta” (PIAGET, [1932] 1994, p. 275).

Ele não deixa de atribuir os créditos pela ideia de democracia na escola a Foerster⁴⁸, com quem concorda que é “[...] inacreditável que, numa época em que as ideias democráticas penetram por toda parte, as tenhamos utilizado tão pouco como instrumentos pedagógicos” (PIAGET, [1932] 1994, p. 271). Portanto, em sua perspectiva, o professor deveria ser, se tivesse envergadura para tanto, um colaborador ou simples companheiro para os alunos, pois somente assim surgiria a verdadeira disciplina consentida, autônoma e interior numa sala de aula. Ademais, no trabalho – sentido específico e psicológico do termo, ele deixa a distinção bem clara – realizado dessa maneira, haveria espaço para a participação do Eu na elaboração de uma disciplina própria. E, somente na escola ativa haveria condições de realizar tal feito pela cooperação e democracia.

Então a única autonomia possível seria a “[...] livre submissão da razão individual às leis da sociedade” (PIAGET, [1932] 1994, p. 275). A autonomia descrita por Durkheim seria ilusória, mas a autonomia completa da razão, longe de uma fantasia individual, seria convergente com a cooperação e com uma educação científica.

Ao final da conferência de 1930, Piaget ([1930] 1996) indica que os métodos ditos ativos lhe parecem superiores a outros, mas, na realidade, as verificações experimentais são essenciais, sendo as pesquisas de controle o que falta à pedagogia. Já no livro ele adverte que seria inútil tentar tirar consequências pedagógicas de suas constatações para forjar uma pedagogia. Mesmo assim, o desfavorecimento do método ao qual se opõe lhe parece óbvio.

Portanto, se lhe fosse necessário escolher dentre as opções daquele momento, ele optaria pelos chamados trabalhos em grupo e pelo *self-government* propagado pelos promotores da escola ativa⁴⁹ em oposição à escola tradicional. Esta teria se tornado preparatória para exames e concursos. Ele conclui indicando que a pedagogia está longe de ser uma

⁴⁸ Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966) foi filósofo, educador, acadêmico e pacifista alemão. O livro a que Piaget ([1932] 1994) faz referência está traduzido em português com o título *Para formar o caráter* (editora José Olympio).

⁴⁹ Como exemplo ele cita Dewey, Sanderson e Cousinet.

simples aplicação do saber psicológico e reafirma que cabe à dimensão da experiência, com os educadores, mostrar o valor de tais métodos defendidos por ele.

De fato, nesses dois trabalhos Piaget ([1932]1994; [1930]1996) dialoga com várias referências, defende um ponto de vista e não se isenta de fazer considerações. No entanto, não fornece uma metodologia de educação/escolarização como as leituras feitas a partir de seus escritos podem dar a entender⁵⁰.

Essa é mais uma versão de autonomia bastante transformada se considerarmos a sua primeira acepção e a letra de Kant. Seriam as versões pequenas subversões? Parece-nos que sim!

1.4 Um *auto* esquecido do *nómos*

Até então, chegamos à modernidade a partir do percurso de dois autores, mas por uma via de acontecimentos históricos ela pode ser entendida a partir de eventos que deflagram uma oposição e ruptura com o *Ancien Régime*. Por essa via, temos então um dos maiores símbolos da modernidade – senão o maior –, que é a Revolução Francesa. Dizer que a revolução incidiu e ainda incide sobre a nossa subjetividade, considerando a distância que temos dela, é supor que ela representa uma virada social. A passagem de uma forma de socialização à outra, numa ruptura que não assujeita os indivíduos da mesma maneira (CHEMAMA, 2002, b).

No *Ancien Régime* a sociedade era ordenada em torno do rei como figura hierárquica e ao seu redor havia outras formas de autoridade e corporações. Em oposição a esse quadro, há uma virada revolucionária que proporciona uma ruptura em torno da razão e o indivíduo, então, não mais se define conforme um lugar sobredeterminado por uma realidade social, mas por uma igualdade abstrata. Podemos sentir as ressonâncias desse

⁵⁰ Nesse momento, colhemos apenas algumas noções básicas, que certamente estavam limitadas ao nosso interesse, mas para adensar a discussão recomendamos referências como o texto de Christino (1997), no qual a autora faz uma comparação sucinta e clara do conceito de autonomia de Kant e Piaget. O artigo de Correia (2003) em que ele apresenta uma leitura a partir de diversas referências da filosofia junto à defesa de um pensar próprio sobre a questão da ética no sistema educacional brasileiro. Além dos trabalhos de grande fôlego de Lajonquière, *De Piaget a Freud* – já em sua 16^o edição – em que apresenta uma abordagem psicanalítica; o livro *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*, de Carvalho (2001), com abordagem filosófica, sobretudo arendtiana; e a tese, também com abordagem psicanalítica, de Revah (2004), *Construtivismo: uma palavra no circuito do desejo*. Obviamente, além desses, há inúmeros outros trabalhos, mas essas são as nossas referências mais próximas e as que podemos recomendar com propriedade.

discurso de maneira particular em nossos dias e, sobretudo, indicar que há uma diferença entre os discursos da revolução e os discursos sobre a revolução⁵¹.

As vicissitudes históricas que esse evento engendra a partir de seus motes principais podem ser referidas com algumas considerações sobre seus primórdios. Lajonquière (2000) indica que em 1789, na inauguração dos Estados Gerais, o objetivo era encontrar uma solução para o problema de caixa da nação e, de fato, só em 1792 a república é declarada sob o mote *Liberté et Égalité*.

O movimento revolucionário que trouxe à tona a trindade laica, como conhecemos hoje, se desdobrou aos poucos entre avanços e recuos numa ordem social em que os debates não eram lineares e, tampouco, investidos da mesma forma desde o princípio. Seus dois motes inauguradores, liberdade e igualdade, tiveram de início interpretações dicotômicas e, só posteriormente, constaram no espírito revolucionário de forma indelével.

A começar pela liberdade, para a maioria ela foi entendida justamente como a revolução a inventou, dizendo respeito à liberdade de participação no espaço público da *pólis*. Ela indicava a capacidade para o homem moderno de, ao se desnaturar, transformar-se num cidadão. No entanto, esse não foi o único entendimento, pois alguns a com o sentido negativo de ausência de limitações.

Já a igualdade moderna opunha-se à desigualdade aristocrática de uma minoria que se dedicava a um tipo de vida sustentada pela maioria que trabalhava. A revolução consagrou a igualdade jurídica, alavancou a igualdade política e deu os primeiros passos para uma igualdade econômica, mas de forma alguma lançou os modernos numa certeza definitiva.

A fraternidade, diferente da igualdade e da liberdade, não dispunha de estatuto de preceito legal, em vez disso, era uma obrigação moral ou ética. Considerada posteriormente aos dois primeiros motes da tríade, ela indicava a direção da modernidade há pouco inaugurada. Em vez do apelo a um amor fraternal, apontava para o cerne de uma humanidade que deveria se organizar no contexto do direito à liberdade e à igualdade. Uma fraternidade moderna que deixava evidente a nossa orfandade. Não

⁵¹ Assim como em outros casos que apontamos ou ainda vamos apontar: a diferença das considerações de Piaget e o que foi feito delas no campo pedagógico. As experiências dos percursos das escolas democráticas e as generalizações posteriores a partir deles.

havia mais fundamentos sagrados aos quais fazer referência para organizar a vida na pólis, isso deveria ser feito a partir da reinvenção da aliança fraterna. E o que estava em voga era a dimensão ética da existência humana.

A modernidade mostrou que a questão fraterna era política e selou a renúncia do gozo público de privilégios que não faziam parte da república. O que estava em foco era o espaço laico e político que se formava e deveria ser assumido na esfera pública, o espírito das leis. Ele condensa a renúncia existencial à qual o homem submete-se para habitar a pólis moderna. Essa, além de coletiva e inerente à cidade, funda uma interrogação ética ao mesmo tempo que proíbe o homem de ser o lobo do homem. Pois deve reconhecer um universal humano em si e no outro.

É importante marcar, devido ao nosso tratamento das questões modernas, sobretudo com o mito freudiano, que “[...] o social não recobre a realidade fantasmática e vice-versa, ou que as leis do *socius* não são a Lei que barra o acesso ao gozo” (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 58). O que, no entanto, não impede que haja um ponto de cruzamento entre ambas uma vez que, para a psicanálise, está estabelecido que na origem do *socius* a lei social de proibição do incesto equivale à lei do desejo por um ponto mítico.

Nesse sentido, em vez de pensar no famoso declínio da *imago* paterna, culpado por vários impasses da atualidade, podemos considerar um declínio do espírito moderno das leis na pólis. Pois o estofo imaginário do legalismo e o espírito das leis são diferentes e, esse último, tem mais a ver com uma “[...] figuração moderna da Lei que barra o gozo do Outro” (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 59). A ordem fraterna não está estabelecida de uma vez por todas, é uma condição, não um estado, e, por isso, exige um esforço contínuo em torno de seu aspecto de *nómos*, no qual, a implicação pode esmaecer.

No campo psicanalítico temos testemunho de como é concebido e teorizado o cruzamento dessas instâncias sociais e psíquicas em torno dessa tarefa. Nossos apontamentos têm por objetivo tanto acrescentar à posição que defendemos até aqui quanto sinalizar a pertinência e incidências que essa questão pode ter sobre no campo da educação, principalmente com as teorias sobre os novos sujeitos.

O primeiro elemento a ser destacado a respeito de tais formulações é que o suposto declínio da função paterna não é originário do campo psicanalítico, antes teve

notoriedade na filosofia⁵² e na sociologia⁵³. O segundo elemento a que chamamos à atenção é o de que embora tais transformações guardem certa distância de nosso contexto, elas também reúnem considerações sobre a função paterna ameaçada pela lógica do mercado, essa, sim, típica de nossa época, configurada como sociedade de consumo.

A nossa posição, apoia-se em autores que consideram tais interpretações como certa indistinção entre o que é estrutural na constituição psíquica, e, portanto, invariável e o que é contingencial e evidencia as suas marcas com as questões de variação histórica. Levando em conta a incidência de uma sobre a outra, poderia haver, como indica Lajonquière (2000), uma modalização da função paterna a partir de um curto-circuito em sua operatividade na vida social ou até mesmo incidências, o que é diferente de achar que a função está corroída pelo passar do tempo. Além do mais, o tratamento não empírico da função paterna possibilitaria não cair nesse engodo, no entanto, começa-se a considerar o que colocar no lugar da função em ruína tanto no *socius* quanto na antropogênese do sujeito.

Somado a isso, há ainda acrescentado ao argumento, a tese lacaniana de declínio social da imago paterna tomada como indício de uma transformação de base estrutural por vários dos leitores de Lacan. Ele empregou a expressão “declínio social da *imago* paterna” no escrito sobre os complexos familiares na formação do indivíduo, de 1938, e, desde então, ela ganhou extensão e força de diversas maneiras, tendo sido também transformada num “declínio social da *função* paterna” (FILHO, 2009, p. 150)⁵⁴.

Várias teses surgiram sobre um *novo sujeito* no campo psicanalítico. Há abordagens que tratam do mesmo tema a partir do qual Lacan cunhou a expressão, mas também há outras que fazem uso da expressão em assuntos correlatos ou distintos sem considerar as implicações de tal distinção. Nesse caso, pode-se considerar que há, como que uma reentronização do pai deposto, seja na arbitrariedade do privado, seja na tutela social

⁵² Com o debate acerca da morte de Deus a partir do advento da ciência moderna.

⁵³ Com a queda do patriarcado com o surgimento do capitalismo.

⁵⁴ Filho (2009) também indica uma torção que acabou por amalgamar questões relativas ao sujeito em sua posição perante o Outro e questões históricas, sociais e culturais das quais resultam imprecisões e confusões de ordem conceitual e teórica. Sanches (2015) também vai nessa linha ao indicar as derivações e ramificações conceituais que surgiram com os pós-lacanianos

encoberta por uma nostalgia conservadora (LAJONQUIÈRE, 2000; FILHO, 2009; SANCHES, 2015).

Ademais, levanta-se a alegação de que, em função das mudanças na sociedade atual, dita *pós-ultra-hiper-moderna*, a função paterna estaria ultrapassada em sua validade para a compreensão do sujeito em sua constituição e laço social. Isso porque, ao invés da repressão, culpa e recalque, os novos modos de socialização estariam agora fundados na convocação ao gozo. Um imperativo que os envolvidos em nada poderiam se opor.

Portanto, numa leitura em que há consenso sobre a diluição da função paterna, a divergência surgirá em relação ao que a substitui. Nesse caso, o paradigma da neurose é substituída pelo da perversão com a função paterna mantida, mas funcionando como lugar vazio. E há também a leitura de que a função paterna é totalmente abolida, perspectiva milleriana da psicose ordinária, com grande influência no universo psicanalítico. É formulada a partir dessa mudança estrutural a proposta de um novo sujeito⁵⁵.

De nossa parte, alinhamo-nos a autores considerados de leitura clássica da obra lacaniana, ao desconsiderar uma nova estrutura, assim como um novo sujeito. Consideramos que o que há, entretanto, transformações históricas com incidências que, de alguma forma, se encontram com a subjetividade. O que não invalida de todo as preciosas análises que esses autores oferecem a respeito de nosso contexto⁵⁶.

Sobre o discurso do capitalista, de fato não se pode negar que houve uma autonomização do capitalismo, porém vamos por uma via que visa mais propriamente a considerá-lo como efeito de desimplicação na esfera pública e desvalorização do coletivo do que como uma entidade em si mesma que solapa a subjetividade. Um

⁵⁵ Algumas observações, não sem importância, podem ser feitas a esse respeito: os autores principais dessa corrente circulam no universo de leitura brasileiro majoritariamente por meio de traduções para o português e/ou espanhol e há instituições que os adotam como referência basilar de interpretação da obra lacaniana. Ademais, como Sanches (2015) indica, tais leituras não remetem apenas às questões de interesse clínico, mas também fazem parte de uma posição política em meio ao movimento psicanalítico.

⁵⁶ Seus expoentes de maior repercussão em nosso contexto brasileiro são: Jacques Allain Miller com *A psicose ordinária: a convenção de Antibes* (Scriptum, 2012); Charles Melman, tal como exposto no livro *O homem sem qualidades: gozar a qualquer preço* (Companhia de Freud, 2008); Jean Pierre Lebrun com *Perversão comum: viver juntos sem o outro* (Campo Matêmico, 2008); e Danny Robert Dufour com *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal* (Companhia de Freud, 2005). Há desenvolvimentos em outros livros, mas citamos esses que podem interessar como ponto partida de leitura.

aumento do *auto* a despeito do *nómos* como um ideal político diante do qual não deixamos de ter certa responsabilidade.

1.4.1 *Zeitgeist*: os nomes para uma época de grandes autonomias

Zeitgeist, substantivo alemão consagrado no âmbito da filosofia, indica o espírito da época, o sinal dos tempos ou ainda o espírito do tempo. O termo refere-se à tentativa de apreender ou pelo menos de fazer referência ao denominador comum de uma época. Ainda que abarque uma multiplicidade de questões e seja uma categoria um pouco abstrata, podemos nos servir desse termo para percorrer algumas perspectivas e indicar o que parece ser um consenso: a modernidade foi alterada em sua base no que diz respeito à dimensão política (ARENDDT, 1972, 2014; DUFOUR, 2001, 2008; LEBRUN, 2008; LIPOVETSKY, 2004; PUJÓ, 2013; SENNETT, 1988).

Diferentes autores tentaram circunscrevê-lo capturando de forma singular os sinais de nossos dias ao atribuir-lhe diferentes nomes. Vamos acompanhar alguns deles que fazem parte de nossas referências para justificar o uso do termo modernidade, mas também para oferecer ao leitor um panorama que evidencie as distinções a que eles remetem.

A começar por Lipovetsky (2004), ele indica que o neologismo “pós-modernidade” caracteriza uma temporalidade inédita, com a primazia do aqui-agora. A partir do final da década de 1970, essa noção esteve presente no palco intelectual para qualificar uma nova condição das sociedades desenvolvidas. Ela designava tanto que os alicerces absolutos da racionalidade estavam abalados e as grandes ideologias da história estavam em fracasso quanto uma crescente e profunda dinâmica de individualização e pluralização. A despeito das diversas interpretações que se pode ter dessas transformações, a visão geral era a de que estava se formando uma sociedade menos ligada ao futuro em suas expectativas, mais diversa e facultativa.

O mérito do pós-moderno estava em salientar o contraste das várias visões entusiásticas do progresso histórico. Da visão de futuro fomos à uma temporalidade coordenada pelo efêmero e precário, traduzidos por uma rápida expansão da comunicação de massa e do consumo. Se essa era uma sociedade que estava se desamarrando do peso das grandes utopias de futuro de uma primeira modernidade, o novo nome significava o

enfraquecimento das normas disciplinares e autoritárias, um surto de individualização e certa consagração do hedonismo. Em outros termos, tratava-se de um desvanecimento da confiança num futuro revolucionário, tal como apregoado por militâncias em que abundam as paixões políticas.

Uma sociedade abastada de si mesma e em si mesma. Pujó (2013) assinala que há uma celebração da ideia de fim: fim da história, fim das ideologias, fim dos grandes relatos. Dufour (2001) defende que houve um abalo das forças sobre as quais se apoiava a modernidade clássica em prol da afirmação de um princípio de individuação baseado na autonomia econômica, jurídica, política e simbólica de seus atores.

De forma geral, esses autores assinalam que um novo gênero de modernidade, diferente de uma simples superação da anterior, tomava corpo e que as pressões e imposições vindas do passado estavam reduzidas. Havia uma extinção que parecia assegurar uma liberdade conquistada pela dissolução de enquadramentos anteriores (ideológicos, políticos e sociais). Todavia, o fim das ideologias anteriores também se tornava em nova ideologia de um capitalismo para o consumo em sua terceira etapa ou simplesmente num capitalismo tardio.

Já a hipermodernidade destaca o superlativo. Nessa via de leitura haveria, conforme indica Lipovetsky (2004), um hiperindividualismo, hipermercado, hiperpotência. Como numa conclusão ou remate, há a sensação de modernização desenfreada, carregada de promessas articuladas a um ímpeto técnico-científico, mercantilização proliferativa e desregulamentação econômica. Em vez de um esfacelamento da modernidade, ela teria se concretizado sem contrapesos, pois até então havia entraves e ela funcionava com algum enquadre. A tradição, por exemplo, perdurava em vários âmbitos da vida social, havia contramodelos e contravalores⁵⁷. No que diz respeito aos modos de vida, passou a haver uma mercantilização quase generalizada, assim como a exploração da razão instrumental e individualização exacerbada.

Se antes a modernidade estava limitada, teria sido, então, consumada! Se tínhamos um primeiro momento em que a tradição circulava, surge um segundo ou outro tempo em que ela seria absoluta, sem contrários, globalizante e desregulamentadora. Seu alicerce

⁵⁷ Como exemplifica Lipovetsky (2004) “[...] os partidos revolucionários prometiam outra sociedade, liberta do capitalismo e da luta de classes; o ideal de Nação legitimava o sacrifício supremo dos indivíduos; o Estado administrava numerosas atividades da vida econômica” (p. 53-54).

estaria fundamentado em três elementos constitutivos da modernidade anterior: o indivíduo, a eficiência técnica e o mercado. Algum espaço de oposição estaria nos direitos do indivíduo, concorrência econômica e ambição técnica, não havendo, de fato, algo fora de sua dinâmica.

Ainda que nem todos os elementos pré-modernos tivessem se volatilizado, até eles próprios teriam passado a funcionar conforme uma lógica desinstitucionalizada e sem regulação. O que antes mostrava uma rachadura, separação, divisão e não homogeneidade, juntar-se-ia em torno do princípio de uma individualidade autônoma. O que poderia funcionar como oposição à modernidade democrática, liberal e individualista, é englobado, não havendo mais grandes resistências organizacionais e ideológicas.

Hipercapitalismo e hiperindividualismo então ficam juntos não apenas na internalização do modelo em que se persegue a maximização dos ganhos em várias esferas da vida – política, educação, sexualidade etc. –, mas também na desestruturação das formas antigas de regulação social. Em vez de uma racionalidade moderna, procura-se modernizar a modernidade, racionalizar a racionalização num movimento que destruiria qualquer arcaísmo e rigidez institucional (LIPOVETSKY, 2004).

Lacan (1972) também forma de distinguir a nossa época, não com uma variação nominal de modernidade, mas com o discurso do capitalista. A sua formulação é feita por meio de um matema, mas neste momento vale mais destacar a comparação desse discurso com uma máquina. Essa, em sua dinâmica, funciona tão rápido que se consome, sendo o seu próprio combustível. Sua velocidade, assim como o progresso tecnológico, é difícil de ser acompanhada e, ainda que isso possa em parte ser feito, é como se não houvesse uma causa para o seu movimento.

Em sua configuração, o discurso do capitalista gira em torno de si mesmo, progredindo para o progresso conforme o imperativo de inovar. O que antes era um meio para se atingir a um fim, acaba por se tornar também a causa final. Voltolini (2019) indica que tal processo não é desencadeado pelo desejo em oposição à inércia do antigo que estaria pouco aberto às novidades. Ao contrário, travestida de liberdade e avanço, é a própria ordem se impõe a todos, excluindo quem não a acompanha.

Além da alegoria de máquina desenfreada, há também a comparação com a boca devorada que engloba tudo o que a ela se opor. A sua inteligência está na capacidade de incorporar (VOLTOLINI, 2019). A partir de outra perspectiva que não a psicanalítica, Silva (2001) converge com Voltolini (2019) nesse ponto ao indicar que esse processo se passa como uma espécie perda de controle reflexivo do progresso científico e tecnológico. Pois, embora a ciência e a técnica sejam produções humanas, a dimensão propriamente humana não acompanha o processo.

Ao invés de conduzir o seu feito, o homem estaria, de certa forma, subordinado ao produto de sua atividade. A razão que dimensiona meios e fins esvanece e, no lugar de um sujeito autônomo, há uma autonomia da ação e da técnica. E, se elas se desenvolvem sem que a sua finalidade seja politicamente e eticamente decidida, é porque nós entramos no automatismo.

Ainda podemos alencar uma última maneira de oferecer contornos à nossa época com o social arendtiano. Mantendo o termo modernidade, em distinção com Idade Moderna⁵⁸, Arendt (2014) formula uma noção de social que, imiscuído entre público e privado, tem como consequência o apagamento do elemento propriamente humano na organização da pólis.

Esse elemento, as nossas capacidades de ação e de discurso, “[...] são permanentes, isto é, não podem ser irremediavelmente perdidas enquanto não mudar a própria condição humana” (ARENDDT, 2014, p. 7)⁵⁹. Nessa acepção, especialmente em relação ao discurso, não se trata do simples fato de falar, mas de um modo de vida no qual ele era central e tinha prioridade sobre outros mecanismos de poder. O seu uso livre e igualitário entre aqueles considerados cidadãos lhe conferia legitimidade como o principal modo de ação na política para tratar das questões comuns.

Já na configuração que temos com o social são justamente essas capacidades que perdem força. Com a suposição de que os homens se comportam em relação aos seus demais e em tudo ao seu redor como nos assuntos econômicos, a lógica restrita ao

⁵⁸ Conforme Arendt (2014) “[...] a era moderna não coincide com o mundo moderno. Cientificamente, a era moderna, que começou no século XVII, terminou no limiar do século XX; politicamente, o mundo moderno em que vivemos hoje nasceu com as primeiras explosões atômicas” (p. 7).

⁵⁹ Com isso, mais uma vez discordamos das teorias sobre novos sujeitos e estruturas que resultariam, de forma radical, em novas subjetividades.

privado é transferida para os assuntos humanos como premissa que serve de base a um ideal político e científico⁶⁰.

O elemento político e a individualidade objetiva que tinham lugar na pólis são retraídos para o íntimo visto que o social não é nem público nem privado⁶¹, e o perecimento da esfera pública ocasiona um isolamento radical. Sennett (1988) relaciona essa retração às experiências de intimidade e indica que a “[...] procura pelos interesses comuns é destruída pela busca de uma identidade comum” (p. 187). Tudo se volta para a intimidade, inclusive a arquitetura da cidade que tinha a função de promover o encontro entre estranhos. O indivíduo é destituído do espaço impessoal de expressão e os atos ou eventos raros que poderiam iluminar um período histórico por se destacarem do cotidiano perdem, se não toda, grande parte de sua importância nesse ofuscamento.

Como Arendt (2014) indica, podemos observar a extensão e vitória da sociedade na inicial substituição da ação pelo comportamento e posterior substituição do governo pessoal pela burocracia de ninguém. As nossas capacidades de ação e de discurso, que se aproximam bastante da noção de ato em psicanálise, perdem espaço para uma configuração que as deixa anônimas no funcionamento de massa. Em vez de um espaço-entre que relaciona e separa os homens entre si com um objeto público em comum sobre o qual possam incidir vários pontos de vista singulares, há um amontoado de indivíduos voltados para o consumo⁶².

⁶⁰ É nesse aspecto limitador e limitado que, conforme Arendt (2014), pode haver uma uniformidade estatística no tratamento matemático da realidade.

⁶¹ A passagem à sociedade dissolveu as esferas pública e privada que se complementavam. A privacidade moderna, em sua função de abrigar o que é íntimo, não é oposta à esfera política, mas ao social, com o qual é mais próxima e relacionada. O privado, considerado sombrio em relação à luz do público, predominou na forma de governo e função de subsistência. De privado e oposto ao público, tornou-se íntimo e oposto ainda ao social. Contudo, a ampliação do privado não o torna público, pois não abarca o comum (ARENDDT, 2014).

⁶² Como exemplar nessa configuração, Voltolini (2016) menciona o drogadito que, consumidor voraz, é emblema do indivíduo-sujeito completado por seu gozo. Ele tem à sua disposição os objetos que o mercado oferece, tendendo a deixar de lado o que poderia impulsioná-lo ao laço social. Os autistas também são exemplos desse isolamento, ainda que sem um objeto de gozo, pois colocam a questão dos limites da humanidade ao ressaltar a (im)possibilidade do laço social, centrada na linguagem e educação.

1.4.2 Um delírio: desligamento e isolamento da tradição

Diante dos elementos que alocamos até o momento, é possível constatar o quanto a noção de autonomia – junto a outras, como liberdade, igualdade e fraternidade – foi transformada. As tentativas de apreensão ou delineamento do *Zeitgeist* também indicam a nossa particularidade em relação a outros tempos, mas o que daria o tom de delírio à nossa autonomia? Teríamos exagerado em seu elogio? Na experiência humana, embora tenhamos passado por várias autonomias, nas palavras de Lessa (2018), essa é a primeira vez que o princípio de interdependência e de controle deliberativo é colocado em xeque ou até mesmo tornado obsoleto em prol de um novo individualismo.

Com delírio, não sugerimos um rótulo clínico. A forma de comparar esse discurso sobre a autonomia a um delírio está em certos traços. De acordo com Lacan ([1985] 2014), esse é um discurso permanente de liberdade que se torna íntimo e pessoal do homem moderno, que tem o princípio de autonomia inscrito em si próprio.

Sua independência afirma-se, já citamos, não somente em relação a todo senhor e deus, mas em sua irredutível autonomia de indivíduo e existência individual. Ou seja, o indivíduo, que era amarrado e coagido por várias determinações de ordens históricas e naturais, forja a ideia de que, no lugar de autonomia de certas ficções, teria alcançado uma autonomia em relação ao laço social e com os outros. Como uma autonomia sem heteronomia, uma separação sem alienação.

Há um apelo à uma ampla democracia que torna suspeita toda a forma de poder e um chamado a uma representação abstrata e imaginária de si mesmo que, retomado o caso específico da Revolução Francesa, era o *Povo* (CHEMAMA, 2002) e, no nosso, entendemos ser a ideia de indivíduo autônomo. Fleig (2007) acrescenta que “[...] a autonomia alcança o limiar do delírio quando o ideal se orienta pela abolição da dimensão do impossível [...]” (p. 29) e a consistência da alteridade desaparece. Ademais, “[...] quando certas convulsões ocorrem no discurso como forma de laço social, os indivíduos vêem facilitada sua inscrição nesta ou naquela forma de funcionamento subjetivo” (CHEMAMA, 2002, p. 246). O que, mesmo que se assemelhe a um delírio em certos aspectos, não conduz necessariamente a uma posição delirante.

Esse desligamento que isola o indivíduo é, sobretudo, um desligamento da tradição. A tradição da forma que mencionamos é no sentido arendtiano e diz respeito a nossa “[...] atitude face ao âmbito do passado” (ARENDR, 1972, p. 243). Esfera de nossa existência de suma importância para o educador que tem em seu ofício a tarefa de mediar e de ser representante de nossa anterioridade simbólica para os mais novos. Seu impasse coloca-se em, sem poder renunciar à tradição, educar e transmitir uma herança num mundo que não é mais mantido coeso por ela, sem abrir mão também da autoridade.

Por essa via a tradição deve ser pensada como um legado, um solo comum que vem dos antigos para os mais novos. Uma herança que os herdeiros não tomam como algo estático e de maneira irrefletida, mas, como indica Arendt (1972), a recebem como um tesouro⁶³ para que se sirvam dela e possam movimentar-se nesse espaço entre o passado e o futuro em que estamos teórica e concretamente sem referências.

Como Voltolini (2011) indica, essa é a característica que mais qualifica o individualismo de nossa época, a destradicionalização. Produto do discurso do capitalista, único que foge à regra de fazer laço, faz o indivíduo crer que é possível abstrair a existência do outro ou tomá-lo como puro objeto. Um mito de autoengendramento que coloca o indivíduo em seu próprio ponto de partida, recusando qualquer alusão ao coletivo numa precedência simbólica. Esse indivíduo poderia se constituir por si mesmo a partir do exercício no presente de suas potencialidades. Consideramos que um exemplo desse delírio de autonomia pode ser lido em seu extremo nos exemplos sobre os quais discorreremos adiante.

1.4.3 Sempre me sonharam

Ainda na fase inicial deste trabalho pudemos reconhecer um exemplo que consideramos emblemático do ideal de autonomia estendido às crianças por meio de duas matérias jornalísticas. A primeira, uma reportagem fotográfica sobre amamentação após o parto

⁶³ “O testamento, dizendo ao herdeiro o que será seu de direito, lega posses do passado para um futuro. Sem testamento ou, resolvendo a metáfora, sem tradição – que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e, portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão-somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem. O tesouro foi assim perdido, não à mercê de circunstâncias históricas e da adversidade da realidade, mas por nenhuma tradição ter previsto seu aparecimento ou sua realidade; por nenhum testamento o haver legado ao futuro” (ARENDR, 1972, p. 31).

em que as cenas e o tom geral do texto eram intrigantes. Ela iniciava com considerações sobre como as mães e seus acompanhantes tendem a colocar o bebê próximo ao seio para que ele possa mamar logo depois de nascer (PAGAN, [2016]).

A novidade estava justamente na decisão de um casal do Texas, Estados Unidos, de dar tempo para que a sua bebê encontrasse o caminho para a primeira mamada sozinha. O ensaio registrava o percurso da recém-nascida desde o nascimento, às 5h50, até o momento em que, depois de rastejar pela barriga de sua mãe, ela encontrava o seio para mamar às 6h34. É festejada a paciência que tanto a mãe quanto a equipe médica tiveram para esperar um processo que poderia garantir “melhores resultados e menos estresse” (PAGAN, [2016]). Consta que, quando conseguiu, a bebê estava muito motivada e quase se encaixou perfeitamente ao seio para mamar!

Figura 2 – Bebê que rasteja até o peito para mamar



Fonte: Pagan ([2016]).

Embora essa tenha sido uma escolha dos pais da criança que acabou sendo acatada pelo hospital em que o parto aconteceu, não poderia representar também um tipo de criança sonhada em nossa época? Uma criança que acha o próprio caminho sozinha desde a primeira mamada? Só seria possível saber ao certo entrevistando o casal e a diretoria do hospital, mas certamente a ideia está pareada pelo discurso de nossa época sobre a educação e as crianças que se espera formar.

Junto a esse, há um segundo exemplo, extraído de um pequeno vídeo que, a nosso ver, tem o mesmo tom. Desta vez, também temos uma menininha, mas brasileira, que acabara de nascer e, enquanto a enfermeira a preparava para o banho, andou! No vídeo,

que logo foi *viralizado*⁶⁴, vê-se a bebê dar alguns passos apoiada no braço da enfermeira, que comemora o feito com grande entusiasmo. Tinham-se passado apenas vinte minutos desde o seu nascimento.

Figura 3 – Bebê que anda após nascer



Fonte: *El País* (O VIRAL..., 2017).

Em uma das matérias que o comentava, o reflexo da marcha era citado como “explicação lógica para o que se passou”, pois, os bebês, “como se fosse necessário lembrar”, só dão os seus primeiros passos por volta de um ano de vida (O VIRAL..., 2017). A explicação continua indicando que esse é um fenômeno comum, pois se colocados na posição vertical e os seus pezinhos estiverem em contato com uma superfície que ofereça apoio, eles podem dar esses passos. Trata-se de um reflexo primário, perdido em torno do terceiro mês de vida e que, por se tratar de impulso automático, é diferente da tentativa de andar.

A reportagem não poupava o leitor do argumento médico e supunha que ele soubesse que os bebês só andam de fato por volta dos doze meses, mas diante das imagens, quem lê? O dado lógico é menos acessado e nem ao menos consta em alguns dos canais que compartilharam o vídeo. Essa ainda poderia ser mera questão de curiosidade para admirar a proeza da menininha, mas por que o assombro das enfermeiras se é algo comum? Por que *viralizou*? O que isso pode indicar?

⁶⁴ O vídeo consta em vários canais da plataforma do YouTube e, em todos os casos, com mais de 10.000 visualizações e uma quantidade expressiva de comentários.

A nossa hipótese é a mesma sobre a bebê que rastejou até o seio para mamar, inclusive sobre o reflexo primário (REFLEXOS..., [2016]) ignorado pelos expectadores dessas crianças. O que se passa é que, mesmo com o argumento médico, que é deixado de lado ante a imagem, é conferido um sentido à essas ações, que de fato são graciosas, mas não deixam de estar ligadas ao que se passa em nossa época.

Viralizar, essa, sim, talvez fosse uma explicação dispensável, por se tratar de um termo que já faz parte de nosso cotidiano, e, vale indicar, já foi dicionarizado. Como se pode deduzir, indica a semelhança com o que tem efeito viral, e surgiu depois da popularização das redes sociais na internet. Refere-se a conteúdos que tiveram grande difusão e repercussão de forma inesperada. Em nossos exemplos é como se houvesse uma suspensão do que se conhece a respeito dos reflexos dos bebês, especialmente entre aqueles que já cuidaram de um, para se render à admiração... de uma nova criança?

Por que esses e não outros acontecimentos tiveram tamanha repercussão? Essas ideias não são sem lastro. São fatos em que o valor não está exatamente no que pode ser observado, mas no que pode ser interpretado a partir deles (JAPIASSU, 1998). Supomos que o motivo está alinhado com um imaginário que se tem em torno da criança em nossa época ou da criança imaginarizada de nossa época, para a qual a escola certamente não poderia deixar de se inclinar. Como programa institucional, ela deveria adotar o ideal vigente para estimular as potencialidades ou, no mínimo, não estragar o que essa criança já teria consigo desde pequena.

Essa perspectiva que uma época pode ter do mais tenro infante é mais desveladora ainda se fizermos um paralelo com outro bebê. Aquele que era jogado fora junto com a água suja do banho, coitado! Será uma mudança de paradigma que possibilitou ver essas crianças de modo tão diferente umas das outras? Pois a dissimetria entre tais personagens é flagrante!

Figura 4 – Bebê jogado fora junto com a água suja do banho



Fonte: CHAVES, 2016.

O bebê que era jogado fora junto com a água suja do banho faz parte de um provérbio que remonta ao seu baixo status social na Idade Média europeia⁶⁵. Diz-se que quando o banho anual era tomado por toda a família na mesma tina, ele era o último. Conforme a ordem hierárquica vigente, o homem da casa tinha a preferência, sendo seguido dos demais membros, de modo que sobrava para o menor uma água tão suja que ele poderia ser jogado fora com ela depois do banho! Posição diametralmente oposta à conferida às crianças de hoje. Contudo, além desse alarmante hábito de higiene, o dito tornou-se metáfora para quando se perde ou se prejudica o fundamental para se livrar de algo indesejado que o suja.

A expressão, que foi usada por autores de postura satírica e crítica ao sistema social vigente e na área científica, fundamentalmente diz respeito a uma metáfora para as mudanças de paradigmas. Thomas Kuhn⁶⁶ abordou essas mudanças em seu livro *As estruturas das revoluções científicas*, publicado em 1962, que, mais do que referência por sua solidez, suscitou grandes discussões sobre a filosofia da ciência. De forma sucinta, a mudança de um paradigma, pelo avanço da ciência, leva à crise das técnicas, dos métodos, dos valores e dos princípios de validação compartilhados por uma

⁶⁵ Deduz-se que daí tenha surgido o provérbio cujo primeiro registro foi encontrado em alemão no livro satírico de Thomas Murner *Narrenbeschwörung* (Evocação aos tolos ou Apelo a idiotas) de 1512. A expressão que se tornou um ditado vinha acompanhada de uma xilografia autoexplicativa (CHAVES, 2016).

⁶⁶ Físico e filósofo estadunidense, Thomas Kuhn viveu entre 1922 e 1996. Tornou-se conhecido como intelectual dedicado à filosofia e à história da ciência.

comunidade científica ao dedicarem-se à uma disciplina. O que, não necessariamente, invalida o paradigma anterior⁶⁷.

No entanto, essa mudança, já em nossa leitura, pode ainda ter como resultado uma fúria, uma versão de higienismo que justamente acaba perdendo o bebê ao jogar fora a água suja do banho⁶⁸. No campo da educação não é difícil perceber esse movimento. Esbravejada mais alto pelos militantes de um politicamente correto, repetido mais frouxamente por outros e presente em vários tipos de produções voltadas para o público infanto-juvenil, há uma ideia de que se pode formar ou educar as crianças sem as marcas e resquícios da geração anterior. Para combater o que se considera problemático, trabalha-se com o esclarecimento e espera-se resultados rápidos, produtos sem processo.

Voltolini (2019), num campo específico⁶⁹, destaca outra maneira de lidar com tais problemas. Não higienismo, mas uma higiene simbólica que, além da esfera epistêmica – que em nosso caso refere-se a retomar a noção de autonomia –, levar em conta também o plano da fantasia, o *sujo* do mitológico⁷⁰. Ora, não é isso que estamos

⁶⁷ Por exemplo, a física newtoniana (gravitação e mecânica), além de ainda ser ensinada, serve de base para os paradigmas seguintes como, por exemplo, a teoria da relatividade, de Einstein. Ademais, não se perde a capacidade de compreender e empregar o primeiro paradigma dentro de seus limites, pois, de certa forma, ele guarda alguma validade. Chaves (2016) lembra que Einstein “[...] exerceu sua genialidade para evitar que a belíssima criação gerada por Newton fosse descartada na água do banho em que ele a livrou dos antigos fundamentos”. Embora tenha havido uma profunda revolução conceitual com a teoria da relatividade, “[...] nem a mecânica nem a gravitação newtoniana tornaram-se campos obsoletos da física” (CHAVES, 2016). E, mesmo que preservando a criação para seguir com a teoria, ao despojá-la de seus resquícios indesejáveis, havia também a necessidade de manter esse fundamento para avançar, o qual por vezes nem ao menos era alterado, sendo essa a parte sólida da teoria; as mudanças acontecem na parte flexível. “Todos os fenômenos da nossa experiência comum continuam sendo investigados com base no paradigma newtoniano e nele também se assenta toda a tecnologia mecânica, até mesmo a tecnologia espacial” (CHAVES, 2016).

⁶⁸ Chaves (2016) faz uma transição entre essa discussão na área das *ciências hard* para o nosso contexto já num momento de perspectiva neoliberalista. Ele chama a atenção para o fato de que houve um movimento intelectual amplo e multifacetado, que incidiu sobre a ciência de maneira cética e depreciativa, ao associá-la, por exemplo, ao capitalismo e à arrogância cultural ocidental. Conforme indica, a teoria de Kuhn sobre a revolução científica foi lida nessa chave de compreensão e os intelectuais dessa onda passaram a usar conceitos científicos fora de seu contexto. O livro *Imposturas intelectuais* (1997), de Sokal e Bricmont, é um exemplo de discussão. Eles começaram a tomar a ciência diretamente ou tão somente como um empreendimento, uma construção social, ou ainda como mero acordo entre cientistas.

⁶⁹ Referente à educação inclusiva.

⁷⁰ “A não confundir a utilização do termo higiene aqui como aludindo a algum tipo de higienismo. Não se concebe jamais, desde a psicanálise - nem seria desejável -, nenhuma perspectiva de limpeza do mitológico do saber em prol do distintivo do epistêmico. Enquanto o higienismo é um processo de purificação de algo, do estabelecimento de um estado que se considera puro, sem detritos, o que chamamos aqui de higiene, ao contrário, parte da constatação prévia de que a condição humana é ela mesma impura - húmus, de onde vem etimologicamente a palavra humano, quer dizer resto de uma operação metabólica, impureza e imperfeição” (VOLTOLINI, 2019, p. 14).

fazendo ao considerar o sonho de uma criança autônoma? Seria esse um discurso delirante de autonomia, que em nosso ver, tem a sua forma mais grave quando voltado às crianças que em tudo são dependentes ou assujeitadas às nossas leis e paradigmas? Como Lacan (1956) advertiu, só quando se pegam as coisas nas mãos percebe-se a contradição entre um discurso e uma realidade que não se coaptam.

Žižek (2011) também acrescenta à nossa leitura de outra forma. Ao tomar o ditado pelo avesso, ele lembra que a água era originalmente pura e que toda a sujeira que nela está veio do bebê. Portanto, ele que deveria ser descartado para não estragar a água cristalina com as suas secreções. “Ora, mas se os outros já haviam tomado banho antes dele!?”, poderíamos pensar... Todavia é o bebê quem está na condição mais vulnerável. Essa é a sua particularidade em relação aos outros, a sua condição objetal. Voltando à leitura de Žižek (2011), não estaríamos justamente descartando o bebê ao desconsiderar o real da educação em prol de límpidas teorias, tão democráticas teorias?

Nossa interpelação passa por esse ponto: que as crianças sujem a água cristalina da educação democrática, tal como concebida atualmente, nos parece fragrante, mas por que se espera ou se sonha isso para elas? Seria o paradigma atual mais limpo do que os anteriores, sem nenhum mal neste novo bem? Entendemos que a imagem que se tem ou a demanda que se faz às crianças, além de mais uma vez evidenciar a sua condição objetal, diz também daqueles que as tomam dessa maneira. Será uma nova ficção de criança autônoma que se forma em nosso contexto? Seria menos trabalhoso educar/ensinar uma criança autônoma?

1.5 Considerações primeiras

A figura na capa deste capítulo é uma das versões da *Scala naturae* (cadeia da natureza ou cadeia dos seres). Não foi possível identificar com precisão o seu autor e data, mas é conhecido que ela remete à história da biologia e da filosofia no intuito de classificar desde o ser mais simples ao mais complexo. Todavia, consideramos que ela é ilustrativa também das primeiras autonomias a que nos referimos. A autonomia do humano em relação à natureza e ao divino e a autonomia da política do não político. As duas formas de autonomia que respondem à primeira questão do título: autonomia de quê?

Ela ilustra a posição do homem entre os elementos que o determinava até então e na qual ele é aquele que existe, vive, sente e pensa. Lessa (2018) chama a atenção para o princípio de correspondência em que esse indivíduo, mesmo como uma peça ínfima e embebida no conjunto de determinações e constrangimentos de toda ordem no qual está imerso e coagido, antecipa na filosofia europeia movimentos que consideram o princípio de autonomia inscrito nele próprio. Com a colagem da face de Freud ([1917 – 1920] 2010) olhando para esse indivíduo, ilustramos tanto a sua implicação como autor em seu contexto, quanto também a ferida narcísica que ele declarou ter feito no indivíduo da razão. Teria sido esse um primeiro golpe no senhor da casa?

Apresentaremos a seguir uma dessas versões de autonomia, tendo como uma de suas particularidades ter sido colhida não exatamente de especialistas, mas daqueles que a reformulam desde as suas referências, para que pudesse servir de parâmetro ao seu trabalho ou, pelo menos, como discurso oficial em suas escolas. Portanto, trataremos de uma versão de autonomia, sobretudo a partir do material de divulgação de escolas que se autodenominam democráticas no próximo capítulo.

Essa versão não deixa de fazer parte de uma nova ficção, cujos fundamentos procuramos lastrear neste primeiro capítulo. Essa hipérbole de autonomia que circula em nosso meio como demanda educativa pode se revelar desproporcionada a posteriori se exigir, de fato, a sua encarnação conforme os ideais que animam o ato educativo. Nesse caso, como indica Lajonquière (1999), em vez de deixar um lugar vazio por onde possam advir as crianças com as quais nos encontramos, a demanda testemunha exatamente o quanto os pequenos estão imersos num discurso em que há um “[...] conjunto de coisas ditas e feitas, bem como das não ditas e não feitas, porém pensadas e fantasiadas [...]” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 18) para eles em cada época e lugar.

Além do mais, a partir da psicanálise podemos saber que realizamos em sonhos os desejos que não podem se concretizar na realidade. Sua especificidade está em mostrar ao homem que ele se representa em sua teoria. Teorizar de si mesmo é uma forma de autorrealização ou autossimbolização conforme sinalizamos de forma mais direta no tópico “Sempre me sonharam”, clara paráfrase com a produção cinematográfica *Nunca me sonharam* de 2017.

Esse trabalho sobre um não sonhar discorre sobre precariedades de várias ordens que afetam o trabalho escolar. Todavia, junto ao relato dos jovens que testemunham de suas dificuldades no longa de Rhoden (2017), há pessoas interessadas em sua educação. Ao passo que nós sugerimos que o não sonhar pode estar em outro registro menos perceptível e poderia remeter mais à não implicação ou à falta de interesse pela educação do que exatamente à precariedade. Talvez esteja mais próximo à “[...] vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês” (ARENDDT, 1972, p. 242), ou ainda: sonhamos em não fazer parte da vossa educação!

Nesse ínterim, em vez de declínio da função paterna, supomos que houve um declínio das condições de responsabilidade, sobretudo devido a configuração do social tal como delineado por Arendt (2014) e por Lacan (1972) com o discurso do capitalista. Ambas configurações contribuem para a autonomização e redução do sujeito a consumidor, desconfigura o espaço público de ação e discurso e dificulta a enunciação em meio a tantos enunciados anônimos. É dificultada a autoria por questões sobre as quais era preciso deliberar desde a ética primeira de Aristóteles (2013). Formulação clássica na qual tem destaque tanto o discernimento quanto a escolha em que o agente exercia a sua ética numa brecha entre várias determinações.

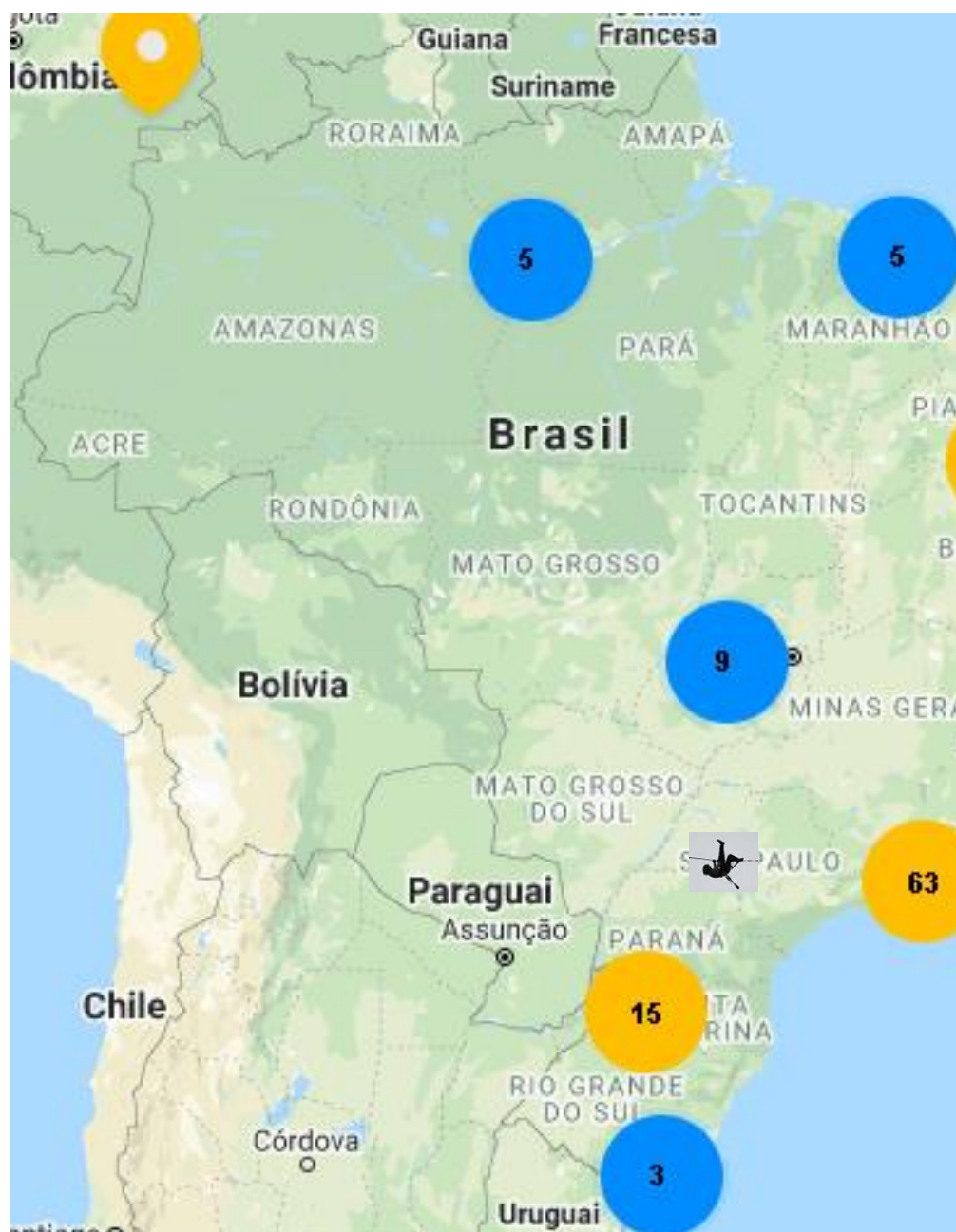
Talvez pudéssemos, num exercício de imaginação, confabular que nesse contexto, por ter a necessidade ética por óbvia e a condição de deliberação como desnuda, se escrevessem acordos a lápis e quando um não valia mais, esvanecendo-se e apagando-se em sua relevância, deliberava-se e se escrevia outro, e outro, e outro... Com menor pudor para mudar de *um bem decidido* para *outros*, mas com maior cuidado justamente com o que permite tal mudança. Ao passo que nós, já tão evoluídos, esquecemos que esses são produtos de deliberação e imprimimos os nossos *bens* de maneira tão

impregnante que se torna difícil despir-se deles. E, quando um não funciona mais, procuramos adaptar, medicalizar, entre outras tentativas de fazer valer uma ficção.

Até mesmo quando indicou que somos senhores de nossos atos, Aristóteles (2013) não deixou de considerar uma limitação, indeterminação e exemplos de não responsabilidade. Ao passo que a não limitação, o entusiasmo e mesmo o delírio de autonomia, parecem encontrar a sua forma mais aguda em nossa época. Um segundo golpe no senhor da casa?

Seriam as crianças capazes de fazer democracia? Há uma diferença entre aqueles que fundaram experiências que deram origem a essa linha de educação e que, na maioria das vezes, são apagados dessa história, e a forma com que se tenta concretizar essa ideia atualmente. Ainda nesse segundo caso a pretensão de fazer república com as crianças pode aproximar-se mais de uma ética da convicção do que de uma ética da responsabilidade. seria um terceiro golpe no senhor da casa ou nas próprias crianças demandar democracia delas?

Uma última questão que ainda diz respeito à segunda pergunta que colocamos no título deste capítulo é em relação a *quem*, pois se a autonomia sempre coloca em relação e não é em si mesma, as crianças emancipadas, autônomas, teriam autonomia em relação a quem, a nós?





Capítulo segundo:

De escola republicana à uma democracia entre os muros da escola

Mas a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer.

Roland Barthes

“Em tese não há nenhuma escola que não seja democrática no Brasil!”

Professor durante um encontro sobre educação democrática

Figura 5 – Funâmbulo à procura de uma escola democrática

2 Discurso e discursividades

A linguagem é uma legislação, a língua é seu código. Não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva: *ordo* quer dizer, ao mesmo tempo, repartição e comunicação. R. Barthes

Há duas noções de discurso a que fazemos referência neste tópico, uma necessariamente estruturante que funciona como a primeira instituição a que somos sujeitos e, portanto heterônoma, e outras mais ligadas à nossa cultura. Goldenberg (2002) indica que nessa segunda possibilidade o discurso está sempre ligado a um paradigma cuja *episteme* é correlata à organização do mundo e da vida comum. Nesse sentido, desde que haja estrutura discursiva há possibilidade de haver também discursividades alinhadas ao contingente. Caso dos outros dois discursos que indicaremos a seguir.

2.1 A instituição primeira é heterônoma!

Para discorrer sobre a primeira instituição, podemos fazer remissão ao capítulo anterior em que indicamos que a autoridade foi tomada como contrário de autonomia⁷¹, ainda que formalmente o seu oposto seja a heteronomia. Também formulamos a imagem ou sonho de criança autônoma como uma ficção daqueles que se ocupam dela. Contudo, se tomarmos a ideia de criança autônoma em si mesma, o que poderíamos indicar a partir de referências psicanalíticas?

Para discorrer sobre essa primeira instituição que é a linguagem, podemos retomar uma experiência que hoje poderia parecer uma cruel anedota. É o caso do rei que queria descobrir a mãe de todas as línguas. Há registros de que Frederico II (1194-1250), no afã de uma grande descoberta, ordenou que se separassem algumas crianças de seus pais para serem cuidadas (amamentadas e limpas) sem que se falasse com elas. Ele queria averiguar se as crianças nascem com a capacidade inerente da linguagem e se, sem o contato com as línguas ao redor, poderiam desenvolver a linguagem dada por Deus e falada no Jardim do Éden por Adão e Eva. Há versões desse experimento em que consta

⁷¹ Tópicos: De auto a auto: o que os ismos podem nos indicar a respeito da educação? e Que é autonomia? [E o que ela não é!].

a morte das crianças, em outras elas começaram a imitar os gestos e sinais das cuidadoras, desenvolvendo assim uma forma de linguagem (A BUSCA..., 2017).

Todavia, antes ainda, a questão já havia sido formulada por Psamético, um dos últimos faraós do Egito⁷². Ele ordenou que se tirassem dois meninos gêmeos de sua mãe para que, cuidados por um estranho, também desenvolvessem uma língua própria. Sua estratégia chegou ao extremo quando mandou que privassem os meninos de alimento para que, pela necessidade da fome, eles falassem. E: *békos!* Conforme o pastor que cuidava dos meninos, um deles havia pronunciado palavra para pão em cínio, um idioma antigo da região (A BUSCA..., 2017). Final feliz, pois o faraó se convenceu de que esse era o idioma original!

À parte a esperteza de nossos poderosos, o enigma a respeito da origem da linguagem é antigo e leva à criação de vários mitos. Nessas duas experiências o faraó e o rei tentavam descobrir a língua original, limpa e sem a interferência daquela dos mais velhos. De alguma forma, essas crianças apartadas não estariam sujas como aquela que foi perdida junto com a água suja do banho de seus antecessores. Talvez elas, sim, seriam autônomas se tivessem falado uma língua pura e sua, mas sabemos que não foi bem assim... Porém teria findado a intenção de não sujar uma geração com a outra, de confabular uma linguagem sem transmissão⁷³?

Embora esses poderosos tivessem tentado descobrir um idioma ao isolar os *infans* da linguagem em sua forma falada, as crianças já estavam imersas na linhagem em sua forma mais fundamental ao nascerem, pois ela não é exercida somente com palavras. Dela não se aparta, não se limpa e não se foge sem consequências. A linguagem é a nossa primeira instituição e é heterônoma.

Uma lei que a ninguém é permitido ignorar, sendo possível no máximo resistir a ela em alguma medida. Pois, como Lacan (2014 [1953]) indica, “[...] a lei do homem é a lei da linguagem desde que as primeiras palavras de reconhecimento presidiram aos primeiros

⁷² Reinou de 664 a 610 a.C.

⁷³ Embora nesses dois casos tenha havido experimentos, Fink (1998) nos lembra de uma brilhante nostalgia de Rousseau por uma suposta época anterior ao desenvolvimento da linguagem. Na exaltação de um homem primitivo, num tempo imaginário em que este vivia como animal, portanto, sem linguagem, Rousseau imagina que ele não teria contaminado e complicado as suas necessidades com essa corrupção. Mais um exemplo em que a linguagem é tomada como fonte de males que leva a vários defeitos, como perfídia, mentira e traição, de modo que quem não fosse tocado por ela, teria uma natureza boa e saudável.

dons” (p. 136). É o discurso do Outro que forma o mundo em que nascemos. Ou seja, mesmo com a tentativa dos soberanos de separar as crianças dos idiomas que as circundavam, elas já estavam imersas num universo linguístico que as precedia antes de seu nascimento.

A linguagem como Outro é assimilada pela maior parte das crianças, mas há aquelas que entram de um modo peculiar e fundam com a linguagem uma outra estrutura. Nesse sentido os autistas não acompanham de todo a regra. E, certamente esse Outro que está aí antes das crianças tem um peso muito maior do que elas ao assujeitá-las, sendo quase que irresistível. Contudo, ao assujeitar-se, torna-se um sujeito *da* ou *na* linguagem.

Se decidir por escapar, ainda que já tendo tomado um banho de linguagem ao nascer, e resistir em seu mais íntimo, a criança relega o seu assujeitamento no qual poderia advir como sujeito, sendo essa uma forma de vitória sobre o Outro – caso da psicose. Todavia, ainda que essa seja necessária, está posto o seu estatuto de escola, “[...] não obstante, negar a subjetividade” (FINK, 1998, p. 72).

Embora tenha recebido ao nascer a atribuição de um lugar na instituição de uma ordem simbólica que lhe confere um nome, uma genealogia e a coloca em relação a outros, a criança ainda pode, mesmo que sob o véu da alienação, rejeitá-la. Pois mesmo os que resistem, resistem dentro da linguagem daqueles por quem são tomados. Por agora, podemos considerar que no lugar de uma criança autônoma desde o princípio, há uma alienação que mostra a “[...] realidade do discurso em sua autonomia” (LACAN, 2014 [1953], p. 124). E, uma escolha que a psicanálise mostra que o sujeito é capaz de fazer a despeito de outras que lhe são impostas.

Essas questões são fundamentalmente subjetivas e dizem respeito a um discurso estruturante, embora tenham também a sua dimensão objetiva. Contudo, há outras discursividades que incidem sobre as crianças de modo a formar uma ficção de autonomia. Caso do discurso jurídico e o pedagógico.

2.1.2 Discurso jurídico como exercício ético de autonomia

O discurso jurídico é uma dessas discursividades. Nesse campo específico há o exercício de autonomia ao estabelecer as próprias leis e convocação ética perante a

condição de possibilidade da educação como apontamos no capítulo anterior. A partir das concepções presentes em certos documentos que versam sobre os direitos das crianças, podemos fazer apontamentos sobre a ética da convicção e a ética da responsabilidade, que, por sua vez, têm grande ressonância no campo pedagógico.

A começar pelas éticas, Weber (2015 [1919]) indica que na ética da convicção o sucesso da ação está entregue ou deve ser remetido a outro que não o seu agente ou ainda à outra instância⁷⁴. O seu agente sente-se responsável por algo na esfera da mentalidade, num nível abstrato⁷⁵. Já na ética da responsabilidade o agente assume o peso de suas ações, conta com os defeitos medianos dos outros e busca agir na realidade em que está presente.

Em seu escrito, Weber (2015 [1919]) deixa bem claro que não é o caso de fazer prescrições sobre como agir, se com a ética da convicção ou da responsabilidade, mas de compreender que há uma oposição abissal entre ambas. E, parece-nos que essa mesma oposição pode ser observada na maneira de conceber os direitos das crianças, que devem ser observados, obviamente, também na escola.

Como referência de mudança de paradigma desses direitos, tomamos a Convenção Sobre os Direitos da Criança de 1989. Pode-se considerar que ela representa um divisor de águas na condição jurídica dos pequenos, pois a *proteção integral* estabelece que há um sujeito pleno no campo da infância e da adolescência (CIRINO, 2001). Antes dela o foco já havia passado da proteção, na Declaração de Genebra, de 1924, para as fases da vida, na Declaração dos Direitos da Criança de 1959.

E, nesse último documento, após uma definição etária⁷⁶, há duas novidades: a participação e o interesse superior das crianças. A participação abre espaço para que as crianças expressem a sua opinião nas questões que lhes dizem respeito, direta ou indiretamente. Elas também devem ser levadas em conta na agenda política, econômica e educacional de seu país. O seu interesse superior, provavelmente a maior novidade do

⁷⁴ Como, por exemplo, a religiosa.

⁷⁵ Ele oferece como exemplo a luta para que a chama contra as injustiças sociais não se apague, o que, de fato, pode ficar num nível muito abstrato ou exigir mais trabalho do que a convicção se for feito algo objetivo nesse sentido.

⁷⁶ “criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo” (ONU, 1989).

documento, repercute de várias maneiras e em diversos âmbitos. Qualquer instituição pública ou privada, entidades, autoridades e tribunais devem ter como prioridade o seu máximo bem-estar para tomar quaisquer medidas relacionada a elas.

A Convenção (1989) foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989 e ratificada pelo Brasil em 1990. Os termos mais recorrentes no documento são: direitos, liberdade, desenvolvimento, criança, humano, proteção, interesse da criança, família, opinião e educação. Eles articulam-se na formação de um discurso que define a criança como um ser em desenvolvimento cronológico e indica o que é fundamental para a sua constituição como ser humano e usufruto de direitos e liberdades na sociedade democrática. No entanto, consideramos interessante conhecer, ainda que sucintamente, os embates políticos em torno dos quais foi estabelecido o documento para destacar a sua dimensão de política de deliberação.

O projeto inicial da convenção (1989) foi entregue formalmente à Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) no início de 1978. O governo prestava uma homenagem a Janusz Korczak, um dos fundadores da educação democrática. A pretensão era que o projeto fosse aprovado até o final de 1979, como marco do Ano Internacional da Criança. Contudo, para isso, seria necessário um amplo consenso em um curto espaço de tempo. Ademais, como indicam Rosemberg e Mariano (2010), a proposta foi considerada semelhante à Declaração de 1959 e recebeu várias críticas por apresentar uma linguagem imprecisa e pela omissão em relação a vários direitos e à sua implementação, pontos fundamentais num tratado internacional.

Houve ainda várias tensões envolvidas no processo de formulação do documento. Estavam em jogo interesses políticos, diferentes concepções de infância e obrigações concernentes aos países integrantes. Todavia, junto às críticas já mencionadas, a principal polêmica girava em torno de seu viés ocidental e da adoção paralela de direitos de proteção e direitos de liberdades.

Conforme represando na tabela a seguir, a participação dos Estados diferenciou-se conforme as suas regiões geopolíticas. Predominaram os países industrializados, com reduzida participação de países africanos.

Tabela 1 – Número de estados participantes nas sessões do grupo de trabalho encarregado da redação da Convenção Sobre os Direitos da Criança (1981*-1988)

TABELA I
NÚMERO DE ESTADOS PARTICIPANTES NAS SESSÕES DO GRUPO
DE TRABALHO ENCARREGADO DA REDAÇÃO DA CONVENÇÃO
SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA (1981* – 1988)

Região/Ano	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	2ª Leit./88
Ocidente**	14	13	15	14	18	16	17	18	22
Ásia/Or. Med.	3	4	6	4	7	6	9	10	16
América Latina	3	4	7	5	9	6	6	7	10
Europa Oriental	5	6	4	4	6	5	5	6	8
África	2	1	3	1	7	4	3	7	9
Total	27	28	35	28	47	37	40	48	65

* Não se dispõe de dados anteriores a 1981.

** Inclui: Europa Ocidental, Estados Unidos da América, Canadá, Austrália e Nova Zelândia.
Fonte: Piloti (apud Detrick, 1992, p.644-657).

Fonte: Rosemberg e Mariano (2010).

Os tipos de direitos que teriam maior relevância foram disputados e polemizados, especialmente entre países do leste europeu, que defendiam a prioridade dos direitos sociais e econômicos, e os Estados Unidos, que reconheciam apenas os direitos de caráter civil e políticos como legitimamente humanos. Desse modo, havia uma contraposição entre a predominância dos direitos sociais do projeto original polonês e as proposições norte-americanas de direitos civis e políticos, que visavam, por exemplo, liberdade de expressão, pensamento, consciência, religião, associação e reunião, direito à privacidade e acesso à informação.

Como indicamos, na primeira década do século XX, houve iniciativas anteriores a esse esboço da Convenção (1989), vindas do leste europeu. Uma delas é a Declaração dos Direitos das Crianças, elaborada em 1917, pela sessão moscovita da organização Proletkult. Esse era um notável centro de difusão e produção cultural criado após a revolução de Outubro de 1917. O outro antecessor são os escritos do polonês Janusz Korczak, de 1919 e 1929, que traziam a perspectiva liberacionista em relação aos direitos das crianças.

Janusz Korczak, pseudônimo de Henryk Goldshmid, teve suas ideias bastante difundidas na Europa, principalmente após os movimentos de contracultura de 1960.

Ele era judeu, polonês, médico pediatra e educador. Criou, em 1912, uma instituição que acolhia principalmente crianças judias e pobres. Para ele as crianças formavam uma classe oprimida e, por isso, defendia que o seu principal e indiscutível direito era exprimir as suas ideias e ser parte ativa no debate sobre a sua educação e punição⁷⁷ (ROSEMBERG; MARIANO, 2010).

Contudo, Rosemberg e Mariano (2010) indicam que foi principalmente nos Estados Unidos, década de 1970, que houve uma vasta e rica produção de cunho liberacionista. Porém, diferentemente do movimento pelos direitos das crianças, argumentava-se ser um equívoco considerar que a liberação e os direitos das crianças eram semelhantes em objetivos.

O movimento pelos direitos das crianças tinha como objetivo a proteção especial de crianças como participantes desiguais na vida social. Seus autores pareciam desejar a liberação, ainda que da autoridade bem-intencionada dos adultos, além do acesso aos mesmos privilégios e direitos dos mais velhos. Com o argumento de que a proteção, na verdade, feria os direitos das crianças como cidadãs.

Já a corrente protecionista fazia oposição a essa perspectiva a partir de três assertivas:

[...] as crianças não dispõem das mesmas capacidades que qualificam os adultos para usufruto de direitos; a retórica do direito não captura a verdade sobre a vida das crianças e de suas famílias e encoraja uma permissividade destrutiva que tem consequências nefastas para adultos, crianças e sociedade; a negação desses direitos não tem impacto negativo na vida das crianças. (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 704).

Essa segunda posição teve como duas de suas principais expoentes Hannah Arendt, cujo texto sobre a crise na educação (1972) toca em alguns desses pontos, e Onora O'Neill (1988), cujas considerações⁷⁸ retomaremos adiante.

⁷⁷ Tal como exposto em trabalhos como: *Quando eu voltar a ser criança* (1987); *Como amar uma criança* (1929); *O direito da criança ao respeito* (1984).

⁷⁸ Localizadas sobretudo no artigo “*Children’s rights and children’s lives*” (1988).

A Convenção (1989) pode ser comparada à Declaração dos Direitos das Crianças (1959) para pontuarmos algumas transformações que refletem as questões que indicamos no início deste tópico. Escolhemos esse antecessor devido a um recorte de proximidade temporal e por ter sido referência da qual se desdobraram vários outros documentos relacionados à infância, à criança e à educação.

A ênfase na necessidade de proteção aparece já na Declaração dos Direitos da Criança (1959) e tem por objetivo o seu desenvolvimento na sociedade científica, tecnológica e democrática do século XX:

Princípio 2: A criança gozará proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição das leis visando este objetivo levar-se-ão em conta sobretudo, os melhores interesses da criança. (ONU, 1959).

O interesse da criança é um ponto que se transforma na Convenção de 1989:

Art. 3. 1 – Todas as decisões relativas a crianças, adoptadas por instituições públicas ou privadas de protecção social, por tribunais, autoridades administrativas, ou órgãos legislativos, terão primacialmente em conta o interesse superior da criança. (ONU, 1989).

De acordo com o Princípio 2 da Declaração (1959), deve-se levar em conta o “melhor interesse da criança”, enquanto na Convenção (1989) ele transforma-se em “superior”. A nosso ver, essa segunda citação é bastante ilustrativa das pedagogias centradas na criança que, de certo, poderiam influenciar o texto jurídico, mas também convém considerar que o texto tem incidência influenciadora no ambiente escolar.

Mais ainda, como Ghiraldelli (1996) lembra, a criança já estava sendo dissecada pelas ciências em voga na época e vários âmbitos da vida comum deveriam ser

reconfigurados para que, conforme o paradigma do momento, o ser infantil, curioso e ativo no mundo à sua volta, pudesse ser melhor acolhido. A melhor forma de fazer isso seria propiciar o desenvolvimento de suas capacidades e a liberdade para que ele pudesse construir uma educação diferente daquela considerada tradicional.

Ainda nesse sentido, e considerando o estatuto de indivíduo concedido às crianças, elas passaram a ter o direito de exprimir livremente a sua opinião nos assuntos que lhes concerniam:

Art. 12. 1 – Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

2 – Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja directamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional”. (ONU, 1989).

São direitos que criam vários dispositivos para dar voz às crianças nas situações em que antes não eram ouvidas, pelo menos não de forma tão direta. Elas passam de objetos de direitos a sujeitos de direitos, inclusive com liberdades e uma vida privada que antes não lhes era suposta, conforme tracejado nos seguintes artigos:

Art. 13. 1 – A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança.

Art. 15. 1 – Os Estados Partes reconhecem os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de reunião pacífica.

Art., 16. 1 – Nenhuma criança pode ser sujeita a intromissões arbitrárias ou ilegais na sua vida privada, na sua família, no seu

domicílio ou correspondência, nem a ofensas ilegais à sua honra e reputação. (ONU, 1989).

Em cada um desses documentos, no que diz respeito a “instrução”, “educação” ou “ensino”, a criança é cada vez mais ligada à escola, embora seja assegurado oficialmente apenas o ensino primário. A personalidade e o desenvolvimento, citados principalmente na Convenção (1989), não deixam de estar ligados à ideia de profissionalização, como enfatiza Ghiraldelli (1996). Isso porque, ao passo que a criança é considerada um ser ativo e com interesses próprios, as ações pedagógicas, nesse momento com auxílio das teorias psicológicas, têm por objetivo orientar esses predicados para algo útil, a saber, o desenvolvimento de uma capacidade, potencialidade e aptidões valorizadas profissionalmente. O que mais uma vez corrobora a distinção que Singer (2010) faz a respeito das duas correntes do escolanovismo.

Gavarini (2008, b) salienta que, ao determinar os direitos e deveres dos pais como finalidade do interesse da criança, o que inicialmente deveria proteger dos abusos, com base na ideia de emancipação, em parte, supõe uma autonomia que coloca a infância à mercê de si mesma e desloca o chamado à responsabilidade “[...] à ideia de uma dívida virtual do adulto para com a criança”.

O’Neill (1988), ao se envolver na discussão anterior ao estabelecimento do documento de 1989, parece apontar na mesma direção e convergir com a distinção que mencionávamos antes entre ética da convicção e ética da responsabilidade (WEBER, 2015 [1919]). Ela chama a atenção para o fato de que a educação e a proteção, constituindo os direitos fundamentais das crianças, seriam melhor apoiadas no princípio das obrigações do que na retórica dos direitos. Pois assim o foco estaria no agente das obrigações e não no receptor como sujeito de direitos. Ademais, tais obrigações não necessitariam estar relacionadas e ser acionadas pelo direito para que as crianças não tivessem direitos contra os adultos.

Com a construção das obrigações, no caso específico das crianças, além das vantagens teóricas e políticas, os aspectos éticos de suas vidas poderiam ser melhor contemplados por obrigações fundamentais imperfeitas. Assim, ainda que elas não tivessem direitos positivos correspondentes, e estes não eram tradicionalmente consideradas opcionais, seriam contemplados no eixo das obrigações. Era opcional a maneira como deveriam

ser cumpridos. Além disso, aqueles que atendem aos requisitos dos direitos positivos, podem, negligentemente, fazer apenas o que lhes é prescrito e cumprir a obrigação perfeita, mas não a imperfeita. Podem falhar gravemente sem violar o direito positivo.

A construção de obrigações localizaria justamente a responsabilidade na perspectiva do agente no que lhe é possível fazer, assim como também, vale considerar, na realidade das crianças, bem como na ética da responsabilidade. Essa perspectiva, no lugar da suposta perspectiva da criança, poderia oferecer mais, ainda que promettesse menos, para aqueles que por sua condição inicial são dependentes e vulneráveis.

Mais ainda, seria considerado que o poder daqueles que estão a cargo das crianças normalmente tem o objetivo torná-las independentes, não de oprimi-las. Há uma especificidade em sua condição as diferencia de outros grupos e deve ser considerada. Além disso, a criança “[...] depende da responsabilidade coletiva com respeito a um membro do corpo social provido de prerrogativas das quais ela não possui o exercício e ao qual o poder tutelar agindo em nome do bem comum tem o dever de substituir” (GAUCHET, 2009, p. 141).

Enquanto para as crianças a retórica dos direitos pode ser apenas mais uma maneira de lembrar indiretamente que as suas vidas estão em poder de outros, os que exigem respeito pelos direitos das crianças, em vez de abordá-las diretamente, poderiam se dirigir para aqueles cujas ações interferem diretamente na vida delas e assim atingir ambos os lados da questão. Elas, muito mais do que outros grupos, e por razões óbvias, devem confiar naqueles a quem estão sujeitas (ARENDR, 1972; O’NEILL, 1988) e os mais velhos, em sua tarefa educativa, poderim assim “[...] sustentar o confronto, em ser e permanecer os interlocutores da geração seguinte” (LEBRUN, 2008, p. 199).

Essa discussão, por sua vez, converge para o centramento na criança do campo pedagógico e para a maneira de instalar a democratização da escola em nosso país.

2.1.3 O discurso sócio-pedagógico

O discurso sócio-pedagógico é uma formulação que já vem sendo desenvolvida há alguns anos por Rinaldo Voltolini. Antes de ir propriamente à uma definição, podemos traçar alguns elementos que fazem parte versão de discurso pedagógico.

Um primeiro elemento refere-se à diferença entre educação e pedagogia. Em sentido amplo, pedagogia diz respeito a método de ensino (WINCH; GINGELL, 2007) e, embora o termo tenha uma longa história da qual se pode extrair um sentido, é usado para indicar tanto o trabalho de fazer a criança crescer, quanto à uma ciência ou atividade científica que reúne várias outras ciências em torno de seu objeto comum: a educação (VOLTOLINI, 2012).

Émile Durkheim (2011 [1922]) também já tinha feito uma distinção cuidadosa entre educação e pedagogia. Ao explicitar a condição estrutural de uma e o estado contingencial de outra, ele considera que a educação é uma ação exercida pelos pais e professores de maneira constante e geral sobre as crianças. Desse modo, as novas gerações estão em contato com os mais velhos de forma inconsciente e incessante. Já pedagogia, diferente de ação, constitui-se em teorias sobre como conceber a educação. Ela pode, inclusive, se opor a toda a prática de uma época. Mais ainda, enquanto a pedagogia, como uma maneira de refletir sobre as questões da educação, é intermitente no passado, a educação sempre foi contínua. Há povos que não tiveram uma pedagogia, mas, havendo crianças para educar, educavam.

Além dessa primeira distinção, Durkheim (2011 [1922]) adverte ainda sobre outra diferença que pode ser feita quando se busca estabelecer os efeitos e características da reflexão pedagógica. Para considerá-la científica, ele separa a pedagogia das ciências da educação. Para que um conjunto de estudos possa compor uma disciplina com as mesmas características de outras ciências, basta que atenda as seguintes características:

- a) primeiro, deve ocupar-se de objetos prontos para a observação e fatos concluídos que possam ser abordados com precisão numa dada realidade. Pois uma ciência define-se pelo seu objeto de estudo;
- b) em segundo lugar, esses fatos devem ter homogeneidade suficiente para que possam ser categorizados;
- c) em terceiro lugar, o estudo científico aborda o seu objeto com pretensões de conhecimento desinteressado. Um saber que, pelo menos no momento da investigação, tem importância em si mesmo, pouco importando as consequências práticas. Mais do que julgar o fato estudado, o importante é exprimi-lo.

Dessa forma não há empecilho para que a educação seja tomada como objeto científico, pois há fatos sociais e reais que podem ser definidos em relação à sua época e lugar, além de atender as condições para se tornarem objetos de estudo.

Além disso, Durkheim (2011 [1922]) considera que, mais do que combinações arbitrárias e artificiais decorrentes de aspectos fortuitos, as práticas educativas são verdadeiras instituições sociais. Poderíamos até infringi-las em sua força imperativa, mas não as modificar ou nos emancipar delas à vontade.

Outro aspecto fundamental das práticas educativas independente de suas diferenças é que são ações da geração presente, dos mais velhos, sobre a geração mais nova para que essa se instale no meio social ao qual chegou. Portanto, estão na mesma categoria lógica dos fatos que podem ser designados como ciências da educação e ajudam a entender o presente por meio do passado ao abordar a gênese e o funcionamento dos sistemas de educação.

Já as teorias pedagógicas são reflexões distintas, com objetivos e métodos específicos. Não visam descrever ou explicar os sistemas educativos, mas determinar como devem ser. Elas normalmente têm em vista que algo passe a existir tendo a sua orientação voltada para o futuro, ou ainda decretar preceitos de conduta. Se toca no passado ou no presente, não é para dizer o que existe e o motivo disso, pelo contrário, na maioria das vezes, é com desprezo, apontando quase sempre para as suas imperfeições⁷⁹.

Durkheim (2011 [1922]), então, prefere comparar a pedagogia com uma arte, produto de uma reflexão que, no entanto, não é uma ciência. Pois o seu objetivo é construir um ideal para dirigir a ação dos educadores. Seu viés é mais prescritivo do que prático e não poderia substituir a educação, uma vez que, o “[...] futuro não pode ser imaginado a partir do nada: só podemos construí-lo com os materiais que o passado nos legou” (DURKHEIM, 2011 [1922], p. 94). Seu papel, muitas vezes, esteve mais ligado à uma forma de literatura utópica e ideal conformador do que à realidade daqueles que seriam objeto de educação.

⁷⁹ “Quase todos os grandes pedagogos, como Rabelais, Montaigne, Rousseau e Pestalozzi são espíritos revolucionários e revoltados contra os usos dos seus contemporâneos. Eles só mencionam os sistemas antigos ou vigentes para condená-los e declarar que são infundados, fazendo mais ou menos tábula rasa destes sistemas e construindo algo inteiramente novo no lugar dos mesmos” (DURKHEIM, 2011 [1922], p. 83-84).

Convergente com as formulações de Durkheim (2011 [1922]), Voltolini (2012) indica que a pedagogia pode ser definida por seu tríplice caráter – *pragmático, idealizante* e de *vacuidade de saber*. É voltada à proposição e dirigida por uma imagem ideal de educação que tem um saber em exata dependência com outros saberes que lhe conferem alguma substância. Sua condição, fundamentalmente agenciadora, a aproxima da técnica e a predispõe a funcionar como lugar de agenciamento de outros saberes. Esses, por sua vez, são tomados de maneira a sofrer uma torção na direção *do que fazer e como fazer*, conforme o ideal vigente.

Os ideais, por serem políticos, de certo variam, o que não varia é o tensionamento da educação sempre em sua direção com a dupla determinação de ter por um lado um ideal e por outro uma soma de saberes conflitantes entre si, formando uma base de conhecimentos necessários à ação pedagógica. Os conhecimentos tornam-se ideais quando a pedagogia se pergunta o que há neles que possa permitir construir um ideal educativo. Ela pode se dirigir à várias ciências como à medicina, à psicologia, à sociologia, pretendendo “[...] que a escola prepare *crianças-para*, crianças ligadas a/por Imagens e Discursos identitários” (IMBERT, 2001, p. 59-60, grifo do autor). Ou seja, mantém-se o funcionamento da pedagogia e muda-se a teoria com que se a preenche e administra.

Imbert (2001) acrescenta ao indicar que, tomada como técnica, a pedagogia, tende a se constituir como um método destinado a proteger da angústia e não como uma resposta à educação ou ensino. Diante do imperativo de inovação, o seu foco é o bom funcionamento do social e não o sujeito e a sua implicação em seu ato ou fala, pois, em si mesma, é acéfala. É possível cumprir o seu roteiro e estar de acordo com o seu código sem necessariamente implicar-se. Todavia, para a educação, é indispensável que haja espaço para o sujeito entrar em cena tanto do lado do mais velho quanto do mais novo.

Na linhagem de escolas que abordamos, consideramos que houve esta aproximação de referências sociológicas com a pretensão de formular ou embasar uma forma de pedagogia. O que poderemos verificar em seu discurso oficial e a partir das vinhetas colhidas na escola que nos recebeu para o estágio, mas por ora, podemos ter uma noção mais aproximada de como esse discurso é formulado quando Voltolini (2019) trata do vício sociologista.

Levando-se em consideração a oposição que há no campo sociológico entre individual e social, discute-se a participação social do indivíduo na chave eu-Outro. Passa-se à uma categorização, com a atribuição de uma identidade vitimária, em que se desconsidera o comum em favor de uma identificação em si mesma. Não é levado em conta que a experiência do indivíduo não é de toda oposta ao social, pois como sujeito ele vive o seu singular numa experiência compartilhada, podendo inclusive exercer autoria sobre esse campo⁸⁰.

O problema configura-se quando, apesar das questões que, de certo têm legitimidade, o deslocamento do problema vai para o grupo específico que em nosso caso, é o das crianças, mas contra o comum do qual participam com os outros. No caso delas, que de objetos passam a sujeitos de direitos, é como se dessa forma, pudessem “[...] garantir sua independência e seus interesses próprios, em caso de necessidade contra seus genitores” (GAUCHET, 2009, p. 145).

Já a escola, por sua vez, deixa de ser parte de um processo de democratização direcionado ao público, para a preservação e acesso ao comum como herança simbólica, para tornar-se uma democracia, parte de um método de ensino que, os possíveis efeitos, não se sabe se ultrapassarão os seus muros. Eis a instituição típica da modernidade democrática sobre a qual recairão vários discursos.

2.2 Da Igreja à República: a escola como um programa institucional

“O pedagogo tem os olhos nas estrelas e os pés no barro”. Ou seja, corre o risco constante de derrapar. (Metáfora de Michel Develay completada por Rinaldo Voltolini na segunda parte).

Aqui fazemos referência à lendária escola da República. Uma instituição moderna por excelência, pois concebida e moderada por princípios políticos, mas cujo início remete a um empreendimento universalista da Igreja carolíngia. Conforme Dubet (2002), produto de um sincretismo ideológico que reunia o positivismo, o espírito do Iluminismo e uma neutralidade religiosa do Estado, a escola foi criada num modelo de conversão que visava ser mais eficaz do que o simples treinamento e inculcamento de práticas

⁸⁰ Tal como pudemos observar em relação à Kant e Freud no primeiro capítulo.

mecânicas. Para esse efeito importava não somente o conteúdo, mas também a maneira como ele era ensinado.

Embora esse projeto tenha sido secularizado ou racionalizado, a base do programa institucional manteve-se e foi alterada há pouco tempo quando passou a funcionar como organização. Em seu fundamento, além de um lugar de aprendizado, a escola é também um espaço moral que educa para adaptar e produzir um certo tipo de indivíduo, sentido em que é tão moral quanto a escola religiosa. Portanto, embora ideologicamente progressista, é conservadora por alinhar-se à ordem moral e social do momento.

Dubet (2002) indica que a sua abordagem como um programa institucional a coloca em semelhança com a Igreja. Pois, ao acrescentar *programa* à instituição, fica em destaque um tipo particular de socialização e uma forma específica de trabalho sobre o outro. Diferente de outras formas de instituição, dentre as quais estão a família, as práticas coletivas e as estruturas morais em que os indivíduos se desenvolvem, o programa está mais próximo ao verbo instituir ou da palavra instituinte.

Por meio de um processo social de trabalho profissional, específico e organizado, ele transforma valores e princípios em ação e subjetividade. Dessa forma, se uma atividade específica e profissional é direcionada por valores ou princípios para produzir um tipo de indivíduo, é um programa institucional. Assim como outros programas⁸¹ a estabilidade de sua forma baseia-se na ideia de vocação, assemelhar-se a um santuário e estar protegido das desordens exteriores do mundo.

Desde que sagrados, os valores, princípios, crenças ou mitos que guiam o programa podem ser seculares ou religiosos, mas devem estar situados além de um princípio de utilidade social e da evidência da tradição. Deve ainda ser um princípio universal com certa exterioridade do mundo. Por essa via, a escola republicana tinha um monopólio sagrado, embora não exatamente religioso, e os seus valores raramente eram contestados. Mais do que isso, garantiam a legitimidade de ação dos seus agentes.

A escola republicana trabalhava a favor da grande cultura, da liberdade, da integração nacional e do mérito. E, embora não fosse uma tarefa tão simples como se pregava, vislumbrava-se sobre ela um horizonte de progresso ou utopia conforme os movimentos

⁸¹ Dubet (2002) trabalha ainda com o programa institucional do hospital e do serviço social.

sociais vigentes. Ela era sagrada por valores laicos, como a razão, a democracia e o progresso, e, embora tivesse como objetivo estabelecer um universalismo diferente do religioso, acabou por inspirar-se no programa religioso que combatia para se estabelecer. No entanto, a base de seu programa será posta em questão.

2.2.1 Duas vertentes do escolanovismo

Ao passo que a escola saía do domínio da Igreja, formava-se, na segunda metade do século XIX, Europa, um movimento de renovação pedagógica chamado Escola Nova. Lima (2004) assinala que no espectro internacional, as bases do escolanovismo estavam fundamentadas nas obras de Rousseau, Pestalozzi e Froebel, seguidos por Montessori, Dewey e Clararède, entre outros. Havia uma perspectiva de educação e criança cujos princípios, respeitar e estudar a criança, foram sintetizados na década de 1930⁸².

Ela localiza as características do movimento num período relativamente curto, que vai da década de 1880 à de 1920. Embora não rigidamente separados, há dois momentos podem ser distinguidos pelas diferentes concepções e formas de aplicação dos saberes especializados, sobretudo das ciências humanas, com a finalidade de direcionar ou embasar questões educacionais (LIMA, 2004).

No primeiro, era marcante o objetivo de conferir à educação um estatuto científico. Era preciso oferecer objetividade ao conhecimento pedagógico e fundamentar a recém-formada ciência da educação para forjar uma pedagogia orientada ao mesmo tempo pela psicologia e pela moral. A primeira deveria proporcionar o entendimento de como funcionava naturalmente o intelecto, a segunda deveria esclarecer os sentimentos infantis, integrando as funções básicas da educação ao físico e à alma.

A metáfora da orquestra em que o maestro dirige o conjunto foi substituída pela metáfora do jardineiro que cultivava e oferecia às plantas as condições necessárias para

⁸² Lima (2004) menciona como exemplo um trecho de artigo publicado na revista *Nova Escola* no ano de 1931 por Alexandre Gali, secretário do Conselho de Pedagogia de Barcelona: “Nenhum pedagogo, nenhuma ideia nova tem repercussão no mundo pedagógico, nem acolhimento nos manuais de pedagogia, se não estão aliados ou em conexão com a mencionada corrente que Rousseau determinava nos seus célebres princípios: *Respeitar a criança; estudar a criança*, é o que, no fundo, deseja ser o grande invento da pedagogia moderna. Deslocar-se deste campo representa, atualmente, uma heresia pedagógica e o desejo voluntário de chegar rapidamente à insignificância ou ao esquecimento” (GALLI, 1931 apud LIMA, 2004, p. 96, grifo do autor).

que elas cressem por si mesmas. As crianças passaram a ser entendidas como seres de atributos próprios, manifestos em sua maneira peculiar de entrar em contato com o mundo e aprender. Portanto, o jardineiro-professor deveria apenas observar e respeitar esse ciclo natural ao qual todo o sistema também deveria se adaptar. Nesse momento eram visadas as características gerais da infância.

Num segundo momento, a atenção foi concentrada no estudo experimental. As crianças foram concebidas como atores sociais distintos e individualmente diferentes. Essas variações tomaram a cena e se tornaram o eixo do pensamento educacional. Houve o desenvolvimento de testes de inteligência e estudos de personalidade apurando ainda mais o processo em que o ensino era adaptado aos alunos. Além da adaptação da rotina escolar às ideias gerais que se tinha sobre a infância, formava-se uma noção individualizante.

Cada criança passou a ser considerada como única em sua personalidade e potencial. Portanto, a distinção em relação aos outros alunos deveria ser levada em conta no processo educativo. Caberia ao professor fazer a sondagem, investigar o temperamento e as aptidões de seus alunos, para oferecer a cada um o mais conveniente e necessário em termos educativos. Eles deveriam, a partir de uma investigação sobre a história de cada criança, identificar as possíveis razões de suas dificuldades e elaborar atividades de auxílio específicas⁸³.

Todavia, o movimento escolanovista não era homogêneo. Singer (2010) indica que houve uma divisão interna, ponto de diferenciação entre uma abordagem mais psicológica e outra mais sociológica. Levar em conta essa distinção nos permite tanto destacar uma linha de escolarização que ainda tem pouca visibilidade em nosso país, quanto considerar a discriminação que uma de suas precursoras faz.

Dessa forma, ela considera que houve no movimento escolanovista matizes mais brandos e outros mais radicais. Os primeiros trabalhavam com alguma liberdade de escolha de conteúdo, participação na gestão e métodos orientados pela psicologia da

⁸³ Conforme Lima (2004), todos os dados possíveis sobre a vida dos alunos, dentro e fora da escola, “[...] deveriam ser devidamente documentados e levados em consideração pelos educadores, os quais se tornavam ainda responsáveis por orientar o aluno para a profissão que estivesse mais de acordo com o seu potencial e sua personalidade” (p. 98).

época. Tinham por objetivo formar cidadãos capazes de produzir ativamente e, para tanto, articularam a ideia de trabalho ao jogo como elementos educativos.

Os últimos, que melhor traduziriam o espírito escolanovista em seu fundamento, seriam representados por experiências mais radicais que pretendiam reformular o caráter hierárquico da instituição escolar em vez de abrandá-lo. Pois, ao alterar os seus objetivos e organização, essas instituições seriam radicalmente diferentes das escolas oficiais (SINGER, 2010; TAILLE, 2010).

Na concepção de Singer (2010) foi esse segundo eixo que, de fato, radicalizou a crítica à escola tradicional dentro do movimento escolanovista. Ao se preocupar com a formação de um cidadão que pudesse produzir ativamente, o outro matiz, de certa forma, estaria abandonado os ideais de uma sociedade democrática. Já a linha a qual nos atemos, que tem uma concepção específica de sociedade e democracia, pretende formar cidadãos que participem ativamente de seus destinos políticos sem qualquer forma hierárquica de distribuição de poder e privilégios.

Ao considerar-se tributária da Revolução Francesa, com princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, assim como marcada por ideais socialistas, tanto o socialismo romântico de Rousseau quanto científico de Marx, pretende-se desenvolver um indivíduo de forma integral para uma sociedade que “[...] só será possível se os seus membros forem pessoas de iniciativa, responsáveis, críticas, em uma palavra, autônomas” (SINGER, 2010, p. 16). Ideário discursivo que consta no fundamento das escolas às quais nos dedicamos⁸⁴.

No cenário brasileiro o movimento escolanovista remete ao próprio processo de democratização do acesso ao ensino básico e também comporta uma dualidade de posições. Lima (2004) indica que na década de 1920 prevalecia o que pode ser considerado como um *entusiasmo pela educação*. Já no início da década de 1930 a tendência era designada como *otimismo pedagógico*. A partir desse momento a preocupação daqueles que estavam ligados às causas educacionais, além da ampliação

⁸⁴ Singer (2010) indica ainda que as escolas democráticas poderiam ser aproximadas das experiências de educação anarquista devido aos seus formatos e questionamentos produzidos. Contudo, evita essa possível convergência porque seria necessário retomar outro movimento, mas oferece algumas indicações bibliográficas: a revista italiana *Libertária: Il Piacere Dell'utopia* de 2007 e 2008. Assim como o livro de Francesco Codello: *A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill* (Imagiário, 2007). Nesse segundo caso o autor inclui as experiências de Leon Tolstoi e de Alexander Sutherland Neill como parte da história da educação anarquista.

de oportunidades visava também a reforma do modelo educacional. Essa deveria levar em conta os princípios da Escola Nova, teoria importada da Europa e Estados Unidos.

Entretanto, para que a reforma ocorresse, havia dois pontos em questão: a ampliação das instituições escolares e a discussão sobre como o ensino deveria ser. A disseminação da educação escolar, incorporando grandes camadas da população, seria fundamental para o progresso nacional, pois colocaria o Brasil no mesmo caminho em que as grandes nações mundiais estavam. A discussão sobre a orientação do ensino também já estava voltada para a crença de que determinadas formulações sobre a escolarização são mais propícias para a formação do novo homem do que outras.

Ademais, o estudo do desenvolvimento infantil, que adquiria importância nesta época, também incidia sobre as propostas de ampliação. Mais do que ensino, a escola deveria oferecer a oportunidade de realização a um caro ideal dos educadores renovados ao funcionar como escola-laboratório. Lima (2004) menciona que ela deveria permitir a realização de testes, observações e sistematizações do comportamento infantil; bem como, promover a visibilidade das mudanças implementadas por tais ações.

Sendo a criança o centro da atividade pedagógica, posição defendida como um valor no movimento escolanovista, era preciso transformar a metodologia de ensino para que os alunos tivessem as suas motivações infantis atendidas. Eles deveriam aprender de uma nova forma, por meio de observação, experimentação e ação sobre o objeto de estudo. O objetivo era valorizar nesse ambiente, conhecimentos práticos e científicos com atividades cooperativas tendo em vista a “[...] formação de indivíduos responsáveis e autônomos, portanto capazes de contribuir para a organização de uma sociedade democrática” (LIMA, 2004, p. 95).

Neste interim, havia duas perspectivas em jogo. Uma que reivindicava as mesmas oportunidades educacionais para todos, com a ampliação do número de escolas – pauta claramente política. E outra, de cunho pedagógico, em que a democratização era concebida dentro da rotina escolar como condição de formação para os futuros cidadãos que deveriam participar e formar uma sociedade democrática⁸⁵. A decisão política,

⁸⁵ O analfabetismo, por exemplo, tendo em vista a exigência democrático-nacionalista, precisava ser erradicado, no entanto, a reforma que permitiria estender o ensino primário a um maior número de crianças foi duramente criticada no plano pedagógico porque faria cair a qualidade da educação (AZANHA, 2004 [1979]).

ainda que tivesse como princípio a possibilidade de extensão do ensino, não foi aceita de bom grado por aqueles que estavam em cargos importantes (AZANHA, 2004 [1979]).

Azanha (2004 [1979]) indica que havia uma competição propagandística em que a posição democrática era valorizada de tal forma que “[...] o termo ‘democracia’ e seus derivados se transformaram em elemento indispensável a qualquer esforço ideológico de persuasão político-social” (p. 336). E, embora o termo e suas implicações marcassem posicionamento opostos, havia uma unanimidade de superfície e divergência de entendimento que não ensejaria divisões a partir de suas formulações abstratas, opacas e assépticas. Essas serviam a vários discursos e usos. O problema estava em como colocar a democratização do ensino em prática⁸⁶ (AZANHA, 2004 [1979]).

2.2.2 Contra a escola disciplinar

Embora o movimento escolanovista tivesse por objetivo a crítica à escola tradicional, a instituição foi mantida com a reforma de alguns traços de seu programa. A corrente a que nos dedicamos, conforme distinguido anteriormente, tinha a pretensão de reformular o caráter hierárquico da escola se inspirando em experiências consideradas radicais.

Tomamos Singer (2010) como referência de destaque para discorrer sobre essa linhagem de escolas, atualmente, pois, como veremos adiante, ela participou internacionalmente tanto da sistematização, quanto da difusão e implantação dessa perspectiva de educação. Tendo por objetivo verificar em que medida, de fato, essas propostas se diferenciam de outras, entendemos que é possível apreender traços de seu programa institucional a partir de uma fonte precisa e autora atuante em tal movimento.

Singer (2010) como elementos diferenciadores dessa perspectiva a ênfase na curiosidade infantil, no respeito ao desejo da criança e na forma de tratá-la como

⁸⁶ Essas diferentes perspectivas podem ser observadas a partir dos episódios paulistanos que Azanha (2004 [1979]) lança mão como exemplos de uma e de outra perspectiva. Como exemplos de ação democrática e políticas de ampliação radical de oportunidades educativas ele menciona a reforma Sampaio Doria 1920 no ensino primário e a expansão de matrículas no ciclo ginasial de 1968-1970. Como exemplo de democracia ligada à prática pedagógica, cita o caso dos ginásios vocacionais no período de 1962 a 1968.

indivíduo, concepções remetidas à corrente filosófica inspirada no pensamento rousseauiano. Segundo essa corrente, ao nascer, já somos providos de uma individualidade própria expressa em disposições mentais emocionais de personalidade e inteligência. Assim, o ato de permitir sua exteriorização e apostar na curiosidade infantil, deixando que as crianças conduzam o processo educativo, desembocaria na verdadeira aprendizagem com espontaneidade.

Um segundo ponto fundamental e diferenciador na amplitude da proposta de educação democrática está no objetivo de formação de cidadãos aptos a viverem e promoverem o regime democrático. Isto é, ao enfatizar a participação dos estudantes na elaboração e no respeito pelas decisões que regem o ambiente escolar, pretende-se que se responsabilizem pelo mesmo. As sanções, se existirem, também são elaboradas em conjunto. O que não significa uma inversão em que se permita tudo que é proibido na escola dita tradicional.

Conforme Singer (2010), a importância desse projeto está na utopia moderna de formar cidadãos livres e dotados de autonomia para participar da política com liberdades públicas. Porém, apesar de fortalecido desse projeto em certos momentos, ele ainda não teria se generalizado. Em vez disso, a sociedade moderna, entenda-se a nossa, estaria profundamente escolarizada, mas formando indivíduos inseguros, submissos e dependentes. A sua importância já teria sido percebida antes com a sociologia, mas a partir de uma perspectiva fundamentalmente disciplinar com Durkheim.

Os projetos questionadores do dispositivo disciplinar não teriam conseguido tornar-se dominantes em nenhum dos países em que estiveram presentes, o que poderia indicar que, apesar de ter sido proclamada a “[...] formação de indivíduos autônomos, a modernidade, nas suas diversas configurações sociais, tem de fato optado pela formação de massas heterônomas [...]” (SINGER, 2010, p. 22) e não questionadoras. Enquanto a proposta da escola democrática estaria, desde a sua formulação, ainda restrita a um funcionamento à margem. Isso tanto por se optar por um tipo de educação não convergente com o discurso oficial, quanto porque essas escolas poderiam ser inviáveis à amplitude social.

Para a autora, o ponto de ruptura das escolas democráticas em relação às outras do modelo educativo dominante está “[...] na ênfase ao desenvolvimento de outras esferas do comportamento humano, além da intelectual” (SINGER, 2010, p. 22). Além disso, as

escolas democráticas teriam optaram “[...] por fazer da infância um período de ‘felicidade’, ‘responsabilidade’, ‘autenticidade’, ‘autodeterminação’, ‘respeito’ ao invés de uma fase marcada por ‘tristeza’, ‘dor’, ‘esforço’, ‘antecipação’, ‘regulação’” (SINGER, 2010, p. 23).

Uma definição

Singer (2010) indica que até 1995, a definição de escola democrática era pouco presente num movimento em que as propostas educacionais eram pautadas pelos ideais de liberdade e de gestão participativa. Essas propostas receberam vários nomes ao longo de mais de 150 anos: *românticas*, em referência à filosofia de Rousseau; *pedagogia centrada no estudante*, em alusão à psicologia centrada no cliente a que esse dirige o processo; *escolas progressistas*, *livres* e, por fim, *democráticas*.

Mais ainda, essas escolas têm em comum dois eixos distintivos: não há currículo compulsório, os alunos definem as suas trajetórias de estudos; e a gestão é feita por processos decisórios que incluem os próprios alunos, assim como os educadores e outros funcionários numa gestão participativa.

Objetivos

Seria um equívoco perceber em algumas questões levantadas por Singer (2010) a formalização de objetivos para a educação democrática quando ela questiona se esses pontos são atingidos? Vejamos:

- a) os alunos dessas escolas são mais responsáveis e felizes?;
- b) esse é o tipo de educação mais adequado ao regime democrático?;
- c) é possível uma socialização moderna sem os dispositivos disciplinares?;
- d) as escolas democráticas criam ilhas de isolamento para manter as crianças?;
- e) “[...] qual é o projeto de sociedade da proposta da educação para a autonomia?” (SINGER, 2010, p. 24);

f) que tipo de paradoxos essas escolas criam para si e para o campo da educação?

g) “[...] até que ponto o sentimento de onipotência comum a todos os educadores, que lhes permite pensar ser possível moldar os desejos de seus estudantes, não compromete um possível conteúdo diferenciador das propostas de educação democrática?” (SINGER, 2010, p. 24).

Com isso parece ser possível indicar que as escolas democráticas não deixam de trabalhar na perspectiva de um programa institucional. Assim como a escola dita tradicional, tem uma imagem de indivíduo que busca formar a partir de um trabalho profissional de socialização e princípios que buscam manter a legitimidade de sua ação. E, mais ainda, o modelo anterior de escola não deixa de ser a sua referência, ainda que para certa oposição.

2.2.3 Uma breve genealogia dos mestres da educação democrática

Expúnhamos no primeiro capítulo que a autonomia requer autoria, responsabilidade para decidir sobre o indeterminado da educação e para elaborar versões a partir de referências. Destacamos Kant e Freud como figuras ligadas à sua contingência e autores cujas teorias tiveram grande impacto sobre a modernidade. A nosso ver, essa dimensão de autoria, de certo modo, também esteve presente nas experiências fundadas pelos mestres da educação democrática.

Eles fundaram experiências que Singer (2010) selecionou conforme os seus aspectos distintivos em relação à outras escolas⁸⁷, mas que nós retomamos a partir do nome dos fundadores justamente para destacar a sua autoria em seu contexto, condição que, que em nosso, tende a ser apagada em favor de um anonimato.

⁸⁷ Ela indica que selecionou as escolas mais representativas considerando a sua época, localização, repercussão internacional e produção teórica de seus fundadores. O seu objetivo era investigar as três escolas democráticas mais conhecidas até então: da Rússia, Yasnaia-Poliana, a mais antiga; a da Polônia, Lar das Crianças; e a única ainda em funcionamento Summerhill, na Inglaterra. O seu objetivo foi reconfigurado pela pesquisa bibliográfica, todavia o mais decisivo foi o contato estabelecido com essa última escola, em meados de 1992, e da assinatura de uma revista que a instituição vinha publicando desde 1988. Esse periódico propiciava a troca de informações entre educadores dessa e de outras linhas de trabalho.

O esforço em formar esta breve genealogia tem como objetivos: retomar experiências exemplares nem sempre conhecidas por aqueles que estão nessa via de educação e que por vezes podem reverberar mais puras metodologias, um saber sem autor; indicar como surgiram alguns eixos norteadores das escolas democráticas que pudemos conhecer; e, atualizar os dados de acesso à essas experiências, além de incluir a própria Helena como uma dessas figuras.

*Leon Nikolayevich Tolstói*⁸⁸

O primeiro fundador de uma escola que se pode considerar democrática foi Leon Tolstói. Conforme o levantamento feito por Singer (2010) Yásnaia-Poliana foi a primeira escola de educação democrática de que se tem notícia. A escola funcionou no final da década de 1850, na Rússia, dentro da fazenda de mesmo nome, que pertencia a Tolstói. Figueiredo (2017) indica que a escola acolhia crianças e adultos e empregava métodos pedagógicos considerados novos em relação àqueles utilizados pela Igreja. A novidade estava em abolir os castigos físicos, os testes e as notas. Em 1858 Tolstói também fundou uma revista pedagógica.

Ele, descendente da nobreza, fez os seus estudos básicos junto às suas tias idosas e depois ingressou na Universidade de Kazan, onde estudou por dois anos. Porém, decepcionado com o convencionalismo do ensino formal, resolveu abandonar o curso. Levou consigo, porém, o encantamento pelas ideias de Rousseau sobre educação, especialmente no *Emílio*.

Na Rússia, o contexto era de transição do feudalismo para outro tipo de sociedade. Enquanto as escolas passavam ao poder do estado, eram criadas oportunidades desde o ensino elementar até o superior. As reformas impactavam sobretudo a área da instrução técnica e profissional. A discussão sobre essas novas condições de instrução para o povo é retratada por diversas vezes numa das grandes obras de Tolstói, *Anna Kariênina*.

Yásnaia-Poliana era uma escola gratuita e os seus alunos eram, em sua maioria, filhos dos camponeses pobres da região. As opiniões sobre ela eram divergentes e os adultos que ali trabalhavam dificilmente se adaptavam por terem tido uma experiência escolar

⁸⁸ 1828-1910, Yásnaia-Poliana, Rússia.

diferente. As regras eram formadas livremente conforme a necessidade sentida pelas crianças. Elas que requereram, por exemplo, a divisão em classes e a distinção entre as aulas, solicitaram também que fosse impedido que os mais novos interferissem nas atividades dos mais velhos. Outra característica dessa experiência eram os passeios pelas redondezas.

Singer (2010) indica esse como um elemento estruturante da educação democrática, a vivência que inclui a

[...] integração da escola com a sua comunidade, a inclusão dos equipamentos e recursos públicos nos planos de estudos visando à sua apropriação, as pesquisas *in loco* nos espaços públicos e privados, a participação em comunidades de aprendizagem da comunidade (p. 68).

Com esse primeiro exemplo, já temos alguns dos eixos principais herdados pelas escolas democráticas de agora, assim como, em linhas gerais, o contexto e filiação de seu fundador.

*Janusz Korczak*⁸⁹

Já o citamos antes⁹⁰. Seu verdadeiro nome era Henryk Goldszhmit. Nascido em 1878, era filho de judeus liberais e fundou, junto a Stefania Wilczyńska⁹¹, no leste europeu, a segunda experiência de educação democrática a que fazemos referência. Conforme Singer (2010), Korczak era avesso à disciplina escolar e resistia às regras institucionais da escola russa em que estudou durante a sua infância e adolescência.

Formado em medicina, começou a se interessar por pedagogia e entrou em contato com os pensadores da Escola Nova em 1911. Distanciava-se da perspectiva rousseauiana ao

⁸⁹ 1878-1942, Varsóvia, Polónia.

⁹⁰ Item sobre o discurso jurídico.

⁹¹ Educadora polonesa (1886-1942, Varsóvia, Polónia).

considerar que as crianças tinham maus instintos e que a educação poderia os abrandar sem jamais eliminá-los.

Após concluídos os seus estudos em pedagogia, foi trabalhar como médico no orfanato criado por Stefa em Varsóvia e, aos poucos, o transformou numa referência do que considerava ser uma república de crianças organizada sobre princípios de igualdade de direitos, fraternidade, justiça e obrigações.

Também prestou consultoria para a direção de outro orfanato, trabalhou como locutor numa rádio dando conselhos aos pais⁹² e foi editor de um periódico voltado para crianças e totalmente coordenado por elas⁹³. O relato do período em que precisou escapar e resistir ao recrudescimento do antissemitismo encontra-se no livro *Diário do gueto*. Ao conhecer orfanatos de outros países, como Países Baixos, Suíça e Itália, e concluir que eram semelhantes a prisões, seu trabalho ganhou maior notoriedade (SINGER, 2010)⁹⁴.

Para o funcionamento do Lar das Crianças, elas se ocupavam do trabalho de forma rotativa e assumiam o governo por meio de três instituições: o Parlamento, a Constituição e o Tribunal. O tribunal, que tinha por objetivo proteger os direitos de todos, priorizava o perdão ao infrator e, para julgar um caso, valia-se de interrogatórios, pesquisas e investigações. O cargo de presidente era sempre ocupado por uma criança de forma provisória. O parlamento era composto por vinte deputados eleitos e decidia as normas que eram regularizadas pela Constituição.

Havia ainda dois jornais na República. Um chamado *A Pequena Supervisão*, que, além da participação dos membros do orfanato, recebia e publicava cartas de outras crianças

⁹² O programa de rádio chama-se *Velho Doutor* e parte dos conselhos foi publicado em *Pedagogie avec Humour*, 1939.

⁹³ *La Petite Revue*, conforme Singer (2010), ligada à *Notre Revue*.

⁹⁴ Além do legado direto de Janusz Korczak, há a Associação Janusz Korczak (ABJK). Conforme consta no site oficial: <https://www.korczak.org.uk/>, a Associação está presente em 26 países, articula-se às escolas democráticas de seu território, promove cursos para educadores, organiza exposições e faz traduções das obras de Henryk Goldszhmit. A associação também apoiou Yaacov Hercht na fundação da Escola Democrática de Hadera <http://www.democratics.org.il/> em 1987, a partir da qual o sistema foi implantado como política pública em Israel. Além disso a Associação organizou a Conferência Internacional de Educação Democrática (IDEC) <https://www.idenetwork.org/> em 1993 que, desde então, acontece em diferentes países, tendo mais de mil escolas associadas. Hercht também fundou o Institute for Democratic Education (IDE), em 1996, nomeado de Instituto Democrático Sociedade e Educação, agora coordenado por uma equipe, conforme consta em seu no site <https://www.democratic.co.il/en/ide/>.

polonesas. O outro chamado *O Semanário* era de circulação interna e reportava acontecimentos considerados importantes durante a semana, era lido em sessão pública aos sábados. Apesar das publicações periódicas, o sistema de listas era o meio mais efetivo para a circulação de informações.

Por meio delas poderia ser feita a inscrição para uma atividade especial e transações comerciais. Uma dessas listas, em especial, era a “Agradeço e peço perdão”, recurso para expressar arrependimentos sendo o outro um sistema de apostas particular com Janusz em que as crianças se comprometiam com ele a eliminar um mal hábito⁹⁵. Se houvesse êxito por algum tempo, elas poderiam procurar por Janusz e receber algumas balas ou dinheiro extra como recompensa.

Quanto aos educadores, Janusz os escolhia tendo em vista a sua “incompetência”. Entendia que assim se dedicariam mais à disciplina a ser ministrada. Além disso, o fundamental, a despeito de ensinar, era observar as crianças e fazer anotações sobre elas para discutir posteriormente com ele. O educador também deveria manter um bom relacionamento com elas, e certa distância, para que espontaneamente lhe pedissem ajuda.

A partir de mais essa experiência pudemos conhecer outras diretrizes que compõem a forma de trabalho nas escolas democráticas: o sistema de tribunal, as listas, o jornal, a organização do espaço. Por parte do fundador há uma quebra de referência em relação às concepções rousseauianas que estavam presentes com Tolstoi. E também é importante considerar o contexto bastante específico que Janusz vivenciou durante a época do nazismo com as suas crianças e que a instituição era um orfanato, não exatamente uma escola⁹⁶.

⁹⁵ Por exemplo, falar palavrões, acordar tarde etc.

⁹⁶ Ainda é possível se aproximar da história de *Janusz Korczak* por meio de um filme emocionante chamado *As 200 crianças do Dr. Korczak* de 1990, em que Andrzej Wajda retrata parte de sua vida e trabalho.

*Alexander Sutherland Neill*⁹⁷

“George, por que não fazemos dele um professor?’ ‘É a única coisa para a qual ele serve’” (SKIDELSKY, 1969 *apud* SINGER, 2010, p. 88). Essa é parte da conversa entre o pai e a mãe de Neill ao decidirem o seu futuro, conforme consta, declarado por ele mesmo.

Alexander Neill, o nosso terceiro fundador, nasceu em 1883, Forfar, Escócia. Filho de uma professora e de um diretor de escola, o quarto entre oito filhos, tinha problemas com as regras do ambiente escolar. Por isso, aos 14 anos, seus pais o forçaram a trabalhar como auxiliar de fábrica, mas ele também não suportou o ambiente fabril e pediu para voltar a estudar. Como mais uma vez não se aplicou aos estudos, os pais o obrigaram a trabalhar como entregador de pacotes na cidade. Singer (2010) menciona que nessa atividade ele também fracassou e, conforme consta na conversa da reunião familiar que citamos, foi dessa maneira que ele começou a sua carreira docente na escola de seus pais...

Posteriormente, Neill também se dedicou à edição de uma revista universitária e, na época da eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 1914, pôde fazer experimentos sobre educação livre já no cargo de diretor de uma outra escola. Esses experimentos tornaram-se numa espécie de diário de classe, que deu origem ao seu primeiro livro.

Em seguida, já na Alemanha, trabalhou como repórter e também fundou a Escola Internacional, junto a Otto e Lilian Neustatter. A instituição era voltada a alunos considerados problemáticos e funcionava num prédio com outras duas escolas num espaço definido pelo funcionamento de novas concepções pedagógicas. No entanto, a harmonia não durou muito tempo e em poucos meses as divergências tornaram-se em separações. Com a situação política de expansão do nazismo na Alemanha, Neill transferiu a sua escola para a Áustria e posteriormente para a Inglaterra, na montanha SummerHill, de onde veio o seu nome definitivo.

Após o sucesso de seu livro *The problem child* (1926)⁹⁸ e o aprimoramento de suas observações ao concluir que os problemas apontados nas crianças na verdade vinham de

⁹⁷ 1883-1973, Forfar, Reino Unido.

⁹⁸ Baseado em experiências com crianças vindas de outras escolas e diagnosticadas como problemáticas.

seus pais e de outras escolas, o caráter experimental de SummerHill foi alterado. A experiência foi considerada inspiradora para a formação e orientação de outras escolas em quase todo mundo.

Singer (2010) considera que as concepções de Neill a respeito de educação e ensino, embora possam ter como ponto de partida uma retomada da noção de bondade infantil rousseauiana, em seu ponto crucial é tributária de terapias que visavam curar a criança da infelicidade por meio do amor⁹⁹. Diferente de outras escolas, *SummerHill* deveria ser o lugar mais feliz do mundo e a felicidade deveria ser medida pela boa saúde resultante da liberdade, do ar fresco e da boa comida.

Ela observa que, com o predomínio da liberdade nessa escala de valores, qualquer direcionamento ou interferência por parte dos adultos era considerado como “[...] causa da produção de uma geração de robôs, conformistas, sem vontade própria, algo positivo para uma sociedade que precisa de operários obedientes e bem treinados” (SINGER, 2010, p. 96).

Pudemos constatar que a escola está em pleno funcionamento e tem um site bastante completo para a consulta de sua história, matrícula, eventos e demais informações¹⁰⁰. Nele consta que *SummerHill* é uma escola de escolha pessoal, uma comunidade democrática em que as questões são discutidas entre adultos e crianças e na qual elas podem contribuir para a tomada de decisões sobre as suas vidas. Os alunos decidem como vão usar o tempo, se realizando várias atividades ou assistindo às aulas formais, mas nenhuma das duas é obrigatória.

Conforme consta no site, no início do ano letivo, cada aluno recebe uma planilha de horários em branco, cujo princípio é a possibilidade de fazer escolhas dentro do contexto de um dia estruturado. Não são enviados relatórios aos pais, a menos que eles solicitem e se permitido pelos alunos, pois a filosofia da escola é incentivar os estudantes a viverem as suas próprias vidas e a tomar as suas próprias decisões¹⁰¹. Quanto às outras práticas metodológicas, são semelhantes às mencionadas

⁹⁹ A felicidade, neste caso, é considerada como um estado mínimo de repressão, sentimento de equilíbrio, bem-estar e satisfação (SINGER, 2010).

¹⁰⁰ <http://www.summerhillschool.co.uk/>. Consulta em 27.04.2020.

¹⁰¹ Informações colhidas nas abas do site.

anteriormente, mas com um grau de intervenção dos educadores ainda menor. Realmente uma proposta bastante radical.

Embora nesse caso Neill também tenha enfrentado problemas com a expansão do nazismo e turbulências das duas grandes guerras mundiais, a sua experiência não parece ter tido o mesmo objetivo de garantir o fundamental da educação escolar e até de sobrevivência às crianças, como nos casos anteriores que citamos

Tolstoi fundou uma escola para atender aqueles que ainda não tinham nenhuma escola. Janusz Korczak transformou um orfanato numa pretensa república de crianças que, embora tenha inspirado escolas em suas metodologias, atendia crianças que estavam à margem da educação em seu sentido mais amplo (não tinham família, garantia de alimentação e de moradia). A experiência de Neill parece remeter à outra ordem se comparada à essas últimas, pois é diferente fundar uma escola para aqueles que estavam excluídos da possibilidade de formação escolar e para curar da infelicidade...

Helena Singer

Helena Singer é a nossa precursora do movimento de escola democrática no Brasil. Formada em sociologia, disciplina que fundamenta todo o seu percurso acadêmico, atualmente é consultora em projetos de pesquisa e formação em educação e inovação social. Líder da Estratégia de Juventude América Latina na Ashoka¹⁰², presidiu a iniciativa por Inovação e Criatividade na Educação Básica, em 2015, como assessora especial do Ministério da Educação (MEC). É membro do Conselho Municipal de Educação de São Paulo, colaboradora do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP) e colunista da Revista Nova Escola¹⁰³. Também trabalhou na fundação de escolas democráticas de referência no Estado de São Paulo.

Ela indica que o resgate das iniciativas das escolas democráticas é pertinente diante da discrepância entre o discurso que exalta a democracia e os modelos impróprios para a

¹⁰² Site <https://www.ashoka.org/pt-br>. Consulta em 25.11.2019. Ashoka é uma rede de empreendedores sociais, instituições de ensino e parceiros internacionais que formam um *ecossistema* de gentes de mudanças cujo objetivo é transformar positivamente culturas e sociedades mundialmente.

¹⁰³ Informações coletadas no currículo lattes <http://lattes.cnpq.br/1117415451022512> e no site Escolas Transformadoras: <https://escolastransformadoras.com.br/>. Consultas em 25.11.2019.

formação de cidadãos autônomos. As escolas democráticas, sim, estariam em busca de práticas educativas voltadas para uma real democratização. O seu livro a que fazemos referência¹⁰⁴, desde o seu primeiro lançamento, em 1997, foi uma das mais significativas publicações em termos de orientação sobre educação democrática. E o seu trabalho é central tanto nacional quanto internacionalmente nesse campo.

Ao discorrer sobre a visibilidade e a capacidade de multiplicação das escolas democráticas, ela indica que a partir dos anos 1990 houve um recrudescimento dessa proposta, ligado a diversos processos¹⁰⁵. Dentre eles, estão o advento e a popularização de tecnologias de comunicação que facilitaram a formação de comunidades de aprendizagens e de redes contatos. Ou seja, a internet teve papel fundamental neste contexto e foi exatamente por meio dessa ferramenta que pudemos nos aproximar dessas escolas.

2.3 A perspectiva etnográfica

Por que você não me falou?! Meu filho estudou na *****, eu podia ter falado com a Bertoleza pra você ir fazer as observações lá!
Ah, eu não sabia, usei os recursos que tinha! (Comentário de uma colega com inserção na rede)

[...] mais que descrever um “golpe” ela o faz [...] ela mesmo é o ato de funambulo, um gesto equilibrista em que participam a circunstância (lugar e tempo) e o próprio locutor, uma maneira de saber, manipular, arranjar e “colocar” um dito deslocando um conjunto, em suma “uma questão de tato”. M. Certeau

O que se pensa quando se fala em etnografia? A imagem que pode vir à mente é a de um pesquisador munido de sua mochila, caneta, caderno de anotações e gravador para uma viagem. Sabe-se que essa era uma técnica basicamente utilizada por antropólogos e

¹⁰⁴ República de crianças: sobre experiências escolares de resistência, cuja edição já lemos na versão revista, atualizada e ampliada de 2010.

¹⁰⁵ A superação do paradigma disciplinar científico por teorias do conhecimento e relações mais multifacetadas; transformações que no mundo do trabalho aparecem como desregulamentação das relações, multiplicidade de carreiras e caminhos profissionais; “o crescimento dos movimentos de reinvenção da democracia nas suas várias dimensões – justiça, comunicação, saúde, economia, meio-ambiente” (SINGER, 2010, p. 44).

sociólogos para visitar, por exemplo, uma aldeia indígena, um grupo social que vivesse em isolamento geográfico, linguístico ou cultural; enfim, uma alteridade marcante.

No entanto, Lüdke e André (1986) indicam que no início da década de 1970 o termo também começou a ser usado para as pesquisas na área da educação. O que se justifica na referência a um sistema de significações culturais de um grupo específico e, a partir do qual, o estudo possibilite transmitir a sensação de aproximação com ele.

Há ainda outros quesitos que compreendem uma pesquisa etnográfica, porém, mais um detalhe importante quanto à forma de permanência no campo é o de que não há mais o engodo de supor a não participação do pesquisador ou que ele pudesse fazer uma observação neutra (FELTRAN, 2016; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Não se espera por condições assépticas de um ou de outro lado para realizar a pesquisa.

De nossa parte, desde o momento que a metodologia deste trabalho foi alterada etnografia, o objetivo era realizar uma observação direta e participante. Portanto, os dados vão evidenciar a posição dos educadores não somente em relação às crianças, como era o objetivo inicial, mas também em relação a outros educadores que não faziam parte de seu meio ou grupo.

As duas epígrafes deste tópico iniciam o leitor tanto em relação a um percurso, do qual são partículas exemplares, quanto em relação à nossa forma de contar sobre essa experiência, pois me senti como o funâmbulo que em vários momentos¹⁰⁶.

Na primeira epígrafe temos uma pequena vinheta. Essa foi a forma como uma colega do laboratório de pesquisa me indagou quando comentei a respeito das dificuldades que estava tendo para acessar uma escola democrática. Ao me recordar do momento, percebi que a partir dela poderia começar a discorrer sobre dois pontos capitais a esse respeito: o sistema de redes no qual as escolas democráticas brasileiras estão inseridas e os recursos metodológicos que lancei mão para chegar até elas. Haverá outros pontos, mas estes são exemplares das peripécias que acabamos por incorporar também como dado de pesquisa.

¹⁰⁶ Poderia escorregar da corda, cair e dificultar ainda mais a minha inserção neste meio, tanto em momentos das reuniões da rede na qual me inseri, quanto na própria escola onde estive, pois alguns professores esperavam concordância da minha parte em relação às concepções da escola e outros que eu os apoiasse na sua insatisfação quanto aos métodos. Havia, ainda, aqueles que se sentiam vigiados, como se eu estivesse lá para verificar se eles estavam vestindo o figurino.

Na segunda epígrafe, temos o golpe da narrativa, um ato de funâmbulo, sobre algo que estava em equilíbrio. Funâmbulo, palavra incomum para nós, é sinônimo de equilibrista que anda na corda bamba ou arame. Certeau (1998) faz menção à figura para representar a condição do narrador que participa junto com a circunstância (tempo e lugar) sobre a qual vai discorrer. O ato de funâmbulo é o golpe da narrativa, pela surpresa que ela pode trazer, sobre algo que estava em equilíbrio (e esperamos desequilibrar diluindo um pouco da consistência que tem), não pela descrição, mas por levar em conta as condições em que o narrador está ao contar sobre ela.

Portanto, assumiremos aqui, não sem risco, o tom narrativo, escolha que traz consigo algumas implicações. Uma, mais técnica e articulada à narrativa, é o lugar de quem conta da experiência, o que, por vezes, ocasionará a oscilação da primeira pessoa do plural, uma das possibilidades convenientes ao texto acadêmico, para a primeira pessoa do singular. Isso porque houve momentos pelos quais passei sozinha e outra pessoa seria interpelada de maneira diferente da que fui! Com isso, não pretendemos burlar um padrão de voz discursiva a que se deve atender, mas fazer abrir espaço para uma pequena interferência como já aconteceu no capítulo!

Outra implicação do tom narrativo que vamos ensaiar, possivelmente a mais fundamental, diz respeito à arte que, de acordo com Benjamin (1987), já está em vias de extinção há algum tempo devido à escassez de pessoas que saibam narrar. É “[...] como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1987, p. 198). Uma das causas para tanto é o baixo valor conferido às ações de experiência. Com o seu valor decaindo, estaríamos mais pobres em experiências comunicáveis que passam de pessoa à pessoa, fonte da narrativa. Portanto, estariam faltando experiências que permitissem um intercâmbio e elaboração entre os seus interlocutores.

Supomos que essa noção de experiência também esteja próxima à noção de *caso* em psicanálise. O caso, “[...] exprime a própria singularidade do ser que sofre e da fala que ele nos dirige” (NASIO, 2001, p. 11). Dessa forma, pretendemos contar sobre um percurso que se fez de muitos momentos e coisas heterogêneas, o que não poderia deixar também de trazer vestígios da narradora, mas em compromisso com a experiência vivenciada na companhia de outros. Esperamos poder intercambiar uma experiência, parte de uma elaboração, que possa servir também à outras experiências.

Feitas essas considerações, aqui tem início a nossa experiência etnográfica!

2.3.1 A inserção em uma rede

Havia suposto que escolhida uma escola, o trabalho começaria por lá, a partir de sua rotina, então fiz uma busca no Google com o descritor “escola democrática em São Paulo”. Dentre as opções que constaram, o único critério de escolha para entrar em contato e verificar a possibilidade de estágio seria a autodenominação de democrática a ser checada no site.

Isso porque, ao conversar com colegas sobre a última virada metodológica da pesquisa, havia indicações de escolas que eles consideram democráticas, mas que não se denominavam dessa forma. Uma em especial, sempre recomendada, trazia no site, ao lado de seu nome, o destaque para o seu pioneirismo no ensino construtivista. Somada às outras referências que fazia no texto de apresentação, vinculava-se àquela outra corrente do escolanovismo que mencionamos alinhada a autores da psicologia.

A partir deste levantamento inicial foi possível deduzir que a maneira como as escolas se autodefinem, a sua autonominação, sobretudo no caso das privadas, além servir para fisgar a pretensão daqueles que as procuram, também diz de sua posição em relação às outras escolas no cenário educativo¹⁰⁷. Nos exemplos que colhemos, a autonominação muitas vezes se misturava à definição de metodologia.

Tivemos então escolas que se intitulam como “tradicionais”, outras como: “psicogenética (de Piaget), depois adaptada para o construtivismo”, “valoriza o desenvolvimento intelectual e afetivo-social [...] com um grau adequado de exigência [...] enfatiza a preparação para vestibular”, “construtivista sociointeracionista”, “metodologia problematizadora”, “metodologia ativa de ensino, privilegiando a construção do conhecimento significativo”, “metodologia de ensino baseada em educadores como Piaget, Vigotsky e Wallon”, “procura entregar e transferir valores e conhecimentos às novas gerações”, “busca unir a tradição e o saber humanista do passado”, “método adaptado, ativo e interativo”, “fundamentado em três eixos:

¹⁰⁷ Um exemplo de tais autodefinições pode ser consultado em artigo da *Folha de S.Paulo* em que constam 31 indicações de especialistas “[...] que podem ajudar a escolher um modelo na hora de matricular seu filho” (CONHEÇA..., [2006]).

sistêmico, ambientalista e crítico”, “tem a construção da autonomia como princípio orientador”. E ainda: em relação ao método “ecclético, são aplicadas teorias dos diversos métodos da filosofia de Santo Agostinho”, ou “Não segue nenhuma linha específica”.

Uma peculiaridade desta etapa da pesquisa foi poder acessar o que circula na internet, certamente o maior e mais utilizado banco de dados disponível à rede mundial de usuários. E, embora não tivéssemos o controle de seleção desses dados, sabemos que são bem organizados e podem ser utilizados para fins de pesquisa conforme, por exemplo, a metodologia netnográfica¹⁰⁸.

Feito o levantamento de escolas autodenominadas democráticas, comecei a entrar em contato por meio de suas páginas, sites e e-mails. Junto à mensagem de apresentação, anexava uma súmula da pesquisa e me disponibilizava à auxiliar nas atividades cotidianas. Quando percebi que não estava tendo retorno de grande parte das escolas, comecei a ir pessoalmente solicitar um período de estágio.

A primeira escola com que contatei era pública. Depois de algumas tentativas de contato via internet, fui pessoalmente até lá. A coordenadora me informou que já estavam atendendo a alguns pesquisadores e por isso não poderiam me receber. Ofereceu a opção de deixar o contato para, em outro momento, se houvesse possibilidade, retornarem. Eu aceitei, mas não tive retorno posterior.

Numa escola municipal de educação infantil (Emei), fui atendida de pronto quando entrei em contato por meio eletrônico. Eles informaram que naquele momento estavam com as vagas de estágio preenchidas, mas eu poderia entrar em contato novamente no semestre seguinte.

Já numa escola particular que está no ranking das democráticas de São Paulo, também fui atendida rapidamente. Na verdade, foi a primeira que me retornou e se dispôs a me receber para uma conversa sobre a possibilidade de estágio. O professor responsável por esse tipo de atendimento explicou todo o funcionamento da escola e disse, com um tom intimidador¹⁰⁹, que levaria o pedido para votação. Contou ainda sobre uma pesquisa realizada na instituição com a temática de gênero que considerou bastante

¹⁰⁸ A referência principal que temos conhecimento no tema é Kozinets (2014).

¹⁰⁹ Ao dizer, por exemplo: “eu vou assistir à defesa e leio o trabalho todo!”

interessante¹¹⁰. A partir dela também foram feitos trabalhos de conscientização, além de repensarem certos elementos da escola¹¹¹. Ainda citou outra pesquisa em que o autor, conforme a sua perspectiva, apenas os caracterizou como “um bando de burgueses”.

Após o meu pedido de estágio ser votado, eles decidiram que, embora a pesquisa fosse “muito pertinente”, gostariam de reservar o momento para se concentrarem apenas na conclusão das atividades e despedida dos alunos que se formariam naquele ano, mas poderiam me receber no ano seguinte. No entanto, no ano seguinte, quando os procurei novamente para começar o estágio, surgiram vários empecilhos e dificuldades que inviabilizaram a minha entrada na escola para o estágio.

Num outro colégio particular localizado num bairro central de São Paulo, fui recebida pela diretora. Ela afirmou que, apesar da fama, a escola era inovadora, não democrática, e que, como educadora, não se associava às escolas de ensino não diretivo. Relatou ainda que já havia recebido diversos alunos vindos de escolas com esse perfil, justamente pela fama do colégio, e que, na maioria das vezes, eles estavam com sérios atrasos e lacunas no conteúdo curricular – constatação baseada em provas diagnósticas para a matrícula. Mesmo com a sua advertência a esse respeito, alguns pais rejeitavam tanto o conteúdo que os filhos deveriam ter aprendido, quanto a importância do acompanhamento das atividades pelos professores¹¹².

Outras duas escolas, também particulares, simplesmente não responderam aos meus contatos eletrônicos. Quando fui até as unidades, informaram que tinham recebido o meu pedido e retornariam se houvesse possibilidade de estágio. Houve ainda outras tentativas, mas suponho que esses exemplos sejam suficientes para reportar o receio e pouca disponibilidade em receber pesquisadores.

¹¹⁰ Conforme o seu relato, a pesquisa pode mostrar que mesmo na escola democrática, um ambiente em que eles ensinam que não pode haver domínio de um gênero sobre o outro – o masculino sobre o feminino – e em que eles próprios não agem conforme a normatividade patriarcal, havia situações em que as questões gênero mostraram-se exatamente dessa maneira.

¹¹¹ Por exemplo, o uso da sala de computadores e a aderência dos alunos a alguns esportes.

¹¹² Ela exemplificou o problema com um caso em que os pais, depois de serem alertados sobre a defasagem curricular de seu filho, além de criticarem a prova diagnóstica, decidiram procurar outra escola com o mesmo perfil da anterior. Conforme a diretora, o menino não apresentava sinais de dificuldades cognitivas e coisas do tipo, apenas não tinha estudado o conteúdo correspondente para a ano escolar no qual estava. Havia, aprendido, no entanto, conteúdos bastante elementares sobre socialização na escola anterior, uma instituição de referência no quesito método democrático em São Paulo que conta inclusive com unidades internacionais.

Até então, havia pensado que a dificuldade fosse minha em fazer contato com as escolas deste seguimento era minha, pois já havia ouvido vários elogios de colegas pedagogos a respeito delas. Até por isso usei formas diretas de contato, não pensei que seria necessária alguma forma de intermediação.

Todavia, ao avançar na leitura do livro *República de crianças* de Singer (2010), constatei que a dificuldade não era tão particular assim. A autora discorre sobre essa resistência indicando que, a princípio, esta postura partiu de uma profunda crítica e grande desprezo pelos métodos pedagógicos entendidos como subterfúgios técnicos para instalar nas crianças um interesse artificial pelo aprendizado.

Posteriormente, diante das críticas e avaliações externas, feitas a partir de valores considerados capitalistas, essas escolas restringiram-se à uma postura reativa diante do que era apontado como o seu fracasso ou sucesso. Havia educadores que negavam os valores a partir dos quais eram julgados e estabeleciam outros critérios de avaliação, mas havia também outros que apenas calavam. Daí o silêncio acadêmico ligado à essas escolas. Essas considerações são do ano de 2010, mas pudemos sentir que a resistência e o receita ainda persistem. De qualquer forma, foi desvelador passar por essa etapa da pesquisa sem saber desse fechamento, pois assim a resistência mostrou-se por inteiro.

2.3.2 O discurso oficial: uma versão de concepções de educação e aprendizagem

Durante o período de busca por uma escola, acabamos por reunir o material de instituições de grande expressividade em território nacional e até mesmo de repercussão internacional. A partir desses dados disponíveis na internet, em alguns casos o PPP e em outros as suas concepções e propostas publicitárias, pudemos formular uma versão de seu discurso oficial.

Embora esta seja uma amostra específica, conforme o levantamento já indicado anteriormente, consideramos que a sua riqueza reside justamente na força de referência que tais essas instituições têm para escolas novas ou em *processo de democratização*, como ouvimos algumas vezes.

Outra propriedade peculiar deste material é a sua autoria, pois foi formulado por educadores dessas escolas e não por especialistas externos a seu cotidiano. A partir de

sua leitura e esforço de sínteses, buscamos preservar a estrutura lógica das quase dez referências que consultamos no ano de 2018, ofuscando particularidades que pudessem identificar as instituições diretamente.

Histórico

O primeiro ponto que destacamos é o motivo pelo qual essas escolas tornaram-se democráticas ou foram fundadas sob essa perspectiva. A primeira que citamos é um caso exemplar de problemas a serem resolvidos. Ao fazer um levantamento das dificuldades pelas quais a escola estava passando, a equipe gestora considerou que seria proveitoso *passar pelo processo de democratização* para tentar resolver pelo menos parte delas.

Em seu PPP¹¹³ consta que um dos motivos levados em conta para tanto foi a evasão. Para muitos de seus alunos a escola funcionava como o único vínculo social concreto fora do domicílio, então a diretora tentou mantê-los pelo maior tempo possível na instituição. Além disso, decidiu abrir as portas da escola à comunidade para discutirem problemas como: indisciplina, falta de professores e aulas vagas. A ausência de professores foi considerada o problema central.

Uma interlocutora convidada para o debate apresentou um vídeo sobre a Escola da Ponte que impactou a todos pela semelhança de valores entre ambas. Foi implantado então nessa escola um projeto pedagógico considerado diferente daquele das escolas públicas tradicionais. Como indicamos, não foi possível conhecer a escola e ouvir os educadores a respeito dessas questões, no entanto, a escola tem grande notoriedade no cenário nacional por suas práticas.

Em contraste à essa, a segunda escola que citamos foi fundada sob a perspectiva democrática e se considera como uma das escolas mais inovadoras do mundo! Declara formar estudantes autônomos e capazes de colaborar ativamente para uma sociedade democrática. A metodologia, criada por um grupo de educadores de vanguarda, teve como pretensão transformar a educação do mundo.

¹¹³ Extenso, bem estruturado e disponível na internet.

A originalidade do método estaria em praticar de maneira inédita o aprendizado baseado em projetos. Eles funcionariam como instrumento para a inter-relação entre os alunos e para a busca por seus reais interesses. Tais informações foram coletadas em seu site bem estruturado, esteticamente bastante bonito, com opção de tradução para o inglês e links para outros canais de mídia da escola. Após diversos contatos e uma tentativa presencial de atendimento, consegui, junto a outros interessados¹¹⁴, fazer uma visita guiada, mas não foi possível ter acesso ao PPP.

Esses não são exemplos únicos de uma ampla e complexa rede, mas acabam por se distinguir num grau considerável, além de evidenciar dois perfis aos quais as demais escolas que tivemos algum contato podem se identificar. A primeira *passou pelo processo de democratização* na tentativa de resolver questões locais. Não pudemos conhecer a efetividade da mudança, mas a reforma tinha em vista amenizar o impacto de certas precariedades no atendimento aos alunos, assim como nas condições de trabalho para os professores. A segunda foi fundada sob essa perspectiva para mudar a educação do mundo, e, de fato, tem unidades internacionais. Porém, jogada de marketing ou não, há de se considerar que é um plano bastante ambicioso divulgado por meio de canais bem elaborados, mas cujo acesso ao cotidiano e também a possibilidade de pagar pelo ao valor de matrícula é bastante restrita.

A democracia como princípio

Na maior parte das fontes consultadas a democracia é concebida como um princípio que garante a participação equitativa de todos os cidadãos nas decisões a serem tomadas nas escolas. Além disso, é declarada a pretensão de abolir categoricamente qualquer forma de imposição hierárquica na distribuição do poder e dos direitos daqueles que fazem parte da comunidade escolar. Este ideal orientador deveria ainda ser articulado às propostas pedagógicas para formar pessoas críticas, responsáveis, autônomas e de iniciativa. E a educação democrática é descrita como uma linha educacional que tem na própria democracia o seu fundamento pedagógico e político, dando espaço de

¹¹⁴ Pais interessados em matrículas, tutores – mestres que poderiam vir a trabalhar com a escola e alguns outros interessados cujos objetivos não pude conhecer, embora também fossem do campo da educação.

participação para que os estudantes possam desenvolver a sua autonomia na convivência escolar e em seu percurso de aprendizagem.

A autonomia como um valor pedagógico

Como valor pedagógico o termo autonomia apresentou fundamentalmente duas acepções: a autonomia intelectual, que outorga ao aluno o domínio sobre os processos e meios de aprendizagem; e a autonomia moral, aprimorada por mecanismos que favoreceriam e estimulariam a assunção de mais responsabilidades com a escola e com o coletivo.

O professor

A figura do professor perde o sentido daquele quem professa uma disciplina para tornar-se em educador ou tutor que trabalha com apostilas e roteiros de pesquisa¹¹⁵. Os projetos substituem uma docência considerada expositiva, solitária e de relação dual com os alunos pelos trabalhos em grupo.

Haveria então uma substituição do papel do professor tradicional pelo tutor, que acompanharia o desenvolvimento de grupos de estudantes com o objetivo de identificar as suas habilidades e interesses. Ele deveria fazer um esforço constante de esclarecimento de suas ações e atitudes junto ao coletivo, manifestar as suas convicções e justificar as suas ações de forma clara, coerente e logicamente sustentada. Os diferentes lugares de poder, de saber e de fazer, salvaguardados no regulamento, não poderiam servir de pretexto para o autoritarismo e arrogância.

Convivência

O primeiro objetivo neste quesito era que as crianças fossem responsáveis por suas ações, pois os valores democráticos, se aprendidos e praticados no cotidiano, formariam cidadãos responsáveis e autônomos. Com essa aprendizagem se desenvolveria o espírito

¹¹⁵ Exceção feita, em alguns casos, às disciplinas de inglês, matemática e redação.

crítico, a argumentação, o questionamento e o convencimento. Além disso, se aprenderia a ceder, a ouvir opiniões distintas, a exercitar a tolerância, a compartilhar responsabilidades e decisões e a buscar consensos possíveis e desejáveis para o “bem-comum”.

A gestão dessa convivência seria feita por meio de mecanismos como fóruns de resolução de conflitos (essência da comunidade democrática), rodas de organização do dia, assembleias e comissões, entre outros. Há a pretensão de que todas as decisões sejam discutidas por todos em assembleia com o intuito de gerar autonomia.

Referências conceituais

Dentre as bases conceituais citadas estavam os roteiros temáticos concebidos conforme a teoria dialógica da linguagem, Círculo de Bakhtin, em contexto predominantemente grupal; Piaget, com as contribuições a respeito da formação de conhecimentos e autonomia intelectual/moral; Paulo Freire como referência de pedagogia libertária; e o projeto Fazer a Ponte em Portugal. Certamente, não um retrato inédito, mas que corrobora a maior parte dos apontamentos que fizemos a partir de Singer (2010). Ademais é feito a partir da versão produzida por essas escolas e não baseado nos documentos oficiais da educação ou de autores de referência. Isso quer dizer que não tomamos o discurso oficial simplesmente, mas o discurso oficial a partir de uma autoria específica para, mais à frente, oferecer uma versão oficiosa dele, a partir da outra escola que nos recebeu.

2.3.3 As redes

Voltando à experiência de inserção neste campo, outra questão da qual não tínhamos conhecimento até a virada metodológica para etnografia eram os sistemas de rede nos quais as escolas democráticas estão inseridas. Singer (2010) nos auxilia a compreender a sua configuração e forma de funcionamento. Esse sistema refere-se fundamentalmente a dois dispositivos interligados: um na forma de mapa de escolas inovadoras e o outro na forma de rede de contatos. Vale advertir que todas as escolas com as quais entramos em contato e cujo material consultamos constam nesse mapa e têm representantes ativos

nessa rede que se mobiliza em território nacional e internacional para a divulgação do sistema.

O mapa

No mapa de Criatividade na Educação Básica¹¹⁶ do MEC é possível localizar, em todo o território nacional, escolas inovadoras. A publicação original de 2015¹¹⁷ indica 178 escolas como exemplos de inovação por suas práticas¹¹⁸. A maior parte delas localiza-se no estado de São Paulo, concentradas majoritariamente na capital¹¹⁹.

Figura 6 – Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica



Fonte: Movimento de Inovação na Educação.

¹¹⁶ http://simec.mec.gov.br/educiativa/mapa_questionario.php. Consulta em 01.09.2018.

¹¹⁷ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/32951-selecionadas-178-instituicoes-como-exemplos-de-inovacao>. Consulta em 01.09.2018.

¹¹⁸ Fizemos nova consulta em consulta 26 de setembro de 2020 para checar se houve alteração nos dados, mas as informações continuam as mesmas.

¹¹⁹ Distribuem-se na seguinte proporção conforme as regiões brasileiras: “[...] mais da metade (50,8%) está na Região Sudeste, seguida do Nordeste (21,9%), Sul (13,7%), Centro-Oeste (8,7%) e Norte (7,6%)”. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/32951-selecionadas-178-instituicoes-como-exemplos-de-inovacao>.

Certamente houve critérios de seleção e há impacto por constar no site do MEC, mas não encontramos informações a respeito do que foi levando em conta para tanto, pois o portal do MEC em que supúnhamos encontrar o edital, encontra-se fora do ar¹²⁰.

Todavia, há informações no site do Movimento de Inovação na Educação¹²¹. Definido como movimento integrador em prol da transformação da educação, é resultado “[...] de iniciativas de escolas, organizações educativas e comunidades [...]”, com novos conceitos, metodologias ou estruturas “[...] em relação às formas instrucionais fragmentadas, hierárquicas e centralizadoras”¹²². Visando a qualidade na educação, o movimento tem como alguns de seus protagonistas a nossa já citada Helena Singer e José Pacheco, pedagogo, antropólogo e educador português de grande referência no campo de educação democrática.

Certamente esse movimento tem fundamentos sólidos e um trabalho sério, mas como apontamos no capítulo primeiro¹²³, também pode mostrar outra face da inovação mais ligada à nossa época. Na área da educação o termo se faz presente, sobretudo, para marcar distância com o que se considera obsoleto, hierárquico e autoritário. Porém, a maneira como se dá o processo é que pode trazer questões tal como indicamos a respeito da democratização.

Lo Bianco (2017) alerta para a difusão do termo “inovar” indicando que o seu emprego, raro antes do século XVI, tornou-se praticamente obrigatório em vários âmbitos de nossa vida¹²⁴. Na ciência, por exemplo, a generalização da lógica racional intenta tornar obsoleta qualquer dependência do sentido. A figura do alquimista que não tinha exatamente uma insuficiência técnica, mas a ausência da ideia de precisão¹²⁵, torna-se

¹²⁰ Verificamos a última vez em 3 de abril de 2021.

¹²¹ <http://movinovacaonaeducacao.org.br/>

¹²² Fonte: <http://movinovacaonaeducacao.org.br/o-movimento/>. Consulta em: 26.09.2020.

¹²³ Especialmente no tópico 1.4.2 “*Zeitgeist*: os nomes para uma época de grandes autonomias”.

¹²⁴ Havendo, inclusive, o ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, para administrar as novidades.

¹²⁵ Em sua letra: “[...] a alquimia, que acumulava tesouros de observação e experiência e chegou a produzir um conjunto de instrumentos que a própria química herdou, nunca chegou a realizar uma experiência exata. [...] não é o termômetro que lhe falta; é a ideia de que o calor seja suscetível de uma medida exata. Por isso, o alquimista se contenta com os termos do senso-comum: ‘fogo vivo’, ‘fogo lento’ etc. Não se trata de insuficiência técnica e, sim, da ausência de toda uma racionalidade que sustente a operação” (LO BIANCO, 2017, p. 494).

incompatível com um mundo em há uma espécie de conversão da teoria em real. Pois, além do rigor e dos novos instrumentos, a inovação pode ser produzida no âmbito da combinação de recursos, sem adesão ou intenção de nossa parte.

Ela torna-se necessária, obrigatória e *gerenciável* de forma que pode tornar-se autoritária. Se no lugar do alquimista pensarmos nos professores, a inovação, se autoritária, pode surtir mais efeito de desligamento do sentido que conferem ao seu trabalho do que como ensejo. Já o novo é diferente, concerne à invenção, ao ato de sujeito. É um acontecimento contingente, sendo indispensável para isso um lugar em que o sujeito possa emergir. Mais ainda, ao tomar a escola, a dinâmica da inovação tal como Lo Bianco (2017) descreve, pode leva-la ao funcionamento de organização.

As reuniões

Depois de conseguir informações sobre a rede, participei de algumas reuniões de discussão sobre educação democrática. Conforme um dos professores mais atuantes, ela teve início com uma proposta de José Pacheco para as pessoas da área de gestão escolar terem experiências democráticas e levarem a ideia para suas escolas. Porém, ao serem questionados sobre o motivo da restrição, e visto que havia demanda de outros educadores, inclusive de escolas não democráticas, foi decidido pela abertura das reuniões. No início participavam em torno de 18 pessoas do estado de São Paulo. Depois, muitas outras se juntaram formando um número expressivo de interessados entre professores, gestores e pais.

Ainda conforme a sua apresentação, a proposta não visava levar soluções e receitas, mas proporcionar discussões em espaços itinerantes, promover momentos formativos, além da circulação do grupo em escolas para divulgar a educação democrática. O objetivo era ampliar o debate com pessoas que não tinham conhecimento de tais referências. E um ponto sempre recorrente que se tentava esclarecer nas reuniões era o de que a configuração democrática, tanto para as reuniões, quanto para a rotina escolar não significava bagunça, mas a não hierarquia.

Essa reunião aberta aconteceu no dia 16 de fevereiro de 2019. Mais uma vez, consegui saber do evento por meio de uma página na internet e fui. Já tinha conversado pessoalmente com esse professor sobre o estágio em sua escola, mas ao me ver, apesar

do cumprimento cordial, o clima não foi muito receptivo. A reunião começou com os participantes se apresentando: meu nome é Fulano, sou professor/diretor/coordenador e tenho tanto tempo de rede. Eu me apresentei como pedagoga e pesquisadora sobre educação democrática.

Logo após esse primeiro momento, o professor que organizava o evento questionou se de fato as reuniões deveriam ser abertas, pois havia muitos espiões e perseguidores que se aproveitariam da ocasião para atacar. Ele relatou que sempre recebia ameaças pela internet e há poucas semanas os monarquistas haviam feito uma falsa denúncia sobre a escola, o que levou a polícia até lá. Vários grupos os atacavam¹²⁶. Outros membros também relataram ataques virtuais num tom de medo e orgulho ao mesmo tempo. Era claro o clima de hostilidade, sendo eu e um outro professor os únicos de fora naquele momento...

Como era uma reunião de início de ano, foram discutidos planos de divulgação e panfletagem sobre educação democrática em local público e de grande circulação, pois “a esquerda está muito séria, sua estética está batida, precisamos ser mais simpáticos, a direita tem uma estética muito atraente, coopta muita gente, circula muito bem. Se tem lá tem que ter aqui também!”. Junto a esse planejamento, às vezes alguém relatava que “ganhou Bertano/um cara/uma mulher” para a educação democrática.

Participei de mais algumas reuniões e nas ocasiões seguintes a hostilidade diminuiu – ainda bem! No entanto, foi somente por meio de uma indicação que consegui ter acesso à uma escola democrática. A experiência etnográfica continua lá, mas antes, ainda cabe neste capítulo indicar certas incidências de nossa época sobre a escola como instituição.

2.3.4 A leveza da instituição e o peso da organização

Como pudemos acompanhar, o matiz do escolanovismo distinguido como aquele alinhado às escolas democráticas (SINGER, 2010), embora tivesse por objetivo contestar a dita escola tradicional e fundar experiências radicalmente opostas a ela, acabou por formular mais uma versão do programa. Todavia, a escola foi colocada em xeque por volta de 1970. Ivan Illich (1973), provavelmente a figura de maior destaque

¹²⁶ Ele citou grupos bolsonaristas, monarquistas e familiaristas entre outros.

que propôs a sua abolição, o fez num momento em que várias instituições estavam em processo de declínio (DUBET, 2002; ROUSSEL, 1992).

Ao terem a sua estabilidade e credibilidade abaladas, Dubet (2002) indica que por um lado, essas instituições sofriam uma crítica que as reduzia a um desejo de poder e de padronização; por outro, eram vistas como instituições que permaneciam num mundo fechado, testemunha de um passado dominado por um Estado centralizador. O programa institucional foi então reduzido à sua função de agente da disciplina e da ordem, além de tornado residual em termos de representação política¹²⁷.

A escola republicana, que havia conquistado o monopólio da Igreja sobre o universal (ainda que esse fosse apenas uma versão nacional, (DUBET, 2002) o perdeu). Não era mais a única instituição capaz de levar as crianças para além de sua cultura local. Entretanto, a despeito do monopólio desbancado a escola, seguiu firme aderindo à dinâmica de organização.

Dubet (2002) desenvolve o argumento de que como programa, ela era instituída como burocracia implementada por atores imbuídos de uma vocação e um *éthos* particular; como organização, é relativamente leve e simples. Entre os fatores para dissolução de sua consistência está a menor legitimidade de seus atores. Eles não são mais testemunhas diretas de valores indiscutíveis, envergonham-se de seu poder e constantemente se justificam.

Da conformidade a certos padrões específicos, passa-se a um gerenciamento de avaliação de resultados, criam-se agências, orientações ou serviços que controlam continuamente a eficiência dos atores ao medir o que eles realmente fazem, dispensando por outro lado aquilo em que acreditam. A legitimidade de seu trabalho sobre os outros é ainda mais afetada quando esses tornam-se em clientes ou usuários.

Essa análise parece convergir em alguns pontos com a crítica de Illich (1973) ao discorrer sobre os motivos pelos quais deveríamos desinstalar a escola¹²⁸. Um de seus

¹²⁷ Os libertários ultraliberais defendiam a redução das instituições à esfera privada, os esquerdistas que elas deveriam ser leves, interferindo apenas se as liberdades individuais fossem ameaçadas (DUBET, 2002).

¹²⁸ Suas ideias são expostas sobretudo no livro *Deschooling society (Sociedade sem escolas)*, publicado pela primeira vez em 1970. Ele propõe, no lugar da escola, teias de aprendizagem, como um sistema de redes ou de oportunidades em que os estudantes teriam à sua disposição elementos interessantes para entrar em contato e aprender.

argumentos foi o de que em nossa sociedade, que tornou a realidade escolarizada, a instituição estaria deteriorada ao se confundir, por exemplo, a obtenção de graus e diplomas com educação e formação.

Como afirma Voltolini (2019), a escola persistiu dessa forma, a despeito de seu peso institucional e gerenciada com a leveza característica das organizações. Ela é cada vez mais confirmada de diversas formas: em seu vigor, pois normalmente não se considera extingui-la; em extensão, visto que abrange um público cada vez maior; em longevidade, considerando o aumento do período que se passa dentro dela; e em sua utilidade. Assim, é aumentada em extensão e esvaziada em propósito.

E ainda, embora a instituição seja organizada, nem todas as organizações são instituições, pois a “[...] primeira se ocupa da ordem que *a* organiza enquanto que a segunda se ocupa da ordem que *ela* organiza” (VOLTOLINI, 2019, p. 380-381). A instituição preocupa-se em promover o que a erigiu, o motivo de sua fundação tal como vimos com a escola republicana. A organização preocupa-se em permanecer, perpetuar-se com quais reformas forem necessárias, ainda que contra o seu *éthos*.

A escola pode estar tão atual que se descaracteriza em sua especificidade de fazer estudar e tornar os recém-chegados contemporâneos de outras referências que não as mais imediatas. Por isso invertemos os qualificadores ao considerar que a instituição ficou leve e a organização, com o seu predomínio, pesada.

O único evento recente que estremeceu as estruturas da escola foi a pandemia do coronavírus no ano de 2020. Devido à necessidade de fechamento das escolas, ela voltou ao debate, em nosso ponto de vista, sob um viés ético, em que se questionava a sua importância, se deveria continuar a funcionar, por quais meios, se deveríamos desconsiderar ou não o ano letivo, entre outras questões. Um novo momento de deliberação sobre uma instituição já decidida? Supomos que sim.

No caso das escolas democráticas, ainda que se tenha uma noção de democracia interna a uma instituição intermediária entre os domínios público e privado, ela ainda estaria comprometida com o que a possibilitou?

2.4 Considerações segundas

O objetivo neste capítulo foi indicar as transformações na instituição escolar. A partir de uma linhagem específica de escolas, pudemos acompanhar mais uma alteração da noção de autonomia e democracia, mas desta vez, própria ao campo pedagógico.

Apresentamos o Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC, no qual constam as escolas consideradas exemplares por seus projetos inovadores, e a caminho de uma delas está a figura do funâmbulo com a qual nos identificamos. Não imaginávamos que aconteceriam tantas peripécias nesta etapa da pesquisa e que na experiência etnográfica nos depararíamos com tamanha resistência por parte dessas escolas. Entretanto não caímos da corda!

A partir de referências psicanalíticas assinalamos uma possibilidade de escolha no plano subjetivo e a alienação que nos leva a rejeitar mais uma vez a ideia autonomia para os pequenos. Lembramos que a linguagem é a instituição primeira e heterônoma dos humanos e que só poderia haver liberdade fora dela. Entretanto, em consonância com os apontamentos que fizemos, Barthes (2009) lembra que ela é fechada, sem exterior.

Já a escola é contingente, uma instituição de outra ordem que funciona como um programa institucional. A sua noção de autonomia, em sua forma mais radical, nos parece mais um elemento de utopia pedagógica do que um dado das ciências da educação. Conforme distinção entre pedagogia e ciência feita por Durkheim (2011 [1922]).

Com uma breve incursão no âmbito do discurso jurídico, pudemos vislumbrar como, pelo menos em tese, ele também está alinhado com a ideia de centralização na criança. Consideramos que assim como no âmbito pedagógico, com os olhos voltados para as estrelas, derrapa-se ao tentar corrigir um excesso, um sadismo pedagógico quase sempre remetido à escola tradicional, acrescentando outro, provavelmente mais próximo de uma ética da convicção do que da responsabilidade.

E não é novidade que a democracia concebida como prática pedagógica a ser exercida *intramuros na escola*, expressão de Azanha (2004 [1979]), pode indicar mais à uma degradação do significado político de democracia do que propriamente à uma emancipação para os alunos. Contudo, o texto publicado originalmente em 1979, 42

anos depois, continua atual. A sedução de uma suposta liberdade do aluno articulada à essa democracia está a todo o vapor.

Com a alusão ao filme *Entre os muros da escola* (2008), esperamos ter lembrado que essa instituição tem a sua especificidade, entre os seus muros há uma dinâmica que lhe é legítima. Além de questionar se a democracia exercida dentro dela remete necessariamente ao público, ao comum, visto que é formulada em torno do aluno?

Aliás, os mestres da educação democrática nos dois primeiros exemplos que citamos trabalharam para que as crianças tivessem acesso à uma escola quando não tinham escola alguma. Janusz Korczak, na verdade, buscava garantir que sobrevivessem. Essas foram experiências que supomos estarem à margem, não intencionalmente, mas por causa da contingência do momento. E nelas, havia uma dimensão de autoria e responsabilidade que tem as suas condições alteradas em nosso contexto, o que não é equivalente a afirmar que estejam impossibilitadas.

Curiosamente as práticas desses mestres persistem e fazem com que as escolas democráticas sejam consideradas como diferentes de outras, mas nenhum deles foi lembrado nos documentos que vasculhamos. Não se leva em conta as especificidades dessas experiências, apenas o que pode ser deduzido como metodologia.

Ivan Illich, por razões que supomos próximas às que fazem a escola funcionar como organização, questionou a sua permanência. Será que agora a pretensão de inovação está se tornando num novo imperativo? Poderia funcionar autoritariamente? Até então tivemos contato com os discursos oficiais dessas escolas, mas retomando uma perguntinha que os professores adoram fazer: Como fica na prática? A seguir encontraremos crianças reais na escola em que pudemos fazer o nosso estudo de caso.

😊 **PRECISAMOS APL**

GEOVANA COMEU TODA A CO
RATO SEM JOGAR NADA NO LIXO.

HENRIQUE NÃO BAGUNÇOU

ATIVIDADE DA ARIENE — LAT
SUN E IERNA — BR

😐 **PRECISAMOS CONVI**

ORE NO REFEI
E MEZMA SUCAM

NÃO PODE PISAR NA MOCHILA DO AMIG
STA NO CHÃO!! CORRERIA NO PATIO

~~CONVI~~

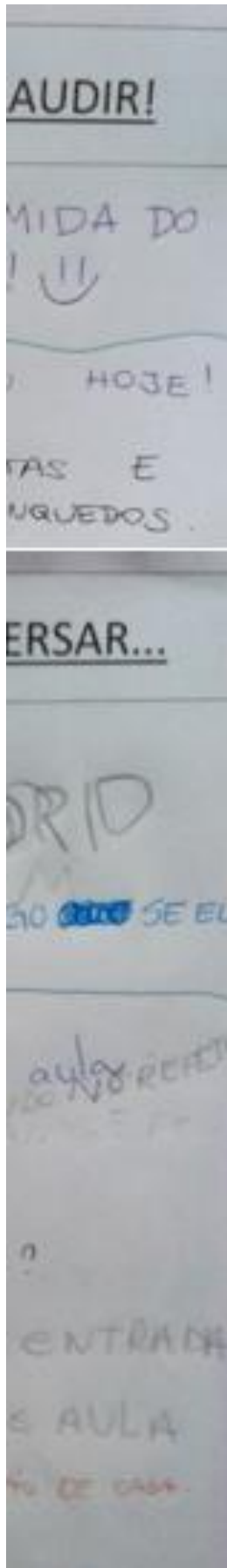
- Uso de folhinhas durante a
NOS FICAMOS BAQUISSA

LIVO ORGÂNICO : ONDE JOGAR

ACORRERIA DOS ALUNOS NA

* PINTURAS DAS SALAS D

NÃO MEXER OS LIVROS NOS LIVO
ICO MÁ DO



Capítulo terceiro:

Um *auto* esquecido do comum

[...] e só se começa a considerar o problema como confuso a partir do momento em que verdadeiramente se pegam as coisas nas mãos [...]. Cada qual permanece no nível de uma contradição insolúvel entre um discurso, sempre necessário em certo plano, e uma realidade, à qual, tanto em princípio quanto em uma maneira provada pela experiência, ele não se coapta.

Jacques Lacan

[...] mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcende a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro, preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência nele. É isso que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós.

Hannah Arendt

Figura 7 – Pautas de um conselho na escola democrática

3. De que comum se trata

Para o título deste capítulo nos inspiramos nas expressões de Thélène (2019) e de Carvalho (2001). Elas indicam um contrassenso que, conforme a nossa leitura, também atinge a noção de autonomia no discurso pedagógico. Um esquecimento do comum que pode ser percebido de várias maneiras.

Como indicamos no capítulo primeiro, em sua acepção original, autonomia diz respeito a estabelecer as próprias leis. O seu princípio, que estava ligado à esfera política desde o uso do termo pelos gregos, sofreu algumas torções sobretudo com Kant, mas o seu fundamento, voltado ao comum, estava mantido. A noção foi alterada substancialmente a partir de uma leitura mais individualista em que a autonomia começou a ser considerada como em si mesma.

Ao abordar o nosso contexto com a fórmula democracia sem *demos*, Thélène (2019) mostra que as teorias de democracia estão sendo lidas a partir do individualismo que se volta mais para os direitos subjetivos, em função do pertencimento à uma comunidade particular, do que para o pertencimento à uma coletividade. Esse é o caso quando a busca por igualdade, ao invés de pertencimento à categoria ou identidade de ser humano, visa uma particularidade. E então, o poder, *cracia*, de certa maneira, sobrepõe-se à categoria de povo que, nesse sentido, remeteria ao coletivo.

Essa direção é convergente com as considerações de Lessa (2017). Ao distinguir várias autonomias, ele define as que foram formuladas após o predomínio de uma perspectiva mais individualista: a autonomia da economia¹²⁹, a autonomia científica tecnológica¹³⁰ e

¹²⁹ A ideia de que a economia faz parte das relações sociais é sobrepujada por outra em que essas fazem parte da economia, são constituídas e regidas por ela. Portanto, devem ser vistas de tal forma, econômica. Também a ideia de lei de mercado passa a ter uso corrente, como a de lei da gravidade, termodinâmica...Leis que não podemos alterar, enquanto que a lei de mercado é ligada ao *nômos*, portanto, não ontologicamente imune à mudança [à manipulação humana no sentido positivo], embora possa ser difícil, demorado, exigir transformações políticas. De certa maneira, a afirmação de um modelo que determina o conjunto das relações sociais (LESSA, 2017).

¹³⁰ Pode ser percebida, por exemplo, a partir de uma aceleração tecnológica que é boa porque é boa. Ela deixa de ser pensada como uma das dimensões humanas que deve ser avaliada por uma esfera de juízo exterior ao próprio universo da interação tecnológica. É como se o processo tivesse dentro de si o seu próprio valor. O que é perigoso porque esse processo não pode ter o seu valor dentro de si como algo auto evidente, nós atribuímos o seu valor por meio do uso do juízo (LESSA, 2017).

a autonomia contemporânea¹³¹. Essas diferem essencialmente das duas primeiras que indicamos como basilares anteriormente¹³².

Há uma grande demanda de autonomia, a partir da afirmação de várias particularidades, mas com uma desqualificação da cesta comum que ficcionalmente pertencia a todos os indivíduos. A questão estava em fazê-la valer conferindo dignidade a todos independentemente das identidades. Mais do que isso, a invenção da política, enquanto atividade humana, à qual a autonomia remete, esteve baseada na ficção de que nós podemos falar de uma experiência em comum na sociedade, não apenas do nosso *oikos*. Poderíamos nos ligar a outros diferentes e fazer parte do coletivo (LESSA, 2017). Entretanto, vivemos as transformações nessa ficção.

Apontamos essa tendência no segundo capítulo ao discorrer sobre as discursividades que incidem sobre a vida das crianças com o discurso jurídico e o discurso pedagógico. E, já levando em conta especificamente o campo pedagógico, Carvalho (2001) destaca que uma pedagogia pode esquecer da escola como instituição. Suas considerações são feitas a partir de estudo do construtivismo, mas há várias convergências visto que a pedagogia que abordamos também parece esquecida do âmbito para o qual hipoteticamente forma cidadãos.

Podemos nos remeter à definição de Arendt (2014) para discorrer sobre o comum. Em sua perspectiva, ele está ligado ao mundo como artifício. Refere-se à uma “[...] comunidade de coisas que reúne os homens e estabelece uma relação entre eles [...] (p. 67), devendo ter importância pública, *koinon*, para que permaneça. Pois é o que “[...] temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e com aqueles que virão depois de nós” (p. 68).

Além disso, o comum não é o mesmo que homogeneidade e tampouco leva à univocidade como tendencialmente se pensa. Ao contrário, como indica Alemán (2012; 2013) permite que a diferença possa ser exposta. Voltolini (2011) também é incisivo ao

¹³¹ Lessa (2017) indica que no marco liberal, todos nós éramos usufrutuários de uma mesma cesta de direitos, ficção criada pela tradição liberal a partir do século XVII. O léxico muda para direitos humanos, civis em que deveria haver o usufruto isonômico e igualitário dos direitos dessa cesta para todos os humanos. Contemporaneamente os direitos específicos, particulares se distanciam daqueles de natureza mais universal. Eles têm a ver com identidades sociais, culturais, cada vez mais nítidas, que não se confundem com as identidades.

¹³² Capítulo primeiro: A autonomia do humano em relação à natureza e ao divino e Autonomia da política do não-político.

salientar que o comum não se impõe como todo para que haja repetição do mesmo. Antes é parte de um legado a ser transmitido e também apreendido de modo singular. Uma realidade compartilhada ou solo comum que oferece sentido e a noção de pertencimento. Em analogia com uma orquestra, seria como uma partitura sem a qual não haveria unidade possível para que os músicos tocassem os seus diferentes instrumentos.

A escola como *skolé* também é voltada para esse comum, pois, mais do que lazer, indica a cessação de toda a atividade política (ARENDR, 2014). Nessa acepção ela proporciona tempo livre para reunir a nova geração em torno do estudo e da experiência escolar. É, portanto, um bem comum e a partir do comum. Além do mais, diz respeito à uma questão pública e política da velha geração como responsabilidade educacional (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). O que difere radicalmente de colocar a nova geração para se ocupar de questões com as quais a anterior está em dificuldades.

Além de possibilitar que algo seja vivido no comum, com a transmissão de um legado, a escola possibilita que uma geração se faça contemporânea à outras. Agamben (2009) formula uma diferença entre atual e contemporâneo que pode indicar a potência de tal trabalho. Ser contemporâneo é ter a capacidade de examinar e estar na companhia de outras referências que não as de seu momento. É dominar mais do que o código atual e tomar uma posição em relação ao presente. O contemporâneo consegue perceber as trevas de seu momento ao não convergir totalmente com ele e não se deixar cegar pelas luzes de sua época. É, em certa medida, inatural.

O que também não é o mesmo que a pretensão restituir ou manter uma fórmula que já se desgastou em seu sentido na resolução de um impasse. Antes, é um compromisso instituído com outros tempos em que, ao citá-los, são colocados em relação à outras referências e momentos; e reatualizados. Ademais, os contemporâneos, em sua maneira de lidar com o tempo, o dividindo e interpolando, se colocam à altura de transformá-lo e de ler a história de modo inédito. A nosso ver, um exercício de autoria.

Agamben (2009) ainda indica que os contemporâneos são raros. Todavia, podemos considerar que é possível fazer, pelo menos, exercícios de contemporaneidade ao nos aproximar de referências que foram mantidas ao longo do tempo. Obras que seguramente trazem as marcas de sua contingência (e poderia ser diferente?), mas que ainda têm algo a dizer. Um trabalho mais formativo, pelo menos no âmbito da

educação/ensino, do que simplesmente imergir no atual. Pois para aprender sobre o atual pode-se circular em outros cenários que não exatamente a escola, o que é legítimo, mas e ela, precisa se atualizar a despeito de seu *ethos*?

Embora essa função de ligar ao comum e de fazer contemporâneo à outras referências esteja tendencialmente afetada em várias modalidades de escolas, a democrática que anuncia como elemento diferenciador a dimensão política, parece justamente obliterar esse campo anterior em favor da promoção do indivíduo em si mesmo. Entenda-se aí a figura do aluno com as suas capacidades e interesses.

Em nossa leitura é justamente neste ponto que ela obscurece o seu *ethos* enquanto instituição em relação ao público e ao político aos quais estaria supostamente mais ligada. Pois gira do comum, do coletivo para o qual visava para formar, para colocar em seu centro um suposto indivíduo autônomo.

O acento é assim drasticamente deslocado do conteúdo normativo definido e imposto pela coletividade para o que o aluno está presentemente em condições de aprender e para o que representa, espontaneamente, um interesse para ele no quadro de seu desenvolvimento pessoal (GAUCHET, 2009, p. 147).

Quando a instituição escolar torna-se democrática em seu interior, na pretensão de República, está propícia, em nossa interpretação, a submergir nas contradições do individualismo democrático (GAUCHET, 2009). Esse não lhe é próprio, mas lhe afeta frontalmente na articulação entre as vontades individuais e a regulação coletiva.

A promoção do indivíduo sobrepõe-se ao exercício da regra coletiva e a dimensão integradora do conjunto parece subordinada à ordem dessa figura. Busca-se uma autonomia que pode remeter às capacidades psicológicas, políticas (no sentido de arguição e convencimento), mas a despeito da introdução no comum. Há inclusive uma “[...] obliteração da dimensão da imposição social da educação [...] até a negação da instituição por seus próprios agentes em proveito da plenitude de direito de seus usuários” (GAUCHET, 2009, p. 133).

Até por isso discorremos sobre um *auto* esquecido do comum, ao invés de *nómos*. Pois na escola, para os alunos, trata-se mais de comum do que de *auto*. A pretensão de República, democracia entre os seus muros, não é própria deles, é dos educadores. Uma *nomia* apresentada de forma heterônoma pelos mais velhos como ideia, ou ideal, para que os mais novos se engatem.

Ao fazer observações sobre uma suposta sociedade de crianças, Arendt (1972) aproximou-se bastante de algumas das situações que pudemos presenciar no estágio. Ela indica que numa sociedade formada entre as crianças, na qual os adultos estivessem presentes somente para auxiliar no governo¹³³, além de diminuída a sua potência de ação perante o grupo, a situação das crianças ainda assim não seria melhor.

Elas estariam perante uma autoridade “[...] mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado” (ARENDDT, 1972, p. 230). Seria mais difícil para ela se rebelar contra esse grupo em que, supostamente, encontraria a solidariedade de sua classe, do que em relação a um adulto.

Se a sua situação com o adulto já é desigual devido às diferenças naturais entre ambos, com o seu grupo seria pior. Pois aí, sim, ela estaria como a minoria composta de apenas um em confronto com uma maioria absoluta de pares. Situação que até mesmo poucos adultos seriam capazes de suportar (ARENDDT, 1972).

Dessa forma, ao emancipar-se da autoridade dos adultos, ao invés de libertar-se, ela estaria sujeita à autoridade tirânica do grupo. Situação na qual teria como resultado o banimento do mundo dos adultos, além de estar entregue às outras crianças contra as quais seria difícil argumentar¹³⁴.

3.1 No chão da escola

Podemos fazer uma apresentação concisa da escola que nos recebeu com base nas informações contidas em seu Projeto Político Pedagógico. Esse é um documento oficial

¹³³ Para evitar que algo de ruim acontecesse, além de incentivar que fizessem o que quiserem (Arendt, 1972).

¹³⁴ No plano da ficção talvez o mais famoso expoente dessa sociedade tenha sido o romance “O senhor das moscas” de Willian Golding. Há também o filme de mesmo nome dirigido por Harry Hook e Culver City de 1990.

no qual é definida a sua identidade, expostos os seus objetivos e métodos dos quais se vale para atingi-los. Trata-se de uma fonte estável de investigação que não foi citada nas referências bibliográficas para preservar a instituição. Ademais, é o documento que reflete uma versão de autonomia e democracia, tal como formulado por aqueles que a tomam como referência para o seu trabalho (FELTRAN, 2016; LÜDKE, M; ANDRÉ, 1986).

3.1.1 Uma primeira apresentação

A escola está localizada num município da Região Metropolitana de São Paulo¹³⁵, é pública, foi fundada em 1982 e é considerada de médio porte¹³⁶. Mantém um bom relacionamento com a comunidade e conforme consta no documento, os responsáveis pelas crianças participam da maior parte de seus eventos. Conhecida por sua concepção de educação democrática, vários canais de comunicação como revistas voltadas à área da educação, emissoras de televisão e canais do YouTube já fizeram reportagens a seu respeito.

É considerada exemplo de educação democrática em escola pública, periférica e de recursos limitados. A coordenadora pedagógica, bastante receptiva desde o primeiro contato via e-mail¹³⁷, escreve textos semanais para uma revista de grande circulação voltada ao público de gestão escolar. Ela contou que chegaram até ela por meio da divulgação de seu trabalho sobre escola democrática nos canais citados acima.

O Projeto Político Pedagógico da instituição está bem articulado aos demais que arrolamos como discurso oficial¹³⁸. É possível, consultá-lo no site da prefeitura e em sua elaboração já estava presente a dinâmica democrática a que a escola se propõe. O documento, formulado em 2014, com assessoria de um professor universitário de

¹³⁵ Conforme consta no Projeto Político Pedagógico, localiza-se num bairro em expansão afastado da região central. Considerado de classe média baixa e baixa a maioria de seus moradores são assalariados ou trabalhadores informais com formação escolar baixa ou incompleta.

¹³⁶ Tem 54 funcionários. Atende, neste momento, a 224 crianças de educação infantil e 554 de ensino fundamental I, com de diferentes públicos, entre eles, crianças com necessidades especiais e alunos estrangeiros. Informações colhidas em Outubro de 2019 no site da prefeitura do município.

¹³⁷ Vale lembrar que, como contamos no capítulo segundo, o contato foi intermediado.

¹³⁸ Segundo capítulo, item: O discurso oficial: uma versão de concepções de educação e aprendizagem.

instituição pública próxima à escola, tem início com uma *mea culpa*. Consta que conscientes de sua importância, houve demora para a sua escrita, o que não impedia que as coisas funcionassem bem.

A sua produção deu-se a partir de um questionário distribuído a todos os funcionários da escola e pais de alunos¹³⁹. Nos momentos de Hora-Atividade os funcionários e professores recebiam formação sobre o PPP, sua relação com outros documentos e a sua importância para a escola. Após essa primeira etapa, seguiu-se com a distribuição de textos e orientações aos pais representantes de turmas para um debate em plenária. Na ocasião, foram feitas propostas e buscou-se um consenso para a redação do documento.

O Projeto Político Pedagógico é composto de 21 páginas e 30 itens. Podemos mencionar alguns deles a fim de ilustrar as concepções da escola.

I Marco referencial. Nesse item está a visão de mundo e o marco filosófico da escola. Como visão de mundo considera-se que, devido às mudanças de paradigmas e valores, é preciso atender às novas demandas sociais de relacionamentos interpessoais e formação de pessoas. A globalização é citada por favorecer descobertas científicas, mas também por ter um efeito negativo ao incidir sobre a educação desvalorizando-a. A competitividade também é mencionada por ocasionar falta de humanidade e respeito.

É expresso como marco filosófico o desejo de construir uma sociedade justa, igualitária e fraterna, com vistas ao bem comum. Nessa deve-se valorizar mais *ser* do que *ter*, além propiciar a participação dos cidadãos em sua conjuntura. As crianças devem conhecer os seus direitos sociais assim como os seus deveres como cidadãos. Deve-se valorizar ainda o amor entre os indivíduos, sem preconceito ou autoritarismo.

Como princípios, critérios e valores para a formação do ser humano, expõe-se a pretensão de formar seres indivíduos críticos e dotados de capacidade para resolver conflitos por meio de diálogo e argumentação. Cidadãos autônomos que possam respeitar uns aos outros independente de suas ideologias. Espera-se ainda que tenham visão de futuro, sejam formadores de opinião, inventores e capazes de transformar a realidade atual.

¹³⁹ Não foi possível ter acesso a ele.

A “escola dos sonhos” é descrita como aquela que possa atender a todos visando o ser em sua totalidade. Deve ser um lugar prazeroso, que estimule a curiosidade e a criatividade, fale a língua das crianças, forme indivíduos com potencial expressivo, seja viva, ativa, democrática e que possa respeitar o tempo de vida dos alunos.

Para tanto no III Marco, que é operativo, é declarada a pretensão de que a proposta curricular proporcione o contato com conhecimentos historicamente acumulados. Esses, em consonância com os saberes da comunidade, devem se conjugar e propiciar a educação no Bairro Educador.

Além disso a organização do tempo e do espaço na escola deve facilitar a realização de projetos que propiciem o agrupamento de alunos conforme afinidade estabelecida por eles e independente de suas idades ou turmas de referência.

Como metodologia é expresso o “desejo” que as aulas sejam pautadas em projetos desenvolvidos por meio de pesquisas, oficinas e estudos do meio com uso de recursos tecnológicos, audiovisuais e materiais.

No item: Princípios, critérios e valores; é expressa a pretensão de que entre professor e aluno haja respeito mútuo, equidade de direitos, escuta efetiva de ambos os lados e medidas/ações discutidas em Assembleia. Deve haver incrementação do diálogo e participação coletiva em acordos e decisões. Os professores devem ter perfil dinâmico e pesquisador com percepção para acompanhar as mudanças do mundo.

Os alunos devem ser coautores em todos os processos da escola. Para tanto devem ter garantida a participação efetiva em eventos e assembleias para que tenham consciência de sua responsabilidade nas escolhas feitas em conjunto com docentes e gestores. E, por meio dessa inserção, conseqüentemente, desenvolvam maior comprometimento com a escola.

Supomos que essa apresentação seja suficiente para tecer algumas considerações. Como pudemos constatar, o documento foi elaborado de maneira a envolver quase todos os interessados. Contemplou os professores, pais e funcionários da escola. Buscou-se ainda oferecer condições para que a suas etapas de formulação fossem bem compreendida pelos envolvidos. Diferente de outras escolas que conhecemos, o acesso ao documento é público, a própria coordenadora indicou que estava disponível no site da prefeitura.

Em consonância com outras escolas, nesse caso também houve uma reforma tendo em vista atender de melhor forma as condições consideradas atuais de educação e escolarização. Os seus objetivos e forma de trabalho estão alinhadas aos de outras escolas: currículo não compulsório, gestão democrática, favorecimento da curiosidade e interesse dos alunos, relação professor – aluno não hierárquica.

A referência aos direitos das crianças, assim como a sua escuta, também se faz presente no documento. O diálogo que se pretende estabelecer parece retomar a perspectiva que indicamos anteriormente com o discurso jurídico. Um deve escutar, pois supostamente não escutava antes, e, o outro, escutado, ao se pronunciar deve também ser chamado à responsabilidade. Porém, essa, ao invés de visar aos estudos, parece poder ser facilmente ser confundida com o envolvimento em questões administrativas da escola.

O bem comum igualmente está presente no texto. A partir dele deve-se valorizar mais *ser* do que *ter*, além de propiciar a participação dos cidadãos em sua conjuntura. Os “conhecimentos historicamente acumulados” que poderiam ser remetidos a esse bem, constam relacionados aos saberes da comunidade. Busca-se uma potencialidade do cidadão crítico, autônomo, formador de opinião, criativo e expressivo, mas os fundamentos para tanto, as referências anteriores, parecem apagadas frente a ele.

3.1.2 Duas reuniões oficiais

Pudemos conhecer mais da escola na reunião de Hora Atividade¹⁴⁰. Na ocasião a coordenadora apresentou o processo de democratização pelo qual a escola passou, ou ainda, como chegaram à “escola dos sonhos” conforme mencionado no PPP. Ela informou como objetivo dessa retomada histórica que os professores novos conhecessem o motivo da escola ser democrática, os mais velhos recordassem e ambos pudessem compreender que as estratégias metodológicas não são “coisas da cabeça da gestão”. Muitos deles estavam apresentando queixas por “não compreenderem o motivo do trabalho ser como é”.

¹⁴⁰ Hora Atividade é um período da jornada de trabalho que o professor dispõe para atividades pedagógicas fora da sala de aula.

Questionavam ainda qual é a inovação da escola, visto que é considerada uma escola inovadora no site do MEC, mas na qual não há foco de trabalho: sempre adotavam estratégias novas e não conseguiam dar continuidade. Ao que a coordenadora afirmava que era inovadora devido às práticas como, por exemplo, o conselho, a assembleia e a comunidade de aprendizagem.

O conselho na sala de aula deveria acontecer a cada 15 dias, Assembleia Geral, uma vez por mês. Contudo a última suspensa por causa de problemas em sua realização. Conforme a coordenadora: banalização do cartaz, discussão e votação sem reflexão séria das questões levantadas, regras criadas aos montes e quebradas sem consequências, processo muito burocrático e desgastante para quem coordena e crianças alheias e críticas ao mesmo tempo.

Voltando ao histórico, ela indicava que as transformações na presente unidade de ensino começaram em 2013. Numa reunião foi questionado “quem quer mudar?”, pois a escola já estava da mesma maneira há muitos séculos. Devido as mudanças da sociedade não estava mais atendendo “as crianças de agora”. Foi elaborado então um questionário a partir do qual pais e professores afirmaram unanimemente em suas respostas que queriam mudar. Neste ponto do relato não foi possível discernir de forma objetiva quais poderiam ter sido os outros motivos para mudança para além dos mencionados, mas considerar que deveriam mudar foi citado como o ponto alto para a democratização da escola.

“Que aluno queremos formar?” questiona a coordenadora. A resposta está no PPP e para chegar a ele seriam necessárias ações diferentes das estavam em curso até então. A 1ª ação de mudança foi a implantação dos conselhos. E, em 2014, a diretora¹⁴¹ declarou que seriam a primeira escola democrática do município. Os professores se revoltam e disseram que isso era impositivo: “Cadê a democracia se você está impondo, não queremos mais ficar aqui!”. Os ânimos se acalmaram quando foi esclarecido que as ações que fariam deles uma escola democrática já estavam em curso.

Para dar continuidade ao processo, se inspiraram em escolas inovadoras. A primeira foi a Escola da Ponte em Portugal que, no entanto, conforme a coordenadora, tinha uma realidade europeia muito diferente daquela em que estavam. A EMEF Campos Salles também foi uma referência, pois primava pela relação com a comunidade e fazia uso de

¹⁴¹ A mesma até o momento.

roteiros de estudos. O Projeto Âncora, ONG na época, também foi considerado uma inspiração, pois trabalhavam com projetos de estudos, eleição de valores, turmas heterogêneas, cartazes organizadores do trabalho pedagógico, oficinas com escolha temática entre outras estratégias.

A segunda ação de mudança foi o trabalho com projetos. Primeiro um projeto temático único para toda a escola e definido pela coordenação. Depois um projeto cuja temática era escolhida pelos alunos.

Em 2015 houve a eleição dos valores da escola: autonomia, respeito, responsabilidade, amizade e conhecimento. Em 2016 foram criadas as salas temáticas que, conforme o relato da coordenadora, não deram certo, ela não explicou o motivo. E também foram implantadas outras ações como aula passeio, o bosque de leitura e a horta para os alunos cuidarem.

Por fim, em 2017, houve uma reorganização das carteiras na sala de aula. Ao invés da disposição em fileiras, foram colocadas em “U” ou grupos. Também houve uma reformulação dos projetos com a introdução das aulas inaugurais que visavam oferecer repertórios de escolhas aos alunos

Nessa reunião nenhum dos professores apresentou opinião contrária ou favorável ao que estava sendo exposto. No entanto, considerando o objetivo e argumentos da coordenadora para a exposição foi possível inferir que havia divergências em torno do sistema da escola. Entretanto, foi na Reunião de Planejamento no início do ano que os professores começaram a expor os seus pontos de vista. Esse foi o momento em que houve uma discussão mais apurada das propostas metodológicas a serem consideradas para o trabalho no ano letivo. E, embora toda a equipe gestora estivesse presente, mais uma vez foi a coordenadora que tomou a palavra e teve destaque ao conduzir a reunião.

Como pretensões de trabalho foram sugeridos eventos abertos para a comunidade, pesquisas com os pais¹⁴² e reuniões formativas para os professores. Em relação às crianças, ações pelas quais já passamos, mas que listados são: espaços de diálogos como rodas de conversa, conselhinhos, assembleias, trabalho com projetos, liberdade para utilizar os espaços, equipes de responsabilidades e auto avaliação.

¹⁴² Não foi citado o que se pretendia apreender.

Em meio à apresentação, no ponto sobre a formação de equipes de trabalho com as crianças, uma professora exclamou em tom afirmativo: “Eles não vão desenvolver a autonomia se não exercerem a escolha. A responsabilidade das escolhas”. E continuou dizendo que é preciso dar sentido ao que se está aprendendo. Comentário recebido com contentamento.

A reunião seguiu com considerações da coordenadora sobre as avaliações externas. Ela indicava que não há avaliação de conteúdo, mas de habilidades que são previstas nas formas de responder às questões. Portanto, seria necessário desenvolver essas habilidades para fazerem as provas ao que outra professora, Elisabete, replicou: “É, mas por não querer ensinar o conteúdo se esquece do conceito, e quando você coloca a criança na situação, vê que ela não entendeu. O conceito também é importante! Você parte do gancho da criança, mas tem que sistematizar tudo ou elas se perdem!”. Aparentemente o comentário foi recebido com respeito, mas não sem deixar de ter como retorno algumas comparações com o suposto ensino tradicional.

No momento em que discorria sobre o ser humano que se quer forma na escola e como chegar a ele, a professora Ana afirmou: “É possível ver os valores da escola incutidos neles, eles se resolvem, quase não preciso intervir, eles têm autonomia. Se você age dentro dos valores da escola com eles, você é o espelho e eles vão agir assim também. O professor é a referência”. Mais uma vez comentário bem recebido.

Entretanto a coordenadora afirmou que embora buscassem desenvolver os valores indicados no PPP, talvez não estivessem sendo suficientes, pois estavam tendo muitos casos de indisciplina. Além disso, a Assembleia não estava acontecendo, entre outros motivos, por se considerar que não estavam tendo o retorno esperado.

Sobre a oficina, proposta como atividade integrativa, uma professora comentou: “Eles têm autonomia de escolher mas acabam não alcançando o resultado porque bagunçam muito”. Os professores ainda comentaram que as salas não se misturavam.

O projeto estruturante também foi discutido, o tema Tecnologia e Humanidades que, a princípio, ficaria somente para o primeiro semestre, permaneceu também para o segundo devido à mudança da equipe gestora no meio do ano¹⁴³. Ainda houve críticas

¹⁴³ Na ocasião os professores se disseram “perdidos” para mudar de tema sem o suporte da coordenadora e diretora para seguir com o trabalho.

de que as mudanças constantes de temática, além de levar à uma simplificação na abordagem, deixava o trabalho muito corrido em sua execução para os professores e para os alunos aprenderem algo com ele.

A discussão sobre o trabalho com projetos extrapolou o contexto da reunião e outros professores também se manifestaram a respeito: “Não dá tempo de trabalhar, quando você está engrenando num assunto é hora de mudar para outro”, “O projeto é bom, mas normalmente não é executado por inteiro”. Houve ainda uma professora que disse: “Antes do projeto é só lição bobinha para preencher o tempo”.

Nas duas salas de 5º ano em que estive mais presente durante o ano letivo, o tema do projeto, de fato, serviu de orientador para a formulação de atividades. No entanto, a sua execução ficou mais no plano das intenções. O que, considerando o real funcionamento da escola em vários aspectos, era compreensível. Os professores tinham, por exemplo, do final de Janeiro, quando as aulas começavam, até Março, depois do projeto estruturante ser apresentado aos alunos, para formular um projeto específico para a sua sala e concluir até Junho.

Embora, em sua maioria, se mostrassem convencidos de que essa forma de trabalho atendia aos interesses dos alunos e poderia levá-los a estudar com mais afinco, a sua etapa de formulação parecia se sobrepôr à possibilidade concreta de execução. Alguns professores afirmavam que conseguiam levar o projeto a cabo com bom aproveitamento para os alunos, mas a maioria, não. Além disso, nessa dinâmica ainda se formava uma dimensão oficiosa para aqueles que por um ou outro motivo preferiam ou conseguiriam trabalhar melhor com atividades consideradas tradicionais¹⁴⁴.

A partir do PPP e dessas duas reuniões pudemos começar a presenciar algumas das implicações da forma de trabalho nessa escola, mas também interessa saber o que os professores podem dizer a respeito.

¹⁴⁴ Tal como exemplificado pela coordenadora na seguinte observação: “eu percebo quando as atividades não têm a ver com as concepções da escola, tem umas aqui que estou esperando a pessoa vir buscar para explicar que não tem a ver com o modo que a gente pensa”.

3.1.3 Sobre a experiência dos professores

Com as entrevistas, esperamos colher relatos de experiências, certamente fragmentos, mas nos quais possamos localizar as posições e versões dos professores a respeito do discurso pedagógico presente em seu âmbito de trabalho. Pretendemos igualmente imergir mais ainda na dimensão oficiosa da escola para estar justamente *entre vistas*.

Para tanto, formulamos um roteiro de entrevista semiaberto em cujo centro está a noção de autonomia acrescida de outros temas relativos ao cotidiano escolar¹⁴⁵. Questionamos, por exemplo, se houve preferência por trabalhar na escola, quais facilidades e dificuldades percebem devido à sua configuração, como é ser democrático na sala de aula, como é uma criança que tenha autonomia, se consideram que esse tipo de ensino faz diferença para os alunos.

Ademais, devido a “indisciplina” ter aparecido desde a primeira visita à escola, consideramos que seria interessante ouvir algo a respeito, sobretudo porque numa escola democrática, supostamente os conflitos entre os alunos seriam resolvidos de forma mais horizontal, com as suas próprias regras, a partir de diálogo e acordos.

No início do trabalho etnográfico, quando comecei a frequentar a escola, houve indicação de alguns professores para entrevistar: “Fulano é bom para você conservar sobre isso”, normalmente, os entusiastas. Houve também a indicação de uma professora que se esquivou da entrevista e até mesmo de conversas informais. Era conhecido de seus colegas que ela discordava da democracia como princípio pedagógico, mas, conforme relato da coordenadora, cumpria à risca todas as indicações e protocolos. Trabalhava “muito bem” e tinha uma “sala excelente”.

O princípio de escola democrática não parecia estar em voga para os demais professores. O que parecia haver, em alguns casos, era mais uma insatisfação ou discordância em relação aos métodos quando ocasionavam alguma dificuldade no manejo. Somente uma professora, Elisete, declarou de forma assertiva, durante conversa informal, que não considerava o método de trabalho apropriado. Não foi possível agendar uma entrevista, mas ela relatou que sofria até mesmo algumas formas de

¹⁴⁵ Em anexo.

retaliação por sua discordância¹⁴⁶. Disse ainda que a divulgação da escola na mídia só mostra o lado oficial de tudo, “as coisas não são bem assim como dizem”.

Também foi possível ter conhecimento de que por causa de sua repercussão na mídia¹⁴⁷ e proximidade à uma universidade que oferecia o curso de pedagogia, sempre havia pesquisadores na escola. No entanto, conforme os comentários, tanto em um quanto em outro caso, a abordagem tendia mais à uma verificação de adequação ao método do que propriamente à uma análise.

Já considerando as questões da entrevista, os professores declararam que além das questões práticas e burocráticas que incidiam sobre a sua escolha do local de trabalho, optaram pela escola em função da proposta divulgada pela diretora nas reuniões de atribuição. Ela era personagem marcante nos relatos, mostrava, por meio de portfólio, como eram desenvolvidos os projetos de estudo e parecia ser uma figura bastante carismática. Somado a isso, também alegaram o ótimo relacionamento com toda a equipe gestora. Esse foi um dos motivos apontados como facilitador do trabalho.

Alguns professores também comentaram que havia, por parte de seus colegas de outras escolas, receio e interesse pelo trabalho com projetos. Muitas vezes pensavam que poderia ser mais difícil e “bagunçado”. Um professor disse que havia até mesmo comparação com a anarquia, mas ele sempre explicava que as crianças não faziam tudo o que queriam e, além disso, junto às escolhas, elas também assumiam responsabilidades.

A forma de trabalho na escola nem sempre era novidade. Para a professora Marisa, que havia trabalho no Sesi¹⁴⁸ anteriormente, a escola democrática era ao sócio construtivismo. A professora Teresa também indicou não ter sentido muita diferença por ter cursado magistério no Cefam¹⁴⁹.

¹⁴⁶ Por exemplo, demora ou o não recebimento de materiais solicitados para atividades.

¹⁴⁷ Inclusive em uma das minhas visitas havia uma equipe da Rede Globo de Televisão fazendo gravações na escola para uma reportagem.

¹⁴⁸ A sigla corresponde a Serviço Social da Indústria. Trata-se de uma rede de instituições paraestatais, de atuação em âmbito nacional, ligada aos trabalhadores industriais.

¹⁴⁹ Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

Já o professor Bob ficou num impasse ao referendar e ao mesmo tempo se contrapor à forma de trabalho na escola. Ele havia começado a lecionar há 2 anos, em seu entendimento, pouco tempo. Indicou que para ele, aluno de escola tradicional, o sistema democrático é bem diferente. Era mais próximo ao que havia estudado na faculdade, então neste sentido não teve muito impacto, mas na prática, como professor, era um problema “não ter vivenciado isso antes”.

Tinha a expectativa de seguir a rotina como professor tradicional: “Giz, lousa, caderno, livro. Era bem assim, prático, salas enfileiradas”. Todavia, para a escola em que estava, a sua forma de trabalho, por exemplo, para manter a sala em ordem era errada. Comentou que era difícil “ lidar com os alunos em ‘U¹⁵⁰’ porque eles são muito agrupados”. Somente com o auxílio da direção, conseguiu “ser mais aberto a isso e soube lidar mais, participando das assembleias, das rodas de conversa”.

Considerou ainda que havia perdido muito por ter estudado em escola tradicional, pois mesmo durante a graduação tinha dificuldade para se expressar, emitir opiniões e fazer trabalhos em grupo. Já os seus alunos se expressavam muito bem. Conforme o seu relato, a centralização no aluno proporciona um ensino mais significativo e próximo à realidade.

Assim como nesse relato, a comparação com a escola tradicional também se fez presente em outros casos. Ela era mencionada para diferenciar o trabalho com projetos das “atividades prontas de livro”, para se referir ao professor que “manda sozinho” no sentido de definir as regras para o trabalho em sala de aula. Era a escola em que o “professor entra na sala de aula e os alunos ficavam em pé” sem entender o motivo. Onde tem castigo. E, diferente dessa escola tradicional, na escola em que estávamos, não havia decoreba, buscava-se contemplar a vontade dos alunos e se aprendia com ele.

Ser democrático na sala de aula, basicamente dizia respeito a adotar o sistema de conselinhos e rodas de conversa. A professora Ana acrescentou que não é pelo fato de ser democrático que não vai ter respeito ou autoridade, ser democrático na sala de aula “Não é largar mão!”. Pelo contrário, é saber respeitar o que foi decidido pela maioria e dar voz aos alunos.

¹⁵⁰ Referência à disposição das carteiras na sala de aula.

A professora Marisa¹⁵¹ considerava que “ A democracia parte do diálogo e não do faz de conta. Não vou ver algo mal feito e falar que está bonito só para agradar o aluno”. Entendia que ser democrático dependia do professor e não da escola.

Sobre a noção de autonomia, os professores a compreendiam principalmente ligada à capacidade de diálogo e desenvoltura em atividades a serem realizadas de forma individual ou em grupo. A noção lhes remetia ainda à resolução de conflitos, à curiosidade e liberdade de escolha.

O sistema da escola também propiciaria que os alunos se expressassem melhor se comparados aos alunos de escolas tradicionais. A professora Laura ofereceu como exemplo o caso de uma aluna: “Na consulta médica a Clara tinha vergonha de falar o que estava sentindo, agora ela conta tudo”. Somado a isso, os alunos também se conscientizariam da formulação de regras e importância de respeitá-las. Sentiam-se importantes e contemplados ao participarem das escolhas da escola e, por tudo, isso seriam estimuladas a aprender.

Tornar-se-iam cidadãos que sabem se colocar na sociedade e não somente no futuro, “porque eles já estão atuando”. Já “estão estudando direitos e deveres” e “praticam esses exercícios da cidadania que vai facilitar muito no dia a dia deles lá fora” conforme declaração do professor Bob.

A professora Teresa, em concordância com esses últimos pontos de vista, fez até uma comparação entre os seus filhos. Contou que a filha¹⁵², estudante egressa de escola pública, “tem uma mente mais aberta, ela gosta do feminismo, ela discute política”. Já o filho¹⁵³, ainda estudante de “escolas mais tradicionais” e privadas, “tem uma mente mais fechada para a política”. “Ele é mais direita” e não é tão inteligente para o debate e para expor as suas opiniões. Em seu entendimento, a criança da escola democrática consegue argumentar mais e melhor do que os alunos das escolas tradicionais.

Inserimos a questão sobre a indisciplina no roteiro de entrevista porque uma das primeiras observações da coordenadora é que tinham problemas neste sentido. Ela usou

¹⁵¹ Em conversa informal durante as atividades em sala de aula.

¹⁵² Então com 24 anos.

¹⁵³ Com 15 anos no momento da entrevista.

exatamente esse termo, assim como os professores, para se referir ao comportamento dos alunos durante o estágio. A maior parte deles afirmava na entrevista que pelo fato da escola ser democrática e os alunos participarem da formulação das regras, eram mais comprometidos com elas. Nas rodas de conversa e conselhinhos aprendiam a se conscientizar e a solucionar os problemas tendo os adultos apenas como mediadores. Esses não precisariam ficar indicando que os combinados estavam sendo desrespeitados, pois os próprios alunos fariam isso e se cobriam. O que não cheguei a presenciar durante a estadia na escola.

Considerando as conversas informais, além das entrevistas, pudemos constatar que embora grande parte dos professores declarasse aderência à metodologia da escola, assim como a confiança em seus efeitos, não era sem conflitos. Era perceptível que alguns estavam de fato alinhados ao discurso oficial da escola com enunciação e autoria em sua forma de trabalho. Se o transgredissem em alguns pontos, como foi possível presenciar na sala de aula com a professora Marisa, parecia se mais por uma ética da responsabilidade com os seus alunos do que para um simples confronto.

Com outros foi possível perceber uma aderência ao discurso oficial de modo a repeti-lo até mesmo de forma mecânica. Durante a entrevista, faziam remissão constante a jargões como “a gente acaba aprendendo com as crianças”, “a gente procura fazer é o que a criança quer”, “eu não tenho preconceito com relação às mudanças”. Em algumas vezes até demonstrando grande afetividade para com os alunos, mas contando de sua experiência de forma precária. Provavelmente com a sua autoria ainda a ser elaborada.

3.2 O oficioso na sala de aula

Com oficioso indicamos aquilo que está longe do discurso oficial, das pretensões, da ética da convicção e até mesmo o que pode ser interpretado como desobediência à regra. Conforme Feltran (20016) são os fenômenos marginalizados que se pode perceber a partir da permanência em campo, os fatos que os seus atores não mostram logo de saída.

O objetivo de citar alguns deles não é exatamente apontar ou denunciar os problemas, mas destacar mais uma vez a distinção e relevância entre o que cabe à escola como instituição pré-política e o que pode trazer dificuldades trabalho em seu interior. Ou, de

outra maneira, destacar que há uma legalidade própria ao escolar que está a favor de seus objetivos enquanto instituição que insere no comum e a partir do comum.

Para tanto trazemos vinhetas de atividades que foram distinguidas anteriormente como específicas de uma escola democrática e dizem respeito ao trabalho com os alunos. Não encontrei grandes dificuldades para essa inserção, pois após conhecer algumas professoras, sempre que solicitava acompanhar o seu trabalho e oferecia o meu auxílio, elas aceitavam de pronto. Então é a partir desta perspectiva que seguiremos.

3.2.1 O trabalho a partir do projeto estruturante

“Já que o meu não vai ganhar, eu vou estudar em casa, sozinha, se a minha mãe deixar!”
Manu, 5º ano

“Não fui eu que escolhi então não vou fazer!”
Aluno do professor Bob

É a partir do projeto estruturante que os alunos têm a primeira possibilidade de escolha dos temas a serem estudados. Na escola em que estivemos ele dizia respeito a um vídeo cujo tema foi definido e elaborado anteriormente pela equipe gestora. Conforme relato da coordenadora, antes deixavam as crianças escolherem tudo desde o início, mas elas sempre optavam por temas como pizza, sorvete, videogame, até que foi ficando repetitivo. Os professores diziam que não queriam trabalhar mais com esses assuntos e se chegou ao consenso de que seria mais apropriado a coordenação definir um tema e a partir dele cada sala escolheria o seu.

O tema para o primeiro semestre, como indicamos anteriormente, era Tecnologia e Humanidades. Na aula inaugural os alunos assistiam ao vídeo e depois apresentavam sugestões. As professoras anotavam, algumas faziam uma seleção abreviada do que consideravam mais relevante e depois havia a votação pelos alunos. A seguir temos a transcrição das sugestões de duas salas.

5 ° ano – Professora Teresa

Temas sugeridos pelas crianças:

- como os macacos viraram humanos
- descoberta da tecnologia
- meios de comunicação
- como é feita uma garrafa
- de onde vieram os livros
- a invenção e evolução do relógio
- como foi feito o ferro
- vídeo - game e jogos
- doenças e medicamentos
- desenvolvimento do barco
- culinária e tecnologia

Na votação um aluno brincou levantando a mão de seu colega e disse: “Nós votamos nesse!”, tema da culinária. Logo em seguida quase todos escolheram o mesmo. A impressão que me ocorreu no momento foi a de uma escolha por acumulação em que um vota e os outros seguem. A professora Teresa disse que montariam o projeto para “saber o que eles querem saber do tema”. Quando conversamos ao final dessa aula, ela disse que se eu tivesse alguma sugestão poderia colaborar também. Eu fiz uma pesquisa e enviei algumas sugestões por e-mail.

1° ano – Professora Sara

Também acompanhei a votação no 1° ano com a professora Sara. Ela fez questão de advertir que a sala era muito falante e que isso poderia atrapalhar a observação do processo. Eu expliquei que para mim não havia problema. E, de fato, a sala era bem falante, na verdade falavam muito alto enquanto assistiam ao vídeo. A professora

tentava amenizar o barulho lembrando o sistema da escola de levantar a mão para tomar a palavra, mas nenhum dos alunos aderiu.

Depois da exibição do vídeo também foi difícil organizar a participação dos alunos para o levantamento de ideias. Nesta e em outras ocasiões em que estive na sala, a professora era bastante enérgica para chamar a atenção. Mandava quem estivesse atrapalhando sair, ameaçava chamar o diretor para acompanhar a atividade ou ainda em mandar o aluno para a diretoria.

Temas sugeridos pelas crianças:

- como se faz carro
- como se faz celular
- como estudar com o computador
- imagem do planeta sujo e limpo (em referência à uma das imagens do vídeo)
- maquiagem
- espelho
- como fazer livros

Por fim, ela realmente chamou o diretor para acompanhar a votação dos temas e somente em sua presença os alunos diminuíram a conversa.

Acompanhei ainda a escolha dos temas em outras salas e o protocolo foi o mesmo. Exibição do vídeo, uma seleção prévia do que as professoras consideravam mais pertinente e, em seguida, a votação pelos alunos.

Como pudemos presenciar, a escolha do tema de estudo a partir do projeto é bastante conduzida. Primeiro por um vídeo, depois pela seleção das professoras para, num terceiro momento, serem apresentadas as opções de escolha aos alunos. E, mesmo assim, os temas tendem a ser amplos e genéricos.

Conforme a coordenadora já havia comentado, o projeto estruturante conduzido dessa maneira seria uma forma de diversificar os temas, evitar repetições e proporcionar um

trabalho mais interessante para professores e alunos, o que é legítimo, mas então a participação dos alunos na escolha temática é parcial, não parte de seus interesses.

Uma questão relacionada a essa etapa do trabalho foi discutida no primeiro evento da escola que acompanhamos, a reunião de fechamento de ano. Conforme consta no PPP, os professores deveriam ser pesquisadores e a partir do levantamento de interesses dos alunos, elaborar, a partir de um projeto temático, as atividades do semestre. Porém, na ocasião estava sendo discutida a dificuldade dos professores para essa atividade. Eles se queixavam que era difícil escrever o projeto e a coordenadora mesmo elogiando o avanço que haviam tido, argumentava que não conseguia oferecer tantos retornos como lhe era solicitado¹⁵⁴.

A escolha do projeto ainda abria margem à outras questões no que diz respeito ao seu entendimento pelos alunos. Nas salas em que acompanhamos o processo, era possível perceber que nem mesmo aqueles que haviam sugerido um tema, costumavam votar nele. A maioria dos alunos votava em dois ou três temas, sem grande disputa. O que não deixava de ocasionar, situações curiosas como, por exemplo, a da Manu do 5º ano.

Ela foi a única a votar em seu tema “doenças e medicamentos” e quando percebeu que não seria escolhido, disse que o estudaria sozinha, em casa, se sua mãe deixasse. Até então, esse não seria um grande problema, pois se poderia pensar que ela estudaria um tema além daquele compartilhado com a sua sala. Algo de seu interesse sobre o que poderia pesquisar sem a orientação da professora.

Da mesma sala, outro aluno que sugeriu o tema “vídeo - game e jogos” recebeu a seguinte instrução da professora depois de seu tema não ganhar: “Faça um projeto à parte!”. Ou seja, se eles dois fizessem as pesquisas separadamente, já não teriam a mesma referência dos colegas para as atividades do semestre, mas não tivemos conhecimento de pesquisas que são levadas em frente de forma particular.

Entretanto, essa ainda não era a situação mais problemática, conforme relatos, o problema estava em quando os alunos declaravam que não estudariam o tema porque não havia sido escolhido por eles. Nesse caso eram oferecidas “atividades prontas” de livros¹⁵⁵ para que não ficassem “sem fazer nada”. Houve ainda uma ocasião em que

¹⁵⁴ Ela lia, corrigia e fazia comentários em todos os projetos.

¹⁵⁵ Não elaboradas a partir do projeto.

cada aluno tinha um interesse diferente, e, conforme o diretor, que era o professor da sala na época, cada criança pode desenvolver uma pesquisa a partir de seu tema de interesse. Ele adicionou a todas no *whatsapp* e orientou a cada uma. Eram 34 ou 36 projetos diferentes. “Deu muito mais trabalho, mas valeu a pena!”, ele conta.

Também acontecia dos alunos se absterem na votação dos temas. E, de fato, quando presenciei essa etapa do projeto, tive a impressão de indiferença tanto por aqueles que tinham sugerido um tema e não votavam nele, quanto por não haver grande concorrência a respeito das temáticas. O professor Bob indicou esse problema ao afirmar que muitos alunos se abstêm, “que tanto faz”. Ou ainda que querem estudar algo que não foi votado.

Em seu depoimento ofereceu um exemplo da dificuldade para conciliar os interesses. Ele contou que em um semestre o tema estruturante era o bairro, mas no levantamento de interesses os alunos haviam sugerido a temática de animais e ainda outros sugeriram os esportes. Na votação o tema dos animais havia sido o mais votado por 20 dos 35 alunos, uma parte dos restantes se absteve e a outra queria estudar esportes. Então ele formulou um projeto que abordava os esportes com animais no bairro, para não deixar de lado o tema estruturante.

Considerou que assim teve uma “participação mais democrática” e o projeto “foi mais aceito pela maioria”. “Por fim, o projeto foi sobre proteção dos animais abandonados na rua, algumas doenças que eles transmitem e como a gente precisa se prevenir”. Ora, não é sem motivo que alguns professores dizem ter dificuldade para articular o projeto temático às sugestões dos alunos escolhidas por votação.

Apesar da pretensão de não partir de um conteúdo programado para contemplar os interesses dos alunos, a votação dos temas para o projeto parecia supervalorizada. Inclusive, de modo a funcionar como empecilho para alguns professores e como opção mal compreendida também para alguns alunos.

Talvez, em paralelo ao projeto pudesse ser considerado como aceitáveis o uso das “atividades prontas” que, mesmo não derivadas do projeto, poderiam viáveis para cumprir objetivos essenciais do ano escolar. Além disso, esse material também poderia ser abordado de forma interessante pelos professores, já fazendo uso da linha curricular

na qual estão inseridos, ao invés de se supor que o tema possa ser interessante em si mesmo.

3.2.2 O trabalho em grupo com líder

O trabalho em grupo com um líder também era um princípio de trabalho na escola. Em todas as salas que acompanhei as professoras convidavam os alunos para colaborar de alguma forma na rotina diária. Às vezes não como líder de grupo no caso dos menores, mas como ajudante do dia ou para realizar alguma tarefa para a sala. Também era comum, mesmo que não fosse em grupo, um aluno auxiliar o outro numa atividade em que tivesse mais facilidade, às vezes com trabalho em dupla.

A professora Marisa do 5º ano fazia uso desse princípio de forma mais constante com a sua turma. Ela dizia que essa era a sua forma de oferecer protagonismo aos alunos. E, nas atividades em sala de aula, sob sua supervisão, tudo transcorria sem nada digno de nota. Porém, considerando outro princípio da escola sobre a utilização e circulação por todos os espaços, em uma ocasião, os alunos deveriam escolher locais fora da sala de aula para corrigir a lição de casa: recontagem da história de João e Maria por meio de escrita.

A professora elegia os líderes e eles escolhiam os seus colegas para formar grupos de trabalho com 5 ou 6 participantes. O líder deveria escolher o local de trabalho, ler as atividades dos colegas e propor correções. Os outros também poderiam fazer sugestões, mas os líderes eram aqueles que sabiam ler e escrever melhor. O que era compreensível para essa atividade, porém, percebi em outras ocasiões que os alunos escolhidos como líderes eram sempre os mesmos, independente de envolver atividade de leitura e escrita.

Num grupo de meninas a líder, Lara, era bastante impositiva. Dirigia-se às colegas com arrogância e em tom de ordem ao invés de sugestão: “Deixa de ser preguiçosa, isso vai valer nota”, “Tá errado, apaga tudo!”, “Ninguém consegue entender essa sua letra de mão!”. “Vai logo! Me dá pra ler!”. “Senta aqui!”¹⁵⁶. Pedia para ler a história em voz alta para que fizesse correções, mandava parar para que ela mesma lesse, jogava as folhas de

¹⁵⁶ Ela escolhia até mesmo o local em que as colegas deveriam sentar.

redação com desdém pela mesa amassando-as. Suas colegas estavam visivelmente nervosas e constrangidas, uma delas bastante ruborizada, mas não se opunham.

Ela mandou que uma das meninas apagasse toda a redação porque não estava em letra cursiva como a professora havia solicitado, a aluna apagou, mas não conseguia refazer porque tinha dificuldade para escrever.

Em um grupo de meninos o líder considerou que o colega contou a história toda errada porque havia esquecido de alguns detalhes do final. Ele parecia considerar que a recontagem deveria trazer os detalhes de uma transcrição.

Já na sala de aula eu perguntei à professora se a atividade poderia ser entregue em letra bastão caso o aluno ainda não conseguisse escrever em letra cursiva, ela afirmou que sim, pois o mais importante era fazer o trabalho. Também não era o caso de escrever a história exatamente como tinham escutado, era uma recontagem e, portanto, poderia ter detalhes diferentes.

Na segunda parte dessa atividade, na sala de aula, a professora perguntou aos líderes dos grupos quais tinham sido as dificuldades. Eles respondiam que um ou outro colega tinham confundido tal e tal letra, fulano não conseguia escrever ou tinha a letra feia, sempre com exposições diretas.

Em outras turmas que acompanhei não percebi nenhum empecilho a respeito das atividades em grupo. Em sua maior parte, eram realizadas na sala de aula sob supervisão das professoras. Os alunos auxiliavam uns aos outros na medida do possível e quando saíam para a área externa, na maioria das vezes, era para atividades recreativas.

Essa situação com a líder tirânica foi a mais grave que pude presenciar, o que poderia fazer supor que se tratava de um caso fato isolado, mas considerando que a professora dessa turma sempre escolhia os mesmos líderes e que a menina estava bem à vontade em sua postura autoritarista, também é possível supor o contrário, ou seja, que os líderes sempre tinham oportunidade para abusar de seus poderes com os colegas.

3.2.3 Os conselhinhos

Os conselhinhos tinham por objetivo discutir questões da turma e da escola. Os alunos deveriam sentar em roda, apresentar pontos positivos e negativos que quisessem anotar nos cartazes e discutir. Dever-se-ia considerar apenas mudanças que contemplassem as possibilidades de cada grupo devido à idade. Por exemplo, os menores poderiam desenhar ao invés de escrever nos cartazes¹⁵⁷ e, se necessário, a professora também poderia escrever.

Além das salas de aula, os conselhinhos também deveriam acontecer com a equipe gestora. Estava suspenso, assim como a Assembleia geral, mas o diretor estava tentando recolocar a reunião na rotina e fez um conselhinho somente dos alunos com ele.

3.2.3.1 Nas salas de aula

As professoras tinham diferentes maneiras de lidar com o conselhinho. Uma delas, professora do 1º ano, comentou de sua pretensão que uma aluna específica ganhasse as eleições de representante de sala. Ela apostava que assim a menina ficaria mais comprometida com as atividades. Disse que queria “roubar”, mas a coordenadora soube de suas intenções e advertiu que não era para favorecer ninguém. Neste semestre dois meninos haviam sido escolhidos pela turma e ela considerou bom também porque assim a sala ficaria mais quieta.

Outras professoras também comentaram ter escolhido os representantes indiretamente tendo em vista questões de comportamento do aluno, da sala ou ainda que a criança se comprometesse com o cargo e também com a lição. Os alunos, por sua vez, também usavam de algumas artimanhas para serem escolhidos, conforme as professoras: as meninas e os meninos mais bonitos e mais populares tiravam vantagem disso para serem ganhar, alguns também ofereciam doces e salgadinhos aos colegas, entre outras táticas. Sobre essa etapa de escolha foi possível ter acesso somente por meio do depoimento das professoras, mas o conselhinho na sala de aula foi possível acompanhar algumas vezes.

¹⁵⁷ Questões à aplaudir e à conversar. Sistema de listas que soubemos anteriormente ter sido implantado no orfanato Lar das Crianças forjado por Janusz Korczak e Stefania Wilczynska.

Numa das salas de 5º ano a dinâmica do conselhinho foi a seguinte: dois alunos foram à frente da sala sendo um representante e um vice, o primeiro tentava organizar o andamento da reunião pedindo silêncio e que levantassem a mão para falar, passava pelas carteiras dos colegas para anotar as indicações e preencher as listas, mas nem todos respeitavam as solicitações. Falavam ao mesmo tempo e bastante alto. O vice representante percebendo a dificuldade do colega gritava para que esperassem a vez de falar, além de mandar quem estivesse em pé se sentar.

“Eu deixo para ver o que acontece”, disse a professora Teresa. Estava visivelmente incomodada com os alunos que não respeitavam o momento de falar e de ouvir, mas comentou que não queria interferir para não atrapalhar que eles próprios se organizassem.

As listas dessa reunião foram preenchidas da seguinte forma:

Precisamos conversar	Precisamos aplaudir
Gritos do Guilherme em certos momentos ¹⁵⁸	Professores
Chicletes ¹⁵⁹	Diretora
Falta de vidros, brinquedos e mesas na sala	“Precisamos me aplaudir” ¹⁶⁰
Arrumar o teto da quadra	Tios das vãs
Ventilador na sala de aula	“A nota 10 que eu ganhei” ¹⁶¹
Trazer sabonete para lavar as mãos	

Perguntei à uma aluna que estava sentada ao meu lado o que ela achava do conselhinho: “mais ou menos porque dá muita bagunça na sala”. Outro aluno que escutou a minha pergunta respondeu: “É legal porque dá pra arrumar as coisas que estão quebradas na

¹⁵⁸ Guilherme era portador de uma deficiência mental a respeito da qual não tivemos conhecimento.

¹⁵⁹ Chicletes grudados nas carteiras após serem mascarados.

¹⁶⁰ Brincou um dos alunos.

¹⁶¹ Brincou outro aluno.

escola”. Ainda uma terceira aluna disse espontaneamente: “Você viu que confusão?! Eu chamei várias vezes e ele não ouviu de tanta gente falando!”.

Na mesma sala, mas em outro conselhinho, a representante deu abertura à reunião com as seguintes palavras: “Olá, amiguinhos da escola ...”, mas neste dia a professora entrevistou desde o início: “Não precisa falar ‘Olá, amiguinhos da escola ...’ porque vocês não são bebezinhos!”. A dinâmica da reunião foi basicamente a mesma, embora a professora tenha se imposto para auxiliar os representantes na organização dos pronunciamentos e seleção do que deveria ser anotado nas listas.

As listas dessa reunião foram preenchidas da seguinte maneira:

Precisamos conversar	Precisamos aplaudir
Alunos pequenos derrubando pratos ¹⁶²	Professores
Quem quebrou o leque da pro[fessora]	Cozinheiras
Comportamento	Diretor
Não ficar falando da sala dos outros	Professores do Programa de Reforço
Lixo no chão	
Portas no banheiro das meninas ¹⁶³	

Estive por boa parte do período de estágio acompanhando essa sala, mas nesse dia, em que os alunos estavam especialmente agitados e a professora Teresa não havia conseguido terminar algumas atividades, veio falar comigo em particular: “Você viu como foi hoje?! Não consigo falar com eles, qualquer coisa vira uma gritaria... Eu pergunto para a coordenadora o que fazer e ela me dá uma folhinha com um tanto de coisa que eu já faço e não adianta nada¹⁶⁴. Dá para escutar a minha voz de longe gritando, eu não poderia fazer isso aqui, mas eles não escutam. Acho que são muito imaturos para esse sistema daqui, as famílias também não ajudam muito”.

¹⁶² A respeito do momento da refeição no refeitório.

¹⁶³ Alguns banheiros não eram utilizados por não terem portas.

¹⁶⁴ Eram, conforme constava, “ações afirmativas”, por exemplo: dizer que é preciso respeitar os colegas, levantar a mão para falar, expressar o que eles têm capacidade de fazer ao invés de repreender.

Na sala da professora Marisa a dinâmica do conselho era um pouco diferente. Ela considerava que na reunião os alunos eram muito repetitivos e apresentavam questões que não tinham solução¹⁶⁵. Ainda comentou que antes presidia o conselho e deixava um espaço para que os alunos discutissem. Em seguida, passou a eleger o aluno que ocuparia o cargo em cada sessão.

Em um dos dias em que deveria acontecer a reunião do conselho ela apenas passou as listas para aqueles que já tinham acabado a lição anotarem o que aplaudiriam e sobre o que precisariam conversar. Depois, se houvesse tempo até o final da aula, poderiam “socializar”, mas não foi possível. Ela disse que naquele dia daria prioridade ao término da lição que estavam fazendo.

Em outra ocasião, possível do conselho acontecer, a professora convidou a Lara para presidir, mas a aluna não aceitou porque estava indisposta¹⁶⁶. Então outro aluno, também acostumado a ser líder, assumiu a função.

As listas dessa reunião foram preenchidas da seguinte maneira:

Precisamos conversar	Precisamos aplaudir
Falta de educação no refeitório, bagunça, sujeira, desperdício de comida, cortar fila	Provas
Colocar cartaz sobre o desperdício no refeitório	Professora Marisa por tratar a todos igualmente, sem distinção
Levar pessoas que batem para a diretoria	Vice-diretora
Alunos que faltam porque não fizeram a lição	Professora do Programa de Reforço
Palavrões	Professor de Educação Física
	Tias da cozinha
	Professores em geral

Era possível perceber que alguns assuntos, embora tivessem impacto sobre a rotina dos alunos, como, por exemplo, a ausência de porta nos banheiros, a falta de vidros nas

¹⁶⁵ Por exemplo, os problemas no prédio da escola.

¹⁶⁶ A aluna era sempre convidada a ser líder nas atividades, inclusive a mencionamos anteriormente na ocasião do trabalho em grupo.

janelas, a necessidade de ventiladores nas salas de aula, teto da quadra danificado impedindo o seu uso, entre outros, eram questões administrativas a respeito das quais eles podiam manifestar o descontentamento no conselho, mas no tocante aos quais nada poderiam fazer efetivamente. Também os cartazes instrutivos de conscientização já estavam por toda a parte, mas não pareciam surtir o efeito pretendido.

3.2.3.2 Com o diretor

No conselho com o diretor estavam presentes 10 alunos, 6 maiores (4º e 5º ano) e 4 menores (3º, 2º e 1º ano). Os pequenos estavam distraídos desenhando nas folhas que haviam levado com as reivindicações da sala e às vezes brincando com os lápis. Dos maiores, duas alunas estavam participando com propostas e discussão, os outros permaneciam calados. O diretor chamou a atenção dos menores para que parassem de brincar, prestassem atenção e participassem.

Foram discutidos os seguintes temas:

Recreio: as alunas maiores reivindicavam a volta do recreio, pois o tempo destinado à refeição¹⁶⁷ era suficiente apenas para comer e escovar os dentes. Elas solicitavam um intervalo de tempo maior para que pudessem também brincar. O diretor explicou que embora até pudesse levar a pauta para a votação na Assembleia Geral, seria preciso muitas, muitas rodas de conversa sobre o assunto, pois antes, quando tinham mais tempo, várias crianças deixavam de comer para brincar e passavam mal de fome. Além do mais, naquele momento, não havia funcionários suficientes para cuidar dos alunos no refeitório e no pátio. “É um direito de vocês brincar, mas a escola tem 3 turnos, por isso não é possível aumentar o tempo de intervalo”.

Brinquedos: as alunas também sugeriram levantar fundos para a compra de novos brinquedos. O diretor respondeu que não era necessário, pois havia 1.500,00 reais disponíveis e destinados para este fim. No entanto, era preciso escolher brinquedos que atendessem a todos ou pelo menos a maior parte dos alunos de uma sala ao mesmo tempo, em torno de 35. “Vocês podem escolher, mas não adianta escolher brinquedos caros que só uma criança possa brincar de cada vez!”. Ele orientou os alunos a fazerem

¹⁶⁷ 10 ou 15 minutos.

um orçamento e trazerem uma lista de sugestões para que então a equipe de professores responsáveis pudesse fazer uma avaliação e compra dos brinquedos.

Livros desarrumados: as alunas diziam que os alunos de outros períodos desarrumavam livros de suas salas, mas o diretor esclareceu que ele mesmo já havia verificado que são os próprios alunos do período que entram na sala pouco antes da aula começar e fazem isso. Portanto, poderiam conversar entre eles no conselhinho. Ele, continuaria prestando atenção, mas o assunto poderia entrar na lista dos assuntos a serem conversados.

Hora de comer: as mesmas alunas também se queixaram da bagunça no refeitório. Disseram que era preciso colocar cartazes sobre isso nas paredes e também sobre manter areia no tanque. O diretor assentiu.

Neste dia, assim que cheguei na escola e soube da reunião com o diretor, pedi para participar. Segundo ele tinham acabado de começar e, durante toda a discussão, apenas essas duas alunas participavam com reivindicações e observações. Os outros estavam presentes, mas nem sequer anotavam ou desenhavam algo para oferecer um retorno aos colegas quando voltassem para as suas salas.

A impressão que tive durante a reunião era de que o diretor levava em conta o que lhe era apresentado, estava disposto a discutir todos os pedidos e a esclarecer as questões que fossem necessárias. As duas alunas participantes também estavam envolvidas na discussão, mas nenhuma de suas pautas pareciam ser motivo autêntico de debate para posterior deliberação. Os assuntos já estavam definidos.

Não era possível ter recreio, somente o intervalo para a refeição, por causa de vários motivos. Poderiam apresentar sugestões de brinquedos, mas a compra seria decidida conforme os parâmetros definidos em outra instância. O diretor já havia advertido os alunos que desarrumavam os livros. No refeitório já havia vários cartazes. A reunião parecia ser mais um exercício de fala, de fato, um faz de conta democrático.

Considerando a programação oficial de conselhinhos para esse dia, deveria haver mais dois com os turnos seguintes, pois esse que acompanhei era com os alunos da manhã, mas não soube se a programação se manteve e os alunos da sala em que eu estava não foram chamados ou se os próximos conselhinhos foram cancelados.

Buscava-se trabalhar com a conscientização, mas diante de sua não efetividade os professores não sabiam o que fazer com a repetição dos temas. Quando tinham posturas não convergentes com os princípios da escola, agiam de maneira ofensiva como a professora que não abriu mão da lição pela reunião do conselho, ou a outra que gritava e dizia que não poderia estar fazendo aquilo, mas já tinha colocado em prática as ações afirmativas conforme orientação da coordenadora.

Outras ainda comentavam, também em tom de infração, que manipulavam a votação ou fraudavam os votos para escolher os representantes de sala: normalmente quem consideravam que deveria ter mais compromisso com os estudos ou que deveria respeitar os colegas.

Sobre a Assembleia Geral da escola foi possível somente ter notícias. Uma questão importante que havia sido discutida era o campeonato de cards. Conforme relato da coordenadora, mesmo sendo uma brincadeira de que gostassem muito, havia sido decidido, por votação, que poderiam levar os cards apenas uma vez por ano.

Em sua hipótese a decisão poderia ter sido definida dessa maneira por dois motivos: ou não souberam ponderar bem a rigidez da regra, embora tivessem conhecimento de que estava atrapalhando a rotina de estudos ou havia sido uma vingança das meninas que, sendo a maioria, decidiram assim porque elas não gostavam da brincadeira.

“Manda pra fora da escola”, “Expulsa”, “Manda ficar de joelhos” também foi lembrado pelas professoras como sugestões dos alunos para punir os colegas que havia desrespeitado as regras da escola durante as discussões nas assembleias gerais.

3.3 Um isolamento?

Este panorama que apresentamos certamente permite vários desdobramentos, por ora vamos escolher um que remete ao início deste trabalho. Indicamos no capítulo primeiro que nossa época é marcada por um perecimento da esfera pública. Há um isolamento e desligamento da tradição, conforme configurado no seu *Zeitgeist*, que não deixa de ter incidência sobre a escola como já indicamos. A sua lógica própria de funcionamento, que remetia à gravidade de um legado, tende a ser desconsiderada em favor de uma leveza individualista que apresenta os seus próprios impasses.

A escola que, de certa forma, tinha algum isolamento em relação à funcionalidade de outras esferas da vida, passa a perder a sua especificidade e tem a sua capacidade de introduzir no comum diminuída. Por sua vez, os seus atores também parecem estar mais sujeitos a ficarem isolados. Os professores quanto à possibilidade de oferecer um objeto comum de estudo aos alunos. Esses em seus interesses particulares que pouco conseguem compartilhar com os seus colegas e levar em frente individualmente. De certa forma, também isolados em relação às referências que poderiam ter mais acesso por meio do estudo, além das atuais.

Como pudemos apreciar nas vinhetas apresentadas, a potência do trabalho dos professores, assim como as possibilidades formativas, é amenizada quando o democratismo, assim como a autonomia individualista, toma o centro do trabalho escolar. E, relembrar o que cabe à escola, poderia ser proveitoso, inclusive para a formação do indivíduo crítico e autônomo que se pretende formar.

Um primeiro elemento a respeito de sua competência crítica é que ela não está dissociada do conhecimento e das informações de uma determinada área ou atividade.

Sem esse conhecimento, podemos até fomentar uma atitude contestatória, mas não crítica, posto que ela exige não só o questionamento, mas necessariamente a produção e a análise de procedimentos, argumentos e razões, próprios e muitas vezes específicos de um campo, disciplina ou área de conhecimento, para uma tomada de posição (CARVALHO, 2001, p. 87).

Subsídio que a escola pode oferecer para se pensar com critério. Sem isso, como aponta Carvalho (2001), sem o estudo, não há exatamente crítica, o que pode haver parece estar mais próximo à opinião. Por essa via, tratar-se-ia mais da figura do “opinador”, “[...] indivíduo convicto de que sua opinião é tão válida quanto a de qualquer pessoa” (BARA, 2021) independente do seu conhecimento, do que do estudante que se dedicou a um objeto de estudo.

O aprender também não parece mais facilitado no plano individual com a centralização no aluno e em sua suposta autonomia. Gauchet (2009) indica que aprender está mais próximo a “[...] se desprender de si mesmo e consentir às contingências de uma ordem idêntica para todos; pois advir como indivíduo é adquirir a independência no meio dos

outros [...]” (p. 153). Reconhecer o liame que liga aos outros e se articular dentro dele, não estar fora.

Igualmente, conferir sentido ao que se está estudando não parece mais ensejado quando depende dos alunos de forma tão individual. Pelo contrário, parece desconsiderado que eles podem acessar e se servir de referências, conforme o lastro simbólico no qual os objetos estão inseridos, sem se restringir ao sentido conferido a elas até então. Poder-se-ia apostar que os alunos podem conferir novos sentidos aos objetos de estudo.

Mais do que interesse na figura do aluno como centro de seu trabalho, Masschelein e Simons (2014) indicam que é exatamente a mestria e engajamento interessado em outra instância que pode permitir aos professores inspirar e envolver.

“Na verdade, como uma criança, o aluno não quer alguém que seja (somente) interessado nele/nela, mas sim alguém que está interessado em outras coisas e assim pode gerar interesse nessas coisas” (MASSCHELEIN; SIMONS).

E, portanto, também a disciplina é autorizada, mas a do estudo que propicia o aprender. Diferente do autoritarismo, essa diz respeito às regras e instruções que estão a favor do conhecimento e fazem parte da própria rotina escolar (CARVALHO, 2021; MASSCHELEIN e SIMONS, 2014).

3.3 Considerações terceiras

Na capa deste capítulo está a reprodução das listas de um dos conselhinhos. Foram as únicas que consegui, pois as professoras logo tiravam as folhas da lousa e anexavam a um caderno que ficava guardado. Trata-se de um documento semi produzido pelos alunos durante uma atividade em que exercitavam a fala, a escrita e, conforme os professores, tem efeito positivo para se expressarem e argumentarem melhor.

Todavia, como pudemos indicar ao longo deste capítulo, a politização no interior da escola neutraliza justamente o tempo livre e a possibilidade dos jovens se experimentarem como nova geração. Essa democracia, que em muito pode se assemelhar a um faz-de-conta democrático, foi formulada por outros que não eles, e, portanto, é heterônoma. Ainda que tenha algum efeito no sentido de expressão para os estudantes, não pode desresponsabilizar os educadores. Se funcionar como um exercício educativo, que seja para os alunos somente.

Ademais, a escola diz respeito a uma questão política e responsabilidade educacional da velha geração e colocar os mais novos a partir de sua perspectiva para se ocupar de certas questões não exatamente favorece o trabalho de inserção no comum e de fazê-los contemporâneos a outros.

A partir dessas considerações entendemos que há, pelo menos, de se reconsiderar a afirmativa da escola estar desatualizada e de não atender mais aos novos alunos. Pois se cumprir a função de introduzir no comum, além de introduzir também uma cota do comum na nova geração, supomos que está cumprindo o que lhe é elementar.

4. Considerações finais

Há uma formulação lacaniana em que é indicada a ligação entre a época e a subjetividade: “Que a ela renuncie [à prática da psicanálise] portanto de preferência aquele que não pode unir a seu horizonte a subjetividade de sua época”¹⁶⁸ (LACAN, 2014 p. 185-186). Ela tem o seu contexto próprio, pois trata da prática psicanalítica, mas a problemática abordada e a maneira para a qual pode pender o seu entendimento não deixam de estar presentes nas questões que tratamos. Grosso modo, ela indica a necessidade de se levar em conta a contingência articulada aos elementos estruturais de nossa condição humana.

É em relação a uma dessas questões que buscamos nos posicionar desde o início deste trabalho. O fragmento de *O século*, de Óssip Mandel'stam e a posição de contemporâneo (AGAMBEN, 2009) ilustram esse lugar em que procuramos nos localizar: ao invés de uma tomada dos ideais da época como imperativos, incorrer em sua análise de modo a verificar o que poderia haver em seu lado não oficial, em seu avesso.

Esta tarefa teve início com a apresentação da matriz de inspiração desta pesquisa. Os *autos* e os *ismos* nos quais que é comum haver uma polarização na abordagem de questões que dizem respeito ao educar. Esse problema que se revela por um movimento pendular entre extremos, é parte de uma oposição insolúvel em meio a qual não é fácil assumir uma posição. E não é de agora que se percebe o impasse.

Em sua ética, Aristóteles (2013) lembrou o conselho de Calipso: “[...] acertar no meio-termo é extraordinariamente difícil, devemos contentar-nos com o menor dos males [...] devemos considerar as coisas para as quais nós próprios somos facilmente arrastados [...]” (p. 34) e forçar na direção contrária. Ou seja, parece que sempre pendemos para um excesso que permite presenciar tanto a fragilidade do pacto civilizatório quanto a necessidade de implicação na polis.

Como indica Voltolini (2011), uma das formas freudianas de abordar a questão dos extremos foi mencionando as figuras de Cila e Caribde. Elas representavam os extremos inevitáveis no desafio da navegação e esses, comparados aos do educador, apresentam a

¹⁶⁸ Na tradução mais corrente de outra edição: Deve renunciar à prática da psicanálise todo analista que não consegue alcançar em seu horizonte a subjetividade de sua época.

mesma dinâmica: quando se afasta muito de um, por exemplo, do autoritarismo, se aproxima muito de outro, o liberalismo.

Situação dilemática para a qual não há medida exata de resolução, mas possibilidade de sair do impasse. Para tanto é necessário que se assuma um risco, o que envolve por sua vez alguma deliberação, a capacidade de julgar e de responder por algo. Neste sentido, entendermos ter havido um desfavorecimento para o exercício de tais capacidades em nossa época, mas não a impossibilidade ou um novo sujeito tal como indicamos. Pois, junto à autonomia de agora, em sua versão particular, não deixou de haver espaço para a autoria.

Por este motivo, ao considerar o impasse que apontamos desde o capítulo primeiro de sempre combater um extremo, normalmente caindo em outro, e o cenário do nosso estudo de caso desde o seu campo mais amplo até a escola que nos recebeu, entendemos que é necessário indicar para o comum tal como formulado no capítulo terceiro.

Sem a pretensão de elidir o conflito inerente à tarefa de escolarização entre uma e outra tendência, tampouco como certeza e solução para qualquer outro impasse da mesma área, entendemos que, neste momento, ainda que provisória, essa é a forma que pode estar a favor do trabalho educativo tanto para aqueles que estão a cargo da tarefa quanto para aqueles que estão sendo iniciados nela. Além disso, o comum ainda poderia funcionar como uma espécie de *pharmakon* contra o delírio de autonomia individualista em que o auto se sobrepõe sobremaneira ao *nómos* e nos lembrar dessa dimensão da vida desvalorizada em nossa época.

Ao retomar a noção de autonomia em seus fundamentos e mostrar a sua transformação, tivemos dois objetivos principais dos quais derivaram outros. O primeiro foi evidenciar as autonomies que consideramos basilares (a saber, em relação à natureza e ao divino e da política do não político) e a indeterminação que além de condição de possibilidade de ética, nos condena à responsabilidade por nossas ficções. O segundo foi indicar que ao invés de autonomia, em nosso contexto, tal como formulado a respeito dos nomes para a nossa época, podemos estar mais próximos ao anonimato, automatismo e isolamento.

Derivados desses objetivos, esperamos também ter pelo menos tocado no par autoridade – autonomia, já consagrado no campo educacional, sobretudo para indicar que há uma heteronomia concernente às funções educativas que é inevitável e legítima. Essa, de

alguma forma, pode ser aproximada, das discursividades que fazem parte da vida das crianças assim como na teoria psicanalítica, da alienação ao discurso do Outro que é constitutiva.

Com essa parte do percurso mais teórica, intentamos também ter demonstrado como foi formulada a noção de autonomia antes e fora da pedagogia e posteriormente também com uma versão adotada por ela a partir de seu principal expoente, J. Piaget. Panorama que pode servir de suporte para alterar em alguma medida a sua aparência de unidade, consistência e coesão. Ao evidenciar o processo pelo qual se chegou a ela, o seu processo pode ser questionado, assim como o próprio leitor deste trabalho extrair desse conhecimento uma posição própria.

E, por último, com esse movimento de revisitar os antecessores, especialmente a teoria kantiana tivemos por objetivo exemplificar que essa retomada não leva necessariamente à repetição como muitas vezes é temido no campo pedagógico. Pelo contrário, esse mesmo trabalho de transformar em uma versão própria que foi feito, por exemplo, por Piaget, pode ser feito pelos estudantes de hoje. Pode inclusive favorecer os objetivos anunciados pelas escolas democráticas, basicamente, formar cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a sociedade em suas várias dimensões.

Porém, das experiências dos fundadores, no momento atual, são sobretudo as metodologias que permanecem e normalmente para serem tomadas como padrões generalizáveis. O que, além de desconsiderar a riqueza de sua especificidade, as transforma em norma para o discurso pedagógico.

Em nosso trabalho demos destaque aos nomes desses mestres e às suas figuras em suas contingências para mostrar que essas não eram experiências anônimas. Sua singularidade não se apagava no comum do qual faziam parte. Eles se serviam de referências eleitas com um estilo próprio e, em sua maioria, fundaram experiências marginais. Ao invés das tentativas de repetição, poderíamos nos inspirar no que havia de autoral nessas experiências e analisar o nosso contexto a partir de uma ética mais da reponsabilidade do que da convicção.

Pudemos conhecer e sistematizar esse discurso, tal como indicado no capítulo segundo, a partir do momento em que teve início a nossa experiência etnográfica. Ela própria uma versão a respeito de um campo a respeito do qual certamente existem outras, mas

também sobre um objeto de pesquisa, a escola democrática, cujos os poucos trabalhos realizados *in loco* que encontramos pareciam ser mais afirmativos do que analíticos.

Começamos a sondar o que poderia haver em seu avesso e a tomar a ideia de autonomia para as crianças, a partir da figura do bebê autônomo, como uma ficção no final do capítulo primeiro. Com esse personagem pudemos perceber a radicalidade desse ideal que nem sempre fica clara quando suposto às crianças em idade escolar. Embora no momento deste estudo elas tivessem de 3 a 10 ou 11 anos¹⁶⁹, já haviam passado por essa ficção anteriormente. Crianças que, conforme indicamos em nossas vinhetas, sujavam magistralmente a limpidez teórica da educação democrática.

Ao discorrer sobre algumas das implicações dessa forma de trabalho, cremos ter oferecido elementos para que o leitor também possa interpelar a sua experiência e elaborar ainda outras considerações além das nossas. De nossa parte, como já ensaiamos em trabalho anterior (CEZÁRIO, 2020), consideramos que a adjetivação democrática, embora tenha incidência entre os muros da escola, não exatamente transforma a instituição numa república de crianças tal como pretendido. Ela, ainda assim, guarda traços de instituição intermediária entre público e o privado.

E o problema não está exatamente em deixar que as crianças participem de algumas decisões de seu cotidiano, mas em que aqueles que estão a cargo de certas funções se eximam e não exerçam legitimamente as suas responsabilidades por acreditarem que devam ofertar um lugar que os mais novos não precisam e não podem ocupar tal como esperado no momento. Mais ainda, apesar de poderem fazer muitas coisas umas pelas outras numa relação mais horizontalizada no ambiente escolar, em nosso entendimento, essa parceria entre os colegas de escola não substitui o lugar de autoridade dos professores e o que eles devem fazer por seus alunos.

Entendemos que uma “educação democrática” que vise a autonomia poderia ser ensaiada, por um lado, pelo comprometimento dos mais velhos ou ainda dos educadores com questões do comum, e, por outro, pela inserção dos alunos no legado que temos das gerações anteriores. Tendo em vista uma educação que permita se apossar da herança simbólica, podem tomar referências e subvertê-las em suas próprias versões. V.

¹⁶⁹ Considerando as turmas de estágio 1 na educação infantil até as salas que mais acompanhamos no 5º ano do ensino fundamental.

5. Referências bibliográficas

A BUSCA pela mãe de todas as línguas. **Superinteressante**, São Paulo, 27 nov. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2RtZe3h>. Acesso em: 21 maio 2021.

ABRAMOWICZ, A. Estudos sobre a criança e a infância: nas fronteiras entre a Sociologia e a Educação. NEAB/UFSCar. Youtube, 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=k7h59KwkjNQ&t=1s> (acesso em 12/4/2019).

AGAMBEN, G. O que é o contemporâneo. *In*: AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009. p. 57-73.

ALEMÁN, J. Soledad: Común - Política y psicoanálisis: Jorge Alemán. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (74 min). Publicado pelo canal Seminario del Campo Freudiano de Granada. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PaeuK_IISVw&t=3104s. Acesso em: 20 abr. 2017.

ALEMÁN, J. **Soledad: Común**. Políticas em Lacan. Madrid: Clave Intelectual, 2012.

ALLISON, H. E. Autonomia. *In*: CANTO-SPERBER, M. (org.). **Dicionário de ética e filosofia moral**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013. p. 134-141.

ALTOÉ, S. Apresentação. *In*: ALTOÉ, S. (org.). **Sujeito do direito, sujeito do desejo: direito e psicanálise**. Rio de Janeiro: Revinter, 2011. p. 01-07.

ANDRADE, R. C. Kant: a liberdade, o indivíduo e a república. *In*: WEFFORT, F. C. (org.). **Os clássicos da política**: Burke, Kant, Hegel, Tocqueville, Stuart Mill, Marx. São Paulo: Ática, 1989. p. 47-99.

ANOMIA. *In*: BODART, C.; SAMPAIO-SILVA, R. **Café com sociologia**. [S. l.], 12 abr. 2010. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/anomia>. Acesso em: 20 maio 2021.

AQUINO, J. G (Org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, 1999.

- ARENDDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- ARENDDT, H. A crise na educação. *In*: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 221-247.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução: António de Castro Caeiro. São Paulo: Martim Claret, 2013.
- AS 200 crianças do Dr. Korczak. Direção: Andrzej Wajda. [S. l.: s. n.], 1990. 1 vídeo (118 min).
- AUTOMATON. *In*: MERRIAM-WEBSTER Dictionary. [S. l.]: Merriam-Webster, [2016]. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/automaton>. Acesso em: 20 set. 2016.
- AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, 2004. DOI 10.1590/S1517-97022004000200012.
- BARA, F. E. Por que tantos jovens concluem estudos sem desenvolver verdadeiro espírito crítico. **BBC News**: Brasil, Londres, 9 jan. 2021 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-55476570>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- BARTHES, R. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. São Paulo: Cultrix, 2009.
- BATAILLE, L. **O umbigo do sonho**: por uma prática da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- BATISTA, D. E. **O declínio da transmissão na educação**: notas psicanalíticas. São Paulo: Annablume, 2012.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaio sobre a literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

BLAIS, M. C.; GAUCHET, M.; OTTAVI, D. **Conditions de l'éducation**. Paris: Stock, 2008.

BORRILLO, D. La protection juridique des nouvelles formes familiales: le cas des familles homoparentales. **Mouvements**, [s. l.], n. 8, p. 54-60, 2000.

BOTO, C. "Homeschooling": a prática de educar em casa. **Jornal da USP**, São Paulo, 16 mar. 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/homeschooling-a-pratica-de-educar-em-casa>. Acesso em: 20 maio 2021.

BUNGE, M. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CALIGARIS, C. Três conselhos para a educação das crianças. *In*: CALLIGARIS, C. *et al.* **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010. p. 25-30.

CARVALHO, J. S. F. "A escola precisa da *disciplina* do estudo, não da *disciplina* da obediência militar". **Nova Escola**, São Paulo, n. 316, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3yspcEJ>. Acesso em: 9 abr. 2021.

CARVALHO, J. S. F. **Construtivismo**: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CATÓLICO. *In*: DICIONÁRIO InFormal. [S. l.: s. n.]: [2018]. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/cat%C3%B3lico/>. Acesso em: 1 ago. 2018.

CERTEAU, M. A história como mito. *In*: CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, (1982). p. 54-59.

CERTEAU, M. O tempo das histórias. *In*: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 151-166.

CEZÁRIO, V. C. **A autoridade na família democrática: crianças, “sujeitos políticos”?** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. DOI 10.11606/D.48.2015.tde-18122015-093137.

CEZÁRIO, V. C. A educação na família democrática ¿está articulada ao público? *In* **ACTAS MULTIMEDIA DEL VII SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE INFANCIA E INSTITUCIONES**, 2020.

CHAVES, A. A criança, a água do banho e o relativismo cognitivo. *In*: **Alaor Chaves**. [S. l.], 18 mar. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2SfaLmS>. Acesso em: 21 maio 2021.

CHEMAMA, R. A historização da Revolução Francesa e o sujeito moderno. *In*: CHEMAMA, R. **Elementos lacanianos para uma psicanálise no cotidiano**. Porto Alegre: CMC Editora, 2002b. p. 241-250.

CHEMAMA, R. A idéia de contrato na psicanálise. *In* CHEMAMA, R. **Elementos lacanianos para uma psicanálise no cotidiano**. Porto Alegre: CMC Editora, 2002a. p. 195-201.

CHRISTINO, R. R. Piaget e Kant: uma comparação do conceito de autonomia. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 73-77, 1997. DOI 10.14572/nuances.v3i3.60.

CIRINO, O. **Psicanálise e psiquiatria com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

COMPAGNON, A. O aposto avançado. *In*: COMPAGNON, A. **O trabalho da citação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 44-46.

CONHEÇA 31 escolas indicadas por especialistas. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, [29 nov. 2006]. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/colegios11.htm>. Acesso em: 24 jan. 2020.

CORREIA, W. Piaget: que diabo de autonomia é essa? **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 126-145, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3f6zqmI>. Acesso em: 21 maio 2021.

CORSO, D. L. A hipérbole da autonomia: Píppi Meialonga. *In*: CORSO, D.; CORSO, M. **A psicanálise na Terra do Nunca**: ensaios sobre a fantasia. Porto Alegre: Penso, 2001.

DOUGLASS, F. *Self-made man*. [S. l.]: Monadnock Valley Press, 1872. Disponível em: <http://monadnock.net/douglass/self-made-men.html>. Acesso em: 30 jul. 2020.

DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.

DUFOUR, D. R. **O divino mercado**: a revolução cultural liberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

DUFOUR, D. R. **Os extravios do indivíduo-sujeito**. Tradução: Selvino José Assmann. [S. l.: s. n.], 2001. Texto original em *Le Monde Diplomatique*, Paris, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3f73E9h>. Acesso em: 1 out. 2015.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DUVIVIER, G. Sempre anunciaram o final do mundo, mas agora não é a bíblia, é a comunidade científica: o mundo é uma casa alugada e o dono acabou de nascer. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3u6khGi>. Acesso em: 20 maio 2021.

EDUCATION CITIES. **Education cities**: the art of collaborations. [S. l.]: Education Cities, [2021]. Disponível em: <https://www.education-cities.com>. Acesso em: 21 maio 2021.

ENTRE os muros da escola. Direção: Laurent Cantet. Paris: Haut et Court, 2008. 1 vídeo (128 min).

ESTILOS DA CLÍNICA. São Paulo: IP-USP, v. 24, n. 21, 2019. Dossiê Escola consumida ou consumada? Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/issue/view/10963>. Acesso em: 20 maio 2021.

EXPERIMENTOS científicos insanos de um imperador. **Ichi.Pro**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3fDFfXS>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FELTRAN, G, S. Lugares e olhares na produção de saberes: periferias, conflito e criminalidade violenta na perspectiva etnográfica. NEAB/UFSCar. Youtube, 2016. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=nW_9A4lxEQ4 (acesso em 12/4/2019).

FIGUEIREDO, R. Sobre o autor. *In*: TOLSTÓI, L. **Anna Kariênina**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 836-838.

FINK, B. **O sujeito laciano**: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FLEIG, M. O declínio da responsabilidade. **IHU On-Line**: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, n. 185, p. 40-43, 2006. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/185>. Acesso em: 20 maio 2021.

FLEIG, M. O delírio de autonomia e a dissolução dos fundamentos da moral. **IHU On-Line**: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, n. 220, p. 29-33, 21 maio 2007. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/220>. Acesso em: 20 maio 2021.

FOGAÇA, M, R. **Pensando a condição humana com Freud, Arendt e Lacan**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI 10.11606/T.48.2011.tde-08122011-142039.

FOUCAULT, M. O que é um autor? *In*: FOUCAULT, M. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298. (Ditos e escritos, v. 3).

FOUCAULT, M. O que são as luzes? *In*: FOUCAULT, M. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 335-351. (Ditos e escritos, v. 2).

FREIRE, P. A última conferência de Paulo Freire: Ética na educação. [S. l.: s. n.], 1997. 1 vídeo (141 min). Publicado pelo canal Antonio Andrioli. Disponível em: <https://youtu.be/-XY15XhDXHw>. Acesso em: 21 maio 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. *In*: FREUD, S. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 13-123.

FREUD, S. **Totem e tabu**: alguns pontos de discordância entre a vida mental dos selvagens e dos neuróticos. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREUD, S. Uma dificuldade da psicanálise. *In* **História de uma neurose infantil**: (“O homem dos lobos”): além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo : Companhia das Letras, 2010.

GAUCHET, M. A escola como escola dela mesma. Regras e contradições do individualismo democrático. *In*: GAUCHET, M. **A democracia contra ela mesma**. São Paulo: Radical Livros, 2009. p. 127-178.

GAVARINI, L. A criança, sujeito de direitos e objeto de deveres. *In*: FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS E A CRIANÇA-SUJEITO, 7., 2008, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FE-USP, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3bCSTcz>. Acesso em: 13 jul. 2010a.

GAVARINI, L. Novas normas e formas de laço familiar: a sexualidade na sombra. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 268-287, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3u5GmET>. Acessos em: 29 mar. 2010b.

GOLDENBEG, R. D. A ética é o estilo. *In: Ricardo Goldenberg Psicanalista*. São Paulo, 19 ago. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3u90vtI> . Acesso em: 16 out. 2019.

GOLDENBEG, R. D. **No círculo cínico:** ou Caro Lacan, por que negar a psicanálise aos canalhas? Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

GOLDENBERG, R. D. A infância mítica da psicanálise. *In: Ricardo Goldenberg Psicanalista*. São Paulo, fev. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3yvJPjh>. Acesso em: 16 out. 2019.

GOLDENBERG, R. D. Donde fala? *In: LIMA, R. A. (org.). Clinicidade: a psicanálise entre gerações*. Curitiba: Juruá, 2015. p. 43-51.

GOLDENBERG, R. D. O que faz fracassar uma formação? **Percurso**, São Paulo, n. 12, p. 89-91, 1994. Disponível em: http://revistapercurso.uol.com.br/pdfs/p12_texto12.pdf. Acesso em: 24 fev. 2020.

GOLDING, W. **O senhor das moscas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2014.

GONDAR, J. Ética, moral e sujeito. *In: ALTOÉ, S. (org.). Sujeito do direito, sujeito do desejo: direito e psicanálise*. Rio de Janeiro: Revinter, 2011. p. 33-42.

GUIRALDELLI JUNIOR, P. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. *In: SILVA JUNIOR, C. A. da et al. Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 11-41.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILLICH, I. Ivan Illich – *Um certain regard: Entretien en français avec Jean Marie Domenach dans la série "Un certain regard"* - 19/03/1972. [S. l.: s. n.] 1 vídeo (51 min). Publicado pelo canal Michel Croz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K-eauppsNf0>. Acesso em: 20 abr. 2017.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

IMBERT, F. **A questão da ética no campo educativo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

INOVAÇÃO e Criatividade na educação básica: mapa. Brasília, DF: Simec, [2018]. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php. Acesso em: 1 set. 2018.

INTERNATIONAL DEMOCRATIC EDUCATION NETWORK. **Home**. Guntramsdorf: Idenetwork, 2017. Disponível em: <https://www.idenetwork.org/>. Acesso em: 21 maio 2021.

JANUSZ KORCZAK. <https://www.korczak.org.uk/>.

JAPIASSU, H. **Psicanálise: Ciência ou contraciência?** Rio de Janeiro: Imago, 1998.

JULIEN, P. **Abandonarás teu pai e tua mãe**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

KANT, I. **O que é esclarecimento**. Tradução: Luís Paulo Rouanet. **Crítica**, [S. l.], 3 nov. 2005. Disponível em: https://criticanarede.com/fil_iluminismo.html. Acesso em: 20 maio 2021.

KEHL, M. R. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KOLTAI, C. Resistir à servidão. *In*: LIMA, R. A. (org.). **Clinicidade: a psicanálise entre gerações**. Curitiba: Juruá, 2015. p. 105-109.

KOZINETES, R. V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

KRAUT, R. Introdução. *In*: KRAUT, R. (org.). **Aristóteles**: a ética à Nicômaco. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 11-20.

KUPERMANN, D. Crescer para menor. *In*: LIMA, R. A. (org.). **Clinicidade**: a psicanálise entre gerações. Curitiba: Juruá, 2015. p. 25-29.

LACAN, J. A ciência e a verdade. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 869-892.

LACAN, J. **Do discurso psicanalítico**. Tradução: Sandra Felgueiras. [S. l.: s. n.], 1972.

LACAN, J. Do significante no real, e do milagre do uivo. *In*: LACAN, J. **O seminário, livro 3**: as psicoses. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 151-165.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. *In*: LACAN, J. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 101-187.

LACAN, J. **O Seminário, livro 17**: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, J. **O Seminário, livro 7**: a ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LAHIRE, B. **O singular plural***. Disponível em: <https://docplayer.com.br/47126813-O-singular-plural-bernard-lahire.html>. Consulta em: 18.12.2018.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAJONQUIÈRE, L. Psicanálise, modernidade e fraternidade: notas introdutórias. *In*: KEHL, M. R. (org.). **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. p. 51-80.

LAUAND, J. **Antropologia e formas cotidianas**: a filosofia de S. Tomás de Aquino subjacente à nossa linguagem do dia-a-dia. [S. l.: s. n.], 1998. Conferência proferida na Universitat Autònoma de Barcelona. Disponível em: http://www.hottopos.com/notand1/antropologia_e_formas_quotidiana.htm. Acesso em: 20 maio 2020.

LAUAND, J. Grato pela compreensão. *In* **Língua Portuguesa Especial Etimologias**, Maio 2011, pp. 36-37).

LEBRUN, J. P. “*La condition humaine n’est pas sans conditions*”. *Revue Passages*, Paris, 7 jul. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3u5M5dF>. Acesso em: 3 abr. 2021.

LEBRUN, J. P. **A perversão comum**: viver juntos sem outro. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

LEBRUN, J.-P. Os implícitos da instituição. *In*: LEBRUN, J.-P. **Clínica da instituição**: o que a psicanálise contribui para a vida coletiva. Porto Alegre: CMC Editora, 2009. p. 13-68.

LEMERLE, R. M. Sujeito do direito, sujeito do desejo. *In*: ALTOÉ, S. (org.). **Sujeito do direito, sujeito do desejo**: direito e psicanálise. Rio de Janeiro: Revinter, 2011. p. 01-15.

LIMA, A. L. G. A Escola Nova e o aluno como centro do processo educativo. *In*: LIMA, A. L. G. **O espectro da irregularidade ronda o aluno**: um estudo da literatura pedagógica e da legislação sobre a criança: problema. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LIPOVETSKY, G. Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. *In*: LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004. p. 49-103.

LO BIANCO, A. C. Autor: autoridade e autorização. *In*: VOLTOLINI, R. (org.). **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta, 2014. p. 07-13.

LO BIANCO, A. C.; COSTA-MOURA, F. Ato teórico, ato ético. **Tempo Psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 2, p. 249-266, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3hKyAhg>. Acessos em: 2 nov. 2017.

LO BIANCO, A. C.; COSTA-MOURA, F. Inovação na ciência, inovação na psicanálise. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 491-508, 2017. DOI 10.1590/1809-44142017002010.

LOPES, N. O que é o projeto político-pedagógico (PPP). **Nova Escola: Gestão**, São Paulo, 1 dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2T0MEZs>. Acesso em: 14 maio 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANDEL'STAM, O. A era. In: CAMPOS, A.; CAMPOS, H.; SCHNAIDERMAN, B. (org.). **Poesia russa moderna**. São Paulo: Perspectiva, 2001. p. 210-211.

MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1977.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. São Paulo: Autêntica, 2014 (ed. eletrônica).

MATOS, O. A perda da amizade: Olgária Matos. [S. l.: s. n.], 2005. 1 vídeo (46 min). Publicado pelo canal Café Filosófico CPFL. Disponível em: <https://youtu.be/K2SWM5Fy1ik>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MATOS, O. CAFÉ Filosófico: Eu que aprenda a levantar. [S. l.: s. n.], [2014]. 1 vídeo (101 min). Publicado pelo canal Percy Reflexão. Disponível em: <https://youtu.be/g3GIJzKKtgE>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MATOS, O. O amor como consumo: Olgária Matos. [S. l.: s. n.], 2005. 1 vídeo (44 min). Publicado pelo canal Café Filosófico CPFL. Disponível em: <https://youtu.be/404u9GcPQZU>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MATOS, O. Tempo sem experiência: Olgária Matos. [S. l.: s. n.], 2009. 1 vídeo (52 min). Publicado pelo canal Território Conhecimento. Disponível em: https://youtu.be/pVXl6c_MiAM. Acesso em: 20 abr. 2017.

MEZAN, R. **Freud, pensador da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MORETTO, M. L. É preciso ser feliz: o sofrimento na nossa cultura do Sucesso, com Maria Livia Moretto. Campinas: Instituto CPFL, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3ystFYb>. Acesso em: 21 maio 2021.

MUNK, J. *De la loi à la médiation*. In: AUGAGNEUR, F.; ROUSSET, D. *Les révolutions invisibles*. Paris: Calmann-Levy, 1998. p. 311-322.

NASIO, J. D. Que é um caso? In: NASIO, J. D. **Os grandes casos de psicose**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 11-28.

NUNCA me sonharam. Direção: Cacau Rhoden. São Paulo: Maria Frainha Filmes, 2017. 1 vídeo (84 min).

O ABISMO da autonomia. Campinas: Instituto CPFL, 2017. Disponível em: <https://institutocpfl.org.br/?aovivo=o-abismo-da-autonomia-com-renato-lessa>. Acesso em: 20 maio 2021.

O IMPERADOR Frederico II e as crianças mudas. **História Digital**, Florianópolis, 13 abr. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3yFiFqy>. Acesso em: 15 abr. 2021.

O SENHOR das moscas. Direção: Harry Hook. Culver City: Columbia Pictures, 1990. 1 vídeo (90 min).

O VIRAL do bebê brasileiro que nasceu e logo “saiu andando”. **El País**, Madrid, 30 maio 2017. Fonte: <https://bit.ly/3vdEICK>. Acesso em: 10 jun. 2017.

O'NEILL, O. *Children's rights and children's lives*. *Ethics*, Chicago, v. 98, n. 3, p. 445-463, 1988. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2380960>. Acesso em: 5 maio 2017.

ONU. **Declaração dos direitos da criança**. [S. l.: s. n.], 1959. Disponível em: <https://bit.ly/341OE6f>. Acesso em: 10 maio 2016.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. [S. l.: s. n.], 1948. Disponível em: <https://bit.ly/3bGPolu>. Acesso em: 10 maio 2016.

PACHECO FILHO, R. A. A praga do capitalismo e a peste da psicanálise. **A Peste: Revista de Psicanálise e Sociedade e Filosofia**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 143-163, 2009.

PAGAN, M. Instinto: fotógrafa capta recém-nascida rastejando até seio da mãe para mamar. **Vix**, [s. l.], [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/3fa813q>. Acesso em: 10 jun. 2017.

PARADIGMA. *In*: SIGNIFICADOS. Matosinhos: 7Graus, 2015. Disponível em: <https://www.significados.com.br/paradigma/>. Acesso em: 19 maio 2020.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PIAGET, J. As duas morais da criança e os tipos de relações sociais. *In*: PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. p. 244-302.

PIAGET, J. IV. A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. *In*: PIAGET, J. *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro: Editora Unesco, 1975.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. *In*: PIAGET, J. et al. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 19-36.

PUJÓ, M. *Zeitgeist: el espíritu de la época. Leitura Flutuante*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 3-29, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3bMU09I>. Acesso em: 4 nov. 2019.

REFLEXOS primitivos. Campinas: FCM-Unicamp, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/343bnif>. Acesso em: 2 abr. 2020.

REVAH, D. **Construtivismo**: uma palavra no circuito do desejo. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. DOI 10.11606/T.48.2004.tde-06092011-124739.

REVAH, D. *La relación entre pares en la escuela y la función del semejante*. In: ZELMANOVICH, P.; MINNICELLI, M. (coord.). **Resistidas y desafiadas: las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos**. Buenos Aires: Flacso, 2020. *E-book*.

RIBEIRO, R. J. O poder de infantilizar. In: GHIRALDELLI JUNIOR, P. (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. p. 101-109.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, 2010. DOI 10.1590/S0100-15742010000300003.

ROUANET, L. P. O que é esclarecimento – Autonomia em Kant. Luís Paulo Rouanet. [S. l.: s. n.], 2011. 1 vídeo (34 min). Publicado pelo canal Instituto Advento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=47YXgNoBtL4&t=27s>. Acesso em: 20 abr. 2017.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ROUSSEL, L. O futuro da família. **Sociologia: Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 11, p. 165-179, 1992.

SAFATLE, W. Heguel | A dialética hegeliana. Wladimir Safatle. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (97 min). Publicado pelo canal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XxrqO8RwM4Y&t=968s>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SANCHES, D. R. Introdução. In: SANCHES, D. R. **Discursos diagnósticos pós-lacanianos**: dos fundamentos em psiquiatria às teses sobre um novo sujeito. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. DOI 10.11606/T.47.2016.tde-05012016-154827.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. [S. l.: s. n.]: 1970. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1t9_z_RVEwZqzMogIWMs0awN4k37zO9XX/view. Acesso em: 30 jun. 2020.

SELECIONADAS 178 instituições como exemplos de inovação. **Últimas Notícias**: MEC, Brasília, DF, 22 dez. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3f63YF9>. Acesso em: 1 set. 2018.

SENNETT, R. O fim da cultura pública. In: SENNETT, R. **O declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SILVA, F. L. ILUMINISMO E a expectativa kantiana de emancipação: Franklin Leopoldo e Silva. [S. l.: s. n.], 2011*. 2 vídeos (89 min). Publicado pelo canal Projeto Phronesis. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-9r0OKGryF4>; <https://www.youtube.com/watch?v=dBHPCLlcpyY>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SILVA, F. L. O mundo vazio: sobre a ausência da política no mundo contemporâneo. In: ACCYOLI E SILVA, D.; MARRACH, S. A. (org.). **Maurício Tragtenberg**: uma vida para as ciências humanas. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

SILVA, K. C. B. **Educação inclusiva: para todos ou para cada um?**: alguns paradoxos (in)convenientes. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. DOI 10.11606/T.48.2014.tde-29092014-134527.

SINGER, H. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado de Letras 2010.

SUMMERHILL SCHOOL. *A.S. Neill's Summerhill School. Suffolk: Summerhill School*, [2020]. Disponível em: <http://www.summerhillschool.co.uk/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

TAILLE, I. L. Apresentação. In: PIAGET, J. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado de Letras 2010. p. 11-13.

TAILLE, I. L. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. p. 07-20.

THE DEMOCRATIC INSTITUTE. **Nice to meet you!** Tel Aviv: Democratic Institute, [2021]. Disponível em: <https://www.democratic.co.il/en/ide/>. Acesso em: 21 maio 2021.

THÉLÈNE, C. C. *La démocratie sans "demos": avant et après: entretien avec Catherine Colliot-Thélène*. Canal U, Paris, 11 fev. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3fatSHX>. Acesso em: 11 abr. 2021.

THOMAS, L. Autonomia da pessoa. In: CANTO-SPERBER, M. (org.). **Dicionário de ética e filosofia moral**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013. p. 141-144.

TOLSTÓI, L. **Anna Kariênina**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**. [S. l.: s. n.], 1989. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso em: 10 maio 2016.

VIRALIZAR. In: DICIO: Dicionário Online de Português. Matosinhos: 7Graus, [2019]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/viralizar/>. Acesso em: 2 abr. 2020.

VOLTOLINI, R. A insustentável leveza da escola. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 380-383, 2019. DOI 10.11606/issn.1981-1624.v24i3p380-383.

VOLTOLINI, R. A pedagogia como técnica: psicanálise e rentabilização dos saberes. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 11, n. 131, p. 17-24, 2012.

VOLTOLINI, R. Autoridade, violência e sedução. *In*: Associação Psicanalítica de Porto Alegre (org.). **Autoridade e violência**. Porto Alegre, APPOA, 2011, p. 260 – 276.

VOLTOLINI, R. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro : Zahar, 2011.

VOLTOLINI, R. Educação sem sociedade. *In*: MRECH, L. M.; PEREIRA, M. R. (org.). **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 35-46.

VOLTOLINI, R. Escola consumida ou consumada? **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 1-3, 2019. DOI 10.11606/issn.1981-1624.v24i1p1-3.

VOLTOLINI, R. III Jornada do Nuppec: Como viver junto(s)? Parte 3. Rinaldo Voltolini. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (61 min). Publicado pelo canal Rede Multivídeos SEAD-UFRGS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OGdIgKtAcjY>. Acesso em: 20 abr. 2020.

VOLTOLINI, R. Interpelações éticas à educação inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-18, 2019. DOI 10.1590/2175-623684847.

VOLTOLINI, R. Os fora-de-discurso podem ser incluídos? *In*: VOLTOLINI, R. **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta, 2014. p. 127-139.

WEBER, M. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2015.

WINCH, C.; GINGELL, J. **Dicionário de filosofia da educação**. São Paulo: Contexto, 2007.

ŽIŽEK, S. Causa locuta, Roma finita. *In*: ŽIŽEK, S. **Em defesa das causas perdidas**. São Paulo: Boitempo, 2011.

Anexos**1. Roteiro semiaberto de entrevistas**

Entrevista n°
Nome:
Idade:
Formação:
Atuação:
Tempo de atuação como docente ou profissional na área da educação:

Apresentação sucinta do tema de pesquisa e esclarecimento sobre o uso das entrevistas no trabalho: algumas citações ao longo do texto e transcrição para compor os anexos.

Questões:

Você escolheu trabalhar nessa escola por ser democrática?

Como é ser democrático na sala de aula para você? Quais metodologias você usa em sua rotina com os alunos?

Como é uma criança que tenha autônoma e liberdade para você?

Sente alguma diferença – dificuldade ou facilidade - em seu trabalho devido a escola ser democrática?

Você considera que faz diferença para os alunos ter uma educação/ensino democrático?

Quanto à convivência entre os alunos, considera que esse sistema possa ter efeitos em relação ao comportamento, à indisciplina?

2. Transcrição das entrevistas

Entrevista I
Nome: Daniele
Idade: 30 anos
Formação: Pedagogia
Atuação: professora do estágio 2 com crianças de 5 e 6 anos
Tempo de atuação como docente ou profissional na área da educação: mais de 10 anos

Pesquisadora: Você escolheu trabalhar nesta escola por ser democrática?

Professora: Não, a nossa escolha, para quem não tem sede, depende da atribuição... atribuição geral. Então, no meu caso, não foi uma escolha. Eu fiz o cadastro na secretaria e fui indicada, indicada não, convocada. Aí, como eu vim para cá no ano passado, tinha uns três meses e estive um ano aqui, e aí eu fui pra atribuição geral e tinha vaga nessa escola e eu preferi escolher aqui de novo.

Pesquisadora: E como é para você ser uma professora democrática na sala de aula? Quais metodologias você usa na sua rotina com os alunos?

Professora: Então... é... a primeira coisa é que a gente acaba aprendendo com as crianças, né? A gente não faz fila quando vai para o café da manhã, elas acompanham bem porque no infantil já ensinaram. A gente vai cantando uma musiquinha, vai batendo umas palmas. Faz a roda de conversa. O que a gente procura fazer é o que a criança quer. A vontade da criança. Elas vão falando e você vai escrevendo, incluindo na rotina.

Pesquisadora: E você sente alguma diferença, uma dificuldade ou alguma facilidade no seu trabalho devido a escola ser democrática?

Professora: Não, pelo contrário, facilita... para o nosso trabalho, facilita muito, muito. É diferente de uma escola que eu trabalho lá em São Paulo que a gente tem que fazer tudo. Com as crianças pequenas de quatro ou cinco anos e o que eu passo com eles aqui, eu não consigo fazer lá. Que nem aqui, por exemplo, sair para o parque, eles já sabem a rotina e a gente fala assim: “Agora vocês podem ir para o parque”. Então, quer dizer que

não precisa fazer uma fila, eles se conhecem, vão lá e brincam. Se eu falo assim: “Agora, vocês podem ir para o parque lá”, eles vão quase se matando porque um quer chegar primeiro para pegar ou a motoca ou uma balança, então eles vão se matando. E, aqui, é o contrário, é livre. Eles vão da maneira deles.

Pesquisadora: Então você trabalha nesta escola em outra escola em São Paulo? A outra escola não é democrática?

Professora: Não. Tradicional.

Pesquisadora: E quais são as principais diferenças que você percebe de uma para outra?

Professora: Aqui é mais fácil de trabalhar e as crianças têm mais autonomia... conseguem se virar sozinhas... Lá você tem que ficar lembrando das regras, dos combinados... E aqui não. Aqui eles são crianças, não que eles não vão fazer alguma coisa errada, mas aí eles vão parar pra pensar ... e aí a gente pergunta: “o que você acha? O que a gente tem que fazer? Qual foi o erro de vocês?” Aí eles discutem.

Entrevista 2
Nome: Laura
Idade: 30
Formação: Pedagogia
Atuação: professora
Tempo de atuação como docente ou profissional na área da educação: 7 anos

Pesquisadora: Você escolheu trabalhar nessa escola por ser democrática?

Professora: Quando eu escolhi, na verdade, eu tenho uma mente aberta para trabalhar com vários tipos de ensino. Como eu ainda sou nova, eu sinto que eu ainda estou aprendendo. Então, quando eu escolhi, pensei em várias coisas, o acesso, a distância. E eu não tenho preconceito com relação às mudanças. Por exemplo, algumas amigas acharam que seria um pouco difícil trabalhar com projetos porque elas trabalhavam de uma forma um pouco mais tradicional.

Professora: Mas você pega. Eu vou chegar lá, vou aprender com todo mundo como é o trabalho. E como eles fazem um trabalho aqui inspirado na escola da Ponte, eu ainda não conhecia... Eu acho muito legal trabalhar de uma forma democrática tanto com os alunos quanto com o restante da escola. Tem a aula inaugural em que nós fazemos um levantamento dos interesses dos alunos e com essas várias falas a gente tem uma noção do que eles querem estudar durante o ano.

Pesquisadora: Interesses dos alunos?

Professora: Isso. Esse ano, meus alunos são de quatro e cinco anos, eles estão no estágio 1, são os mais novinhos da escola. No primeiro semestre eles escolheram o tema “músicas e descobertas”. Então, nós trabalhamos com várias músicas, várias brincadeiras. E eles, no final do projeto, fizeram uma apresentação para os pais. Eles cantaram, dançaram e foi bem legal. E eu pude notar que, assim, teve um desenvolvimento muito grande deles nesse ano.

Pesquisadora: Desenvolvimento em que sentido?

Professora: Por exemplo, eu tenho uma aluna que na votação da sala foi eleita a representante do conselho. As duas representantes são a Clara e a Ana. Elas duas vão em todas as reuniões. E, em casa, que uma tinha um pouco de dificuldade de falar; agora, fala melhor. Na consulta médica, a Clara tinha vergonha de falar o que estava sentindo, agora, ela conta tudo. Aqui na minha sala eu falo assim: “as atribuições do conselho são essas, essas, essas... o representante é responsável por isso, isso e aquilo”. Aí eles mesmo falam “eu não quero ser”, ou então “eu quero ser”.

Pesquisadora: E quais são os motivos para querer ou não querer ser representante?

Professora: Tem menino que é tímido, não tem vontade. Quando você fala que eles vão para a reunião com a diretora, com o diretor, com a coordenadora, já não tem tanto interesse. Mas a maioria quer. Aí eu coloco todos os nomes na lousa de quem quer ser o representante porque assim eles podem escolher. É que, assim, eles são muito pequeninhos. Então, acredito que, na eleição do ano que vem, pode ter um número maior de candidatos.

Pesquisadora: E como é ser democrático na sala de aula para você?

Professora: Então, por exemplo, para um exemplo claro. No primeiro semestre, que nós trabalhamos música, eu apresentei várias músicas para eles, música clássica, por exemplo, rock... e na apresentação do projeto, nós conversamos. Olha, vai ter a finalização do projeto e nós vamos fazer uma apresentação para os pais, porque como vocês trabalharam com música, vocês fazem uma apresentação com música... Música, dança, o que vocês quiserem. Quem quer participar? Então, já começa aí, né? Para eles terem a opinião de poder participar ou não.

Pesquisadora: Da apresentação?

Professora: Isso.

Pesquisadora: Mas não do projeto. Do projeto todos têm que participar ou não exatamente?

Professora: Do projeto todos participam, mas é porque é a coisa do dia a dia. É o dia a dia deles, e assim, todas as crianças são muito curiosas e querem aprender, a partir do momento que eles escolhem o que eles querem aprender. E eu nunca fui aquela

professora muito tradicional que só você manda... Eu sinto que eles aprendem comigo e eu também aprendo com eles. Como nós estamos em constante transformação, eu vejo uma parte boa de coisas que eu estou aprendendo esse ano, né? Então, assim, por exemplo, a fala deles. Eu não sei falaram pra você, mas assim, quando nós estamos aqui na frente pra falar alguma coisa, o professor levanta a mão pra pedir a fala.

Pesquisadora: Ah, os alunos que me mostraram a escola comentaram isso.

Professora: Então, quando eles querem falar também, eles têm que levantar a mão pra gente poder dar a fala. Não é todo mundo gritando ao mesmo tempo. Da mesma forma, quando a gente vai fazendo uma atividade no pátio e a diretora quer falar, ela levanta a mão. Para ter uma harmonia no local, porque de certa forma tudo que você tem na vida, você vai precisar de uma regra pra você saber o limite se pode e o que não pode. E muitas crianças da minha sala, não tinham ido pra nenhuma escola anteriormente. Algumas vieram da creche, outras não. Então, pra eles, é tudo muito novo. Por ser tudo muito novo, eu acredito que eles evoluíram muito esse ano. Então, assim, a escola tem muitas coisas que você não vê em outras escolas.

Pesquisadora: Tipo o quê, por exemplo? Escutar o aluno...

Professora: Igual, agora, no final do ano, eles foram numa reunião com o secretário [de educação do município]. Aí aqui na minha sala, eu fiz um levantamento do que que eles queriam de melhoria na escola para o ano que vem. Então, a gente fez uma lista e as representantes da sala foram convidadas para ir nessa reunião e falarem o que gostariam de melhorias, né? Então, assim, como os meus são pequenininhos, eles pediram brinquedos novos, eles pediram sucrilhos na refeição porque eles gostam muito. As meninas pediram espelho na sala. Então são coisas assim, não é uma coisa que eu inventei e coloquei na lista. Se você ver, é tudo coisa simples, coisas da cabeça da criança mesmo, entendeu?

Pesquisadora: E você sente alguma diferença em seu trabalho devido a escola ser democrática?

Professora: Eu sinto uma diferença sim. Em algumas escolas a diretora não é tão presente, por exemplo, a Rosane a gente vê na Hora - Atividade¹⁷⁰, vê pelos corredores andando. Ela adora minha turma, vem aqui agarrar eles, ela acha eles muito fofos. E não é assim em todas as escolas em que trabalhei. Tem algumas escolas em que a diretora coloca uma barreira entre ela e os professores. Em algumas escolas que eu já passei, você não tem essa liberdade de conversar com a gestão. Aqui eu tenho liberdade.

Pesquisadora: E em relação aos outros professores, você pensa que tem alguma diferença também?

Professora: Olha, é assim, quando uma pessoa vem pra cá, ela já vem sabendo o jeito da escola.

Pesquisadora: É uma escola famosa, né?

Professora: Porque além de famosa, tem várias matérias, sempre está em reportagens. Se eu não me engano, teve um jornal que veio esse ano também. Então, sempre tem bastante entrevista em vários lugares. Mas, além disso, a Rosane vai até a atribuição e apresenta a escola. Ela fala qual é o jeito da escola, ela conta que a escola trabalha com um projeto.

Pesquisadora: E quanto à convivência entre os alunos, você entende que esse sistema possa ter efeito em relação ao comportamento, à indisciplina?

Professora: Assim, criança briga, discute em qualquer ambiente, sendo democrático ou não. Porém, com as rodas de conversa e a participação dos alunos, eles aprendem a solucionar os problemas, né? Então, nós fazemos a roda de conversa, às vezes diária, às vezes semanal, mas assim, na educação infantil, a gente faz bastante porque sempre tem um conflito para resolver e eles ainda não conseguem resolver, né? E, às vezes, é uma coisa assim bem, bem boba, bem simples, que para eles é enorme. Por exemplo, uma diz “ela não é minha amiga” e aí a outra começa a chorar. Então, eles estão aprendendo a resolver esses conflitos eu acho que ajuda sim estar em uma escola democrática porque nas conversas, nós jogamos pra eles: “mas você fez isso, você ia gostar que

¹⁷⁰ Hora Atividade é um período da jornada de trabalho que o professor dispõe para atividades pedagógicas fora da sala de aula.

fizessem isso com você? Qual a solução?”. E aí todos escutam e têm que pensar numa solução...

Pesquisadora: E você considera que eles têm mais autonomia aqui? O que você entende como uma criança autônoma?

Professora: Eles têm mais autonomia, eles escolhem as coisas, por exemplo, sugestão de festas. Eles participam de coisas pequenas da escola, eles têm a liberdade de sair daqui da minha sala e encontrar a diretora no corredor e ir lá conversar...

Entrevista 3
Nome: Teresa
Idade: 44 anos
Formação: Letras, Pedagogia, Arte e Educação
Atuação: professor do 1º ano
Tempo de atuação como docente ou profissional na área da educação: 23 anos

Pesquisadora: Você escolheu vir trabalhar aqui nessa escola por ser democrática?

Professora: Então, eu vim por dois motivos: um que eu procurava uma escola mais próxima, mas tinha escola mais próxima ainda. E o outro é que eu fiquei sabendo do trabalho da escola e eu conheço a Rosane. Eu gosto do trabalho dela e eu queria conhecer mais. Eu gosto desse trabalho democrático. Então, eu queria saber como que era trabalhar em uma escola democrática. Então, foi por opção. Inclusive, ela foi lá na atribuição de aula e eu falei: “ah, eu quero trabalhar aqui”.

Pesquisadora: E como é para você ser democrática dentro da sala de aula?

Professora: Pra mim, acho que não muda muita coisa porque eu fui formada no Cefam¹⁷¹, em 93. E o Cefam já vem com aquele perfil de escola democrática, né? Já não é tão rígido. Ele já vinha com aquele formato de você trabalhar mais, perguntando para as crianças. E não considerar a criança como uma folha de papel em branco em que você tem que colocar todo o conteúdo. Não, você tem que trazer o que a criança sabe.

Pesquisadora: Você é democrática na sala de aula?

Professora: Bom, em alguns momentos, a gente não pode ser democrática. Tem que pegar firme porque a criança não entende muito bem algumas coisas, principalmente se é pequena como no primeiro ano agora¹⁷². Eles vão adquirindo. É primeiro ano, é educação infantil. Eles vão adquirindo no decorrer os combinados, o que pode, o que

¹⁷¹ Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

¹⁷² No momento da entrevista a professora estava atuando em uma sala de 1º ano, mas a seguir ficou com uma sala de 5º ano, ocasião em que acompanhei o seu trabalho.

não pode. Se você deixar muito livre, vira baderna. Então, é uma coisa que você tem que ir construindo com eles.

Pesquisadora: E quais são as principais diferenças você percebe desse perfil de escola democrática para outras?

Professora: Aqui a gente pode trabalhar com mais liberdade com as crianças. A gente pode fazer mais projetos sem o outro ficar falando: “ah, quer inventar coisa”. Tem muita professora que vê você fazendo alguma coisa diferente e fica criticando.

Pesquisadora: Quais são as metodologias que você usa na sua rotina com os alunos?

Professora: Eu uso muito a roda de conversa. A gente faz assembleias com as crianças. Em tudo que eles vão fazer eu dou algum tema para trabalhar, às vezes eles querem outro tema daí eu mudo. Então, a gente trabalha com outra coisa. Eles são até sugestões de atividade.

Pesquisadora: Você sente alguma dificuldade ou gostaria de destacar alguma facilidade, vantagem devido a escola ser democrática?

Professora: A vantagem é do trabalho mesmo. Do trabalho ser mais livre, a gestão é mais junta. A gente percebe que trabalham em conjunto mesmo, todo mundo fala a mesma língua. Se alguém perguntar uma coisa para coordenadora e pergunta a mesma coisa para Rosane [diretora], ela vai falar a mesma coisa.

Pesquisadora: Você considera que faz diferença para os alunos estarem nessa escola democrática em relação ao comportamento, à indisciplina ...?

Professora: Eu acho que às vezes elas confundem um pouco. É como eu digo, por exemplo, se chega uma professora nova aqui e fala: “ah, a escola é democrática e a criança pode tudo. Pode fazer tudo, não é? ”, mas sempre tem os combinados que são as regras. Você não pode deixar a criança solta, fazendo o que quiser. Democracia também não é isso, não é baderna. Democracia é você poder decidir, poder escolher o que você quer, e fazer direito, e seguir normas e regras, então a criança vai aprendendo. Se você falar assim: “ah, vamos ao parque”, vamos fazer os combinados primeiro. A que horas e em que dia nós vamos ao parque, vai todo mundo correr ou não?

Professora: E tem uma diferença sim... Por exemplo, minha filha foi até o quinto ano em escola pública comigo. E hoje ela tem uma mente mais aberta, ela gosta do feminismo, ela discute política.

Pesquisadora: Ela tem quantos anos agora?

Professora: Ela tem 24 anos.

Professora: Agora, o menino, ele já estudou em escolas mais tradicionais, o pai dele que colocou. Queria escola particular e tudo. E ele tem uma mente mais fechada para a política.

Pesquisadora: Ah, é?

Professora: É, ele é bem fechado. Ele é mais direita.

Pesquisadora: E qual a idade dele?

Professora: Ele tem 15. Ela tem 24 e ele tem 15. Mas ela desde os 12, já discutia tudo.

Pesquisadora: Mas em relação aos alunos, você considera que faz diferença para eles estudarem numa escola democrática?

Professora: Eu acho que a criança que tem na escola democrática, ela sabe argumentar mais. Porque o meu filho é muito inteligente, mas ele é inteligente dentro daquilo que ele sabe dos conteúdos da escola. Não para um debate, para expor as opiniões dele, entende? Agora, ela tem personalidade, ela tem as opiniões dela...

Pesquisadora: Mas você considera que pode estender essas observações sobre os seus filhos para os alunos em geral?

Professora: Sim, considero.

Entrevista 4
Nome: Ana
Idade: 40 anos
Formação: Magistério - Pedagogia
Atuação: professora do 5º ano
Tempo de atuação como docente ou profissional na área da educação: 22 anos

Pesquisadora: Você escolheu trabalhar nessa escola por ser democrática?

Professora: Eu conheço a diretora já há uns 15 anos, quando eu entrei na prefeitura, já a conhecia. Já trabalhamos juntas, ela foi a minha coordenadora. E depois, ela saiu e foi pra sala de aula. Nós ficamos como colegas de sala, né, praticamente. E quando ela entrou na parte da direção, ela já tinha me feito o convite pra vir trabalhar junto com ela numa escola em que ela estava sendo diretora.

Pesquisadora: E o seu tempo total de atuação como professora? Você atuou em outros cargos também?

Professora: Já... é, como professora na prefeitura eu estou há 15, mas eu sou formada desde 97.

Pesquisadora: Você se formou em 97 em pedagogia?

Professora: Em magistério. Eu fiz o magistério. Desde 97, eu sou formada. E... quando ela me convidou, eu também já tinha sido convidada para trabalhar como coordenadora de projetos educacionais, que é a sala do AEE¹⁷³ que são crianças deficientes. Aí eu saí e fiquei três anos na coordenação dessa sala, entendeu? E por motivos particulares de saúde, eu acabei saindo, só que a Rosane já tinha me convidado e já estava cantando a bola para eu vir trabalhar aqui com há um tempinho. Tanto é que assim que mesmo eu fora da escola ela já levava revistas, os artigos sobre a escola, sobre o processo pelo qual que a escola estava passando, a aceitação da comunidade em relação à parte democrática. Então, assim, fora da escola, eu já estava sabendo o que estava

¹⁷³ Atendimento Educacional Especializado.

acontecendo aqui. Aí, eu optei em sair de lá do centro pra vir pra cá e ficar trabalhando com ela.

Professora: Eu não tive dificuldade em aceitar isso, trabalhar da forma de uma escola democrática porque eu já tinha trabalhado com a Rosane como coordenadora. Eu já conhecia mais ou menos o que estava sendo feito e ela também já estava me trazendo bagagem muito antes de eu vir pra cá. Então, pra mim não foi assustador, entendeu? Lógico que, assim, tem coisas que no meio do caminho a gente acaba confrontando, né? A única coisa que pra mim foi nova era a escolha dos projetos pelas crianças. Eu vim pra cá com uma ideia. Eu queria pôr a minha ideia em prática, daí ela falou “calma, Ana, quem escolhe aqui são as crianças”. Eu falei: “então tá bom”.

Pesquisadora: E qual era a sua ideia que você pretendia colocar em prática?

Professora: Não é você escolher o projeto e desenvolver com eles... Eu tinha a ideia de trabalhar um pouco mais a inclusão porque eu estava vindo da inclusão. Eu queria trabalhar isso, aí quando eu chego aqui, eles queriam trabalhar dinossauros. Então, tá bom, vamos de dinossauro. Nada que impeça de a gente estar incluindo também determinados assuntos referentes à inclusão. Mas, assim, pra mim, essa parte foi mais... assim, não difícil... mas foi difícil de aceitar também, entendeu?

Pesquisadora: Ana, e como é uma criança que tenha autônoma para você?

Professora: Para mim, acho que a autonomia deles é muito saber o que eles gostam. Então, a gente já não é nem mais professor e aluno, é mais família. As mães ligam, fazem desabafos, conversam com a gente, e esse processo democrático dentro desse conhecimento da minha sala foi muito grande. Então, eles sabem até onde podem chegar. Não é o fato de ser democrático que não vai ter o respeito ou que não vai ter a autoridade aqui, entendeu?

Pesquisadora: Sim.

Professora: Eles sabem que a professora é a professora, mas é amiga também. É aquela em quem eu posso confiar, é aquela com quem eu posso contar. Eles não são crianças agressivas, são muito companheiras, amigas, de abraçar, de beijar. E quando eles veem que você vem se sentindo mal, eles chegam assim: “pro, vai dar tudo certo”. Então, é

uma sala boa em questão de agressão, mas pela escola toda, violência aqui não tem não. É muito diferente.

Pesquisadora: Então, a educação democrática faz sentido para você, não é? E você considera que tem efeitos em relação ao comportamento dos alunos, à indisciplina?

Professora: Sim, faz diferença. Eu acho que ser democrático não é também largar de mão. As crianças sabem muito bem quais são as regras. Regras que eles mesmos participam na hora de elaborar. Regras que eles sabem que não tem como interferir e que vem de uma autarquia maior. Então, eles sabem respeitar. E a parte da democracia é realmente fazer a diferença com sentido. Se não tiver sentido por mais que você trabalhe democraticamente com eles, explique de forma que está sendo, de que forma que vai ser não vai adiantar. E quando se tem um superior que vai contra aquilo que você tanta almeja... Que nem a escola é reconhecida pelo MEC como uma escola inovadora. Quando a Rosane foi falar com a diretora de onde a gente trabalhava o que ela queria desenvolver a diretora falou assim: “chega, é sonho demais. A gente tem que se limitar naquilo que é possível”. Mas a Rosane tem muito nela aquele negócio de correr atrás, não parar. Então, ela sempre está buscando mais, pesquisando mais, se informando mais. E ela acaba trazendo isso pra gente também.

Entrevista 5
Nome: Bob
Idade: 29 anos
Formação: Pedagogia
Atuação: professor do 3º ano
Tempo de atuação como docente ou profissional na área da educação: 2 anos

Pesquisadora: Você escolheu trabalhar nessa escola por ser democrática?

Professor: Na verdade, eu fui chamado e era a única escolha para mim. Mas eu já conhecia a escola por divulgação de vídeo, entrevista na internet. Eu já conhecia a fama da escola por ser diferente, trabalhar com projetos, com expectativa de democracia.

Pesquisadora: Já conhecia...Ah, legal. E você sente alguma diferença no seu trabalho devido a escola ser democrática? Uma facilidade, dificuldade?

Professor: De início, de cara, quando eu cheguei aqui, a minha expectativa em relação à escola, era comparado ao que eu vi na faculdade... mas eu fiz estágio em escolas, digamos não tão democráticas, eram mais para tradicionais.

Pesquisadora: Como assim tradicionais?

Professor: É uma escola onde os alunos são mais enfileirados, o professor continua sendo o autoritário da sala...Tem escola do Estado mesmo onde ainda existe essa prática com professores que estão há muito tempo na rede com formação apenas de magistério. Por exemplo, a prática daquele professor continua sendo a metodologia tradicional. Na prática aqui, numa escola democrática, comparando com aquilo que eu vi na faculdade eu pude ver uma realidade mais próxima com o que eu tinha estudado. Então nesse sentido não tive tanto o choque de realidade.

Professor: É aquilo que os alunos escolhem com o projeto. Tudo o professor tem que centralizar no aluno. Os planos de aula, a sua prática do dia a dia. O aluno tem que ser o centro. Ele deve ouvir para que seja, digamos assim, um ensino mais significativo, mais atual e na realidade dos alunos.

Pesquisadora: E você sente alguma dificuldade com isso ou você considera que é vantajoso no seu cotidiano com os alunos?

Professor: Como aluno que fui de escolas tradicionais, é bem diferente. É lógico que é bem, digamos assim, proveitoso para o aluno, ele é escutado. O aluno ali ele tem voz e vez. No meu tempo de estudo, não, porque eles vão trazer ali cartilhas de ensino; se aprendeu bem, se não aprendeu, você ficava um tempo de recuperação. Eu tinha reprovações, né, mas aqui o aluno aprende com uma forma significativa.

Professor: Eu vim dum ensino médio do interior de Minas Gerais. Essa escola ela foi classificada na posição 111 das melhores escolas estaduais do Brasil inteiro. 111 é uma classificação até que considerável para 500 escolas, porém, é uma escola super tradicional mesmo. O professor entrava na sala de aula e os alunos ficavam em pé e eu não entendia o porquê.

Pesquisadora: E você ficava também?

Professor: Eu seguia naquele ritmo.

Professor: O chão da sala era todo encerado, bem verdinho. Os alunos não podiam jogar um papel, se jogassem teria castigo. Castigo mesmo, entendeu? E a gente acaba trazendo uma prática que vivenciou na escola. Mas aqui com a gestão, com os professores, eu pude ter essa troca de experiências, troca de saberes que me ajudou durante esse ano letivo. A questão não era eu saber praticar democracia como um professor, é não ter vivenciado isso antes. Então meus conflitos de início, no primeiro semestre, foram por essa falta de ter experiência mesmo.

Pesquisadora: Mas quais foram os seus conflitos quando você veio para cá?

Professor: Ah, aquela prática do professor que eu tive, tradicional, numa escola democrática. A metodologia de ensino, o professor tem aquele passo a passo. E eu queria trabalhar com livro, mas não era bem assim, digamos, eu tive que ouvir os alunos, saber o que eles queriam. E como eu já peguei o ano andando, já tinha um projeto em andamento... Eu entrei em Maio no segundo bimestre e já tinha um projeto para dar continuidade que eu não sabia de onde tinha partido. Mas tinha que dar sequência a algo que outra pessoa tinha planejado, então o meu conflito foi aí. Se eu chegasse numa escola e pegasse um livro didático para dar continuasse tudo bem, mas

não, o tratamento é diferente. Então nessas atuações do dia a dia inicial, eu tive que conversar muito com a coordenação para que me dessem apoio, para que pudessem me explicar como continuar. E tirando essa parte que eu ainda estava carregando dentro de mim a minha expectativa que eu tive que deixar de lado.

Pesquisadora: Qual era a sua expectativa?

Professor: Ah, seguir o dia a dia de um professor tradicional digamos assim. Giz, lousa, caderno, livro. Era bem assim, prático, salas enfileiradas...

Pesquisadora: Agora você dá aula no terceiro ano?

Professor: Isso, terceiro ano. As salas são configuradas em “U” ou grupos de quatro. O único momento que eu posso enfileirar é na hora de avaliações, na prova. Então, eu não sabia lidar com os alunos em “U” porque eles são muito agrupados. Quer queira, quer não, o que o ensino quer, o que o ensino exige é essa proposta mesma de aluno democrático, participativo, comunicativo. E de início eu não soube lidar com essa prática dos alunos. Eu queria me impor, impor minha forma que acaba sendo errada.

Pesquisadora: E você acha essa forma errada também, independente da maneira da escola?

Professor: Não acho errado, entende? Como professor eu não acho errado; porém, às vezes, para lidar com a fala [conversas durante a aula], digamos, manter a ordem na sala de aula, às vezes você quer impor, digamos, não ser autoritário, mas manter uma ordem... Seria muito mais prático manter a sala ali tudo enfileiradinho. Mas não é isso que a escola quer. No segundo semestre, eu pude, digamos assim, ser mais aberto a isso e soube lidar mais, participando das assembleias, das rodas de conversa. E a minha sala já veio com um histórico de bastantes alunos faltosos, com conflitos dos próprios alunos e eu tinha que saber lidar com isso. Foi através das rodas de conversa, ouvindo os alunos e as sugestões deles que eu fui conseguindo. Isso foi muito enriquecedor para minha experiência e para manter a ordem.

Professor: Por exemplo, as regrinhas quem davam eram os próprios alunos, logo eles têm aquela iniciativa, eu dei essa regrinha então eu não vou infringir. Que demais! Na minha época não, quem ditava as regras eram os professores. Isso é isso, pronto, acabou. E vivenciando como aluno de novo, tirando aquela parte com o professor, eu

achei que perdi muito numa escola tradicional. Porque eu não soube participar de trabalhos em grupos, expressar minhas opiniões, entendeu? Talvez daqui ainda você pode perceber na minha fala uma certa insegurança de expressar isso, mas na prática aqui é diferente.

Professor: Nós temos um projeto estruturante da escola e aí cada sala votando e tenta escolher o que a maioria decidir. Tem professores aqui, por exemplo, teve duas ou três propostas mais votadas e se o professor se planejar pode dar continuidade nos três projetos ao mesmo tempo. Eu falei: “demais”. Só que eu como iniciante, tipo assim, não tive essa experiência ainda...

Pesquisadora: E nem acompanhou o projeto desde o início, não é?

Professor: É, não peguei desde o início, já peguei, como diz aí, o bonde andando. Era um projeto sobre formação do povo brasileiro. A proposta da minha sala era a formação das três etnias que mais formaram o Brasil: negros, índios e os portugueses, os europeus. Só que tinham alunos na sala que não queriam dar continuidade nesse projeto, porque falaram que não foram eles que escolheram. Aí eu como professor já acabo pensando, digamos, em me impor. “A maioria decidiu, nós vamos precisar dar uma continuidade nesse projeto, o que eu posso fazer é uma atividade diferenciada para vocês”. Mas não que seria um projeto que aquela criança queria. No segundo semestre, já foi diferente, era um projeto sobre o bairro e, de início, os alunos queriam falar sobre animais. Animais do lar, aí a gente incentiva, você vai ouvindo os alunos. Aí eu fui dando outras sugestões, só tinha surgido essa ideia dos animais. Eu falei: “nós podemos falar sobre os esportes no bairro, podemos falar sobre comércio”, fui dando outras sugestões para os alunos. E aí, no final, tinha cinco opções de escolha. Os animais foram os mais votados por 20 alunos, de 35. Dos outros 15, metade se absteram, digamos assim, tanto faz... e alguns ainda queriam falar de esporte... Conforme fui trazendo a pauta dos animais, eu tentei enquadrar a ideia dos animais, por exemplo, pra falar dos esportes com os animais, como na corrida, entendeu?

Pesquisadora: Ah, entendi.

Professor: Então, a gente adapta de uma outra forma. Por fim, o projeto foi sobre proteção dos animais abandonados na rua, algumas doenças que eles transmitem e como

a gente precisa se prevenir. Eu achei bacana trabalhar esse projeto com eles porque dessa vez foi mais aceito pela maioria. E teve uma participação mais democrática.

Pesquisadora: E quando acontece, como você acabou de contar, de um aluno dizer que não vai participar porque não foi o tema que escolheu, o que você faz?

Professor: A gente acaba dando sequência nas atividades, por exemplo, com os livros. Se não querem participar do projeto em si eles podem... Porque o projeto, na verdade, é um conhecimento mais significativo pra eles. Então, pra esse aluno que não queria falar sobre os animais, a gente acaba mantendo aquele “tradicional” do livro ou pede outra atividade diferenciada para fazer em casa como pesquisa. Eles fazem também.

Pesquisadora: Bob, você considera que faz diferença para os alunos ter uma educação/ensino democrático?

Professor: Muito, como cidadão futuro. Do futuro não, porque eles já estão atuando como cidadãos na sociedade, né? Eles já estão estudando direitos e deveres. Na escola, eles já praticam esses exercícios da cidadania que vai facilitar muito no dia a dia deles lá fora. Diferente de mim como aluno tradicional, que tive uma certa dificuldade de, digamos, de me inserir na sociedade, não me sentia parte do meio. Com os projetos dos bairros, por exemplo, nós estudamos a história, a cultura do bairro...

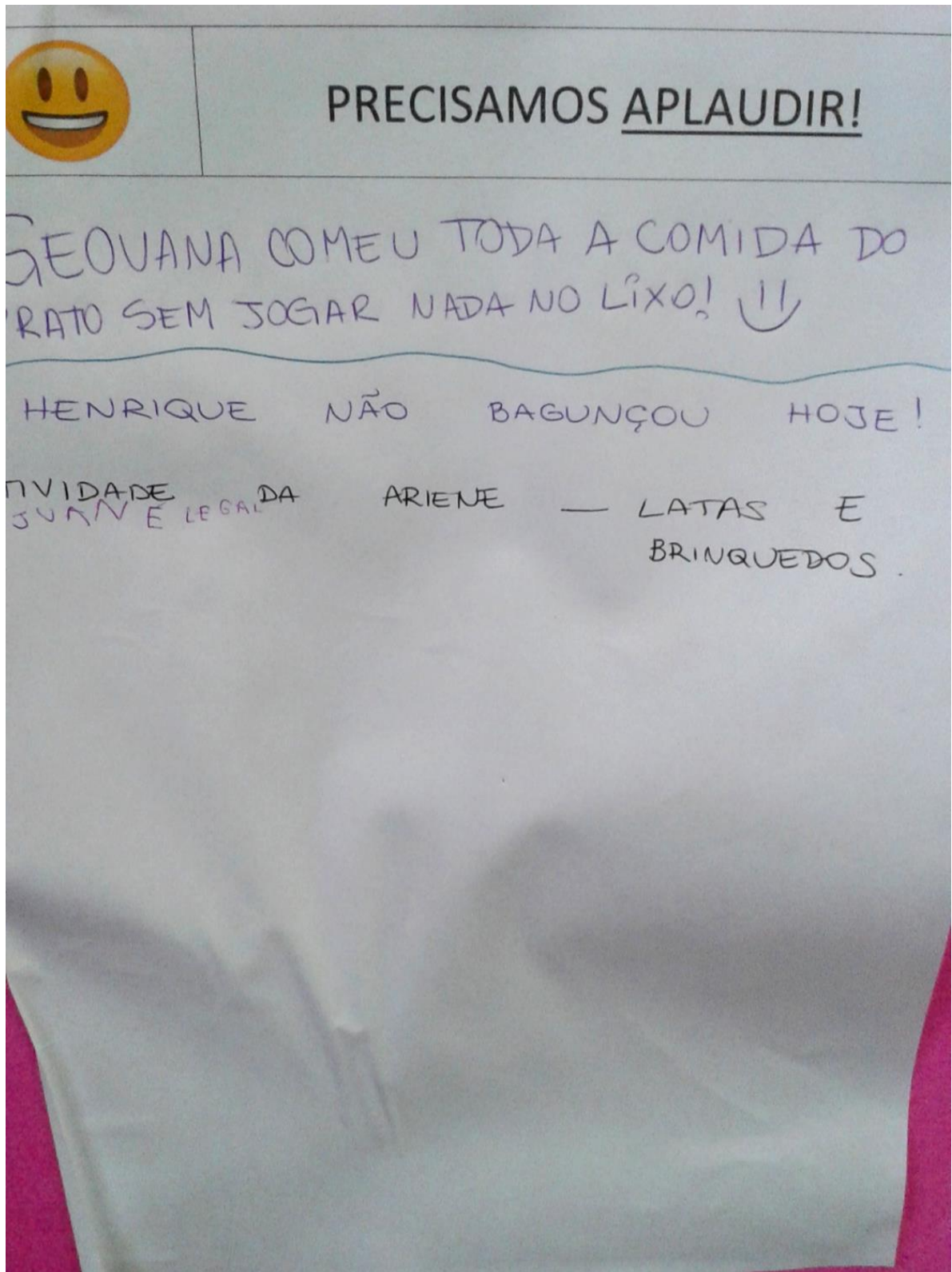
Pesquisadora: Bairro educador, não é?

Professor: Isso, bairro educador. Eles até destacam o que eles vivenciam. Às vezes, eles não enxergavam aquilo, mas com a proposta do projeto, nós fomos resgatando isso que eles já vivem e acho que se sentem parte desse meio.

Pesquisadora: E quanto à convivência, considera que devido a escola ser democrática tem alguma diferença em relação ao comportamento, à indisciplina?

Professor: Eu acredito que tem indisciplina de forma geral na escola, tanto na tradicional quanto na democrática, a diferença, vamos dizer assim, é que para manter a ordem na tradicional, eles se impõem, enfileiram a sala, o aluno não tem voz nem vez, o professor não escuta. Na escola democrática, você ouve o aluno, tem um histórico ali da vida que ele traz de casa, do ambiente familiar. Nas práticas de reunir os alunos nas assembleinhas, nas rodas de conversa, você vai ouvir o aluno, por que que ele age daquela forma. Você traz experiências, uma experiência negativa se transforma em um

diálogo, em uma conversa. Eles ouvem, eles refletem, acabam tendo, um comportamento diferente.

6.3 Listas: Precisamos aplaudir, precisamos conversar



PRECISAMOS CONVERSAR...

ORE NO REFEITORIO
E MESMA SUCA

NÃO PODE PISAR NA MOCHILA DO AMIGO SE ELA
STA NO CHÃO! !! CORRERIA NO PATIO -

~~DESEJO~~

- Uso de folhinhas durante a aula
UNOS FICAMOS BAQUISSANDO NO REFETORIO

LIXO ORGÂNICO : ONDE JOGAR ?

A CORRERIA DOS ALUNOS NA ENTRADA

* PINTURAS DAS SALAS DE AULA

NÃO DEVOLVER OS LIVROS APÓS LIÇÃO DE CASA -
ICO MÁ DO