

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ CARLOS DA SILVEIRA FREIRE

**AUTONOMIA DA PRÁTICA DOCENTE NA UNIVERSIDADE:
CONDIÇÕES E POSSIBILIDADES**

Goiânia – GO

2013

JOSÉ CARLOS DA SILVEIRA FREIRE

**AUTONOMIA DA PRÁTICA DOCENTE NA UNIVERSIDADE:
CONDIÇÕES E POSSIBILIDADES**

Tese apresentada para Exame de Defesa ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte do requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Fundamentos da Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Marília Gouvêa de Miranda

Goiânia - GO

Agosto/2013

Ficha Catalográfica

Setor de Catalogação e Classificação UFT – Miracema - Biblioteca

Geraldo Costa - Bibliotecário/Documentalista CRB2/1038

F866a Freire, José Carlos da Silveira.

Autonomia da práxis docente na universidade: condições e possibilidades / José Carlos da Silveira Freire. - Goiânia: UFG / Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2013.

148 f. ; tabs. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marília Gouvêa de Miranda.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2013.

1. Formação docente. 2. Trabalho docente. 3. Práxis docente. 4. Prática pedagógica. 5. Autonomia universitária. 6. Educação – Tese. I. Miranda, Marília Gouvêa de. II. Universidade Federal do Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. III. Título.

370.71
CDD 22. Ed.

Todos os direitos reservados em Língua Portuguesa, no Brasil, de acordo com a Lei n.º 9.610/98. Nenhuma parte deste trabalho pode ser reproduzida ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, incluindo fotocópia, gravação ou informação computadorizada, sem a permissão escrita do (a) autor (a). A violação dos direitos do (a) autor (a) é crime estabelecido pelo Art. 184 do Código Penal Brasileiro.

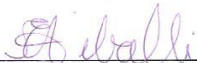
JOSÉ CARLOS DA SILVEIRA FREIRE

Autonomia da práxis docente na universidade: condições e possibilidades

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutora, aprovada em 26 de agosto de 2013, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof^a Dr^a Marília Gouveia de Miranda (Orientadora) – UFG
Presidente da Banca



Prof^a Dr^a Elianda Figueiredo Arantes Tiballi – PUC/GO



Prof. Dr. José Oto Konzen – UFFS/PR



Prof^a Dr^a Sandra Valéria Limonta – UFG



Prof^a Dr^a Edna Mendonça Oliveira de Queiroz – UFG

À Jucy, pelo amor, apoio e pela compreensão, nessa travessia marcada pela privação e pelo contentamento de nossa vida conjugal e familiar: obrigado por tudo e um beijo, amor!

Ao Gabriel, Lucas, Carlos Henrique e Guilherme, filhos do amor incondicional, pelo sorriso contido nas partidas e pela alegria nas chegadas durante esses anos de ausências e convívio parcial familiar.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Doutorado FE/UFG, pela seriedade e pelo compromisso com a formação e qualificação humana de todos os estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE-UFG;

Aos professores do PPGE, com os quais tive uma convivência mais intensa durante a realização das disciplinas: Anita, Marília, Maria do Rosário, Adelson, Ildeu, Giovani e Ruth Catarina;

Aos colegas do Programa de Doutorado FE/UFG, especialmente aos da 8ª turma, Adriano, Soraya e Raquel, que marcaram minha formação com suas críticas e sugestões;

À UFT, por meio do Conselho Diretor do Câmpus Universitário de Miracema e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – Consepe, pela liberação para cursar as disciplinas e viver as atividades formativas do PPGE-UFG;

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos concedida durante o período de afastamento junto ao PPGE;

À Prof^a Marília Gouvêa de Miranda, pela orientação segura e paciente no desenvolvimento do processo de pesquisa e escrita da tese;

Aos colegas, professores e alunos bolsistas do NEPEC, pelos momentos de formação acadêmica na FE-UFG;

Às professoras Anita Cristina Azevedo Resende e Sandra Valéria Limonta, por suas pertinentes e valiosas observações na banca de qualificação, que muito contribuíram para a revisão e o aprofundamento de aspectos fundamentais deste trabalho;

Às professoras Sandra Valéria Limonta, Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, Edna Mendonça Oliveira Queiroz e ao professor José Oto Konzen, pelas inquirições e observações pertinentes por ocasião da defesa da tese;

Ao professor Valter Soares Guimarães (*in memoriam*), a quem devo os primeiros passos de minha formação acadêmica e profissional na pós-graduação;

Aos colegas professores e professoras do Colegiado do Curso de Pedagogia do Câmpus de Miracema/UFT, por propiciar as condições institucionais de estudo e o afastamento para cursar o doutorado;

Aos colegas professores e professoras do curso de pedagogia de Miracema, Palmas, Arraias e Tocantinópolis, que participaram da pesquisa na condição de seus sujeitos;

À minha esposa Jucy Silva Evangelista, pelo incentivo, carinho e pela compreensão de minhas limitações, e aos nossos filhos, Lucas, Gabriel, Carlos Henrique e Guilherme, que viveram conosco as ausências e angústias desse processo formativo;

À família de minha esposa, que me acolheu como seu membro (Silva e Evangelista), pelo apoio nesse período acadêmico de estudos;

Aos meus queridos pais, Vicente Freire Maia e Maria Stela Silveira Maia (*in memoriam*), pelo amor, incentivo e apoio nesta e em toda a minha trajetória de vida escolar e acadêmica;

Aos meus irmãos Valdir (*in memoriam*), Eduardo, Dedê, Antonio, Valbene, Simone e Marilene, pelo incentivo que me deram para continuar os estudos.

À família Silveira e Freire, responsável pela minha formação moral;

Aos amigos de Miracema do Tocantins, Antonio Miranda, Deusa, Viviane, Celso Acker, Adelmo, Dorian, Tércio, Rosivânia, Maurício, Maria dos Reis, Jobel, Chagas, Osvaldo, Jessileide, Silvano, Fernanda, Josias, Layana e Samuel, cuja convivência e amizade me tornaram mais humano e social.

Meus sinceros agradecimentos.

O essencial não é o que foi feito do homem, mas *o que ele fez daquilo que fizeram dele*. O que foi feito dele são as estruturas, os conjuntos significantes estudados pelas ciências humanas. O que ele faz é a própria história, a superação real dessas estruturas numa práxis totalizadora.

(Sartre)

FREIRE, José Carlos da Silveira. **Autonomia da práxis docente na universidade**: condições e possibilidades. 2013. 136 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

RESUMO

Este trabalho integra a linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, e teve por objetivo apreender as condições e possibilidades da autonomia da práxis docente desenvolvida na universidade. A partir de uma problematização crítica da concepção de autonomia individual subjetiva em Rousseau e Kant, e intersubjetiva em Hegel, ancorado no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético que discute a autonomia como emancipação humana, esse trabalho desvelou o sentido de autonomia manifesto na prática docente desenvolvida numa universidade pública. Tendo por referência os aportes teóricos de Marx, Adorno e Horkheimer, o conceito de autonomia é apreendido como práxis sócio-histórica e crítica cultural, em meio às outras concepções de autonomia docente em disputa na universidade pública. O estudo empírico buscou evidenciar as concepções de autonomia de professores de um Curso de Pedagogia de uma universidade pública e da avaliação que estes fazem das condições e possibilidades da autonomia no trabalho docente. As informações sobre as concepções de autonomia foram colhidas mediante aplicação de questionário e entrevista com oito dos 25 professores doutores do quadro efetivo do curso de pedagogia da UFT, com regime de trabalho “dedicação exclusiva” e com mais de três anos de exercício profissional. A análise empreendida revelou que, dentre as concepções de autonomia docente, há o predomínio de concepções de autonomia, como práxis moral e intelectual, expressas na ideia de “responsabilidade individual” e “posse e domínio do conhecimento científico”. Desvendou-se ainda que as condições e possibilidades da autonomia como práxis que visa a emancipação estão dadas pela configuração do trabalho docente na contemporaneidade, que contraditoriamente exige maior qualificação e envolvimento subjetivo no processo de trabalho, ao mesmo tempo em que este se torna precarizado e intensificado, produzindo situações de conformismo e de resistência à dominação e exploração capitalista. A busca e conquista de melhores condições de trabalho docente sugerem uma relativa independência de pensar e fazer o trabalho investigativo e pedagógico na universidade, ao mesmo tempo em que os processos de burocratização comprimem a inovação e a criatividade, dificultando que a docência seja vivida como práxis emancipatória, que põe em questão o modo de organização e funcionamento da universidade e da sociedade como um todo.

Palavras-chave: Autonomia. Trabalho Docente. Universidade. Emancipação.

Freire, José Carlos da Silveira. **Autonomy of the university teaching praxis: conditions and possibilities.** 2013. 136 p. Thesis (Doctor of Education) - Graduate Program in Education. Faculty of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2013.

ABSTRACT

This work integrates research line Fundamentals of Educational Processes, of the Postgraduate Program in School of Education, Federal University of *Goiás*. Its objective was to apprehend the conditions and possibilities of the autonomy of teaching praxis developed at the university. From a critical questioning of subjective autonomy conception in Rousseau and Kant, and intersubjective in Hegel, anchored in the theoretical and methodological framework of historical and dialectical materialism which discusses autonomy as human emancipation, this work revealed the sense of autonomy manifested in teaching practice developed in a public university. As theoretical contributions of Marx, Adorno and Horkheimer are references, the concept of autonomy is apprehended as praxis socio- historical and cultural criticism praxis, in the midst of other conceptions of teaching autonomy in dispute in the public university. The empirical study sought to demonstrate autonomy conceptions of teachers of a Pedagogy Course at a public university and of assessment that these teachers do of conditions and possibilities of autonomy in teaching. The informations on autonomy conceptions were collected through a questionnaire and interviews with eight of the 25 PhD teachers of the effective staff of Pedagogy Course of UFT with labor regime "exclusive devotion" and with more than three years of professional practice. The analysis has revealed that, among the conceptions of teaching autonomy, there is a predominance of conceptions of autonomy, as moral and intellectual praxis, expressed in the idea of "individual responsibility" and "possession and control of scientific knowledge". The conditions and possibilities of autonomy as praxis which aim emancipation are given by configuration of teaching working in contemporary, which paradoxically requires greater skill and subjective involvement in the work process, while this becomes precarious and intensified, producing situations of conformism and resistance to domination and capitalist exploitation. The pursuit and achievement of better teaching work conditions suggest a relative independence of thinking and doing investigative and teaching work at the university, while the processes of bureaucratization compress innovation and creativity, and difficult teaching to be experienced as emancipatory praxis which calls into question the mode of organization and operation of the university and society as a whole.

Keywords: Autonomy. Teaching Work. University. Emancipation.

FREIRE, José Carlos da Silveira. **Autonomie de la praxis des professeurs dans l'université : conditions et possibilités.** 2013. 136 p. Thèse (Doctorat en Éducation) – Programme de Post-Graduation en Éducation. Faculté d'Éducation, Université Fédérale de Goiás, Goiânia, 2013.

RÉSUMÉ

Ce travail fait partie de la ligne de recherche Fondements des Processus Éducatifs, du Programme de Post-Graduation de la Faculté d'Éducation de l'Université Fédérale de Goiás, et il a pour but d'appréhender les conditions et les possibilités de l'autonomie de la praxis des professeurs développée dans l'université. A partir d'une problématisation critique de la conception d'autonomie individuelle subjective chez Rousseau et Kant, et intersubjective chez Hegel, appuyé sur le référentiel théorique-méthodologique du matérialisme historique et dialectique qui discute de l'autonomie comme émancipation humaine, ce travail a dévoilé le sens d'autonomie manifesté dans la pratique des professeurs développée dans une université publique. Ayant comme référence les contributions théoriques de Marx, Adorno et Horkheimer, le concept d'autonomie est appréhendé comme praxis socio-historique et critique culturelle, parmi les autres conceptions d'autonomie des professeurs en dispute dans l'université publique. L'étude empirique a essayé de mettre en évidence les conceptions d'autonomie des professeurs d'un cours de Pédagogie d'une université publique et de l'évaluation que ceux-là font des conditions et des possibilités de l'autonomie dans le travail des professeurs. Les informations sur les conceptions ont été cueillies à travers application de questionnaire et interview avec huit des vingt-cinq professeurs docteurs du cadre effectif du cours de Pédagogie de l'Université Fédérale du Tocantins (UFT), avec le régime de travail « dévouement exclusif » et avec trois ans de plus d'exercice professionnel. L'analyse faite a dévoilé que, parmi les conceptions d'autonomie des professeurs, il y a la prédominance de conceptions d'autonomie comme praxis morale et intellectuelle, exprimées dans l'idée de « responsabilité individuelle » et « possession et maîtrise de la connaissance scientifique ». On a encore dévoilé que les conditions et les possibilités de l'autonomie comme praxis qui vise l'émancipation sont données par la configuration du travail des professeurs dans la contemporanéité, qui, contradictoirement, exige une plus grande qualification et engagement subjectif dans le processus de travail, au même temps où celui-ci devient précarisé et intensifié, en produisant des situations de conformisme et de résistance à la domination et exploitation capitaliste. La quête et la conquête de meilleures conditions de travail des professeurs suggèrent une relative indépendance de penser et de faire le travail investigatif et pédagogique dans l'université, au même temps où les processus de bureaucratisation compriment l'innovation et la créativité, en empêchant que l'activité des professeurs soit vécue comme praxis émancipatrice, qui met en question le modèle d'organisation et de fonctionnement de l'université et de la société toute entière.

Mots-clé: Autonomie. Travail des professeurs. Université. Émancipation.

Lista de apêndices

Apêndice A - Questionário aplicado aos professores do Curso de Pedagogia dos quatro Câmpus da Universidade Federal de Tocantins.

Apêndice B - Guia de entrevista, aplicado aos professores do Curso de Pedagogia dos quatro Câmpus da Universidade Federal de Tocantins.

Apêndice C – Distribuição dos sujeitos da pesquisa por Sexo, Câmpus, Curso e Pseudônimo.

Lista de siglas e abreviaturas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – UFT

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

UFG – Universidade Federal de Goiás

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PARFOR – Plano Nacional de Professores da educação Básica

PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	
AUTONOMIA COMO PRÁXIS MORAL	21
1.1 AUTONOMIA DA “CONSCIÊNCIA MORAL” EM ROUSSEAU.....	25
1.2 AUTONOMIA DA “VONTADE” EM KANT.....	35
1.3 AUTONOMIA DO “ESPÍRITO ABSOLUTO” OU DA “RAZÃO HISTÓRICA” EM HEGEL.....	41
CAPÍTULO 2	
AUTONOMIA COMO CRÍTICA DA PRÁXIS MORAL	58
2.1 CONCEPÇÃO DE HOMEM E AUTONOMIA COMO “PRÁXIS SÓCIO-HISTÓRICA”.....	60
2.2 AUTONOMIA COMO “CRÍTICA CULTURAL”.....	72
2.3 A “CRÍTICA DA CULTURA” COMO ESTRATÉGIA DA “CRÍTICA DA RAZÃO”	75
CAPÍTULO 3	
TRABALHO E AUTONOMIA DA PRÁXIS DOCENTE NA UNIVERSIDADE: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE	85
3.1 TRABALHO DOCENTE E UNIVERSIDADE: GÊNESE E SENTIDO SÓCIO-HISTÓRICO.....	85
3.2 A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO E AS CONCEPÇÕES DE AUTONOMIA DOCENTE.....	99
CAPÍTULO 4	
AUTONOMIA DA PRÁXIS DOCENTE: CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADES DA AUTONOMIA DOS PROFESSORES DE PEDAGOGIA DA UFT	107
4.1 DESCRIÇÃO DOS DADOS	111
4.2 AUTONOMIA DA PRÁXIS DOCENTE: CONCEPÇÕES, CONDIÇÕES E POSSIBILIDADE DA AUTONOMIA NA UNIVERSIDADE	121

CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICES.....	144

INTRODUÇÃO

Parte-se do entendimento de que se vive numa sociedade caracterizada pela consolidação e crise da ordem global capitalista, cuja causa encontra-se no esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista e sua crescente substituição por novas formas de organização da produção e do trabalho, como o toyotismo ou acumulação flexível. No plano superestrutural, o colapso do Estado de bem-estar social, sucedido pelo Estado Neoliberal, provocou a fragmentação das relações sociais, a adoção da cultura do mercado na estruturação da vida sociopolítica e a cooptação da classe trabalhadora aos novos processos de trabalho que passaram a exigir maior implicação e consequente autonomia na produção de bens e serviços.

A despeito de que as novas formas de organização da produção revelem o trabalho como uma atividade mais complexa e instigante, uma vez que exigem maior investimento psíquico e cognitivo do trabalhador, o trabalho sob o capitalismo continua uma forma social subordinada à valorização do capital. Na verdade, está-se diante de uma estratégia de acumulação do capital, que busca, na recomposição do processo de trabalho, garantir sua hegemonia, liberando parcialmente o controle do trabalho pela outorga da autonomia, mantendo a alienação do produto e do reconhecimento do homem como espécie.

A demanda por autonomia nos processos de trabalho pode significar, à primeira vista, uma desalienação destes, mas isto não implica a superação do capital como sistema de dominação e expropriação da força humana, cujo pressuposto é a produção da mais valia na forma de propriedade privada. A exigência de maior participação e envolvimento no processo de trabalho não implica autorreconhecimento, visto que o trabalho é uma atividade que se constitui como totalidade social que define o homem como ser social.

Além disso, a presença do Estado Neoliberal e da Economia de Mercado, como forças estruturantes da subjetividade, nas quais a autonomia individual se realiza como prática moral de autossatisfação e indiferença, reforça a concepção liberal do homem na sociedade capitalista. Nesse contexto sociocultural, o apelo ao consumo ilimitado de bens e serviços e a estetização da vida apresentam-se, por um lado, como mecanismos de liberalização do sujeito das injunções normativas e sociais, e, por outro, como

obstáculo à efetivação da autonomia, que tem como horizonte a emancipação humana. Hoje, o conceito de autonomia ressurgiu no imaginário social e político como “autossuficiência”, “cuidado de si”, “eu empreendedor”, “responsabilidade individual” e “autodeterminação obrigatória”. Tais formas de ver a autonomia na atualidade refletem a busca de individualização do homem na sociedade. Para Barbosa (2012), é preciso questionar se esses novos sentidos atribuídos à noção de autonomia devem ser promovidos pela educação e se isto fortalece seu sentido como “capacitação emancipatória do ser humano ao longo da vida”, cuja história tem sido construída como imaginário individual e social na cultura ocidental (p. 251).

Essa mudança no conceito de autonomia ocorre no contexto das transformações socioeconômicas e políticas, relacionadas ao processo de globalização e de reestruturação produtiva, com ênfase nas mudanças de hábitos e costumes oriundas das novas tecnologias da informação e da comunicação. Para alguns analistas, estas transformações caracterizariam uma nova revolução no seio do capitalismo (LOJKINE, 1995). Nessa compreensão, estar-se-ia vivendo uma nova realidade social, na qual as condições de possibilidade da autonomia seriam dadas pela realidade objetiva, num mundo globalizado que exige a formação de um trabalhador mais flexível, eficiente e polivalente. A autonomia seria, assim, um imperativo desta nova forma de organização da sociedade. Na educação, essa demanda de qualificação do trabalhador vem alterando sua finalidade e forma, ao adotar como perspectiva a garantia de uma formação que priorize qualidades, como autonomia e iniciativa no desenvolvimento das tarefas, autogestão de sua força de trabalho, flexibilidade para se adequar às variações do trabalho, criatividade na resolução dos problemas e, principalmente, busca de aperfeiçoamento contínuo (MACHADO, 1998).

Problematizar a autonomia do sujeito nessa conjuntura de crise estrutural do capital constitui um imperativo para quem busca compreender e efetivar a transformação da sociedade numa perspectiva de emancipação humana. Entende-se que é preciso questionar os significados atribuídos ao conceito de autonomia, a fim de apreender suas condições e possibilidades como práxis sócio-histórica de emancipação social. No contexto do capitalismo contemporâneo, marcado contraditoriamente pela exigência de uma produção flexível e formação polivalente, questiona-se a validade dos discursos e princípios produzidos na modernidade: igualdade, liberdade, fraternidade e até a possibilidade da emancipação humana como resultado delas.

Na busca da gênese e do desenvolvimento do conceito de autonomia, percebeu-se que este aparece como tema e objeto de estudo na literatura acadêmica, vinculada à ideia de participação política e social, ligado à ideia de autodeterminação e autogoverno da sociedade. Trata-se de um conceito aderido à autodeterminação social e política, daí poder-se falar de autonomia da *polis* ou cidades gregas. A autodeterminação pode ser aplicada tanto ao autogoverno da sociedade, como instituição social, até, como por exemplo, a uma escola ou a um partido ou sindicato.

Todavia, autogoverno também pode ser entendido no aspecto moral e subjetivo, aplicado ao indivíduo concreto, daí a expressão “autonomia do sujeito”. Autodeterminação do sujeito é o conceito moderno de autonomia, sistematizado por Kant (2008) como autonomia da vontade ou autonomia da razão no contexto de consolidação do Iluminismo. Em Hegel (1997), autonomia como autodeterminação só é possível como relação intersubjetiva, na perspectiva da liberdade, mediada objetivamente nas instituições que configuram o Estado como instância ética de realização da vontade racional e autônoma. O exercício da autonomia vem sempre acompanhado de algum nível de mediação sociocultural ou política que pertence ao Estado enquanto realidade ética, então, há a impossibilidade da autonomia se realizar apenas como moralidade subjetiva, que configura somente uma vontade em termos subjetivos.

Nessa tese, o conceito de autonomia é apreendido como práxis sócio-histórica e crítica cultural do homem enquanto ser social. Desta forma, o indivíduo se institui como sujeito no processo de trabalho, condição ontológica de sua existência natural e social. Portanto, é no processo de produção de sua existência como ser social que ele se produz como ser existente para si mesmo, ou seja, autônomo. O sujeito autônomo é o homem enquanto ser genérico, isto é, ser histórico e social, oposto ao sujeito moral ou epistemológico, que se ancora numa individualidade subjetiva.

O conceito de autonomia moral, principalmente na acepção liberal moderna, guarda estreita relação com a ideia de liberdade, configurando uma concepção geral de autonomia como liberdade do indivíduo ou de uma instituição, ou seja, ausência de coerção externa, independência frente a algo que limita ou constrange a liberdade individual ou institucional. Problematizar a relação entre liberdade e autonomia é necessário, a fim de evitar uma identidade ou oposição absoluta. Apesar de que o

conceito de autonomia pressupõe a noção de liberdade, ora vista em sua acepção negativa (liberdade contra a possível interferência de alguém) ou na acepção positiva (liberdade e desejo de governar-se, anseio por autonomia), ou melhor, entre liberdade como independência e liberdade como autoafirmação, ele não se restringe e nem se confunde com essa noção de liberdade, conferida pelo liberalismo.

Na perspectiva da dialética materialista, o conceito de autonomia incorpora a noção de liberdade, convertendo-a em condição da práxis sócio-histórica, com vistas à emancipação humana. Neste sentido, considerando-se as mudanças da forma do processo de trabalho docente na atualidade, indagou-se sobre as condições e possibilidades da autonomia como práxis sócio-histórica na perspectiva da emancipação social.

No cenário de transformações socioeconômicas e políticas em que se vive, instituições que lidam com a formação cultural, como a universidade, encontram dificuldades para cumprir seu papel de instância de produção do conhecimento, bem como de garantir suas finalidades. Estas instituições são instadas a se adequarem à lógica competitiva e produtivista das organizações sociais capitalistas que definem as regras de organização da gestão e financiamentos das atividades acadêmicas em geral.

Nesse contexto social e institucional adverso, pergunta-se: quais as condições e possibilidades de autonomia do professor universitário, que tem como horizonte de trabalho a formação para a emancipação social? Neste sentido, definiu-se que o objetivo da pesquisa foi apreender as condições e possibilidades da autonomia da práxis docente no Curso de Pedagogia de uma universidade pública. Historicamente, esse curso tem se caracterizado pelo debate crítico em torno das concepções de educação como formação humana para a emancipação social.

Para tanto, delimitaram-se, como base empírica do objeto, os cursos de pedagogia que funcionam em quatro Câmpus da Universidade Federal do Tocantins, a saber: Câmpus de Arraias, Câmpus de Palmas, Câmpus de Miracema e Câmpus de Tocantinópolis.

Os sujeitos da nossa pesquisa foram oito dos 25 professores doutores do quadro efetivo dos cursos de pedagogia da UFT, com regime de trabalho “dedicação exclusiva” e com mais de três anos de exercício profissional. A coleta de dados junto aos professores dos cursos de pedagogia se deu, em um primeiro momento, por meio de um

questionário (Apêndice A), que procurou traçar o perfil sociocultural e acadêmico dos sujeitos da pesquisa, bem como de seu conhecimento inicial sobre a temática em estudo. Em seguida, os sujeitos foram entrevistados mediante um roteiro (Apêndice B) que contemplou quatro questões, cujas respostas foram categorizadas segundo juízos emitidos sobre os seguintes temas: condição de ser professor autônomo, autoavaliação da autonomia na perspectiva docente, condições da autonomia docente e obstáculos à autonomia docente.

A apreensão da concepção de autonomia e suas condições e possibilidades na prática docente dos cursos de pedagogia da UFT configuraram-se a partir da adoção do referencial teórico-metodológico dialético-materialista. Este questiona a focalização da investigação e da exposição em apenas um dos polos do fenômeno, ou seja, no sujeito, como faz a perspectiva fenomenológica-existencialista, ou no objeto, como quer a abordagem positivista de investigação. Trata-se de um método que interroga o sentido histórico e social da autonomia da práxis, a partir do confronto entre as condições objetivas da práxis docente com suas contradições e as suas condições subjetivas, que articuladamente procuram apreender teoricamente o movimento que constitui o objeto.

No conjunto de possibilidades analíticas da abordagem dialética do objeto em questão, utilizou-se como aporte teórico-metodológico a teoria crítica da sociedade, que questiona a cultura regida nos termos da racionalidade instrumental que lhe constitui. Portanto, ancorou-se na teoria social de Marx e na crítica cultural empreendida por Adorno e Horkheimer (1985).

No intuito de realizar os objetivos propostos no processo de investigação, a exposição do trabalho segue uma estruturação em forma de capítulos. O primeiro capítulo discute os fundamentos sócio-históricos e teóricos da autonomia como práxis moral a partir de Rousseau, Kant e Hegel e evidencia as diferenças entre esses autores no que se refere à fonte de determinação da autonomia: para os dois primeiros, ela se localiza na vontade subjetiva, e, para o último, na vontade intersubjetiva. Entretanto, todos eles apreendem a ideia de autonomia como autodeterminação moral dos indivíduos.

No segundo capítulo, apresentaram-se os fundamentos da concepção de autonomia como práxis sócio-histórica na perspectiva de Marx (2004), Adorno e Horkheimer (1985). Nesse capítulo, apropriou-se da crítica de Marx à concepção de

autonomia como moralidade fundamentada na concepção de homem como ser social, que nega e supera a ideia de indivíduo autocentrado, abstrato e produzido pela sociedade capitalista. Ao mesmo tempo em que denuncia o discurso de uma falsa individualidade, Marx aponta para sua superação e, portanto, para a condição de possibilidade da autonomia como práxis sócio-histórica que visa a emancipação humana pela via da apropriação do trabalho e da dissolução da propriedade privada.

Ainda nesse segundo capítulo, realizou-se uma crítica marxista ao conceito de autonomia como moralidade, com base no conceito de autonomia como crítica cultural de Adorno e Horkheimer (1985) para os quais a formação cultural burguesa obstruiu a capacidade de pensamento crítico e reflexivo, posto que “a crítica do conhecimento é crítica da sociedade e vice-versa” (P. 13). B A crítica à racionalidade instrumental, como estratégia de crítica cultural, é assumida no contexto de transformação sócio-histórica, que procura desalojar quem mantém o pensamento petrificado e preso à lógica de dominação, não somente em sua esfera de ação, mas também em outras esferas da sociedade que se encontra estabelecida. Esses autores revelam como a ciência, enquanto forma de conhecimento, prevalecente no mundo moderno, reduziu a razão ao conhecimento empírico, ao formalismo e à instrumentalidade.

No terceiro capítulo, discutiu-se a problemática do trabalho docente na atualidade, a partir da análise da docência como trabalho e profissão e sua relação com a universidade, considerando-se as principais concepções de autonomia docente na literatura educacional.

No quarto e último capítulo, procedeu-se à descrição e interpretação das concepções de autonomia docente, de suas condições e de seus limites na prática docente dos cursos de pedagogia da UFT, a fim de apreender as condições e possibilidades da autonomia da práxis docente na universidade.

Nas considerações finais desta tese, apresentaram-se alguns questionamentos sobre a condição de possibilidade da autonomia da prática docente na universidade, na perspectiva de manter em aberto a discussão e o tensionamento com a realidade efetiva que constitui como professor.

CAPÍTULO 1

AUTONOMIA COMO PRÁXIS MORAL

Autonomia é um conceito caro à modernidade¹. Embora em sua origem etimológica² a noção de autonomia se refira a formas de autogoverno na cultura política da democracia grega, seu conceito adquire centralidade lógica e histórica somente com a concepção de sujeito expresso na ideia de liberdade de pensamento e de ação, bem como na noção de conhecimento como apreensão e domínio da realidade natural e social pela razão científica. A ideia do indivíduo como sujeito que se possui a si mesmo e ao mundo, isto é, como ser autônomo frente a uma realidade sociocultural, é uma criação moderna e representa uma reviravolta em relação à maneira de se conceber o homem e o conhecimento no mundo grego e medieval.

Entretanto, a palavra autonomia não teve sempre o mesmo sentido durante a modernidade, devido às diferentes concepções de razão e de subjetividade que foram surgindo ao longo do Iluminismo³. Desta forma, a partir de uma concepção de autonomia como razão de domínio e controle instrumental da natureza e da sociedade, baseada na investigação científica com forte apelo em evidências empíricas e matemáticas, evoluiu-se para outra concepção de cunho moral. Esta busca resgatar a dignidade humana como um princípio que deve orientar a racionalidade numa perspectiva emancipatória. Os fundamentos éticos dessa concepção de autonomia estão presentes na noção de sujeito, elaborada por Rousseau, Kant e Hegel. É possível,

¹ Conjunto de transformações sócio-históricas, principalmente de ordem cultural, que caracterizou a sociedade moderna como uma época própria, cujo início se deu com o Renascimento (século XVI) e apogeu com o Iluminismo do século XVIII. A questão do estatuto e da legitimidade da idade moderna é motivo de polêmicas e controvérsias. Do nosso ponto de vista, assumimos que a singularidade do projeto da modernidade define-se em torno do princípio da subjetividade, do horizonte, a partir de onde tudo é pensável. Portanto, o que legitima a modernidade é a emergência de uma racionalidade autoassertiva, ou seja, a racionalidade não é mais determinada exteriormente, pelos cosmos ou por entidade divina, mas pela atividade autônoma de reflexão do sujeito pensante (SOUZA, 2005, p. 118).

² A palavra autonomia provém do grego *autós*, que significa “por si mesmo,” e de *nómos*, que significa “lei, regra, modelo”, mas também de *nomós*, que significa uma “região delimitada, denotando a ideia de distrito, comarca, território”. No âmbito da democracia grega, refere-se às formas de governo autárquicas, isto é, à capacidade das cidades-estados realizarem suas próprias leis (CURY, 1989).

³ Movimento filosófico que teve seu início na França, durante o século XVIII, que se caracterizou pela crítica ao regime feudal, ao poder exercido pela nobreza, pelo clero e pela crença no potencial emancipador da razão humana. Também significa o esforço de esclarecer, racional e cientificamente, o homem contra o poder de obscurecimento e engano exercido pelo clero e pela nobreza durante o período feudal (DALBOSCO, 2011, p. 114-115).

portanto, apreender o conceito de autonomia nesses filósofos na perspectiva de construção de um projeto de emancipação humana e social.

Autonomia é uma noção que remete à liberdade de pensar e, principalmente, de agir por conta própria. Esse entendimento encontra-se expresso no significado conferido pelo dicionário de Ferreira (1999), da língua portuguesa, que a define como: “1. Faculdade de se governar por si mesmo; 2. Direito ou faculdade de se reger (uma nação) por leis próprias e 3. Liberdade ou independência moral ou intelectual.” (p. 74).

O conceito de autonomia, principalmente na acepção liberal moderna, guarda estreita relação com a ideia de liberdade, ao configurar uma concepção geral de autonomia como liberdade do indivíduo ou de uma instituição, ou seja, ausência de coerção externa e independência frente a algo que limita ou constrange a liberdade individual ou institucional. Neste sentido, autonomia é sinônimo de liberdade, “ausência de constrangimento e restrição” externa, ou seja, que os outros não impeçam o curso de ação escolhida pelos indivíduos (MERQUIOR, 1991, p. 22).

Nessa perspectiva de se compreender autonomia como liberdade, Merquior (1991) esboça quatro formas de autonomia que se materializaram no curso da história: autonomia como liberdade de opressão diante da interferência arbitrária; autonomia como liberdade política ou de participação na administração dos negócios da comunidade; autonomia como liberdade de consciência e crença e autonomia como liberdade de realização pessoal. Sinteticamente, o autor descreve cada uma.

A autonomia como liberdade de opressão ou intitlamento consiste na fruição livre de direitos estabelecidos pela lei e pelo costume, vinculados a um sentido de dignidade; como liberdade política, refere-se ao direito do cidadão de participar das decisões coletivas relativas à cidade. Tal liberdade teve origem no mundo grego, na cidade de Atenas. Na autonomia como liberdade de consciência e crença, está em jogo o direito à dissidência religiosa, o direito de opinião, bem como à liberdade intelectual e artística. Por último, anuncia-se a autonomia como liberdade de realização pessoal ou liberdade individualista, que expressa o anseio de dirigir a vida conforme opção e conquistas pessoais (MERQUIOR, 1991).

O conceito moderno de autonomia como liberdade ancora-se na concepção de homem como ser racional e moral, cuja base de sustentação é a noção de liberdade individual. As acepções de autonomia como liberdade de consciência e crença, bem

como de realização pessoal, configuram essa concepção de autonomia do sujeito moderno⁴. Autonomia individual é central nas teorizações que abordam a constituição do indivíduo, da sociedade e do Estado moderno.

A concepção moderna do homem como ser racional, que se possui a si mesmo e ao mundo, fundamenta-se na racionalidade científica produzida pelos primeiros filósofos iluministas. A ideia de sujeito epistêmico ou sujeito do conhecimento sobressai desta noção de homem como ser racional capaz de domínio da natureza e da sociedade em geral. Visto como um mônade, o homem é considerado apenas em sua existência física, um ser empírico, daí a busca pela realização imediata de seus desejos e necessidades. Nesta perspectiva, autonomia consiste na faculdade de operar a razão como procedimento de domínio e controle da realidade natural e social em proveito do próprio homem.

A ciência moderna e a concepção de pesquisa, predominante na universidade, fundam-se nessa racionalidade de caráter subjetivo e formal, da incapacidade de resolver problemas humanos ligados a outras esferas da vida sociocultural. Esse procedimento racional tem sido objeto de severas críticas ao se aportar em posturas pós-modernas, que defendem o fim de toda e qualquer racionalidade que se propõe a guiar a humanidade para a liberdade, autonomia e emancipação.

Tal fato tem provocado a necessidade de ampliar o sentido e o significado da razão como faculdade que visa orientar a conduta humana no mundo. Nesta perspectiva, a racionalidade de um procedimento define-se em relação à situação específica que ele permite enfrentar, e não em sua mera correspondência lógica. A concepção de sujeito epistêmico que surge da razão instrumental da ciência moderna não consegue realizar a promessa de vida feliz e sem sofrimento para todos. Ao deixar de lado outras dimensões da existência humana, como a liberdade e a dignidade humana, a racionalidade científica reduz o ser humano a uma função ou procedimento instrumental da razão. Assim, a razão passa a ser vista não apenas como um meio ou instrumento de domínio de algo, mas como um fim em si mesma, visto que o homem como ser racional possui a faculdade de autodeterminação a partir da lei que emana de sua própria razão. O uso

⁴ A época moderna é conhecida pela emergência de uma racionalidade em que a identidade do indivíduo se define pela afirmação de si mesmo, ou seja, “da razão como atributo ou faculdade humana, como uma força finita e condicionada, portanto, como substância do homem” (ABBAGNAMO, 1992, p. 74).

ampliado da faculdade da razão pelo indivíduo possibilita a este constituir-se como sujeito moral e, portanto, autônomo. Autonomia se revela como autodeterminação subjetiva ou intersubjetiva, caracterizando-a como uma práxis moral. Rousseau, Kant e Hegel contribuem, cada um a seu modo, para a fundamentação dessa noção de autonomia ou sujeito moral. Isso permitirá apreender os processos de constituição do indivíduo e da sociedade na modernidade, bem como da concepção de autonomia, de suas condições e possibilidades na contemporaneidade.

A origem da noção de sujeito na modernidade situa-se no princípio do “cogito” cartesiano, ou seja, na assunção e no reconhecimento do indivíduo como coisa pensante: “penso, logo, existo”. Este critério geral de verdade e certeza advém da aplicação da dúvida metódica que o indivíduo realiza sobre sua existência e a do mundo circundante. A descoberta cartesiana do cogito significa que nossa existência se faz no ato de pensar, o que institui o indivíduo como sujeito que se define pela razão, ou seja, pela atividade autônoma do próprio ato de reflexão (SOUZA, 2005). O sujeito cartesiano é o sujeito epistêmico apreendido na elaboração dos primeiros iluministas. Desse sujeito do conhecimento surgiu o sujeito moral, cuja elaboração inicial foi feita por Rousseau e Kant (em sua dimensão subjetiva) e em Hegel (em sua dimensão intersubjetiva).

A afirmação do indivíduo como ser racional, isto é, como um ser que se possui a si mesmo e ao mundo, portanto autônomo, constituirá o centro das reflexões dos filósofos iluministas na modernidade. No entanto, a despeito de terem em comum a confiança na razão como faculdade humana, os iluministas divergem quanto à sua concepção e finalidade. Rousseau, Kant e Hegel, cada um à sua maneira, ampliaram o sentido de razão para além da concepção hegemônica de razão científica, que reduz o pensar e o agir humano a procedimentos operacionais que se conformam a evidências empíricas e matemáticas, ligadas às ciências experimentais.

Veja os elementos centrais que caracterizam a noção de sujeito e autonomia em Rousseau, Kant e Hegel e suas implicações na prática educativa e pedagógica na contemporaneidade.

1.1 AUTONOMIA DA “CONSCIÊNCIA MORAL” EM ROUSSEAU

Rousseau⁵ é um filósofo do século XVIII, período conhecido como “Século das Luzes”⁶. A noção de autonomia em Rousseau revela-se no conjunto de sua obra como o momento de afirmação do indivíduo como liberdade e autenticidade humanas, em oposição à sociedade monárquica e moderna, erigida sobre os fundamentos da propriedade privada e da desigualdade, bem como da razão calculista, que reduzia o homem como produto do seu intelecto. É como crítico dos valores e costumes de sua época que Rousseau é conhecido como teórico da liberdade individual. Sua crítica à sociedade civil se deu com base no modelo hipotético de Estado e de homem natural, arquétipo para pensar a formação do indivíduo e da sociedade de seu tempo histórico. Ele propôs-se a pensar uma forma de sociedade justa que se articulasse à preservação da liberdade individual.

Como, então, Rousseau caracteriza a sociedade de seu tempo? Como vê o indivíduo dessa sociedade? Como pensa a formação do indivíduo e da sociedade? Com base em sua concepção de “estado natural”, Rousseau vê o homem tal como foi constituído pela natureza, ou seja, como um animal dotado dos mesmos sentidos físicos para garantirem sua sobrevivência, mas que se distingue pela qualidade de agente livre. Como afirma Rousseau (2005): “Um escolhe ou rejeita por instinto e o outro, por um ato de liberdade: é por isso que o animal não pode afastar-se da regra que lhe é prescrita, mesmo quando lhe for vantajoso fazê-lo, e o homem afasta-se dela amiúde para seu prejuízo.” (p. 172).

A liberdade é a marca do humano, e sua capacidade de decisão e ação o define como ser livre. Outra característica do homem é a perfectibilidade, ou seja, a faculdade de aperfeiçoar-se. Para Rousseau, essas qualidades tornavam os homens iguais entre si

⁵ Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, Suíça, em 28/06/1712, e faleceu na França, em 02/07/1778. Rousseau viveu intensamente as transformações ocorridas durante o século XVIII no campo da filosofia, da economia e da política. Ele é reconhecido como um dos fundadores do pensamento político moderno e também da teoria pedagógica que produziu um discurso sobre a infância, colocando-a no centro do processo educativo, expresso nas obras o “Contrato Social” e o “Emile ou da Educação”, respectivamente (MARTINEAU, 2010, p. 151).

⁶ Termo utilizado para designar a filosofia praticada no século XVIII, conhecida como Iluminismo. Essa filosofia concebia a razão como uma faculdade especificamente humana, ou seja, o homem enquanto sujeito passa a ser a medida de todas as coisas, fundamento de todo pensar e agir humanos (Ver CASSIRER, 1994).

no estado natural. Entretanto, no contexto de uma razão cultivada, tais qualidades se transformam em paixões que se originam das necessidades criadas pelos homens para além de sua existência física, produzindo, assim, uma realidade social caracterizada pela aparência e pelo engano, como ele próprio afirma:

Tudo se torna factício e artificial: honra, amizade, virtude e amiúde os próprios vícios, dos quais por fim se encontra o segredo de glorificar-se; como, em suma, sempre perguntando aos outros o que somos e nunca ousando interrogar-nos a nós mesmos sobre isso, em meio a tanta filosofia, humanidade, polidez e máximas sublimes, só temos um exterior enganador e frívolo, honra sem virtude, razão sem sabedoria e prazer sem felicidade. (ROUSSEAU, p. 242-245).

Segundo esse filósofo, a conversão do indivíduo em algo que ele não é, em mera aparência, é obra da sociedade civil. Foi essa ordem social que engendrou em definitivo a destruição da liberdade natural, uma vez que os homens “fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, de uma hábil usurpação fizeram um direito irrevogável e, para o lucro de alguns ambiciosos, sujeitaram daí para frente todo o gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria.” (ROUSSEAU, 2005, p.222).

Como se percebeu, a ideia de propriedade privada é o fundamento da sociedade civil, e é nela que se justifica a existência das desigualdades socioculturais. Entretanto, como assevera Rousseau, para se chegar a esse estado social, houve uma série de acontecimentos de ordem externa, alguns ligados à própria sobrevivência, que conduziram o homem à passagem do “estado natural” ao “social”. Dentre eles, se destacam: o sustento de si; a criação do trabalho associado; o uso da palavra, que levou ao esclarecimento do espírito; o estabelecimento das famílias; o fim do nomadismo; o aparecimento do sentimento de amor, acrescidos da “aquisição das ideias de mérito e de beleza, produzem sentimentos de preferência /.../ o ciúme desperta com o amor; a discórdia triunfa, e a mais doce das paixões recebe sacrifícios de sangue humano.” (ROUSSEAU, 2005, p. 202-210).

Esse conjunto de fatos e situações constitui os elementos que estão na base da ideia de propriedade privada, vista como causa e origem do “estado social”, e marcaram o fim da igualdade entre os homens, que existiria no “estado natural”. Rousseau (2005) assim sintetiza:

[...] desapareceu a igualdade, introduziu-se a propriedade, o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas se transformaram em campos risonhos, que cumpria regar com o suor dos homens e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria germinarem e medrarem com as searas. (p. 213).

Portanto, o fim da igualdade entre os homens e, conseqüentemente, a subtração de sua liberdade individual são o resultado da sociedade civil, edificada com base na propriedade privada e na desigualdade social. É contra essa sociedade e seus efeitos (de)formativos no caráter do indivíduo que Rousseau se contrapõe.

Percebendo a impossibilidade do retorno ao “estado de natureza”, no qual existiria a igualdade e liberdade, bem como a necessidade de conter os efeitos perversos da desigualdade social, Rousseau se propôs a pensar os fundamentos de uma reforma moral e social que garantissem ao mesmo tempo autonomia individual e soberania política. Portanto, ele entendia que não somos individualmente autônomos, apenas o somos como membros de um tipo especial de sociedade. Nesta perspectiva, apresentou nas obras o *Contrato Social* e o *Emílio ou da Educação* os elementos centrais de um projeto socioeducativo que visasse a preservação da liberdade dos indivíduos ao lado da soberania política e social. Na primeira obra, Rousseau defendeu a igualdade de todos os seres humanos e fundou a ordem política sobre a ideia de contrato feito entre os cidadãos, que resultaria das vontades particulares, unidas em uma vontade geral (MARTINEAU, 2010). Na obra *Emílio ou da Educação*, Rousseau discutiu as estratégias educativas necessárias à formação moral do homem na sociedade regida pelo contrato social.

No *Contrato Social* (2006), Rousseau buscou compreender e estabelecer os fundamentos da sociedade civil a partir das premissas de que os indivíduos são livres e iguais por natureza. Ao postular que a ordem social não é um direito natural, questionou: como ela pode fundar-se, a fim de que a liberdade individual seja preservada? Inicialmente, reconheceu que o pacto associativo congregou os homens em geral, pois propôs “resguardar os fracos da opressão, conter os ambiciosos e assegurar a cada qual a posse do que lhe pertence” (221). Tal proposição encontrou eco entre os homens grosseiros, que viam nessa associação alguma possibilidade de assegurar a liberdade, bem como resolver suas questões que demandavam algum tipo de árbitro.

Entretanto, como esse pacto de associação estava assentado no direito de propriedade, e não no direito à vida e à liberdade, seus efeitos revelaram-se destrutivos.

Como disse Rousseau: “privando-se de uma, degrada-se o próprio ser, privando-se da outra, aniquila-se tudo quanto existe em si próprio” (p. 230). Na ausência desses princípios, o homem, que era livre, passou a sujeitar-se à natureza e aos seus semelhantes, como se pode perceber na fala de Rousseau (2005):

[...] Foi assim que, tendo os mais poderosos ou os mais miseráveis feitos de suas forças ou de suas necessidades uma espécie de direito ao bem alheio, equivalente, segundo eles, ao da propriedade, a igualdade rompida foi seguida pelas mais terríveis desordens, foi assim que as usurpações dos ricos, as pilhagens dos pobres, as paixões desenfreadas de todos, ao abafarem a piedade natural e a voz ainda fraca da justiça, tornaram os homens avaros, ambiciosos e maus. (p. 219).

Essa é a consequência da experiência da sociabilidade assentada sob o princípio da propriedade, que Rousseau (2005) se contrapôs no conjunto de sua obra. Todavia, o contrato social⁷, que tem por princípios o direito à vida e à liberdade, constitui o fundamento legítimo da ordem social e política. Somente o contrato que nasce da livre associação de cada indivíduo em particular é capaz de produzir uma vontade geral, um “corpo moral e coletivo”⁸, que recebe da união de seus membros individuais “sua unidade, seu eu comum, sua vida e sua vontade.” (ROUSSEAU, 2006, p.22).

Mesmo considerando que a instituição do contrato social sob essas premissas vise assegurar a liberdade civil, Rousseau(2006) reconheceu que o indivíduo tem perdas e ganhos. Ele perde sua liberdade natural e o direito a tudo o que deseja e pode alcançar individualmente e, em contrapartida, ganha “a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui” (p. 25).

Entretanto, a liberdade civil é limitada pela vontade geral, que institui para si e para cada indivíduo em particular a lei que objetiva o bem comum, ou seja, que determina o maior de todos os fins civis: a liberdade e a igualdade. Desta forma, o sentido de autonomia que se busca com base nesses princípios efetiva-se no exercício da construção do bem comum, na qual todos os indivíduos estão empenhados. A vontade geral se realiza pela soberania popular, que é inalienável e indivisível. Esta jamais pode

⁷ Para Rousseau, a essência do pacto ou contrato social pode ser assim resumida: “cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a suprema direção da vontade geral; e recebemos, coletivamente, cada membro como parte indivisível do todo (ROUSSEAU, 2006, p.22)”.

⁸ Em Rousseau, trata-se da figura do Estado, ou seja, “pessoa pública, assim formada pela união de todas as demais, tomava outrora o nome de *Cidade*, e hoje o de *República* ou de *corpo político*, o qual é chamado por seus membros de *Estado*, quando passivo, *soberano* quando ativo e *Potência* quando comparado aos seus semelhantes” (2006, p. 22).

ser representada ou transmitida a um ou mais componentes do corpo político. Por isso ela é o verdadeiro guia do Estado e do soberano, que deve governá-lo na direção do bem comum. Nesta perspectiva, os interesses individuais não são objeto de consideração da vontade geral. A vontade popular se preocupa sempre com a totalidade da vida social, com o interesse comum que une o corpo social, garantindo a todos a igualdade de direito e de justiça, isto é, a todos os membros que fazem o corpo político.

Dessa maneira, autonomia é a lei que emana da vontade comum dos indivíduos, realizada no exercício da soberania, pois obriga ou favorece igualmente todos os cidadãos, de sorte que “o soberano conhece somente o corpo da nação e não distingue nenhum daqueles que a compõem” (ROUSSEAU, 2006, p.41).

Para Rousseau, a vontade geral é obra da participação individual na formação moral e cidadã. Cada indivíduo, agindo racionalmente e guiado pelo interesse de autoconservação, mas unido a outros que têm os mesmos interesses, elabora leis que objetivam o bem comum. Assim, o ato de legislar é inalienável, indivisível, e não pode ser atribuído a outros, mas somente ao corpo de indivíduos constituídos em sociedade. Em suma, o contrato social, obra de indivíduos livres e iguais, é a fonte do poder social e político, que tem na vontade geral e no exercício da soberania as condições de realização da autonomia do indivíduo e da sociedade, ou seja, das leis que igualam a todos e protegem a liberdade.

Entretanto, a busca da autonomia moral supõe a negação e superação da ordem social e política do mundo feudal que, alicerçada na aparência, deforma o caráter humano. Segundo Rousseau, somente a educação pode promover o cultivo das virtudes na perspectiva do melhoramento moral do indivíduo como forma de enfrentar os vícios e a corrupção social que degradam a humanidade.

A ideia de autonomia moral permeia a obra de Rousseau, particularmente no *Emílio ou Da Educação*⁹, que visa estabelecer as bases do projeto de educação natural e social, cujo objetivo é preparar o indivíduo para ajustar-se à sociedade política idealizada no *Contrato social*. O sentido de educação moral defendido nesta obra

⁹ Dalbosco *et al* (2011) escreveram uma coletânea na qual realizam um comentário coletivo sobre o *Emílio ou da educação*, uma das principais obras de Rousseau. Nossa interpretação do *Emílio ou Da Educação* tomou por base os comentários dos autores dessa coletânea, principalmente de Dalbosco, para quem a obra *Émile* foi escrita e publicada ao mesmo tempo que *Do Contrato Social*. Composto de cinco livros, *Émile* visa refletir sobre o desenvolvimento sensitivo, cognitivo e moral do homem, dividindo em três fases: fase infantil, fase juvenil e fase adulta (p. 30).

consiste na “volta à interioridade humana” como modo de resgatar a autenticidade do si mesmo, edificando-o como “fortaleza interior” contra a ordem social corrompida. Interioridade humana é aqui entendida como liberdade na perspectiva de autolegislação, ou seja, como lei moral que o sujeito se autoimpõe (POKOJESKI, 2001, p.110-111).

Em Rousseau, a educação moral depende do processo formativo que ocorre desde a fase infantil (educação natural) até a fase adulta (educação social). Na fase da educação natural, o processo pedagógico enfatiza o fortalecimento do corpo e dos sentidos e orienta-se pelo convívio com as coisas. Como afirma esse pensador, “a educação do homem começa com o nascimento; antes de falar, antes de ouvir, ele já se instrui. A experiência antecipa as lições; no momento em que conhece sua ama-de-leite, ele já descobriu muitas coisas.” (ROUSSEAU, p. 2004, p. 48).

Dessa forma, a formação moral do indivíduo inicia com os cuidados dispensados pelos adultos, considerando-se as necessidades próprias a serem satisfeitas pelos adultos e a emergência de hábitos que vão surgindo nos relacionamentos humanos. Rousseau é enfático: “preparai à distância o reinado de sua liberdade e o uso de suas forças, deixando em seu corpo o hábito natural, colocando-a em condições de sempre ser senhora de si mesma e de fazer em todas as coisas a sua vontade, assim que a tiver.” (2004, p. 49).

Portanto, a construção da autonomia depende do cultivo de hábitos e costumes que devem estar de acordo com a natureza. Ao promover situações que estimulem a sensibilidade e motricidade da criança, seu pensamento próprio estará sendo aprimorado. Como afirma Rousseau (2004):

[...] junto com a força, desenvolve-se o conhecimento, que as põe em condições de dirigi-la. [...] é então que ele toma consciência de si mesmo. A memória amplia o sentimento da identidade, para todos os momentos de sua existência; ele se torna verdadeiramente uno, o mesmo e, por conseguinte, já e capaz de felicidade e de miséria. Portanto, é importante começar a considerá-lo agora como um ser moral. (p. 71-72).

Dessa forma, em sua perspectiva, o desenvolvimento da moralidade autônoma resulta de um longo processo formativo, no qual valem mais os exemplos e a experiência do que as palavras e o ensino diretamente dos livros, pois acredita que a educação infantil (intelectual e sensorial) se faz mediante o interesse e a necessidade de provar e superar seus limites e possibilidades, o que supõe um contato direto com as

coisas¹⁰. O desenvolvimento mental se faz inicialmente por meio do uso e do treino dos sentidos e de sua força física, até atingir o nível do entendimento e da abstração que acontece por volta dos 15 aos 20 anos, caracterizada por ele de “idade da razão”.

Entretanto, a conquista da razão, e com essa a moralidade autônoma, efetiva-se pela incorporação e pelo desenvolvimento da natureza ao processo de socialização do indivíduo. Isso acontece, segundo Rousseau, porque este é um agente livre, capaz de dirigir sua vontade. Assim, ele confirma: “O sentimento de minha liberdade só se apaga em mim quando me depravo e enfim impeço a voz da alma de se elevar contra a lei do corpo.” (2004, p. 395).

Portanto, o indivíduo se apresenta como um ser livre, cuja vontade se orienta pela capacidade de discernir frente às paixões que adquire no processo de socialização e que o impedem de ser ele mesmo. Para Rousseau, a moralidade se constrói no confronto de dois sentimentos humanos: o amor de si e o amor-próprio¹¹. O primeiro nasce com o indivíduo; trata-se de uma paixão natural que visa somente a satisfação das necessidades imediatas do homem. Já o amor-próprio, que gera somente necessidades artificiais, emerge do processo de sociabilidade e responde pela maioria dos vícios humanos. Rousseau (2004) assim se reporta a esses sentimentos:

O amor de si, que só a nós mesmos considera, fica contente quando nossas verdadeiras necessidades são satisfeitas, mas o amor-próprio, que se compara nunca está contente nem poderia estar, pois esse sentimento, preferindo-nos aos outros, também exige que os outros prefiram-nos a eles, o que é impossível. Eis como as paixões doces e afetuosas nascem do amor de si, e como as paixões odiantas e irascíveis nascem do amor-próprio. (p. 289).

Mesmo reconhecendo a prevalência do amor-próprio nas relações sociais, ou seja, que as paixões não serão sempre boas, Rousseau entende que a moralidade repousa na ordem social. Contudo, esta pode ser melhorada se o indivíduo, que é livre para orientar sua vontade, agir de acordo com a voz da consciência, ou seja, com a voz

¹⁰ Para Rousseau, “tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação”. A fonte da educação provém da natureza ou dos homens ou das coisas. A primeira cuida do desenvolvimento interno das nossas faculdades e de nossos órgãos; a segunda refere-se aos usos que fazemos de nossas faculdades e órgãos, e a terceira tem a ver com a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos. Quanto ao poder humano sobre essas fontes educativas, Rousseau afirma: a educação da natureza não depende de nós, a educação das coisas, só parcialmente, e a educação dos homens é a única que temos domínio, ainda que por suposição (2004. p. 9).

¹¹ Sobre essa discussão do “amor de si e amor-próprio” em Rousseau, recomenda-se ler o comentário de Adroaldo Stürmer, na coletânea *Filosofia e Educação no Emilio de Rousseau* (DALBOSCO 2011, p. 127-145).

interior que determina a lei moral que regerá o comportamento social dos homens. Como assinala Rousseau (2004), nesta passagem:

A consciência é a voz da alma, as paixões são a voz do corpo. Será espantoso que muitas vezes essas duas linguagens se contradigam? E então, qual das duas devemos escutar? Vezes demais a razão nos engana, conquistamos até demais o direito de recusá-la, mas a consciência nunca engana. Ela é o verdadeiro guia do homem; ela está para a alma assim como o instinto está para o corpo: quem a segue obedece à natureza e não tem medo de se perder. (p. 405).

Assim, a autonomia em Rousseau é a autonomia da consciência moral, isto é, agir de acordo com a voz da consciência, que determina para si a lei moral que deve orientar o seu agir. Cabe à educação cultivar e desenvolver essa disposição natural existente em todos os homens, a fim de aprimorar as virtudes que conformam a personalidade dos indivíduos. Neste sentido, a autonomia se produz como prática moral, que deve cultivar as virtudes que emanam do indivíduo como ser estreitamente ligado à natureza.

Diante dessa caracterização do sujeito, em Rousseau, como ser moral e da autonomia como vontade para agir conforme a consciência, que determina para si a lei moral a que deve se submeter, surge o questionamento como essa concepção de autonomia e sujeito pode ser apreendida para se pensar a formação e a prática educativa na atualidade. A ideia de formação moral associada à de formação cidadã no indivíduo constituiu a preocupação básica de Rousseau, cujas reflexões configuram um projeto de educação natural e social, expresso nas obras *Emílio ou Da Educação* e no *Contrato Social*.

Para Lima (2002), Rousseau representa a defesa da educação como formação da virtude, chave para o desenvolvimento moral do indivíduo, ao reconfigurar o conceito de infância e propor a ideia de educação naturalista, centrada no desenvolvimento espontâneo da criança. Conforme dito anteriormente, Rousseau concebe o homem como um ser constituído de bondade natural. Como a natureza humana representa para ele um estado de perfeição, cabe à educação cultivar as virtudes que tornam o homem um ser moral, a fim de evitar e vencer as inclinações e os desejos sociais que corrompem a personalidade do indivíduo.

Para Martineau (2002, p. 165-166), a leitura atenta do *Emílio ou Da Educação* permite sintetizar dois princípios fundamentais da educação defendida por Rousseau: o homem como um fim e não um meio e a redescoberta do homem como um ser natural. O primeiro princípio propõe que a educação favoreça a formação do indivíduo tal como ele é em sua natureza íntima. Isso implica em acolhê-lo como sujeito único e livre, dotado ao mesmo tempo de desejo, necessidade, paixão, razão, sentidos e intelecto. Redescobrir o homem como ser “natural” e autêntico é o segundo princípio educativo que consiste em deixar aflorar o seu estado de natureza original, fonte de suas virtudes morais.

Considerando-se esses princípios, bem como a concepção de homem e de autonomia, em Rousseau, como cultivo da virtude, pode-se assinalar algumas consequências educativas de sua pedagogia na organização da prática educativa na atualidade. A primeira refere-se à defesa da criança como modelo educativo que deve se realizar com base na observação e no conhecimento daquilo que ela é (um conhecimento da própria natureza). Isso possibilitou a emergência de uma psicologia da criança de caráter científico. Além disso, a ideia de que o desenvolvimento infantil se efetive por diferentes estágios naturais possibilitou a estruturação do ensino em fases, séries ou ciclos de aprendizagem, objeto de maior sistematização por parte de Piaget no âmbito de sua psicologia genética.

Em decorrência dessa concepção de infância, que é vista como centro do processo educativo, percebe-se uma mudança na forma de organização do ensino e da aprendizagem escolar. Ao se constituir como referência de sujeito a ser educado, o papel do aluno não é receber passivamente o conhecimento, mas adquiri-lo de forma ativa durante o processo de aprendizagem através da observação e experimentação direta, condições indispensáveis para desenvolver a capacidade de julgamento ou discernimento. Nesta perspectiva, o mestre constitui o polo secundário da relação pedagógica, pois este deve estar a serviço da criança, uma vez que o saber nasce dela. Ele deve ser apenas um preceptor¹², cujo objetivo é garantir que a aprendizagem ocorra de maneira natural e espontânea na criança, como parte de seu processo de

¹² A figura do educador como preceptor em Rousseau decorre da necessidade de proteger seu aluno das influências nocivas da cultura, uma vez que a sociedade é corruptora da natureza humana, como assinala Rousseau no começo do *Emílio ou da Educação*: “Tudo é bom ao sair das mãos do Autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem” (ROUSSEAU, 2004).

desenvolvimento humano centrado na própria experiência que realiza diante das coisas do mundo. Esse é o sentido da educação natural em Rousseau (MARTINEAU, 2010).

Essas concepções de infância e de educação, em Rousseau, como desenvolvimento das virtudes imanentes ao indivíduo, exerceram forte influência na estruturação das práticas educativas no século XX. O escolanovismo¹³, a pedagogia ativa e os métodos de ensino não diretivos¹⁴ buscam, cada um a seu modo, atender aos interesses e às necessidades de desenvolvimento e educação da criança.¹⁵ Segundo Suchodolski (2002), a pedagogia de Rousseau foi a primeira tentativa radical de oposição à pedagogia da essência e de criação de uma pedagogia da existência. A concepção de homem, educação e autonomia, em Rousseau, baseia-se na noção de natureza humana numa perspectiva puramente empírica.

A despeito de conceber a criança como um ser natural, que se constrói a si mesmo na relação que estabelece com seu mundo físico e social, o projeto socioeducativo de Rousseau é limitado pela visão idealista do homem, pois o desenvolvimento humano está sujeito a condicionamentos culturais e a interações que os indivíduos estabelecem entre si e o mundo que os constitui. Além disso, vive-se numa sociedade caracterizada pela divisão em classes sociais, bem como por uma desigualdade social, econômica e cultural, cujos efeitos não podem ser evitados ou neutralizados numa fase específica do processo de desenvolvimento e educação. Deixar que o desenvolvimento infantil aconteça de forma natural e espontânea é favorecer a reprodução das desigualdades socioculturais que estão na origem do seu processo de socialização em geral, marcados pela pobreza material e cultural.

¹³ Segundo Lopes (1984), o escolanovismo significou um movimento de renovação pedagógica, verificado na educação entre o final do século XIX e início do século XX. Inspirado nas ideias de liberdade, individualidade e atividades, o escolanovismo recupera o antigo ideário pedagógico liberal. Com base nesse ideário, os defensores desse movimento defenderam: “a democratização da escola, que deveria ser comum e única, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, a laicidade para garantir a autonomia científica da escola e a co-educação” (p. 19 a 28.).

¹⁴ Nessa perspectiva, situa a pedagogia libertária de Neill, que ficou conhecida pela experiência da escola de Summerhill, que considerava a liberdade de ação da criança o princípio básico de sua pedagogia em oposição ao modelo pedagógico centrado na intervenção adulta. Segundo Neill, distorce o desenvolvimento natural e espontâneo da criança (GAUTHIER, 2010).

¹⁵ Para Suchodolski (2002), a teoria da infância de Rousseau exerceu enorme influência sobre o pensamento educativo de Pestalozzi e Froebel, que “procuraram meios para aumentar e desenvolver as forças espontâneas da criança, a sua atividade própria. De Pestalozzi surgiram propostas educativas que procurava desenvolver os dons a partir das experiências que as crianças realizavam. De Froebel destacou-se propostas educativas que viam no uso do jogo um importante recurso e valor educativo para favorecer a expressão, o conhecimento do meio, a criação e alegria da criança”. (p. 32).

Ao conceber a moralidade como desenvolvimento das virtudes imanentes do indivíduo, Rousseau não apreendeu que a transformação do homem natural em ser social é uma exigência de sua conversão em ser humano. Ou seja, a liberdade individual não é um dom natural que precisa ser aperfeiçoado pela ação educativa, pois ele não nasce nem bom nem mal. A moralidade é uma construção sócio-histórica do homem na busca de sua humanização. É somente em sociedade que o indivíduo pode se tornar individualizado, um exemplar da espécie humana que participa como sujeito universal.

A crítica de Rousseau à moralidade vigente no mundo feudal contestou a forma de existência social assentada na propriedade privada. Entretanto, propôs, como superação, uma forma de sujeito assentado numa ideia abstrata de liberdade, em que a vontade individual estaria preservada numa suposta vontade soberana, que se daria como resultado do consenso entre cidadãos livres na defesa de seus direitos individuais. As propostas educativas que se filiam à pedagogia do “aprender a aprender” e que pretendem cultivar alguma virtude ou dom natural ignoram o fato de o homem não ser apenas um ser natural, mas que se converteu em ser social, a marca dupla de sua humanidade. A moralidade repousa na exigência do indivíduo contrair relações sociais a fim de buscar a realização de suas necessidades materiais e espirituais. Ela se vincula aos processos de socialização e internalização de normas e regras que conformam o indivíduo em ser social. Nesse sentido, a autonomia do sujeito numa perspectiva moral não pode se situar fora da vontade racional do homem. Derivar a construção da moralidade dos impulsos da natureza no indivíduo não é autonomia, mas heteronomia, ou na presunção de uma espontaneidade moral, dirá Kant (2008). Veja-se como Kant (2008) define a autonomia do sujeito moral a partir da ideia de vontade racional.

1.2 AUTONOMIA DA “VONTADE” EM KANT

Kant¹⁶ viveu no período do Iluminismo, entre 1724 e 1804. Reconhecido como fundador do idealismo moderno, Kant promoveu uma dupla revolução: a primeira, na teoria do conhecimento, distribuiu as funções deste entre sujeito e objeto, instituindo a crítica transcendental, e a segunda na teoria ética moderna de caráter deontológico, fundada na razão subjetiva, que busca o equilíbrio entre a lei e a liberdade, base do conceito de autonomia do sujeito que se quer apreender (PEGORARO, 2010).

¹⁶ Segundo Luc Vincenti (1994), Kant é o precursor da Filosofia do Sujeito, ou seja, da filosofia que põe o homem como fundamento de sua existência, a partir da qual se ergue como sujeito moral (p. 9-10).

Autonomia em Kant é compreendida como um elemento constitutivo da razão, e não como um princípio inerente da natureza. O conceito de autonomia como “autonomia da vontade” fora apreendido de Rousseau e reelaborado no contexto da obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, publicada em 1785. Trata-se de um conceito que expressa a lei moral, que rege o agir dos indivíduos em sociedade. Nesta obra, Kant (1984) busca estabelecer o “princípio supremo da moralidade”, ou seja, os fundamentos do agir humano, que têm na autonomia da vontade sua causa, e na liberdade, entendida como característica de todo ser racional de se autodeterminar, a propriedade dessa causalidade (p. 149).

A respeito dessa relação recíproca entre autonomia e liberdade para a constituição do ato moral no indivíduo, Kant (1984) esclarece que:

Como ser racional e, portanto, pertencente ao mundo inteligível, o homem não pode pensar a causalidade da sua própria vontade senão sob a ideia da liberdade; pois que independência das causas determinantes do mundo sensível (independência que a razão tem sempre de atribuir-se) é liberdade. (p. 154).

Vale ressaltar, conforme Abbagnamo (2000), que a noção de liberdade em Kant não possui apenas um sentido negativo de “independência da vontade em relação a qualquer objeto desejado”, mas, sobretudo, a capacidade da vontade de dar-se a si própria sua lei, que é a lei da razão, ou seja, a lei moral. Nessa concepção de autonomia, “todo ser racional deve considerar-se fundador de uma legislação universal.” (ABBAGNAMO, p. 97-98).

Mas, o que significa autonomia da vontade? Como ela se produz e se torna lei para si mesma? O que caracteriza um ato moral? Qual a distinção entre agir por dever e agir em conformidade com o dever? A reflexão dessas questões possibilita o esclarecimento do sentido de autonomia em Kant. Para tanto, é preciso entender o que vem a ser a “vontade”.

Kant (2008) torna explícito o conceito de vontade nos seguintes termos: “neste mundo, e até também fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem hesitação a não ser uma coisa: uma boa vontade”. (109). Para Kant, a boa vontade é o bem supremo e condição de tudo mais, ou seja, de todo bem. Trata-se de um princípio autoexplicativo que provém da razão e que deve orientar a conduta do indivíduo, a fim de que alcance sua autonomia e felicidade (KANT, 1984).

A respeito do caráter da “boa vontade” como elemento orientador do agir do indivíduo, Kant (1984) esclarece ainda que:

A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente pelo querer, isto é, em si mesma, e, considerada em si mesma, deve ser avaliada em grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou mesmo, se quiser, da soma de todas as inclinações. (p. 110).

Por conseguinte, a boa vontade ou o querer constitui o princípio que conforma o valor de uma ação moral, não dependendo da finalidade a ser alcançada, nem de qualquer desejo ou objeto de desejo. Se sua condição é ser vontade para si, ser causa de si, ou seja, ser independente das causas determinantes do mundo sensível, então vontade é liberdade, autonomia e poder de se autorregular. Então, resulta-se que autonomia da vontade venha ser a:

[...] propriedade graças à qual ela é para si mesma uma lei (independentemente da natureza dos objetos do querer). O princípio da autonomia é, portanto: não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal. (KANT, 1984, p. 144).

Nessa acepção, autonomia da vontade expressa uma ação orientada por dever, e não conforme o dever. Produzir e reconhecer um ato moral constitui um fato racional da vontade autônoma. Ela situa-se entre um ato que se orienta por máximas de ação, que se convertem em lei universal e, portanto, em imperativo categórico e entre um ato que se realiza apenas como demanda de atendimento às necessidades e aos desejos externos do indivíduo empírico. Para Kant (1984), “o conceito de dever explica o que torna boa a vontade, ou seja, o conceito de dever contém em si o de boa vontade” (p.112.).

Todavia, em que consiste o agir por dever e o agir apenas conforme o dever? A distinção entre ato moral e imoral resulta do que se entende por dever. Kant (1984) explicita o conceito de agir por dever a partir de três proposições: só tem conteúdo moral a ação que é praticada por dever; “uma ação prática tem o seu valor moral não no propósito a ser atingido por ela, mas na máxima que a determina”, e o “dever é uma necessidade de agir por respeito à lei que é de natureza moral.” (KANT, 2008 p. 112-114).

O conceito de dever explícito nessas proposições articula-se ao conceito de autonomia da vontade, pressupondo a ideia de vontade livre, que significa “capacidade da vontade de dar-se a si própria sua legislação”. Nessa perspectiva, o dever nasce da lei que define a vontade, ou seja, da lei moral. Por isso, dirá Kant, “o dever que nasce da matéria da vontade, isto é, de uma finalidade ou sentimento externo ao sujeito, não define uma ação moral, mas somente aquele dever que inicia com a forma da vontade, isto é, a lei” (KANT, 2008, p. 220-221.).

Portanto, a vontade autônoma, enquanto exigência da liberdade, produz para si a própria lei do seu agir, ou seja, o princípio supremo da moralidade, a qual se submete por meio do dever, que surge como imperativo ou mandamento a todo ser racional, pois suas máximas de ação são universais, isto é, valem para todos os indivíduos. Assim, deduz-se que o conteúdo moral de uma ação é o princípio que se gesta na vontade autônoma que, como máxima do querer, orienta e determina a moralidade de uma ação, e não aquelas ações que têm as finalidades ou os motivos externos, como justificativa de si. Desta maneira, toda ação que é precedida por este princípio formal é moral, e seu efeito provoca no sujeito respeito à lei.

Portanto, o ato moral é agir por dever, ou seja, agir sempre a partir de princípios ou máximas de ação, que a vontade elege e cumpre como obra de sua autonomia. Já as ações que se configuram em conformidade com o dever, que buscam atender fins e interesses externos ao sujeito, movidos apenas por desejos de algo, não podem ser nomeadas como ato moral, pois estas não se orientam por princípios que estão na constituição do sujeito autônomo.

Desse modo, fica claro que autonomia em Kant é autonomia da vontade livre, capaz de dar a si mesmo a lei moral que deve orientar o agir humano, ou seja, vontade que submete sua liberdade aos ditames da razão. O sentido de agir conforme a sua vontade ou consciência em Kant foi mais bem explicado no ensaio intitulado “Resposta à pergunta: Que é esclarecimento?” (KANT, 2009). Kant, assim como os iluministas, acreditava no poder da razão como instrumento de emancipação do homem de todo tipo de tutela. Nessa perspectiva, a causa da opressão e do obscurantismo existente em seu tempo era culpa do próprio homem, que se encontrava num estado de menoridade, porque seu pensar e agir se orientava por motivos estranhos a si como ser moral. Era preciso então que o homem tomasse para si a responsabilidade pelo seu destino, o que seria possível pelo uso da razão. Como todo ser humano é dotado de razão capaz de

determinar sua vontade, então ele é responsável por seus atos. A autonomia da vontade constitui para Kant um princípio e uma capacidade humana de agir por dever, e não por motivos externos que sua razão desconhece. O filósofo (2009) expressa da seguinte forma seu entendimento de autonomia:

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de *servir-se de si mesmo* sem a direção de outrem. *Sape Aude!* Tem a coragem de fazer uso de *teu próprio* entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung]. (Resposta, p. 63-64).

Em Kant, o homem não nasce esclarecido ou moral, devido ao estado de menoridade no qual se encontra submetido, mas deve buscá-lo mediante o uso da razão autônoma, que lhe possibilita superar as causas de sua menoridade, que são a preguiça e a covardia. Então, é incisivo na afirmação de que o homem é responsável por sua condição de menoridade, uma vez que ele pode e dever livrar-se dela. Nessa concepção, a autonomia se revela como práxis moral, que tem no sujeito sua principal fonte e finalidade. O uso da razão pode ser de caráter público ou privado. Kant prioriza o uso público da razão como condição de possibilidade da liberdade de todos os homens, na perspectiva da promoção da vontade comum.

Que implicações tem esse conceito de autonomia como práxis moral do sujeito para pensar a educação e a teoria pedagógica? Como o pensamento kantiano influencia a educação moderna? Como se sabe, Kant pretende a emancipação humana por meio do esclarecimento, que significa a capacidade de pensar por si próprio, ser capaz de orientar sua ação conforme a lei moral que emana de sua própria razão. Porém, como entende que o ser humano não é esclarecido por natureza, precisa adquirir tal disposição por meio da educação. Kant, em uma obra *Sobre a pedagogia*¹⁷, apresenta alguns

¹⁷ Obra de cunho filosófico, na qual Kant realiza uma reflexão sobre a educação e discute os princípios de sua teoria pedagógica na perspectiva da formação do sujeito autônomo. Nessa obra, Kant apreende a educação como uma arte que precisa ser aperfeiçoada por várias gerações, a fim de buscar a ideia de perfeição do bem. Segundo Brasileiro (2010), a obra *Sobre a Pedagogia* foi elaborada por Kant nos períodos letivos em que foi convocado para ministrar pedagogia aos estudantes da Universidade de Königsberg. Como era de costume, os professores de filosofia deviam regularmente ministrar pedagogia, revezando-se. Destacamos que a obra *Sobre a Pedagogia* constitui-se de textos que foram elaborados por Kant como notas de aulas, que foram catalogadas por um de seus alunos, Friedrich Theodor Rink, e publicadas no ano de 1803, um ano antes da morte de Kant. Tais notas de aulas referem-se aos períodos de 1776/77, 1783/84 e 1786/87 (p. 10).

princípios educativos que considera adequados para a conquista da autonomia ou do autoesclarecimento. Por educação, Kant entende o cuidado que uma geração exerce sobre a outra, a fim de garantir sua autoconservação, bem como a formação adquirida por meio da disciplina e da instrução. Nesta perspectiva, educar é buscar as precauções que os pais devem tomar para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças.

Dessa concepção de educação o autor distingue quatro momentos que visam orientar a formação do sujeito autônomo: “a disciplina, a cultura, a prudência e civilidade e a moralidade”. A instrução apresenta-se como dimensão negativa do processo formativo, pois consiste em transformar a animalidade em humanidade, isto é, procura domar ou impedir que a selvageria prejudique o caráter humano, tanto no indivíduo como na sociedade. A cultura se institui como a dimensão positiva da educação e compreende a instrução, os conhecimentos e as habilidades. A prudência e civilidade são o terceiro princípio da formação do sujeito moral, que consiste na disposição de agir conforme os fins moralmente racionais. Por último, tem-se a moralização, que resulta da capacidade do indivíduo de escolha dos fins, notadamente daqueles aprovados por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um (2009, p. 450.).

Segundo Lopes de Lima (2002), a perspectiva de autoconstituição do sujeito como desenvolvimento da faculdade da razão, que possibilita o juízo próprio, referenda a subjetividade como recurso fundamental em favor da pretensão emancipatória da educação moderna. Nesta perspectiva, a educação se converte na executora das promessas da modernidade: a formação de um sujeito capaz do exercício pleno da liberdade, balizado simplesmente pelo guia infalível da razão. Essa foi a intenção de Kant ao propor a educação como prática de aperfeiçoamento moral do indivíduo como forma de melhoramento da humanidade como um todo. Ao pensar nas regras e etapas do desenvolvimento moral na criança, Kant pôs em evidência a atividade deste ser no domínio intelectual e moral. Nesta perspectiva, “a ideia de um desenvolvimento moral em estágios evolutivos foi retomada pelos estudos de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg” (2002, p. 63.).

Viu-se que a concepção de educação em Kant busca a emancipação humana pela conquista da autonomia intelectual e moral do sujeito, colocando o conhecimento e a conduta como obras do homem, o que possibilita torná-lo responsável pela sua existência e destino. Ao contrapor-se à concepção de autonomia em Rousseau, que via

na realidade objetiva e natural a inspiração da moralidade subjetiva existente no indivíduo, Kant a apreendeu como seu oposto, ou seja, como vontade racional, que tem a si mesma como fonte de inspiração e realização da realidade que deve ser edificada. Visto dessa forma, Kant concebe autonomia apenas como autodeterminação subjetiva. Essa é a crítica de Hegel a Kant: não existe subjetividade pura, autonomia sem ausência de condições e limites, que é “livre-arbítrio”. Veja em quê e como Hegel se distingue da concepção de autonomia em Kant.

1.3 AUTONOMIA DO “ESPÍRITO ABSOLUTO” EM HEGEL

Hegel¹⁸ tem sido reconhecido como o filósofo da liberdade. Entretanto, o sentido que ele lhe confere situa-a para além da ideia de liberdade como autodeterminação ou “livre-arbítrio”, que denota apenas a sua “representação vulgar”, “vontade livre imediata”, “meio-termo que a reflexão introduz entre a vontade simplesmente determinada pelos instintos naturais e a vontade livre em si e para si”, verdadeira liberdade que se caracteriza por ser universal, na qual “a vontade se pertence, pois só ela se referencia a si mesma e põe de lado tudo o que seja dependência de algo alheio” (HEGEL, 1997, p. 22-27).

Hegel compreende e acolhe a ideia de autonomia da vontade em Kant, mas nega e supera Kant ao afirmar que o homem não tem a posse imediata de si. A autonomia do indivíduo em Hegel supõe e ultrapassa a autodeterminação subjetiva pretendida por Kant. Para Hegel, a autodeterminação intersubjetiva se efetiva como reconhecimento da consciência consigo mesma, mediada pelas formas de subjetividade existentes na figuras da pessoa, do sujeito e do cidadão, na perspectiva de sua identificação com o Espírito Absoluto ou o Estado.

A ideia de liberdade em Hegel, como “vontade livre em si e para si”, efetiva-se no conceito de Estado como “realidade em ato da ideia moral objetiva, o espírito como vontade substancial revelada, clara para si mesma, que se conhece e se pensa, e realiza o

¹⁸ Hegel viveu no final do século XVIII e XIX (entre 1770 e 1818). *Fenomenologia do Espírito* é a obra pela qual ficou conhecido. Nesta, Hegel mostra que a história do mundo tem uma razão, sendo esta “o desenvolvimento da consciência da liberdade”, que é fruto das formas de consciência nas distintas fases de produção do saber. Daí sua célebre afirmação: o real é racional, e o racional é real. Ao conceber a razão como uma força infinita, inscrita na natureza e na história, Hegel assume a condição de principal representante do Romantismo na Filosofia.

que sabe e porque sabe”, conforme se depreende do conjunto de sua obra, particularmente em “Princípios da Filosofia do Direito¹⁹” (idem), da qual se utilizará para apreender a sua noção de autonomia (HEGEL, 1997, p. 28 e p. 216).

A apreensão da ideia de liberdade efetivada no conceito de Estado supõe o desenvolvimento e a conversão da “vontade livre imediata” em “vontade livre em si e para si”, que se dá no processo de transformação da consciência ou da vontade individual na figura do sujeito e do absoluto que, em Hegel, é o Estado, realidade que se constitui mediante a subsunção das formas ou figuras da consciência na “Ideia moral objetiva”, ou melhor, do “espírito como vontade substancial revelada”, que é “o racional em si e para si”. Segundo Hegel, a concretização dessa ideia de liberdade supõe a existência e o desenvolvimento de instâncias mediadoras e de formas ou graus de consciência, em que a vontade racional e autônoma evolui de uma instância a outra: do direito abstrato que se expressa na ideia de pessoa à instância da moralidade subjetiva que institui a figura do sujeito, desdobrando-se, por sua vez, na instância da eticidade ou moralidade objetiva. Esta converte a pessoa e o sujeito em cidadão, forma e condição de participação e reconhecimento no Estado, realidade efetiva da ideia de liberdade²⁰ dos indivíduos.

A primeira forma de determinação da liberdade é o da vontade livre, racional e autônoma do indivíduo, que se concretiza na figura do Direito Abstrato²¹, cujo fundamento é a “pessoa do direito”. Isso significa que a personalidade como “capacidade jurídica”, materializada no reconhecimento da pessoa como sujeito de direitos e deveres, mostra que a noção de personalidade só nasce quando “o sujeito tem consciência de si”, ou seja, “de um eu puramente abstrato e no qual toda limitação e valor concretos são negados e invalidados.” (HEGEL, 1997, p. 40).

Ser pessoa, ou seja, ser reconhecido como sujeito e não como objeto, é um direito subjetivo, conquanto que sua vontade se mostre como livre e que o indivíduo se

¹⁹ Nesse trabalho, utilizou-se a tradução de Orlando Vitorino, edição Martins Fontes (1997). Apoiou-se na interpretação dada por Thadeu Weber, em seu artigo “Pessoa e autonomia na Filosofia do Direito em Hegel” (WEBER, 2010).

²⁰ Nossa pretensão não é aprofundar a ideia de liberdade como princípio básico da Ciência do Direito, mas tão somente apreender o significado de autonomia na concepção de liberdade, que surge como evolução das instâncias e figuras da consciência no seu processo de tornar-se autoconsciência e, assim, transformar-se no Espírito Absoluto.

²¹ Para Hegel, “**o direito** começa por ser **a existência imediata que a si se dá a liberdade** de um modo também imediato”. **Trata-se** da “vontade do sujeito, **vontade individual**, encerrada em si mesma”, liberdade da vontade abstrata (p. 39, grifos nossos).

apresente como sujeito ou como consciência que “sabe de si”, requisito indispensável para que haja personalidade, sem a qual não há capacidade de efetivação do direito ou da liberdade. Tal entendimento pode ser expresso na afirmação: “sê uma pessoa e respeita os outros como pessoas”, que constitui a primeira forma ou meio de efetivação da ideia de liberdade no direito (HEGEL, 1997, p. 40).

Todavia, para que o indivíduo exista como pessoa, ou seja, com capacidade legal para efetivar a ideia de liberdade, sua vontade deve determinar-se nas e a partir das coisas que lhe são exteriores. Como disse Hegel (1997): “deve a pessoa dar-se um domínio exterior para a sua liberdade a fim de existir como ideia.” (p. 44).

Portanto, a primeira forma de determinação do indivíduo como pessoa se dá como objetivação de sua vontade livre, no ato de posse de algo exterior a si, que engendra a propriedade e o contrato como momentos que conferem sentido e significado à sua existência como pessoa. Melhor dizendo, o homem tem o direito de apropriar-se de todas as coisas de que precisa para satisfazer seus desejos, suas carências e necessidades e, enfim, para se realizar como pessoa. Hegel (1997) sintetiza essa relação entre sujeito e exterioridade da seguinte forma: “[...] tem o homem o direito de situar a sua vontade em qualquer coisa; esta torna-se, então, e adquire-a como fim substancial (que em si mesma não possui), como destino e como alma, a minha vontade.” (p. 46).

Objetivar-se numa coisa exterior a si é encontrar-se consigo mesmo na coisa objetivada. É no ato de posse de algo que o indivíduo como ente natural se torna pessoa e adquire individualidade. O ato de apropriar-se de coisas exteriores a si mesmo manifesta-se como determinação mais imediata da vontade livre do indivíduo, vontade autônoma que institui na posse de algo o direito de propriedade, “naquele aspecto pelo qual *Eu*, como vontade livre, me torno objetivo para mim mesmo na posse.” (*Ibidem*, p. 47).

Em outras palavras, a propriedade como expressão da vontade autônoma é o aspecto racional da relação do sujeito com as coisas, que por meio do ato de posse adquire substancialidade. Assim, sua existência não depende apenas do ato de “representação interior” acrescido da “vontade de que algo deva ser meu”, mas da efetiva apropriação de algo exterior que ainda não tenha sido apoderado por outro indivíduo (*Ibidem*, p. 51).

Sendo a propriedade a efetivação da vontade autônoma no ato de posse, esta se caracteriza por ser uma ação ao mesmo tempo positiva e negativa da vontade em relação à coisa apropriada. No “ato de posse imediata”, de caráter subjetivo, ela é simplesmente “o ato corporal e imediato de apropriar-se”, no qual “a vontade tem a sua existência na coisa como algo de positivo.” (p. 53). Todavia, a coisa a ser apropriada pode apresentar-se também como um obstáculo à realização da vontade. Nessa condição, a coisa como negação à determinação da vontade autônoma precisa ser negada para que esta possa existir naquela. Isso significa que é necessário um movimento de negação e superação da vontade à coisa, a fim de que esta se converta em uso no intuito de satisfazer necessidades reais dos indivíduos.

O trabalho como atividade criadora do homem se dá nesta dimensão da posse como fabricação e significa a simples assinatura ou a “determinação de que algo é meu adquire uma realidade exterior que existe para si e deixa de se condicionar à minha presença no lugar e no tempo, na medida em que eu sou saber e querer” (Hegel, 1997, p. 55). Nesta perspectiva, a posse “existe mais conforme com a ideia, pois em si o fabricante une ele o subjetivo e o objetivo sem que deixe de ser infinitamente diverso pela natureza qualitativa dos objetos e pela variedade dos fins subjetivos.” (HEGEL, *idem*).

Nesse sentido, a propriedade instituída pela mediação do trabalho significa a determinação plena do homem que “entra na posse de si e se torna a propriedade de si mesmo por oposição a outrem”. Em sua existência imediata, ele é apenas um ser natural, exterior ao seu conceito. Pela mediação do trabalho, ele efetiva sua vontade racional e autônoma e, conforme Hegel (1997), a posse como fabricação (ou trabalho) aqui representa: “[...] o ato de o homem realizar aquilo que é como conceito (como possibilidade, faculdade, disposição), ato pelo qual é ao mesmo tempo dado como seu e como objeto separado da simples consciência de si e, portanto, suscetível de receber a forma da coisa.” (p. 55).

Reunidas as condições de efetivação da posse e propriedade no trabalho, o contrato emerge como o instrumento que garante o direito de propriedade, que só existe a partir do reconhecimento da vontade livre dos contratantes, que se “comportam uma perante a outra como duas pessoas independentes imediatas”; isto é, “os contratantes se reconheçam como pessoas e proprietários”, cuja “motivação é a satisfação de uma

exigência geral, o gosto ou a utilidade, mas em si é a razão, isto é, a ideia da personalidade livre e realmente existente.” (HEGEL, 1997, p. 70).

No processo de contrato, os contratantes alienam ou renunciam a sua propriedade em favor de outra, a fim de que a sua vontade se torne existência objetiva para si. Nisso se confirma a origem e validade do contrato, ou seja, no livre-arbítrio, na vontade livre e comum das pessoas e no fato de o objeto ser uma coisa exterior e particular que se deseja permutar. A vontade livre e autônoma que se determina na posse, na propriedade e no contrato se converte na primeira forma de realização da ideia de liberdade, ou seja, no Direito Abstrato. Por estar sujeita à contingência e ao conflito no ato de sua determinação, a vontade é susceptível à prática de atos injustos. Para Hegel (1997) o conceito de injustiça “decorre da existência livre do indivíduo como pessoa que ainda não se possui como sujeito ou consciência moral, ou seja, trata-se de uma condição em que a pessoa não alcançou a liberdade como autodeterminação” (HEGEL, p. 71- 80.).

A moralidade subjetiva, segunda a esfera da liberdade, é a instância em que a vontade livre assumida como pessoa “deixa de ser infinita em si para o ser para si”, isto é, ela transforma-se em “subjetividade infinita para si”, em possibilidade efetiva da liberdade que se evidencia como autodeterminação da subjetividade. Enquanto na esfera do Direito Abstrato a pessoa é apenas atributo da liberdade, na moralidade subjetiva ela passa a ser o objeto da vontade livre e autônoma. Agora, a pessoa é “subjetividade”, princípio do ato moral que exige uma fundamentação subjetiva. Como afirma Hegel: “só na vontade como subjetiva é que a liberdade ou vontade em si pode ser real em ato.” (HEGEL, 1997, p. 94 - 97).

Portanto, a moralidade como condição efetiva da liberdade centra-se na subjetividade da vontade autônoma, ou seja, na “autodeterminação” do sujeito que age. Dessa forma, ela “assumirá a forma de direito da vontade subjetiva”, que consiste em só reconhecer “o que é seu e só existe naquilo em que se encontra como subjetiva”. Em outras palavras, o direito de moralidade consiste no direito do sujeito de “saber e reconhecer só o que tem origem na sua vontade”. Trata-se do direito de autonomia do sujeito de não reconhecer o que não considera racional diante das situações que exigem uma escolha ou decisão (HEGEL, 1997).

A efetivação do direito de autonomia implica considerar que a limitação da vontade racional e autônoma representa uma necessidade da verdadeira liberdade da

pessoa. Esta vontade que se concretiza pela mediação da subjetividade é vontade livre e autônoma, “lado real do conceito de liberdade” e critério de definição da moralidade e da responsabilidade. Neste sentido, ação autônoma é expressão da vontade como subjetividade ou moralidade, ou seja, como vontade que representa subjetivamente um ato produzido pela razão a qual deve se submeter. Para Hegel, a produção de um ato moral supõe algumas condições: a) De que eu seja consciente que a ação me pertence; b) Que ação se ligue ao seu conceito como algo obrigatório; c) Que ação se vincule à vontade de outrem (HEGEL, 1997, p. 101-102.).

Satisfeitas essas condições da moralidade subjetiva, pode-se então dizer que a ação possui os ingredientes que a tornam um ato moral. A ação que se pratica conforme a determinação da vontade subjetiva pode ser responsabilizada pelos efeitos produzidos por esta. Deste modo, a vontade autônoma só assume e reconhece como seu um ato que foi praticado conforme a representação que opera em obediência a motivos ditados pela razão subjetiva. A pessoa enquanto sujeito moral só pode ser responsabilizada por aquilo que já sabia e queria fazer como propósito ou intenção de sua ação. Esse é o princípio da autonomia ou da moralidade: autodeterminação da vontade, vontade que se determina enquanto subjetividade de si e para si.

Contudo, a ação que tem origem apenas no sujeito moral não consegue definir um conteúdo determinado, requerido pelo agir, pois está condicionada à mera representação de si mesmo, carece de “um conteúdo particular e um fim determinado”, que geralmente está fora de si, caindo-se, assim, “numa indeterminação abstrata”. O sujeito que cumpre o dever apenas como determinação subjetiva geralmente está consigo mesmo e é livre, mas converte a autodeterminação da vontade em um “vão formalismo e a ciência moral em uma retórica sobre o dever pelo dever.” (HEGEL, 1997). Ou, ainda, como afirma Hegel:

[...] definição do dever como ausência de contradição ou como acordo formal consigo - que não é mais do que a afirmação da indeterminação abstrata - não se pode passar à definição dos deveres particulares, e quando um conteúdo particular de comportamento chega a ser considerado, aquele princípio não oferece o critério para saber se trata ou não de um dever. (p. 120).

Para garantir a liberdade efetiva, é preciso ultrapassar o nível de determinação da vontade apenas como consciência moral, que “é princípio de determinação, mas apenas abstrato”, pois o agir moral exige a definição de um conteúdo determinado que, segundo

Hegel, é dado na identidade do bem e da vontade subjetiva, isto é, no âmbito da moralidade objetiva (HEGEL, 1997, p.139).

Conforme dito no início desta seção, a ideia de liberdade em Hegel se efetiva no conceito de Estado como processo em que a consciência ou vontade racional autônoma apreende a si mesma como Razão ou Espírito Absoluto. Tal conceito de liberdade emerge necessariamente das formas de consciência, a saber: do direito abstrato, configurado na pessoa do direito; da moralidade subjetiva que instituiu o sujeito e da moralidade objetiva ou instância ética, que conforma a imagem do cidadão, expressão do Estado como “realidade em ato da Ideia moral objetiva”.

A moralidade objetiva é a terceira instância da vontade livre e autônoma. Trata-se de uma instância de mediação social, na qual o indivíduo se eleva à condição de cidadão, pois “na consciência de si tem o seu saber e o seu querer e que, pela ação desta consciência, tem a sua realidade”. Ou seja, “é o conceito de liberdade que se tornou mundo real e adquiriu a natureza da consciência de si”. O conteúdo da realidade moral objetiva é fixo e expresso na substância concreta que “está acima da opinião e da subjetiva boa vontade”. Ele é “a firmeza que mantém as leis e instituições, que existe em si e para si” e, portanto, se manifesta no comportamento ético das instituições sociais e políticas que realizam a ideia de liberdade, tais como: a família, a sociedade civil e o Estado (HEGEL, 1997, p. 141).

Portanto, a possibilidade efetiva de concretização da liberdade ou da autonomia do indivíduo em Hegel passa necessariamente pela sua inscrição como membro de uma comunidade ética, ou seja, pela sua inserção consciente e ativa numa determinada estrutura social, o que significa dizer que a liberdade ou autonomia não é fazer o que se quer, mas aquilo que é necessário para efetivar o autorreconhecimento na determinação objetiva e subjetiva da realidade.

O exercício da autonomia impõe limites, negação e afirmação ao mesmo tempo da vontade subjetiva e imediata que, através das instâncias de mediação social da família, da sociedade civil e do Estado, deve ser superada e preservada como vontade universal. A autodeterminação deve sempre se referir à totalidade a que o homem pertence, que, no caso de Hegel, é o Estado, e não ao indivíduo, em sua dimensão apenas abstrata e subjetiva. O indivíduo carece do todo para ser um ser autodeterminado, portanto, um cidadão do Estado.

Veja agora como a família, a sociedade civil e o Estado constituem instâncias de mediação ética e social que configuram a vontade universal ou substantiva e possibilita, desta forma, o exercício da autonomia do indivíduo e da sociedade.

A família é a primeira instância ética de mediação da vontade livre do indivíduo na sociedade. Ela é, segundo Hegel, “a substancialidade imediata do espírito”, ou seja, “a consciência em si e para si e de nela existir como membro, não como pessoa para si”, que se “determina pela sensibilidade de que é uma, pelo amor”. Porém, sua existência como instituição social e ética depende da conjugação de três condições básicas: “o casamento, que é seu conceito imediato, a capacidade de constituir propriedade e fortuna coletiva e a obrigação de educar os filhos e o direito de dissolução da família” (HEGEL, 1997, p. 149-150),

O casamento, como primeiro momento constituinte da família, “é um fato moral imediato” e, ao mesmo tempo, substancial, porque “contém a vida na sua totalidade”. Ou seja, na sua aparência, ele se apresenta como a mera “unidade dos sexos naturais, que só é interior a si ou existente em si e que tem uma existência apenas exterior”. Entretanto, quando a vontade autônoma das pessoas toma consciência de si e para si, esse momento se “transforma numa unidade espiritual, num amor consciente”, isto é, num ato ético, cuja origem está no livre consentimento das pessoas, apesar de que se possa também iniciá-lo numa “particular inclinação de duas pessoas”. Mas, do ponto de vista objetivo, ele é sempre uma relação ética, portanto, autônoma, pois se assenta no “consentimento em constituírem apenas uma pessoa, em abandonarem nesta unidade a sua personalidade natural e individual.” (HEGEL, 1997, p. 150 - 151).

O caráter ético do casamento consiste, pois, “na consciência desta unidade como fim essencial” e garante que este não seja reduzido ao instinto natural, pois se assim o fosse acabaria no momento de sua satisfação imediata. Para Hegel (1997) “é esse laço espiritual que o transforma num ato ético, princípio substancial que se mantém acima do acaso das paixões e dos gostos particulares efêmeros” (p. 152 – 154.).

Outro elemento que define a dimensão ética do casamento é a sua “declaração solene”, que é reconhecida como ato formal e realidade efetiva pela família e comunidade. Esse consentimento geralmente é realizado numa cerimônia pública, sob a presença da autoridade do Estado. Através de um sinal, a linguagem ratifica a vontade livre e autônoma das pessoas. Outra exigência para que se confirme esse ato ético é o fato de efetivar-se entre pessoas de sexos diferentes e que possuam um caráter

monogâmico. O argumento de Hegel de que o casamento deve acontecer entre famílias separadas e com personalidades originalmente diferentes assenta-se no princípio da ação moral livre, e não numa “identidade natural dos indivíduos com seus instintos, no qual prevalece relações de parentesco sem personalidade própria”. A união deve ser monogâmica devido ao caráter que a personalidade adquire nesse ato. A personalidade que se configura na união entre duas pessoas torna-se “individualidade indivisível”, ou seja, vontade livre que se constitui numa única pessoa que se manifesta “só quando o outro está nessa identidade como pessoa”, obtendo “seu legítimo direito de ser consciente de si no outro.” (HEGEL, 1997, p. 156).

Por ser uma ação ética, isto é, um ato livre e autônomo das pessoas, o laço do matrimônio pode ser desfeito a qualquer momento, desde que realizado sob os auspícios do Estado, instância ética que protege e reconhece a família como uma pessoa jurídica. A família, nova personalidade constituída pelo casamento, que é seu conceito imediato, também adquire a capacidade de propriedade e fortuna coletiva, que se torna exigência e condição de sua existência efetiva. Nessa união, a propriedade deixa de ser propriedade particular de um indivíduo, elemento arbitrário de suas necessidades e desejos como pessoa, para ser então propriedade familiar, “previdência e aquisição para um ser coletivo, em algo, portanto, de objetivamente moral”. Em outras palavras, esclarece Hegel (1997) “como propriedade coletiva, nenhum membro da família tem o direito de se apropriar de forma particular, embora cada um tenha um direito sobre ela” (p. 157 e 158.).

A família, momento ético que resulta da vontade autônoma expressa no casamento e na conquista do direito de propriedade coletiva, tem sua unidade espiritual garantida no dever de educar os filhos. Procriar é uma decisão autônoma, mas prover a educação dos filhos é uma exigência ética que cabe primordialmente à família, pois a prole não nasce pronta, precisa de cuidados e, principalmente, de educação, para que aprenda a ser um sujeito autônomo, a fim de participar do mundo das pessoas adultas, daí o caráter educativo da família como primeira instituição ética.

O processo educativo promovido pela família visa atingir dois objetivos básicos: o primeiro de caráter positivo, que consiste em internalizar, ou seja, imprimir a disciplina necessária como fundamento da vida moral; o segundo é de feição negativa, pois destina-se a apreender a moralidade objetiva, a fim de “conduzir as crianças para a

independência e a personalidade livre e, por conseguinte, para a capacidade de saírem da unidade natural da família” (idem).

Portanto, a finalidade da educação familiar é promover a formação da personalidade livre, a fim de alcançar a maioridade, indispensável para que os filhos sejam reconhecidos como pessoas jurídicas e sujeitos autônomos. A conquista da maioridade possibilita a dissolução da primeira família e, conseqüentemente, a criação de novas famílias que engendram novas relações entre si, ampliando, assim, o sentido da moralidade objetiva, que se transforma em um novo espaço da sociedade civil denominado de corporação, segundo elemento e base ética do Estado.

Para Hegel, a origem da sociedade civil tem a ver com esse processo de diferenciação da família ou das famílias entre si que, numa reunião de coletividades familiares dispersas, adquirem personalidade própria, ou seja, “se comportam como pessoas concretas independentes e têm, por conseguinte, uma relação extrínseca entre si.” (HEGEL, 1997, p. 166-167).

Trata-se de uma sociedade de pessoas, que é uma sociedade civil, segundo Hegel. A sociedade se constitui pela união de dois princípios: como particularidade da pessoa concreta, que “é conjunto de carências e conjunção de necessidade natural e de vontade arbitrária”, e como universalidade, que se efetiva na obrigatoriedade de estabelecer uma relação intersubjetiva, onde cada pessoa se afirma e satisfaz por meio da outra (HEGEL, 1997, p. 167-168).

Nessa perspectiva, a satisfação das necessidades particulares das pessoas se dá na mediação da satisfação das necessidades particulares de outras pessoas, situação que conforma um sistema de dependências recíprocas, no qual a subsistência, o bem-estar e a existência jurídica das pessoas se articulam com a subsistência, o bem-estar e o direito de todos, ou, como afirma Hegel (1997):

Os indivíduos são pessoas privadas que têm como fim o seu próprio interesse: como este só é obtido através do universal, que assim aparece como um meio, tal fim só poderá ser atingido quando os indivíduos determinarem o seu saber, a sua vontade e a sua ação de acordo com um modo universal e se transformarem em anéis da cadeia que constitui o conjunto. (p. 170-171).

A autonomia do indivíduo não se manifesta diretamente em sua particularidade, como vontade imediata, mas no direito de ascender às formas de relações, que são

informadas pela ação ética presente nas instituições sociais, nas quais a pessoa se reconhece e se torna membro efetivo. Ou seja, a autonomia não se faz sem a particularidade que caracteriza inicialmente o indivíduo como pessoa, como momento necessário de sua emancipação, mas na relação que este constrói como ser moral determinado pelo caráter ético de uma instituição política e social. Ser um indivíduo autônomo, para Hegel, é poder determinar-se como sujeito que sabe saber, querer e agir ao transformar-se, de modo ético, em elo da cadeia que constitui a totalidade social.

Entretanto, a fim de proteger e assegurar os fins e interesses particulares da pessoa como sistema de carências, a sociedade civil procura satisfazer essas necessidades por meio do trabalho como mediação social de coisas exteriores, como a propriedade, os produtos e a vontade dos outros. Para Hegel, o trabalho é o processo que “prepara e obtém um meio particularizado, ou seja, é uma mediação para a carência particularizada que especifica a matéria que a natureza imediatamente entrega para os diversos fins.” (HEGEL, 1997, p. 177).

Visto em sua forma aparente, o trabalho é apenas um ato ou um esforço humano que, após sua consumação, gera apenas um produto humano. Contudo, sua essência consiste em ser mediação entre a vontade humana e as coisas exteriores da natureza, conferindo um valor e uma utilidade para além do consumo imediato. Ou seja, o trabalho não se gesta apenas como cultura prática que significa a “carência que a si mesma se reproduz e no hábito da ocupação em geral”, mas também como cultura teórica, cultura do espírito que abrange o conjunto e o movimento das representações e dos conhecimentos que possibilitam compreender a totalidade em suas relações universais fundamentais (HEGEL, 1997, p. 177.).

O caráter universal e objetivo do trabalho, em Hegel, emerge da abstração produzida na especificidade dos meios e das carências, bem como da produção e da divisão do trabalho. Quanto mais o processo de trabalho é dividido, mais simples será o trabalho do indivíduo, gerando, assim, um aumento de sua aptidão para o trabalho abstrato e o incremento dos meios e da quantidade de sua produção. Tudo isso torna completa a “dependência mútua dos homens para a satisfação das outras carências, assim se estabelecendo uma necessidade total.” (HEGEL, 1997, p. 178).

Na perspectiva hegeliana, o trabalho é a atividade que satisfaz e cria novas necessidades a partir do sistema de dependência e reciprocidade que este produz. O trabalho é a ação mediadora do particular e do universal, que institui novas relações

sociais, nas quais “cada um, ao ganhar e produzir para sua fruição, ganha e produz também para fruição dos outros”. É nesse âmbito que a riqueza universal ou particular pode ser acessível a todos que dele participam. Entretanto, trata-se de uma possibilidade que depende do capital, como seu elemento imediato adequado e da aptidão e das circunstâncias contingentes que, no conjunto, tem origem na diversidade de situações que explicam as diferenças de desenvolvimento dos dons corporais e espirituais da pessoa, que por natureza são desiguais.

Sendo assim, a desigualdade é vista como efeito da diversidade social e da prevalência de interesses particulares e de grupos, que tornam a sociedade civil um espaço de disputas e conflitos. Mas, segundo Hegel, essas contradições são inerentes a uma ordem social, na qual se respeitam as diferenças, condições para que haja o exercício da autonomia. Todavia, o indivíduo só existe como realidade efetiva em si e para si quando adentra num domínio particular da carência, ou seja, quando seus interesses particulares estão mediados pelo sistema universal de “dependência e reciprocidade das carências e do trabalho”. Estas selecionam os indivíduos em classes²² e, dentro delas, a criação de uma estrutura de previdência administrativa²³ e de corporações sociais. Nesse sistema, “cada um faz de si membro de um elemento da sociedade civil, por sua determinação individual, pela sua atividade, sua aplicação e suas aptidões.” (HEGEL, 1997, p. 184).

Portanto, não é mais como indivíduo que se satisfaz as carências e se conquista autonomia, mas enquanto membros pertencentes a uma corporação social, que em nós e por nós cuida de nossos interesses, na medida em que são comuns. É pelo reconhecimento que se pertence a um todo social, cujo “interesse e esforço se orienta

²² Para Hegel (1997), as classes dividem-se em: classe substancial ou imediata, reflexiva ou formal e classe universal. A classe substancial vincula-se a atividade agrícola, que reside nos produtos naturais de um solo que ela trabalha. Sua moral objetiva é imediata e funda-se na família e na boa-fé. A classe industrial, por sua vez, lida com a transformação do produto natural. Seus meios de subsistência advêm do “trabalho, da reflexão, da inteligência e também da mediação das carências e trabalhos dos outros”. Dela nasce a atividade comercial, que se caracteriza pela “troca dos produtos particulares uns pelos outros, principalmente por dinheiro, que é onde se realiza o valor abstrato de todas as mercadorias”. Por fim, temos a classe universal que “ocupa-se dos interesses gerais, da vida social”. Trata-se de uma classe que deve “ser dispensada do trabalho direto requerido pelas carências, seja mediante a fortuna privada, seja mediante uma indenização dada pelo Estado que solicita a sua atividade, de modo que, nesse trabalho pelo universal, possa encontrar satisfação o seu interesse privado” (p. 180 a 182).

²³ Poder público universal que visa “realizar e salvaguardar o que há de universal na particularidade da sociedade civil, sob a forma de ordem exterior e de instituições destinadas a proteger e assegurar aquela imensidade de fins e interesses particulares que, efetivamente, no universal se alicerçam.” (HEGEL, 1997, p. 211).

para fins não egoístas desta totalidade. A sua honra está, portanto, no seu lugar social.” (HEGEL, 1997, p. 213).

Ao lado da família, a corporação representa a segunda instância moral do Estado. Enquanto a família contém “os elementos de particularidade subjetiva e de universalidade objetiva, a corporação os une interiormente numa unidade substancial” (p. 212). A corporação, para os membros da sociedade civil, constitui uma segunda família. Para Hegel (1997), cabe a ela, enquanto instância que compõe a sociedade civil,

[...] gerir os seus interesses sob a vigilância dos poderes públicos, admitir membros em virtude da qualidade objetiva da opinião e probidade que têm e no número determinado pela situação geral e encarregar-se de proteger os seus membros, por um lado, contra os acidentes particulares, por outro lado, na formação das aptidões para fazer em parte dela (p. 212).

Para Hegel (1997), ser membro de uma corporação é ter dignidade profissional. Na corporação, “a subsistência e o bem-estar da pessoa são garantidos e vistos socialmente como um direito”. No entanto, como o fim da corporação é limitado e finito, sua verdade reside no fim universal, que busca em si e para si. Seu domínio no âmbito da sociedade civil conduz, pois, ao Estado, como seu fundamento e instância ética de realização da autonomia do indivíduo (p. 214-215.).

Autonomia em Hegel é um processo de constante busca de reconhecimento da vontade livre em suas instâncias de determinação, tais como: no direito abstrato, configurado na pessoa enquanto personalidade jurídica; na moralidade subjetiva, que faz a pessoa ascender à condição de sujeito, e na moralidade objetiva, que converte o membro da família e da sociedade civil em um cidadão, última forma de autodeterminação do indivíduo no Estado, instância ética por excelência da liberdade.

Assim como na sociedade civil, o indivíduo só existe como membro de uma corporação. No Estado, sua liberdade se efetiva por meio de instituições sociais e políticas. Enquanto existência imediata, ele origina-se dos costumes de um povo ou sociedade, mas, enquanto realidade ética, constrói-se “na consciência de si, no saber e na atividade do indivíduo”, ou seja, o Estado é “a realidade em ato da ideia moral objetiva, o espírito como vontade substancial revelada, clara para si mesma, que se conhece e se pensa, e realiza o que sabe e porque sabe”. Trata-se da “vontade livre como universal que vai além do seu objeto e, ao percorrer as determinações deste, nela é

idêntico a si”, portanto, é o universal em si e para si que só pode ser apreendido racionalmente.

Como se vê, Hegel trata do Estado enquanto ideia ou conceito, e não de uma experiência concreta e histórica que acredita ser a materialização daquele. Como espírito objetivo, ele é a realidade em ato da liberdade concreta. Só nele e por ele o indivíduo alcança sua liberdade ao atuar de modo ético como membro de uma instituição social e política. Para Hegel, a liberdade concreta consiste em reconhecer e efetivar os direitos pessoais e particulares, ao mesmo tempo em que estes se integram por si mesmos aos interesses gerais presentes no Estado. Isso significa que “nem o universal tem valor e é realizado sem o interesse, a consciência e a vontade particulares, nem os indivíduos vivem como pessoas privadas unicamente orientadas pelo seu interesse e sem relação com a vontade universal.” (HEGEL, 1997, p. 225).

É bem verdade que essa ideia do Estado como encarnação do Espírito Absoluto vai ser revista pelo próprio Hegel, a partir da experiência histórica do estado napoleônico²⁴, que não significou esse encontro da história com o Espírito Absoluto. O desencanto de Hegel com essa experiência histórica do Estado residiu nas contradições lógicas e históricas dessa concepção de estado, que negou sua experiência ética.

A realização da liberdade individual não se dá de maneira direta como na liberdade entendida como livre-arbítrio, mas sempre mediada pelas instituições sociais e políticas, que exigem a limitação dos direitos e deveres. Aqui reside o conteúdo ético do Estado, ou seja, na ideia de que cada direito do indivíduo corresponde a um dever para com o Estado.

Nessa perspectiva, e considerando com Hegel a ideia de liberdade, conclui-se que a autonomia enquanto autodeterminação do indivíduo só é possível como relação intersubjetiva, mediada nas e pelas leis e instituições que configuram o Estado como instância ética de realização da vontade racional e autônoma. O exercício da autonomia vem sempre acompanhado de algum nível de mediação sociocultural ou política que pertence ao Estado enquanto realidade ética, daí a impossibilidade de a autonomia se realizar apenas nas instâncias do direito abstrato ou da moralidade subjetiva que configuram apenas uma vontade em termos de subjetividade.

²⁴ Sobre a experiência histórica do Estado Napoleônico, ver Marx: *O 18 de Brumário de Luiz Bonaparte*, São Paulo: Boitempo, 2011.

Considerando-se que a autonomia em Hegel se impõe como necessidade de objetivação e reconhecimento na instância ética do Estado, que se realiza por meio de relações intersubjetivas, o que pressupõe a existência do sujeito livre, como esse pensamento influencia a educação moderna? Hegel se inscreve na perspectiva historicocêntrica que se apresenta como a revelação e a efetivação da razão. A história não é mais um amontoado de fatos e acontecimentos sem razão, mas é e está preche de sentido, que precisa ser apreendido pelo sujeito. Então, há necessidade da educação na preparação do sujeito para buscar seu autor-reconhecimento no Espírito.

Num artigo sobre “Hegel e a pedagogia”, Schmied-Koarzík (2005) afirma que a importância desse filósofo para a pedagogia como teoria da formação e educação reside mais em sua filosofia do que em sua prática pedagógica²⁵. Dentre sua vasta produção teórica no campo da filosofia, destacam-se as obras *Fenomenologia do Espírito*²⁶ e *Princípios da Filosofia do Direito*, como emblemáticas para se obter uma fundamentação teórica para o campo da educação e da pedagogia. Como não se pretende sumariar onde o fenômeno educativo aparece nessas duas obras de Hegel, mas, tão somente, identificar a influência de seu pensamento na educação moderna, veja então o que se pode reter de sua filosofia.

Como dito no início deste capítulo, Hegel é o filósofo da liberdade. Na filosofia hegeliana, a liberdade surge como uma necessidade do sujeito que, para concretizá-la, precisa viver a experiência de transformação de sua consciência até alcançar sua forma final (razão), que permite seu autorreconhecimento como Espírito Absoluto (identidade entre liberdade razão). Para tanto, o sujeito precisa sair de si e se colocar nas instâncias mediadoras de sua consciência e assim viver as várias formas ou graus que a consciência precisa adquirir antes de chegar a sua verdadeira figuração.

Como Hegel indicou em *Princípios da Filosofia do Direito*, a consciência inicia seu trajeto na instância do direito abstrato (expresso na ideia de pessoa), passando pela instância da moralidade subjetiva (que institui a figura do sujeito), até se desdobrar na

²⁵ Segundo Schmied-Koarzík (2005), Hegel atuou durante oito anos na cidade Nürberg como professor de ginásio. Diretor de escola e na administração escolar a título de sobrevivência financeira. Seu entusiasmo pela atividade pedagógica deu-se a partir de sua nomeação para a cátedra de Filosofia na Universidade de Heidelberg, em setembro de 1816 (p. 155).

²⁶ Como sugere Schmied-Koarzík (2005, p.161) na “Introdução” de *Fenomenologia do Espírito*, vislumbra-se uma teoria educacional quando Hegel expõe nessa obra “o caminho da consciência natural, que leva até o verdadeiro conhecimento” (HEGEL, 2005, p. 72), “na sequência de suas vivências da consciência” (p. 79). “A sequência de suas figurações, as quais a consciência percorre esse caminho”, e, por conseguinte, “a história minuciosa da formação da própria consciência em ciência.” (p. 73).

instância da moralidade objetiva ou eticidade, incorporando e convertendo a pessoa e o sujeito na figura do cidadão, que passa a ser condição de reconhecimento no Estado, realidade efetiva da ideia de liberdade. Portanto, o homem só é livre quando participa e se reconhece como ente pertencente ao Estado como instância da verdadeira liberdade e do existir humano.

Segundo nossa interpretação e a de Silva (2002), a liberdade em Hegel é um conceito que ultrapassa a noção de autonomia subjetiva da vontade, como queria Kant, e passa a significar a autonomia do espírito humano diante da natureza, em que cada vez mais o mundo no qual o homem esteja inserido seja um mundo humano. Ou melhor, é na realidade sócio-histórica que a ação determinada pela vontade livre pode se dar efetivamente, e só nessa objetividade é que a liberdade torna-se efetiva no mundo. Entendida desta forma, a liberdade em Hegel constitui a condição e finalidade da existência humana, em sua dimensão sociocultural e política, servindo, assim, de fundamentação, à noção de educação como *Bildung*²⁷, uma vez que “o movimento progressivo desta ao longo da história da humanidade é uma efetivação do progresso da consciência da liberdade” (p. 4).

Assim como o termo *paideía* serviu de fundamentação para designar o ideal de educação e formação integral para designar a noção de liberdade vivida pelo povo grego nas esferas da vida individual e coletiva, também o termo *Bildung* é reconhecido por Hegel como adequado para expressar o ideal de liberdade na modernidade, que se traduziu pelos termos: “indivíduo autônomo, sociedade liberal e Estado de Direito” (p. 11).

Segundo Suchodolski, a pedagogia de Hegel representa uma nova versão da pedagogia da essência, ainda que sob uma nova versão, severa e rigorosa, imbuída da compreensão do desenvolvimento e das contradições da atividade. Ela tornou-se ponto de partida de importantes correntes pedagógicas dos séculos XIX e XX, particularmente com Karl Rosenkranz, que buscou elaborar um sistema com as ideias de Hegel e com Dilthey, que interpretou, em certa medida, a sua filosofia (SUCHODOLSKI, 2002, p. 37).

²⁷ “A educação (*Bildung*), considerada a partir do indivíduo, consiste em adquirir o que lhe é apresentado, consumindo em si mesmo sua natureza não natural (*unorganische*) e apropriando-se dela. Vista, porém, do ângulo do espírito universal, enquanto é a substância, a educação (*Bildung*) consiste apenas em que essa substância se dá a sua consciência-de-si, e em si produz seu vir-a-ser e sua reflexão.” (HEGEL, 1992, § 28, p. 36).

A concepção de autonomia e educação em Hegel contrapõe-se à de Kant, pois, no primeiro, a razão sai da subjetividade e passa para a história. Para Hegel, “não é a vontade racional subjetiva que institui um mundo livre, é a relação dialética mundo-subjetividade que segue os ditames da razão histórica”. Desta forma, a liberdade é apreendida não apenas como a simples determinação da razão prática vencendo os humores e as paixões, mas como uma concretização histórica. Entretanto, a concepção de autonomia e educação em Hegel apresenta-se como uma práxis moral, assim como foi a de Rousseau e Kant. Isto acontece porque, em Hegel, o sujeito não é o indivíduo natural, objetivo, mas o espírito humano, ou seja, a mente pensante. O eu individual e concreto, para Hegel, é apenas uma abstração. O sujeito é a razão que se faz como consciência da liberdade. Visto por esse prisma, os homens reais são apenas depositários da luta travada pelo espírito diante do mundo natural e social que transforma os indivíduos em objeto e aquele em sujeito.

Marx compreendeu essa forma de Hegel ler a realidade como mistificação, uma vez que entende a existência humana como produto exclusivo da consciência e das suas ideias, e não de sua prática real de transformação da realidade. É preciso avançar na compreensão de autonomia para além de sua dimensão subjetiva ou intersubjetiva, centrada apenas na moralidade. É necessário identificar as condições e as possibilidades do efetivo exercício da autonomia nas práticas e relações sociais dos indivíduos que constituem na particularidade da sociedade capitalista, transformando-os em objetos e estes em sujeitos. O entendimento de como se produz o indivíduo e a sociedade capitalista foi elaborado por Marx e seus intérpretes no âmbito de sua teoria social, que possibilitou o desvelamento de suas contradições e possibilidades de realização.

CAPÍTULO 2

AUTONOMIA COMO CRÍTICA DA PRÁXIS MORAL

Viu-se no capítulo anterior que o conceito de autonomia adquiriu centralidade lógica e histórica na modernidade com a emergência da noção de subjetividade. Trata-se de uma nova racionalidade em que o homem se revela como sujeito de seu conhecimento e de sua ação no mundo. Esta razão subjetiva se afirmou em duas esferas da existência humana: no plano epistêmico, como procedimento racional de domínio do mundo natural e social, e no plano moral, com a emergência da autonomia da vontade como guia do agir humano.

Centrada numa autonomia subjetiva ou intersubjetiva do indivíduo, a razão subjetiva produziu uma práxis moral que se mostrou parcial, pois não considerava outras dimensões da existência social do homem. A crítica marxista ao conceito idealista de subjetividade, que via no indivíduo algo fechado e autossuficiente, um mênade, revelou o caráter ideológico dessa moral no âmbito da sociedade burguesa.

É contra essa noção de subjetividade, ancorada na imagem do indivíduo como sujeito autorreferenciado, que Marx empreende sua crítica à formação social burguesa, que concebia o homem em termos moral e abstrato. Neste capítulo, discutir-se-á a concepção de homem em Marx no intuito de apreender as condições e os limites da autonomia do indivíduo na sociedade capitalista.

Em Rousseau, Kant e Hegel, guardadas as devidas diferenças, notou-se a constituição do indivíduo e da sociedade como obra de um sujeito moral, capaz de edificar a si mesmo e ao mundo, a partir de sua subjetividade ou intersubjetividade. Marx se contrapôs a essa concepção de indivíduo autocentrado a partir da crítica à concepção de homem em Hegel, síntese das elaborações do conceito idealista de subjetividade da modernidade.

Como viu-se anteriormente, Hegel concebe o homem como um ser moral, isto é, um sujeito racional que se autodetermina em instituições sociopolíticas que lhe conferem uma identidade de caráter universal, e não apenas como indivíduo empírico e individual que, para ele, é uma abstração. Esse indivíduo empírico, segundo Hegel, é apenas um suporte, um instrumento, e ele é o portador do verdadeiro “eu” que existe e atua como espírito, que é a atividade do eu como sujeito. Portanto, o sujeito não é o

indivíduo, mas o espírito que nele se manifesta na mediação das instituições sociais e políticas da qual participa, na forma de cultura, ao considerar os diferentes graus que este alcança na consciência até seu reconhecimento como Espírito Absoluto.

Essa concepção, que vê o homem como produto de suas ideias e pensamentos, ou seja, da atividade de sua consciência e não da realidade objetiva, material, é o elemento que distingue a concepção idealista e materialista de subjetividade. Para Marx (2004), conceber o homem como produto exclusivo da consciência significa produzir uma mistificação da realidade, o que implica fazer com que os homens acreditem que sua consciência tem o poder de determinar a realidade. Na verdade, segundo Marx, a consciência é apenas a expressão de como os indivíduos reais produzem a sua vida, que ocorre sempre a partir das relações sociais por eles contraídas. Em suma, “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.” (MARX, 2007, p. 20).

Em Marx, a gênese dos processos de constituição do pensamento não deve ser buscada na esfera da consciência, pois o seu surgimento e desenvolvimento se dá no interior da formação social capitalista, na qual o indivíduo surge como ser social que se constitui na relação entre a realidade e a consciência aí edificada. Assim, a explicação dos verdadeiros problemas da humanidade não deve ser buscada em sua consciência ou em seus produtos, tais como ideias, conceitos, representações, mas, sobretudo, na realidade material e objetiva da vida, pois “a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que são. O que eles são coincide, pois, com a sua produção. Isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem.” (MARX, 2007, p. 11).

Dessa forma, a consciência e, conseqüentemente, a produção de ideias estão ligadas à atividade material dos homens, de modo que o seu pensamento e as suas representações originam-se diretamente do seu processo de vida real. Assim, a consciência nunca pode ser mais que o ser consciente, que nada mais é do que seu ser social, ou seja, os homens em condições materiais de existência. Então, conclui-se que é na esfera da “vida real que começa a ciência real, positiva, a análise da atividade prática, do processo, do desenvolvimento prático dos homens.” (MARX, 2007, p. 20).

Uma vez que o homem não é diretamente o efeito de sua consciência, isto é, resultado de seus pensamentos e representações que elabora por si mesmo, mas que esse se define como ser social, a partir da forma como produz e reproduz sua vida e a sua

existência material, indaga-se: o que é o homem? Como o homem, que na sua origem era apenas um ser natural, se converteu em ser social? O que é o homem no modo de produção capitalista? É possível a autonomia do homem no capitalismo? Quais são as condições de possibilidade da autonomia nessa sociedade?

Responder adequadamente a esses questionamentos supõe apreender o processo de constituição do indivíduo e da sociedade a partir da relação originária entre homem e natureza e seu desenvolvimento histórico. Veja então como se deu o processo de constituição do homem como ser social sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético de Karl Marx. Para tanto, utilizar-se-ão como fonte de referência alguns textos da obra de Marx, elucidativos de tais questões. Sem prejuízo de outras fontes de sua obra, debruçar-se-á sobre os *Manuscritos econômicos e filosóficos*, de 1844; *Ideologia Alemã*, de 1845, e *O Capital*²⁸, de 1867.

2.1 CONCEPÇÃO DE HOMEM E AUTONOMIA COMO PRÁXIS SÓCIO-HISTÓRICA

Na introdução desse capítulo, percebeu-se que a concepção de homem em Marx emerge da crítica ao conceito de natureza humana em Hegel, que via no indivíduo apenas um ser moral e racional, pois esta forma de conceber o homem não capta sua essência real, uma vez que esta se atém apenas a uma de suas faculdades humanas. Daí porque, segundo Marx, o pensamento de Hegel só reconhece como homem “o espírito”, a “autoconsciência”, e esta é a sua essência verdadeira, como se pode perceber de outra forma pelo próprio Marx: “Apenas o espírito é a verdadeira essência do homem, e a verdadeira forma do espírito é o espírito pensante, o espírito lógico, especulativo, [...]”. A essência humana, o homem, refere-se para Hegel = consciência de si”. (MARX, 2004, p. 122-125).

Essa forma de conceber a natureza humana como “espírito”, “consciência de si”, ou seja, como moralidade, representa para Marx uma deformação da verdadeira essência humana, pois, na realidade, o homem é um ser concreto, efetivo, objetivo. Dizer que o homem é um ser objetivo significa reconhecer que “sua existência é

²⁸ Desta obra *O Capital* – Volume I, foi lido os textos “A Mercadoria” (p. 45-78) e “Processo de Trabalho e Processo de Valorização” (p. 145-147).

construída fora de si, como os demais seres vivos, por isto, ele é *imediatamente ser natural*” (MARX, 2004, p. 127.).

Afirmar que o homem é um ser natural como os demais seres vivos, implica considerar que ele é um ser de carências, cuja satisfação constitui o imperativo de sua vida material, que só existe fora de si, no mundo objetivo. Se a origem das necessidades humanas é de ordem natural, orgânica, sua efetivação exige sua conversão em objeto de consumo e realização humana. Como ente ou parte da natureza, constituído de necessidades que exigem sua realização, o homem é impelido a sair de si mesmo, a lançar-se para fora, num movimento de exteriorização que confirma sua essência e existência como ser natural. A respeito desse caráter objetivo e natural da essência humana, Marx (2004) afirma que:

Um ser que não tenha sua natureza fora de si não é nenhum ser *natural*, não toma parte na essência da natureza. Um ser que não tenha nenhum objeto fora de si não é nenhum ser objetivo. Um ser que não seja ele mesmo objeto para um terceiro ser não tem nenhum ser para seu objeto... não é nenhum ser objetivo. (p. 127).

Portanto, é como ser natural que o homem emerge ao mundo como ser de carências e necessidades, cuja satisfação requer uma relação com a natureza, com seu corpo inorgânico²⁹, a fim de se produzir como ser objetivo. Fora dessa relação homem-natureza, não se pode falar do homem como ser real, concreto, pois “um ser não-objetivo é um *não-ser (...)* *um ser não efetivo*, não sensível, apenas pensado, isto é, apenas imaginado, um ser da abstração.” (p. 128). Note como Marx, na passagem abaixo, enfatiza o caráter objetivo do homem como ser natural:

Enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que *sofre*, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os *objetos* de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são *objetos* de seu carecimento, *objetos* essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas *forças essenciais*. (MARX, 2004, P. 127).

²⁹ Em Marx (2004), corpo inorgânico é a natureza exterior ao corpo humano, que se apresenta como condição de sua existência física e espiritual. A natureza inorgânica, constituída pelas plantas, pelos animais, minerais, pelo ar, pela luz etc. formam, teoricamente, uma parte da consciência humana e, praticamente, os elementos da vida e da atividade humana. Como parte da natureza, a universalidade do homem reside no fato de que este faz da natureza inteira o seu corpo inorgânico, tanto como um meio de vida imediato quanto um objeto/matéria de sua atividade vital (p. 84).

Ser objetivo é a primeira determinação do homem como ser vivente e concreto. A objetivação é a condição precípua de sua essência e efetividade como ser natural. Entretanto, para que efetive sua natureza, que está fora de si, precisa realizar suas necessidades, cujos objetos de satisfação encontram-se no mundo natural. Tais objetos existem na natureza como possibilidade de efetivação de seu agir e de suas forças vitais. Inicialmente, a sua atividade produtiva não se distingue dele como ser natural, constituindo-se apenas em um prolongamento de suas forças naturais. Desta atividade, nasce e se desenvolve sua consciência natural, que gera um comportamento meramente adaptativo e de autopreservação.

Todavia, o homem não se restringiu a essa condição originária de ser apenas um ente natural que buscava satisfazer suas necessidades imediatas. Sua relação com a natureza se alterava à medida que, no interior da atividade produtiva, se revelava como um ser ativo diante do mundo natural. Ao contrário dos animais³⁰ em geral que se adaptam à natureza produzindo somente para a sua subsistência, ele a submete por meio da transformação de sua atividade vital em objeto de sua vontade.

O homem se determina como ser humano no processo de produção de sua existência como ser livre e consciente, que se estabelece nas relações que mantém com a natureza e os demais indivíduos de sua espécie. O homem emerge da natureza como ser humano através de um processo crescente de diferenciação e determinação de sua atividade vital produtiva. É no interior dessa atividade produtiva que o homem desenvolve a consciência social, pois ele “não é apenas um ser natural, mas ser natural *humano*, isto é, ser existente para si mesmo, por isso, *ser genérico* que, enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber.” (MARX, 2004, p. 128).

Sendo assim, o que distingue o homem dos animais em geral é sua atividade vital consciente, que significa a produção livre e consciente³¹ de sua existência material e espiritual. Esse é o caráter humano da atividade produtiva, uma atividade livre e universal, visto que o homem produz livre das necessidades imediatas. Sua atividade

³⁰ Marx (2004) reconhece que o animal também produz. Entretanto, o caráter de sua atividade, de sua vida produtiva, se mostra sempre limitado e parcial, ou seja, o animal “produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateralmente, [...] produz apenas sob o domínio da carência física imediata [...] o animal só produz a si mesmo [...]; o seu produto pertence imediatamente a seu corpo físico.” (p. 85).

³¹ Para Marx (2004), a produção humana caracteriza-se por ser uma atividade universal, ou seja, o homem “produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na sua liberdade com relação a ela (p. 85)”.

vital faz dele um “ser genérico”, ou seja, um ser existente para si mesmo, condição de sua humanidade, ou, como afirma Marx (2004),

O homem faz de sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade animal. Justamente, e só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis porque sua atividade é uma atividade livre. (p. 84-85).

Em Marx, portanto, a moralidade não é o elemento que distingue o homem das outras espécies, como entendia Kant ou Hegel, pois o ser humano não é um ser moral, primeiramente racional, pensante. Ele é um ser que se produz a si mesmo no processo de conversão de sua atividade vital, que faz dele um ser natural e humano. O homem é, ao mesmo tempo, ser “natural-humano”, e ele “faz de sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência”. Por isso, a produção humana, do mundo e de si mesmo é um ato livre e consciente. Isto faz do homem um ser genérico, existente para si mesmo, que se produz a si mesmo, autoprodotivo, segundo um modo de atividade (teórico-prática) adequada a finalidades que visam realizar necessidades, desejos ou carências humanas. Esta atividade que constitui o homem como ser natural-humano e genérico é o trabalho tal qual apreendido e elaborado por Marx no conjunto de sua obra que trata da gênese e do desenvolvimento da sociedade capitalista.

Desse conceito de homem em Marx como ser autoprodotivo, que se produz a si mesmo pelo trabalho, isto é, pela sua atividade vital consciente, depreende-se o conceito de autonomia como práxis sócio-histórica que visa a emancipação humana. Essa é a concepção de autonomia que se adotou nesse estudo. Autonomia é então a condição de possibilidade do homem ser livre e consciente em e por meio de sua atividade vital. O trabalho enquanto objeto de consciência e vontade do homem revela-se como essência e efetividade humanas. Ser autônomo é produzir a existência humana de forma livre e consciente como ser social. A essência e efetividade humanas constroem-se na práxis produtiva dos homens, e não numa práxis científica ou moral desligada das determinações sócio-históricas que constituem a humanidade do homem.

Marx apreende o sentido do trabalho em sua forma genérica como exteriorização e autodesenvolvimento humano da forma como o homem produz e reproduz a sua existência material e espiritual. Entretanto, para que o trabalho se revele

como ato de objetivação humana, o homem deve alienar-se de sua forma natural, a fim de conquistar sua forma humana. Tal forma se encontra desenvolvida no mundo objetivo produzido pelo conjunto dos homens, a partir da ação transformadora da natureza engendrada no interior de sua atividade vital, o trabalho. Portanto, a natureza humana não é determinação natural nem divina, mas se constrói como um ato inicial de despojamento do indivíduo de sua condição originária de ser natural, que é superada (se mantém, mas ao mesmo tempo se altera), a fim de conquistar a essência e efetividade humanas. O homem, para se instituir como humano, precisa exteriorizar-se no mundo objetivo, alienando-se de sua condição de ser natural, a fim de “atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber.” (MARX, 2004, p. 128).

Percebe-se que a alienação no trabalho constitui um momento necessário do processo de objetivação humana, isto é, o homem não se torna humano sem alienar-se nos objetos que existem no mundo exterior e que são as condições da sua efetividade e confirmação de suas “forças essenciais”. Ora, a elaboração do trabalho como atividade que produz o homem como sujeito livre, consciente e, portanto, autônomo, a partir da alienação no processo e nos objetos de seu trabalho, não é evidente por si mesmo. Tal concepção emerge do/no processo de apreensão crítica da forma particular que o trabalho assumiu no âmbito da produção e sociabilidade capitalista, que se apropriou do trabalho como objetivação humana, mas imprimiu-lhe novas finalidades e formas sociais, descaracterizando sua feição genérica de atividade vital produtora dos homens e de seu mundo natural e sociocultural.

Mas, como Marx descobriu o caráter genérico do trabalho a partir de sua forma particular no capitalismo? Ele constatou que o trabalho era percebido pela economia política como atividade humana produtiva, geradora de todo valor e de toda riqueza, e que esta era representada como uma “imensa coleção de mercadorias”, cuja forma elementar era a mercadoria individual, ou seja, “um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie.” (MARX, 1988, p. 45).

Marx revelou que a mercadoria, em sua forma simples ou acabada, só gera valor no processo de troca. O que aparece aos produtores de mercadorias é apenas a forma natural dos valores de uso, meros produtos intercambiáveis. Seu caráter enigmático de produto do trabalho humano não se apresenta no momento da troca, pois seus produtores se relacionam apenas como possuidores de mercadorias que assumem seu

lugar, nas relações de produção e, conseqüentemente, nas relações sociais que os homens estabelecem entre si. Desta forma, aparecem como relações entre coisas, e não entre pessoas, por isso Marx (1988) afirma:

[...] aos últimos, (trata-se dos produtores), essas relações sociais aparecem entre seus trabalhos privados como o que são, isto é, não como relações diretamente sociais entre pessoas em seus próprios trabalhos, senão como relações reificadas entre as pessoas e relações sociais entre as coisas. (p.71).

Essa inversão, na qual o sujeito (o trabalhador) se torna objeto e os produtos de seu trabalho se convertem em sujeito, verifica-se porque o resultado do seu trabalho é apropriado e convertido na forma de uma relação entre mercadorias que escondem as relações sociais de produção e de circulação estabelecidas entre os homens. Logo, Marx (1988) revela que:

O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. (p.71).

Por conseguinte, o que a forma mercadoria encobre é uma relação social que gera efetivamente seu valor, ou seja, trabalho abstrato, uma relação que não aparece no ato da troca, mas em seu contrário, isto é, nos valores de uso que se apresentam na forma natural dos objetos. Em outras palavras, “objetos de uso só se tornam mercadorias apenas por serem produtos de trabalhos privados, exercidos independentemente uns dos outros, formando o trabalho social total”. A existência da mercadoria enquanto expressão da riqueza da sociedade capitalista não prescinde do trabalho enquanto processo de objetivação humana. Ou melhor, “a produção de valores de uso ou bens não muda sua natureza geral por se realizar para os capitalistas e sob seu controle.” (MARX, 1988, p. 45).

O trabalho que produz riqueza social no âmbito da produção mercantil é exteriorização humana, entretanto, essa forma de objetivação do homem nega sua individualidade humana, ou seja, a sua subjetividade. O trabalhador se põe nos objetos de sua atividade vital, mas não se reconhece neles. Portanto, a produção e, conseqüentemente, a sociabilidade capitalista, realiza-se como estranhamento do trabalhador em relação aos produtos de sua atividade, a própria atividade, a si mesmo

como sujeito universal e aos outros homens com os quais estabelece uma relação imediata de existência para satisfazer suas necessidades humanas. A riqueza material e espiritual, contida na mercadoria, decorre da forma social de organização do trabalho que, sob o capitalismo, acontece de forma estranhada.

Note como Marx demonstrou o processo de objetivação humana na forma de estranhamento e quais suas implicações para se pensar a autonomia do sujeito na sociedade capitalista. Para Marx, a alienação como estranhamento não é um fenômeno moral como assim o pretendia Hegel, que via no homem apenas uma “consciência de si”, pois “apenas o espírito é a verdadeira essência do homem, e a verdadeira forma do espírito é o espírito pensante, o espírito lógico, especulativo”. Assim, para Hegel, a alienação não acontece no homem concreto, corpóreo sensível, mas na “autoconsciência”. A crítica de Marx a Hegel reside justamente neste aspecto: a alienação não é um fenômeno da “autoconsciência”, pois os objetos de sua objetivação são efetivos, e não criações de sua atividade espiritual que se aliena deles. Para Hegel, “Todo estranhamento da essência humana *nada* mais é do que *o estranhamento da consciência-de-si*”, ao contrário disso, Marx dirá: “O estranhamento da consciência-de-si não vale como *expressão* [...] do estranhamento *efetivo* da essência humana.” (MARX, 2004, p. 122-125).

Para Marx, a alienação como estranhamento não é um fenômeno ontológico, mas histórico, e ela resulta do modo como o trabalho³² se organiza na sociedade capitalista. Portanto, é inerente ao modo de produção e reprodução da vida humana na particularidade do capitalismo. O trabalho nessa sociedade assume a forma de mercadoria³³, que esconde em vez de revelar o processo e o produto do trabalho como

³² Conceito que expressa a própria essência humana, ou seja, o verdadeiro ato de produção do homem, constituindo-se na “confirmação do homem como um ente-espécie, consciente, isto é, um ser que trata a espécie como seu próprio ser ou a si mesmo como um ser-espécie.” O trabalho pode ser apreendido como atividade adequada a finalidades, capacidade que distingue o ser humano dos animais, que só produzem segundo o estabelecido pela sua espécie e somente para satisfação de necessidades imediatas. Portanto, de um ato exclusivamente humano, constitui-se uma objetivação humana. Porém, considerado dentro de um modo específico de produzir a existência humana, a sociedade capitalista e sua feição genérica de autor-realização humana se diluem e se transformam em trabalho para produção de valor, em mero meio para satisfazer necessidades (FROMM, 1964, p. 100).

³³ Conforme elaboração de Marx (1998), a mercadoria é uma relação quantitativa, na qual valores de uso de diferentes espécies se trocam de forma proporcional, ou seja, trata-se de um processo de abstração da realidade material concreta da mercadoria enquanto valor de uso, onde qualidades de coisas distintas (valor de uso) são reduzidas a uma relação quantitativa que promove uma igualdade formal dos produtos, vinculada a uma proporcionalidade que iguala coisas diversas. A mercadoria resulta do trabalho abstrato, forma social de organização do trabalho efetivo, concreto, que é síntese e unidade do todo o processo de produção e reprodução da vida social, que sob o capitalismo acontece de forma estranhada. (p. 46).

uma relação eminentemente social e humana, e não apenas ou pura e simplesmente uma relação entre coisas como parece acontecer no âmbito da troca e da sociabilidade capitalista. Nessa relação social, em que o homem se submete aos produtos de sua própria atividade, seu trabalho aparece-lhe como uma força estranha, já não se encontrando mais em si (na sua atividade vital), mas fora de si. Essa é a forma mais palpável de perceber o processo de estranhamento do homem em relação à produção de sua existência. Vejamos mais detalhadamente como se dá esse processo.

Disse-se, anteriormente, que o homem se objetiva nos produtos de seu trabalho. Estes expressam sua relação com o mundo sensível exterior, com os objetos da natureza, de seu carecimento e indispensáveis para a atuação e confirmação de suas forças essenciais, que num primeiro momento são objetos para garantir sua subsistência física e material, mas que depois se convertem em objetos de cultura, de formação, necessários a sua constituição enquanto ser natural humano e social

Ocorre que, no âmbito da produção e sociabilidade capitalistas, os produtos do trabalho não pertencem ao homem (trabalhador) que produz, mas a outro homem (o capitalista) que se apropria deles e devolve ao trabalhador somente uma parte mínima de seu trabalho na forma de salário, apenas para a reprodução física de si e de sua família (alimentação, vestiário, moradia). Privado dos objetos que se objetivou, o trabalhador perde a condição de sua realização como ser humano, pois “a sua vida não lhe pertence mais, mas ao objeto apropriado por outro homem, o capitalista” (MARX, 2004, p. 81).

A perda dos objetos, ou melhor, da “objetificação” do trabalhador, tem significado e implicações distintas para o trabalhador e o capitalista. Para o primeiro, representa a separação do seu ser do mundo natural e social que lhe pertencia como objeto de sua realização efetiva. Por causa disto, o trabalhador não se reconhece nos objetos por ele produzidos, pois estes se apresentam como se fossem independentes do trabalhador e são, para ele, algo estranho e hostil. Já para o capitalista, a privação dos objetos de realização do trabalhador significa e implica o aumento de sua força, o capital, que deve se instituir como a única forma de produção e sociabilidade humana.

Marx (2004) assim traduz os efeitos do trabalho como estranhamento em relação aos objetos produzidos pelo trabalhador:

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. (MARX, 2004, p. 82).

A natureza ambígua do trabalho como processo de objetivação e estranhamento decorre, ao mesmo tempo, de sua forma sócio-histórica na particularidade da sociabilidade capitalista, cuja base é a apropriação privada dos objetos do trabalho humano, expresso na mercadoria como unidade de medida da riqueza socialmente produzida pelo gênero humano. Entretanto, como o estranhamento poderia acontecer no âmbito dos produtos do trabalho sem que o ato da produção e a atividade produtiva do trabalhador também não se organizassem de forma estranhada? Ora, o homem, para conquistar sua humanidade, precisa se objetivar em objetos fora de si, e assim procede por meio de sua atividade vital, que se apresenta como processo de afirmação e autoprodução humana. Todavia, se os produtos de sua objetivação não lhe pertencem, mas a outrem que o expropriou, então o seu trabalho, a sua atividade vital, também não é sua. Sua relação com seu trabalho é de pura exterioridade, ou seja, “o trabalho é externo [...] ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser.” (MARX, 2004, p. 82).

Dizer que o trabalho não pertence ao ser do trabalhador é retirar-lhe a condição de objetivar-se como ser humano em sua atividade vital, negando sua essência humana de ser livre e consciente nos atos de sua produção e, enfim, afirmando a “perda de si mesmo”, “o estranhamento de si”, o “autoestranhamento” da/na atividade produtiva que lhe constitui como ser objetivo no mundo natural e social. Nesta perspectiva, a perda do domínio sobre seus objetos, isto é, sua “objetificação”, é apenas o resultado do estranhamento em relação ao seu trabalho.

O trabalhador é condição de efetivação da existência material e espiritual humana, vende ao capitalista a sua capacidade produtiva em troca do salário para garantir a sua sobrevivência e, desta forma, aliena-se da sua atividade vital. Se seu trabalho não lhe pertence, também perde o direito de se apropriar dos produtos do seu trabalho. O trabalhador se objetiva, mas de forma estranhada, e não está mais na posse de si, tendo perdido sua autonomia. Marx salienta os efeitos do estranhamento na pessoa do trabalhador da seguinte forma:

ele não se afirma em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. [...] O trabalhador só se sente junto a si fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho [...]. O seu trabalho não é voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. Não é a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. (MARX, 2004, p. 82-83).

O trabalho que se efetiva sob o controle do capital, ou seja, sob o jugo da dominação e exploração capitalista, já não é trabalho livre e consciente, mas apenas meio para satisfazer as necessidades de autopreservação da pessoa do trabalhador e/ou de sua família. Isso se efetiva na relação mercantil de “troca” e “venda” da força de trabalho de que o trabalhador é detentor, pelo salário pago pelo capitalista que adquire o direito de explorar o trabalho da forma que lhe aprouver. Em consequência dessa apropriação do trabalho pelo capitalista, a determinação do que produzir (os produtos) e da forma como produzir (atividade, processo produtivo) no trabalho já não é do trabalhador, mas vem de fora dele. O trabalho que acontece como sofrimento físico e psíquico, o trabalho forçado, já não é fonte de realização, mas apenas um meio ou atividade obrigatória de que o trabalhador se lança para garantir sua sobrevivência. Sobre essa relação de estranhamento, Marx afirma:

Igualmente, quando o trabalho estranhado reduz a auto-atividade [sic], a atividade livre, a um meio, ele faz da vida genérica do homem um meio de sua existência física [...]. O homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência. (MARX, 2004, p. 85).

O trabalhador que não se reconhece nos produtos de seu trabalho e não tem domínio sobre sua atividade, mantém uma relação de exterioridade com o seu trabalho, ou seja, de estranhamento, uma vez que ela não é uma atividade livre, mas apenas meio de sobrevivência. Ao perder o controle sobre o produto e a própria atividade em que se objetiva, perde a consciência de si, a capacidade de se reconhecer como ser humano, como indivíduo pertencente a um mesmo gênero humano. Decorrente da perda de si mesmo como membro da espécie humana, ele também passa a estranhar os outros homens. Essa quarta forma de estranhamento do homem pelo próprio homem é explicada por Marx nos seguintes termos:

Uma consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o *estranhamento do homem pelo próprio homem*. Quando o homem está frente

a si mesmo, defronta-se com ele o outro homem. O que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem. (MARX, 2004, p. 85-86).

A despeito de que o capital converta o trabalho numa práxis heterônoma e de estranhamento, conforme já demonstrado por Marx, a autonomia se apresenta como condição de possibilidade devido à contradição existente na forma social do trabalho sob o capitalismo, que embora se objetivando não permite seu reconhecimento como ser social. O trabalho é objetivação humana, atividade vital que faz dele um ser genérico, ou seja, um ser existente para si mesmo.

O trabalho, como atividade adequada à produção do homem como ser social, continua sendo o princípio básico da sociabilidade humana. A forma produtiva do capital não anulou o trabalho como objetivação humana, mas como processo de autorreconhecimento, o que implica dizer que o caráter livre e consciente dessa atividade vital do homem continua existindo, apesar de a realidade se produzir na forma de estranhamento. A liberdade, formalmente constituída no direito de vender sua força de trabalho, apresenta-se como uma contradição desse processo de estranhamento.

Para que a autonomia se efetive como práxis social, é necessário que a ação do homem seja livre e consciente, o que implica se envolver na luta coletiva pela transformação das relações sociais e de produção capitalista, devolvendo ao trabalhador seu direito e sua capacidade de produzir e se apropriar de sua riqueza social. Desta forma, se reconhece nos objetos que constituem sua essência humana. Do ponto de vista da práxis educativa, essa possibilidade existe; o trabalho de formação como resistência ao estranhamento e às condições de exploração e dominação pode se realizar mediante uma ação crítica e revolucionária de transformação do Estado e da produção capitalista. A autonomia como condição e possibilidade do exercício da crítica e da ação do sujeito se coloca no enfretamento dos condicionamentos materiais e ideológicos da sociabilidade capitalista.

Na sociedade capitalista, o estranhamento adquire formas sutis de dominação e exploração, ao configurar o fenômeno do fetichismo³⁴ nas relações sociais. Como

³⁴ Fetichismo é uma expressão utilizada por Marx para designar a forma avançada do processo de alienação no qual as relações sociais aparecem invertidas. Nestas relações sociais, os homens são apenas portadores de mercadorias que se trocam entre si, como se possuíssem vida própria. Daí se dizer que os sujeitos tornam-se objetos e estes se convertem em sujeitos. As relações sociais deixam de ser percebidas

produto do trabalho estranhado, as práticas sociais heterônomas negam a subjetividade do trabalhador, pois esta é produzida como negação da essência e efetividade desse ser social.

Marx demonstrou os limites e as possibilidades da autonomia sob o capitalismo, pois o modo como o trabalho se organiza nesta sociedade nega a subjetividade do trabalhador pela transformação do trabalhador em simples objeto, em mercadoria, e esta aparece aos olhos dos produtores como sujeitos, como se fosse dotada de vida própria. Este é o limite da autonomia do homem nesta sociedade.

No entanto, na perspectiva de negação e superação das formas de dominação social, a autonomia emerge nas relações sociais como condição e força dinamizadora, capaz de mobilizar os indivíduos e as instituições em prol da emancipação humana. Sua possibilidade reside na práxis sócio-histórica, que busca a apropriação do trabalho pelo trabalhador, mediante a instituição de novas formas de produção e de relações sociais. Isso não depende apenas da vontade moral ou subjetiva dos indivíduos, mas articulam-se às condições objetivas a serem criadas no processo histórico, a fim de que se instituem novas relações sociais e de produção, ou, como disse Marx (2007): a história é feita pelos homens, não como querem, mas a partir das condições sociais com as quais se defrontam.

A concepção de homem como ser social e de autonomia como práxis de negação e superação das condições de dominação e exploração da ordem capitalista tem sido objeto de sistematização e orientação política para a elaboração de uma proposta educativa de cunho revolucionário que vise à emancipação humana. Pensar e objetivar a educação como práxis³⁵, com base no pensamento revolucionário de8, tem se tornado objeto de preocupação e empenho de vários intelectuais, ativistas e trabalhadores que assumem em suas vidas a concepção materialista e histórica de mundo. Atualmente, já existe uma apreciável sistematização teórica e política sobre uma concepção marxista de educação expressa nas mais diversas leituras do pensamento de Marx.

Recentemente, a ideia de emancipação social passa pelo fortalecimento da autonomia política, e não apenas moral e intelectual, o que supõe a superação das

como resultados da ação humana na história. Nestas condições, “a consciência do homem se produz alienada e capta essa realidade em sua forma invertida”. (MARX, 1988, p.72.).

³⁵ Maria Luisa Santos Ribeiro (2001) faz a defesa com base em Sanchez Vázquez, de que a educação escolar é uma forma de práxis. (Para entender a lógica de sua argumentação, ver *Educação Escolar – que pratica é essa?* Campinas, SP: Autores Associados, 2001).

relações sociais e de produção capitalistas. Essa concepção de emancipação foi objeto de reflexão de importantes pensadores marxistas, como Lukács, Gramsci, Horkheimer e Adorno. Dentre estes, Gramsci, com sua concepção de trabalho como princípio educativo e da escola unitária³⁶, é o que mais tem exercido influência em intelectuais brasileiros que militam no campo educativo: Dermerval Saviani (1991), Gaudêncio Frigotto (2001), Acácia Kuenzer (1988), dentre outros.

No entanto, depois da teoria crítica de Horkheimer e Adorno, não se pode mais aceitar a ideia de uma razão livre de condicionamentos sociais e culturais. A crítica ao caráter repressivo da razão possibilitou o desvelamento da cultura burguesa como “semiformação”. Neste sentido, a condição e a possibilidade da autonomia passam pela superação das formas de dominação social e cultural. A crítica à cultura burguesa foi sistematizada por Horkheimer e Adorno. Eles apreenderam o processo de repressão do sujeito no âmbito da crítica da razão burguesa que, ao invés de gerar autonomia, produziu heteronomia a partir da racionalidade instrumental.

No próximo tópico, tentou-se problematizar a condição e possibilidade da autonomia como cultura, usando como estratégia a crítica da razão realizada por Adorno e Horkheimer. Para tanto, se apoiou em dois textos desses autores: o primeiro, que trata da questão dos meios e fins (HORKHEIMER, 2012), e o segundo, dialética do esclarecimento (ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

2.2 AUTONOMIA COMO “CRÍTICA CULTURAL”

A crítica da autonomia como práxis moral foi desenvolvida por Marx na crítica ao modo capitalista de produção e reprodução da vida humana e social. Ao se criticar o trabalho alienado e a propriedade privada como seu resultado direto, Marx desvelou a imagem ilusória de sujeito autônomo, autorreferenciado, fundamentado na concepção de liberdade individual. Nesta forma de sociabilidade, o indivíduo encontra-se separado das condições de possibilidade de sua autonomia e autorreconhecimento como ser social. Isso acontece porque o trabalho sob esta forma social se efetiva não como realização de sua humanidade, mas apenas como meio para gerar valor mercantil para o

³⁶ Sobre escola unitária, ler: GRAMSCI, *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, particularmente o capítulo “A organização da Escola e da Cultura” (p. 117 a 127).

capital. Desta maneira, o estranhamento ao trabalho se dá ao mesmo tempo em relação à sua atividade vital, ao produto dela engendrado, à condição de ser genérico e à sua relação imediata com os outros homens. Por outro lado, como a alienação não é uma condição ontológica, mas um fato histórico, a possibilidade da autonomia depende da negação e superação das relações sociais de produção e reprodução da vida, que acontece na forma do trabalho alienado.

No contexto do capitalismo tardio³⁷, as forças produtivas³⁸ passam a depender das mediações que se operam nas relações de produção, consubstanciadas nas novas formas de organização do trabalho, desde a produção taylorista-fordista até o toyotismo ou acumulação flexível, que parece principiar “novas” formas de capitalismo na atualidade, denominada de capitalismo concorrencial do tipo global. No âmbito político, o capitalismo tardio ou monopolista engendrou o fortalecimento da figura do Estado Nacional, que atuou como regulador da economia e provedor de políticas de distribuição de renda e pleno emprego, arrefecendo, desta forma, a luta de classes e a mudança social pela via revolucionária.

Nesse contexto sócio-histórico, a dominação do indivíduo se realiza mais pela sua adesão à realidade sociocultural do que pela imposição e coerção do poder da estrutura social e política do capital, como acontecia nos primórdios do capitalismo liberal, em que havia uma nítida distinção entre a realidade social e a consciência individual que via no sistema socioeconômico a causa de sua pobreza. A dominação social era explicada nos termos do par ordenado “infraestrutura e superestrutura”³⁹, no qual haveria uma infraestrutura determinante e superestrutura determinada, ou seja, a

³⁷ Expressão utilizada por Adorno (1986) para caracterizar a passagem do capitalismo liberal (ou concorrencial) para o capitalismo de monopólios que estabeleceu uma nova configuração do sistema capitalista. Sob o capitalismo monopolista, o Estado adquiriu um papel de interventor em favor dos monopólios (interesses econômicos de grupos industriais e empresarias) e, no contexto do pós-guerra, como regulador da economia e provedor do pleno emprego e crescimento, no âmbito do Estado do Bem estar social.

³⁸ No âmbito da análise marxista, as forças produtivas deveriam preponderar sobre as relações de produção, na perspectiva de seu acirramento com essa última, levando à superação do capital. Para Adorno (apud CASTRO, 1996), este fato não se evidenciou, pois, com as novas demandas do capital, aparece “a predominância das relações de produção sobre as forças produtivas, que, porém, há muito desdenham as relações” (ADORNO, 1986, p. 70).

³⁹ O uso do par-ordenado “infraestrutura e superestrutura” tem sido objeto de controvérsia na análise cultural marxista. Para Williams (1979), o significado atribuído por Marx no Prefácio do livro *Contribuição à Crítica da Economia Política* foi o de relação, e não de áreas e categorias abstratas. Essa ênfase na relação parte do reconhecimento do caráter indissolúvel entre “produção material, instituições, e atividades políticas e culturais, e consciência” (p. 84).

base (infraestrutura) seria uma área que expressaria o ser social do homem, definido como o modo de produção da vida material. A superestrutura seria a outra área que corresponderia às “formas de consciência” do homem, traduzidas nas práticas políticas e culturais e na ideologia em geral (WILLIAMS, 1979, p. 79-81).

Nesse entendimento dual, a ideologia se apresentava como reflexo da infraestrutura na superestrutura e tinha por função negar ou justificar uma determinada realidade que se apresentava e se mantinha como contradição. Entretanto, no contexto de uma sociedade marcada pela presença cada vez maior do Estado nas esferas da economia e do mundo privado, surgiu a expressão “capitalismo de estado”. A racionalização da vida social e cultural constitui um dos elementos importantes do processo de dominação, que tem na ciência e tecnologia, convertidas em matéria-prima e valor mercantil, sua principal expressão.

Além disso, a incorporação dos indivíduos à lógica da sociedade de consumo altera seus hábitos de vida e visão de mundo. O indivíduo, que antes se sentia oprimido pela estrutura social, agora se sente acolhido, pois a sociedade não se opõe à realização de seus desejos, aliás, ela os estimula e facilita sua realização, parecendo não haver mais hostilidade entre indivíduo e sociedade. No entanto, nota-se uma identificação completa entre indivíduo e sociedade. A ideologia que antes era vista como discurso negador ou justificador da realidade, perde sua força. Como dirá Rouanet (1998), ela “se torna afirmativa; o presente já é a utopia realizada [...], a ideologia se funde com o real, e como tal desaparece: é a própria realidade, agora, que desempenha as funções de mistificação antes atribuída à ideologia.” (p. 71).

Esse é o cenário sociocultural, no qual emerge a teoria crítica⁴⁰ da sociedade, elaborada por um conjunto de pesquisadores ligados ao Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, na Alemanha, em 1923, e que, a partir dos anos de 1950, recebeu a denominação “Escola de Frankfurt”. Dentre os pesquisadores que contribuíram para a gênese e o desenvolvimento da teoria crítica da sociedade, destacam-se Adorno e

⁴⁰ Segundo Marcos Nobre (2011), a ideia de teoria crítica designa pelos menos três coisas: um campo teórico, um grupo específico de intelectuais filiados a esse campo teórico e inicialmente reunidos em torno de uma instituição determinada (o Instituto de Pesquisa Social), e a Escola de Frankfurt. Tendo como critério de demarcação a produção de uma teoria a partir da obra de Marx, ela se define a partir de dois princípios fundamentais: “a orientação para a emancipação e um comportamento crítico relativamente ao conhecimento produzido sob condições sociais capitalistas e à própria realidade social que esse conhecimento pretende apreender.” (p. 18 e 26, grifos do autor).

Horkheimer. Para eles, o tema da cultura surgia como um programa de investigação, cujo foco de preocupação deveria ser a racionalidade que dá sustentação à sociedade capitalista. Portanto, era necessário produzir uma teoria que desvendasse os mecanismos que produzia a adesão acrítica do indivíduo à estrutura sociopolítica que, a despeito de sua aparente inclusão na sociedade de consumo, continua dominando e impedindo o desenvolvimento da capacidade crítica e de resistência necessária à constituição do sujeito autônomo na sociedade. Veja agora como Horkheimer e Adorno desvendaram o caráter repressivo da razão no processo de dominação social e cultural no mundo moderno.

2.3 A CRÍTICA DA CULTURA COMO ESTRATÉGIA DA CRÍTICA DA RAZÃO

O conceito de razão é objeto de reflexão das ciências humanas e sociais, principalmente da filosofia e da sociologia, mas também de outros campos do saber humano, como a psicanálise, que a toma como expressão da cultura. No âmbito da reflexão filosófica, merece atenção a forma como os frankfurtianos, principalmente Horkheimer e Adorno, discutem a centralidade da razão como elemento explicativo da gênese, do desenvolvimento e da decadência da civilização ocidental burguesa.

Horkheimer, no texto “Meios e fins”, do livro *Eclipse da razão* (2002), inicia sua reflexão sobre o conceito de razão alertando para o entendimento bastante difundido pelo senso comum de que a indagação sobre o que seja a “razão” ressoa como algo ilógico e sem sentido, pois já se consolidou a ideia de que seu conceito é autoexplicativo, ou seja, a razão é o que é, isto é, “as coisas racionais são as que se mostram obviamente úteis, e que se presume que todo homem racional é capaz de decidir o que é útil para ele.” (HORKHEIMER, 2002, p. 9).

Se se aceita que o conceito de razão é evidente por si mesmo e que se manifesta na conduta geral dos indivíduos que buscam determinar os meios adequados à realização de seus propósitos, então a razão é apenas uma questão de procedimento ou mecanismo do pensamento, que possibilita a concretização daquilo que o homem considera como real ou verdadeiro para si mesmo. Como disse Horkheimer, essa concepção de razão não se importa com o conteúdo das proposições, ou melhor, “se os

propósitos como tais são racionais”, pois ela se faz presente como guia das ações do indivíduo apenas na medida em que serve ao seu interesse de autopreservação. Nessa perspectiva, “a razão se apresenta como uma força ou faculdade humana que torna possível as ações racionais como meio ou capacidade de classificação, inferência e dedução” (HORKHEIMER 2002, p. 9.).

Esse tipo de razão, conforme Horkheimer (2002), que se relaciona de qualquer maneira às finalidades do agir humano, assumindo-os apenas como uma questão de interesse da autopreservação do indivíduo, é chamada de razão subjetiva. Embora essa concepção de razão seja também um procedimento racional que visa orientar o homem no seu pensar e agir, ainda que sob o aspecto apenas subjetivo, ela não surgiu de forma natural como obra de uma evolução natural da história humana. Na realidade, esse tipo de razão de forte teor subjetivista e formal, conforme as investigações de Horkheimer e Adorno, originou-se no processo histórico de constituição da humanidade, que remonta à criação da civilização ocidental e se estende da criação do povo grego e romano, passando pelo mundo medieval até os tempos atuais da modernidade. Aqui, a razão é posta em xeque não apenas em sua face objetiva, mas também em sua dimensão subjetiva que se tornou a ideologia de sustentação da sociedade burguesa.

Segundo Horkheimer (2002), a compreensão do sentido de razão subjetiva, predominante nos dias atuais, só pode ser entendida adequadamente se se contrapor razão subjetiva à razão objetiva, uma vez que esta última caracterizou a cultura e o pensamento dos povos do ocidente nos últimos séculos. Em que consiste, ou melhor, qual a diferença fundamental entre razão subjetiva e razão objetiva? Para Horkheimer, a razão objetiva “afirmava a existência da razão não só como uma força da mente individual, mas também do mundo objetivo: nas relações entre os seres humanos e entre classes sociais, nas instituições sociais, e na natureza e suas manifestações.” (p. 10).

A racionalidade da vida humana era determinada a partir da harmonização entre o indivíduo e a totalidade objetiva, que se constituía como fundamento de seu ser. Horkheimer (2002) assim expressa seu entendimento a respeito da razão objetiva que preenchia o indivíduo enquanto parte inseparável dessa totalidade:

A sua estrutura objetiva, e não apenas o homem e os seus propósitos, era o que determinava a avaliação dos pensamentos e das ações individuais. Esse conceito de razão jamais excluiu a razão subjetiva, mas simplesmente considerou-a como a expressão parcial e limitada de uma racionalidade

universal, da qual se derivavam os critérios de medida de todos os seres e coisas. A ênfase era colocada mais nos fins do que nos meios. (HORKHEIMER, 2002, p.17).

Percebe-se, nessa concepção, que a razão é um princípio inerente à realidade, seja social ou individual, ao contrário da razão subjetiva, cuja doutrina vê a razão como uma faculdade subjetiva da mente, na qual apenas o sujeito pode ter verdadeira razão. Isto é, as instituições ou outras realidades culturais não possuem em si mesmas uma racionalidade, mas são somente casos de aplicação da faculdade subjetiva da mente, que tem a capacidade lógica e de cálculo para incidir sobre essas realidades. Desta forma, a diferença fundamental entre a razão objetiva e subjetiva é que “a razão subjetiva se revela como a capacidade de calcular probabilidades e, desse modo, coordenar os meios corretos com um fim determinado”, enquanto a razão objetiva a concebe como um princípio imanente à realidade, quer em sua dimensão sócio-histórica ou propriamente subjetiva (HORKHEIMER, 2002, p. 11).

Conforme o pensamento de Horkheimer (2002), a disposição entre meios e fins não é uma questão puramente formal que incide sobre o conceito de razão, mas revela o sentido em que esta é usada como referencial do agir humano e sua compreensão sobre o lugar da realidade objetiva na formação da subjetividade. Assim, a relação entre razão subjetiva e objetiva não é simplesmente uma questão de oposição. “Historicamente, ambos os aspectos subjetivo e objetivo da razão estiveram presentes desde o princípio”, [...] “a razão como *logos*, ou *ratio*, sempre esteve associada ao sujeito, com a sua faculdade de pensar” (HORKHEIMER, 2002). A razão se institui na cultura grega como faculdade subjetiva de pensar, como força crítica que se liberta dos preconceitos e mitos da tradição. Mas, “ao denunciar a mitologia como falsa objetividade, isto é, como criação do sujeito, teve que usar conceitos que reconheceu como adequados. Assim, desenvolveu sempre uma objetividade em si própria.” (p. 13).

Todavia, a dimensão objetiva da razão foi se esvaziando, à medida que esta se reduzia apenas à capacidade subjetiva de pensar do indivíduo, que passou a ser a referência de consideração de toda a realidade, fato que, para Horkheimer (2002), explica a crise da razão na modernidade, e que assim pode ser entendida: “até certo ponto o pensamento ou se tornou incapaz de conceber tal objetividade em si ou começou a negá-la como uma simples ilusão” (p. 13). Isto relativizou o conteúdo objetivo de todo conceito racional e, assim, “nenhuma realidade particular pode ser vista

como racional *per se*; todos os conceitos básicos, esvaziados de seu conteúdo, vêm a ser apenas invólucros formais.” (idem).

Nessa perspectiva, a razão passou a ser vista apenas em sua dimensão subjetiva, ou seja, “na medida em que é subjetivada, a razão se torna também formalizada” (p. 13). Assim, questiona Horkheimer sobre a implicação da formalização da razão: “se a concepção subjetivista é verdadeira, o pensamento em nada pode contribuir para determinar se qualquer objetivo em si mesmo é ou não desejável” (idem). Isto é, nossos princípios éticos e políticos, ou seja, nossa referência de pensar e agir, não mais se fundamenta na adequação entre nossas necessidades e a realidade sócio-histórica, mas são apenas questões de escolha e predileção subjetiva, por isso o pensamento serve a qualquer finalidade ou propósito.

A subsunção da razão objetiva à razão subjetiva ou formal se efetivou a partir das concepções de sujeito⁴¹ e de ciência, gestadas no contexto do movimento do Iluminismo. Apesar do destaque dado à razão como guia de conduta humana por filósofos como Kant e Hegel, esta se desenvolveu apenas na acepção subjetiva e instrumental que “conduziu a um estado de coisas em que até mesmo a palavra razão é suspeita de conotar alguma entidade mitológica.” (HORKHEIMER, 2002, p. 23).

O desprestígio da razão refletiu-se na perda de sua autonomia na relação com a realidade humana e social que pretendia explicar e edificar, bem como na sua conversão em razão instrumental. Este fato foi problematizado por Horkheimer (2002) nos seguintes termos:

No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhado pelo positivismo, enfatiza-se a sua não referência a um conteúdo objetivo, em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônimos. A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la. Os conceitos se reduziram a sínteses das características que vários espécimes têm em comum. (p. 26).

⁴¹ Já discutiu-se no capítulo dois que a concepção de sujeito que emerge no seio do Iluminismo é central para a compreensão do homem como sujeito autônomo, dotado de uma razão capaz de orientar sua conduta e relação com outros homens e a natureza. Aliado a essa concepção de sujeito epistêmico, nascia também uma ciência centrada no método de observação e experimentação, cujo conhecimento objetivo deveria libertar o homem de um mundo carregado de mitos e superstições. A razão subjacente a essa concepção de sujeito e ciência já não é a razão objetiva, mas tem fundamento na razão subjetivada que se formalizou no método científico.

A relação instrumental do pensamento não se ateve somente a estes aspectos da realidade acima referidos. Como seu programa sempre foi o desencantamento do mundo com formalização da razão, nada ficou de fora do domínio da razão instrumental. A ciência e a técnica, como expressões da lógica formal, revelam-se como instrumentos e força de dominação social. Nesta perspectiva, a produção e reprodução da vida material e espiritual dos homens refletem e conformam-se a essa lógica instrumental. Sobre este fato, Horkheimer explicita que o “modelo da divisão do trabalho se transfere automaticamente para a vida do espírito, e esta divisão do reino da cultura é um corolário da substituição da verdade objetiva pela razão formalizada, essencialmente relativista.” (HORKHEIMER, 2002, p. 24).

Em tempos em que a razão subjetiva se institui como senhora do mundo, até ela mesma é suspeita de significar alguma entidade mitológica. Desta forma, ela realiza seu próprio aniquilamento, pois, na sua ânsia de a tudo dominar em prol da autoconservação do indivíduo, a razão trai a si mesma. Explicando melhor, Horkheimer (2002) afirma que “é como se o próprio pensamento tivesse se reduzido ao nível do processo industrial, submetido a um programa estrito, em suma, tivesse se tornado uma parte e uma parcela da produção.” (p. 26).

Veja como Horkheimer e Adorno (1985) elaboram a crítica da razão no texto “O conceito de esclarecimento”. Neste texto, os autores equiparam razão ao conceito de esclarecimento que, no âmbito do Iluminismo, revelou-se funcional, ou melhor, o próprio ser do pensamento da sociedade burguesa que tem na ciência e na técnica a sua maior expressão e materialidade. Vale ressaltar que a ciência moderna nascia como uma força positiva no âmbito do programa do esclarecimento, cuja meta era livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores, ou seja, promover o desencantamento do mundo, que consistia na dissolução dos mitos e das superstições, bem como na substituição da imaginação pelo saber. Tal objetivo não prescindia da ideia da razão como faculdade humana capaz de guiar o homem em todas as esferas de sua vida (p. 19).

Todavia, a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O que significa essa expressão? O que aconteceu com a razão que deveria garantir a emancipação, o bem-estar e a autopreservação dos indivíduos da espécie humana? Ou, como os próprios autores formularam: por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em nova

espécie de barbárie? Para Adorno e Horkheimer, a explicação deve ser buscada na própria história da razão na civilização ocidental, que alcançou seu auge na sociedade regida pelo capital, que no modelo da racionalidade científica moderna propôs a superação do mito, convertendo-se ela própria em um novo mito. Assim, é preciso revelar o caráter regressivo sempre associado ao progresso, imanente à razão instrumental.

É na ciência moderna que a razão instrumental se realiza como razão de domínio, cuja finalidade é o desencantamento do mundo. Aparentemente, sua pretensão consiste em tornar os homens livres e senhores de si e do mundo, mas, na verdade, a razão científica sob o pretexto de garantir a autopreservação dos indivíduos perpetua a dominação da natureza e dos homens entre si, impedindo que esta se efetive como emancipação humana. Para ADORNO, (1972) “crítica da sociedade é crítica do conhecimento e vice-versa” (p. 149).

É no trabalho de autorreflexão crítica a cultura que se realiza como razão instrumental que pode libertar o pensamento da lógica formal que o aprisiona como razão domínio, não somente em sua esfera de ação, mas também em outras esferas da sociedade, nas quais a razão subjetiva já se encontra instalada. Para tanto, é preciso empreender a crítica contra e a favor da razão, a fim de libertá-la da prisão que edificou para si.

É isso o que fazem HORKHEIMER & ADORNO, no livro *Dialética do Esclarecimento*⁴² (1985) quando deferem críticas ao esclarecimento, cuja expressão

⁴² A edição original do livro *Dialética do Esclarecimento* foi publicada em 1947. Escrito na forma de ensaio, o livro é composto de: um prefácio, um ensaio denominado “conceito de esclarecimento”, no qual se procura tornar mais inteligível o entrelaçamento da racionalidade e da realidade social, bem como o entrelaçamento, inseparável do primeiro, da natureza e da dominação da natureza. O texto apresenta ainda duas teses que serão desenvolvidas durante o livro: o mito já é esclarecimento e o esclarecimento acaba por reverter à mitologia. Em seguida, vêm dois “Excursos”. O primeiro excursus acompanha a dialética do mito e do esclarecimento na *Odisseia* como um dos mais precoces e representativos testemunhos da civilização burguesa ocidental. No centro da discussão estão os conceitos de sacrifício e renúncia, nos quais se revelam tanto a diferença quanto a unidade da natureza mítica e do domínio esclarecido da natureza. No segundo excursus, os autores ocupam-se de Kant, Sade e Nietzsche, os implacáveis realizadores do esclarecimento. É um texto que revela como a submissão de tudo aquilo que é natural ao sujeito autocrático culmina exatamente no domínio de uma natureza e de uma objetividade cegas. Por fim, o livro traz duas discussões que podem ser vistas como ilustração de como o esclarecimento converteu-se em mito. A primeira, sobre a indústria cultural, mostra a regressão do esclarecimento à ideologia, que encontra no cinema e no rádio sua expressão mais acabada. Na discussão sobre elementos do antissemitismo, os limites do esclarecimento. Os autores retratam como é possível historicamente o retorno efetivo da civilização esclarecida à barbárie. Ou seja, vive-se tempos em que a tendência “à autodestruição, caracteriza a racionalidade instrumental como “a essência da própria razão dominante e do mundo correspondente a sua imagem.” (HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p. 15 e 16).

moderna é a razão científica que, em vez de gerar “um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie.” (HORKHEIMER & ADORNO, 1985, p. 11).

A crítica de Adorno e Horkheimer ao conhecimento científico não é tópica ou externa a ela, mas concentra-se no próprio procedimento racional por ela utilizado para conhecer, ou melhor, obter o domínio e controle da natureza que se apresenta hostil aos homens. Para Adorno e Horkheimer, a razão científica que desvendou os mistérios da natureza e possibilitou o senhorio dos homens sobre ela é o ápice de uma razão de domínio que acompanhou a história da civilização ocidental. A ideia de razão como guia ou referencial de orientação do homem em todos os campos da experiência humana foi o princípio básico de construção de uma sociedade justa, igual e democrática, desde os tempos da *polis* grega.

Embora a ideia de emancipação humana e social estivesse presente nessa concepção de razão, foi sua dimensão instrumental que prevaleceu. A emergência da razão científica na modernidade atesta o predomínio de uma razão que, em nome do progresso e do esclarecimento, reduziu a experiência humana a uma objetividade vazia de conteúdo. O método ou procedimento racional da ciência moderna, baseado apenas em evidências empíricas e matemáticas, renunciou ao sentido, substituindo o conceito pela fórmula, a causa pela regra e probabilidade. Como disseram HORKHEIMER & ADORNO, (1985) “O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento”. A razão científica só reconhece como ser e acontecer o que se deixa captar pela unidade. A lógica sistemática é o ideal desse procedimento racional, do qual se pode deduzir toda e cada coisa. Portanto, é uma razão meramente formal, na qual a lógica propicia o esquema da calculabilidade do mundo. Trata-se de um método em que o número tomou sua regra geral, ou seja, aquilo que não se reduz a números e, por fim, ao uno, que passou a ser ilusão (p. 21-23).

Para os autores, esse procedimento racional não está presente apenas no método operado pelas ciências naturais e sociais, mas também em todas as esferas da vida social, uma vez que “a sociedade burguesa está dominada pelo equivalente. Ela torna o heterogêneo (valores de uso diferentes) comparável, reduzindo-o a grandezas abstratas. As mesmas equações dominam a justiça burguesa e a troca mercantil”. O preço da dominação não é simplesmente a alienação dos indivíduos referente aos objetos dominados, com a coisificação do espírito até “as próprias relações dos homens foram

enfeitadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo.” (HORKHEIMER & ADORNO, p. 40).

Nessa perspectiva, a autonomia do indivíduo encontra-se impedida de se manifestar. A capacidade de pensar é reduzida a um mero procedimento formal que a mantém aprisionada à imediatez do mundo fenomênico. Nesta lógica, o conhecimento restringe-se a sua repetição, e o pensamento converte-se em tautologia. A possibilidade da autonomia consiste no confronto entre as formas sociais e a racionalidade que lhe dá sustentação. Ou seja, a crítica da razão, que se realiza na forma do conhecimento científico, apresenta-se como aspecto importante para o desvelamento da lógica de dominação e exploração social que se faz presente em todas as instituições sociais e esferas da sociabilidade capitalista.

A reflexão da educação, em Adorno e Horkheimer, realiza-se no conjunto de preocupações dos autores com a questão da cultura no capitalismo tardio que se realiza como semiformação. Segundo Leo Maar (1995), para Adorno, a questão da cultura se converteu num segundo programa do esclarecimento, ou seja, “a formação cultural converteu-se em problema nesta segunda ilustração que se estende desde o início do movimento que, centrando-se no trabalho social, leva a ciência a se converter em força produtiva social.” (p. 15).

Ao se desvendar que a cultura na sociedade capitalista converteu-se em indústria cultural⁴³, Adorno percebe a impossibilidade da formação cultural sob o capitalismo como elemento de transformação social, pois ela não goza mais de autonomia frente à sociedade como nos primórdios da modernidade. A experiência formativa do sujeito agora se realiza pela via de sua integração na forma social do trabalho, que produz e reproduz a sociedade e a cultura como um todo. Por isso, a educação já não se refere meramente à formação da autonomia da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral e à conscientização como pressupunham Rousseau e Kant, mas ao processo social, no qual se articulam objetividade e subjetividade.

Pensar a cultura (e a educação como um momento desta) é por em questão o processo de coisificação e deformação do sujeito pelo trabalho alienado que expropria não só a vida física, mas também psíquica. Com a incorporação da ciência e tecnologia

⁴³ Conceito crítico elaborado por Adorno e Horkheimer para desmistificar a ideia de que os meios de comunicação de massa produzem uma cultura original e popular (Ver Adorno e Horkheimer, 1985, p. 113-156).

ao processo produtivo, instalou-se na cultura moderna uma crise contínua no processo formativo, que não se pode superar com estratégias de conscientização, de aperfeiçoamento moral, próprias do enfoque subjetivista de formação do indivíduo autônomo. Na realidade, o essencial é “pensar a sociedade e a educação em seu devir.” (MAAR, 1995, p. 12 -16).

A proposta de educação como crítica cultural em Adorno está expressa em vários momentos da obra *Educação e Emancipação*. Para ele, a finalidade da educação é evitar a barbárie social, ou seja, que Auschwitz não se repita é a primeira de todas as exigências do processo educativo. À ausência de consciência, “é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita”. Portanto, a educação como cultura deve ser “dirigida a uma autor-reflexão [sic] crítica.” (ADORNO, 1995, p. 121).

No ensaio “Educação - Para Quê”, Adorno explicita não só a finalidade da educação, mas também a sua concepção educativa. Para definir-se o fim da educação, é necessário reconhecer que a pressão ideológica exercida pela sociedade é superior à ação educativa. Neste sentido, é preciso saber que a educação persegue simultaneamente duas finalidades. A primeira consiste em preparar as pessoas para se orientarem no mundo, que se chama adaptação. A segunda consiste no esclarecimento da situação vivida através da formação de uma verdadeira consciência que habilite o indivíduo a uma ação autônoma para resistir à dominação existente. Assim sendo, “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.” (ADORNO, 1995, p. 182-183).

Quanto à concepção de educação assumida por Adorno, percebe-se uma inovação em seu conceito, pois ele foge tanto da ideia de uma educação prescritiva no sentido moral quanto ideológica no sentido político. Veja como Adorno define sua concepção educativa:

Evidentemente não é a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não é a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive de maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (p. 141-142).

Essa concepção de educação e democracia guarda coerência lógica e histórica entre si. Uma sociedade democrática demanda indivíduos autônomos e vice-versa. Nesta perspectiva, a cidadania não é um valor universal, posto exteriormente, mas está circunscrita a capacidade de os indivíduos e da sociedade constituírem-se autonomamente.

Em outra passagem desse texto, chama-se atenção para o papel que Adorno imputa ao conhecimento no processo educativo-formativo. Para ele, sua compreensão adequada passa pela distinção do sentido entre razão e consciência. Assim, esclarece:

Em geral, o conceito de racionalidade ou de consciência [...] é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial de inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade – a relação entre as formas e estruturas do pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o lógico-formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a imaginação. (p. 151).

Diante disso, parece ficar claro que a construção da autonomia passa pela capacidade de fazer experiências, o que supõe a aptidão para pensar a realidade social e educacional para além da situação vigente, isto é, pensar e viver a existência social em seu constante devir. Vista dessa forma, “a educação se apresenta como possibilidade de aprendizado aberto e elaboração viva da história e de contato com o outro não idêntico, o diferenciado, e não apenas como mera apropriação do instrumental técnico e receituário para a eficiência” (MAAR, 1995, p. 27.).

CAPÍTULO 3

TRABALHO E AUTONOMIA DA PRÁXIS DOCENTE NA UNIVERSIDADE: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

A crítica ao conceito de autonomia como práxis moral realizada no capítulo anterior por Marx, Adorno e Horkheimer, diferentemente, indicou sua possibilidade como práxis sócio-histórica e cultural. A crítica à parcialidade do conceito de autonomia como moralidade no âmbito da dialética materialista se deu a partir do desvelamento do trabalho como estranhamento que se caracteriza pelo afastamento do homem de sua atividade vital, do produto dela gerado, de sua condição como ser genérico, bem como de sua relação imediata com os outros homens.

Nessa perspectiva, a autonomia se apresenta como prática de mistificação da realidade social ao produzir a ilusão de que os homens têm domínio sobre ela, ao invés dela depender. Entretanto, como a alienação é uma produção sócio-histórica, existe a possibilidade de a autonomia constituir-se em prática de emancipação pela efetiva negação e superação das relações sociais do modo de produção capitalista. Desta forma, é necessário apreender a forma como a autonomia é concebida e vivida nas práticas sociais que instituem o homem como ser social.

Nesse capítulo, são apreendidas as concepções de autonomia na prática social da educação, a partir da análise da problemática do trabalho docente na sua relação com a universidade enquanto instância de produção sociocultural na contemporaneidade. Para tanto, discutir-se-ão os sentidos do trabalho docente e da universidade, a fim de indicar algumas perspectivas de análise da autonomia da prática docente na universidade, principalmente no curso de pedagogia.

3.1 TRABALHO DOCENTE E UNIVERSIDADE: GÊNESE E O SENTIDO SÓCIO-HISTÓRICO

Apreender o conceito de autonomia a partir da relação entre trabalho docente e universidade na contemporaneidade implica desvendar a gênese e o sentido sócio-histórico dessas práticas sociais como momentos de afirmação ou negação de interesses

de grupos ou classes sociais sob o capitalismo. Deste ponto de vista, pensar a docência sob a perspectiva da autonomia exige que esta seja entendida como tema e objeto de investigação, a fim de captar a multiplicidade de suas manifestações, o que supõe uma abordagem dialética.

Analisar o trabalho docente⁴⁴ apenas em uma de suas dimensões, seja ela pessoal, profissional ou social, pode conduzir a uma visão parcial e unilateral da prática educativa. A fim de evitar essa perspectiva de análise e obter uma visão de totalidade da docência, Veiga (2005) alerta que:

Não se pode permitir que a docência seja fragmentada, ou seja, os enfoques sobre ela nas diferentes conjunturas nacionais ou regionais, no passado ou no presente – pelo ângulo da formação inicial, da formação continuada, pelos currículos, pela dimensão metodológica, pela dimensão econômica, pelo compromisso ético-político, pelo vínculo à escola quando se revela por meio de concepções, finalidades e papéis, e assim por diante, - sejam apenas frações de uma totalidade. (VEIGA, 2005. p. 15).

Nesse sentido, é possível pensar a autonomia do professor a partir de uma visão de docência como práxis, que tenha como horizonte a emancipação humana, ao fugir de enfoques analíticos que a tomam numa perspectiva meramente técnica. Como as concepções de autonomia variam em função das diferentes abordagens sobre o que é ser professor, sua adequada apreensão precisa considerar a problemática de constituição do trabalho docente na atualidade. Deste modo, cotejar-se-á na literatura educacional como a questão do trabalho docente é analisada pelos estudiosos dessa temática.

Conforme Tumolo e Fontana (2008), em *Trabalho Docente e Capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990*⁴⁵,

As investigações sobre o trabalho docente, em sua inter-relação com outras categorias profissionais, começaram a emergir como objeto de estudo na pesquisa educacional brasileira no final da década de 1970 (Oliveira, 2003), tendo como temas centrais a organização do trabalho docente e a gestão da escola. (p. 160).

⁴⁴ Segundo Ferreira (1999), docente é aquele que ensina, docência é a qualidade de docente, ou seja, o exercício do magistério. Docência-livre seria então a atividade exercida por docente-livre (p. 264). Nesse estudo, está-se assumindo o significado de docência como trabalho docente e vice-versa, ou seja, como prática social necessária ao processo de produção e reprodução de determinadas relações sociais.

⁴⁵ Esse estudo realiza um balanço e uma análise da produção investigativa sobre o trabalho docente da década de 1990 no Brasil, identificando as principais concepções e o tratamento analítico desenvolvido pelos pesquisadores que apreciaram o referido tema, dando destaque para a questão da “proletarização docente”. O levantamento de dados compreendeu 120 textos, a partir da seleção de 39 publicações, assim distribuídas: 3 teses, 15 dissertações, 11 artigos e 10 livros (Tumolo e Fontana, 2008, p. 160-161).

Dessas duas temáticas, os autores afirmam que abriram espaços para as discussões sobre a profissionalização e a proletarização docente: a organização escolar e a feminização do magistério. Entretanto, já no final da década de 1980, houve um deslocamento das pesquisas sobre a natureza do trabalho docente para os estudos que priorizaram as relações de gênero, cultura escolar e formação docente, em conformidade com o período de reformas educacionais que destacavam a necessidade de um novo professor, com habilidades e competências necessárias para atender aos objetivos requeridos pelo mercado, conforme atestam as pesquisas de Hypólito (1994).

No que se refere à produção acadêmica sobre o trabalho docente que caracterizou o período dos anos de 1990, Tumolo e Fontana (2008) identificaram que a discussão sobre a proletarização docente vincula-se diretamente aos estudos sobre a profissionalização docente numa perspectiva de franco antagonismo. Ao cotejar os vários temas⁴⁶ estudados, esses autores destacaram como objeto de reflexão a questão do trabalho docente e seu processo de proletarização.

Entre as possíveis conclusões desse estudo, Tumolo e Fontana (2008) evidenciaram que praticamente todos os pesquisadores com quem dialogaram se basearam nos estudos de Enguita⁴⁷ (1991) sobre a natureza do trabalho docente. Da tese de Enguita (1991) e dos pesquisadores que nele se inspiram, deriva o processo de proletarização do processo de trabalho, o que significa dizer que aquela é “percebida como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em

⁴⁶ A discussão sobre trabalho docente e seu processo de proletarização foi realizada a partir da contraposição entre proletarização e profissionalização docente, evidenciada pelos temas “feminização do magistério, a (re)organização escolar e a atividade docente, a organização de ‘classe’ e o docente como trabalhador produtivo.” (Tumolo e Fontana, 2008, p. 161).

⁴⁷ Enguita (1991) é bastante referenciado nos trabalhos que discutem a proletarização da docência. A expressão proletarização é utilizada no sentido de perda ou impossibilidade do acesso à propriedade dos meios de produção e do controle do objeto e do processo de trabalho. Com base nesse conceito, Enguita (2001) chama atenção para os limites da construção da docência como profissão, uma vez que esta se encontra num lugar intermediário entre o profissionalismo e a proletarização. Nesta perspectiva, ela é uma semiprofissão, pois a natureza do trabalho docente, sua condição de assalariado, bem como a origem burocrática, fazem com que seja identificado como um dos grupos ocupacionais que não tem um estatuto profissional definido. A conquista do *status* profissional supõe a ideia de um grupo ou categoria autorregulada de pessoas plenamente autônomas em seu processo de trabalho, não tendo de submeterem-se ao Estado ou ao mercado. A docência adquiriu parcialmente os requisitos que tornam o professor um profissional, a saber: competência, vocação, licença, independência e autorregulação. Além disso, Enguita aponta outros fatores que conduzem a uma situação de proletarização da docência, que são: crescimento numérico da categoria, tendência ao corte de gastos sociais, urbanização, expansão do setor público, criação de escolas privadas para setor de poder aquisitivo elevado, determinações das matérias de ensino e distribuição e sua carga-horária (p. 41 a 49).

decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho do professor.” (p. 164).

Ao vincular proletarização ao processo de trabalho, Enguita (1991) e os demais estudiosos estariam, segundo Tumolo e Fontana (2008), promovendo um reducionismo do trabalho docente ao processo de trabalho, uma vez que não levam em conta a relação com o processo de produção capitalista. Com base em Marx⁴⁸, foi possível relativizar a leitura de que a proletarização é oposta à profissionalização a partir da diferenciação entre processo de trabalho e processo de produção. O primeiro resulta na produção de valores de uso para satisfação de necessidades humanas, ao passo que o segundo – que já pressupõe o processo de trabalho – tem como finalidade a produção de mais-valia e, fundamentalmente, de capital. Portanto, há nesse processo três momentos que se diferenciam e se articulam dialeticamente. O processo simples de trabalho objetiva a produção somente de valor de uso, de riqueza e, por isso, não pressupõe o processo de trabalho e o processo de valorização. Em outras palavras, “o processo de produção de mercadorias implica o processo de trabalho, porém não o processo de produção capitalista, e este, por sua vez, pressupõem os outros dois processos.” (TUMOLO e FONTANA, 2008, p. 165-166).

Feita essa distinção, Tumolo e Fontana prosseguem em sua crítica aos limites analíticos da produção acadêmica sobre o trabalho docente na década de 1990 e buscam esclarecer o conceito de trabalho produtivo na relação com o processo de produção capitalista. Apoiados novamente na leitura de Marx (1983) em *O capital*, que entende o trabalho produtivo⁴⁹ na perspectiva da produção capitalista, ou seja, como referido ao trabalho que produz mais-valia, os autores evitam fazer uma associação direta deste com os elementos do processo de trabalho: aspectos concernentes ao trabalho concreto, às características do valor de uso ou aos setores de atividade econômica (p. 166).

⁴⁸ Marx define o processo de trabalho como uma “[...] atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais”. (MARX, 1983, p. 153).

⁴⁹ Para Marx, “[...] a produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. [...] O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar.” (MARX, 1984, p. 105 e 106).

Considerando essa base conceitual que explicita a diferença entre trabalho produtivo e processo de trabalho, os autores afirmam a possibilidade de apreender, nos seus fundamentos, o trabalho docente, seja do ponto de vista do processo de trabalho como, sobretudo, do que trata das relações sociais de produção e do processo de produção capitalista. De posse desse critério analítico, Tumolo e Fontana (2008) delimitam as circunstâncias em que o trabalho docente se realiza como trabalho proletário ou apenas assalariado ou não.

Definir se o professor é ou não proletário, a partir da relação contratual baseada no assalariamento, não delimita sua condição de proletário ou profissional. Na verdade, os autores afirmam que “nem todo trabalhador assalariado é produtor de capital, apesar de todo trabalhador produtivo ser assalariado” (p. 167). Isto quer dizer que não basta ser assalariado para que o professor se constitua como trabalhador produtivo ou até mesmo exercer uma atividade docente concreta similar aos de sua categoria profissional, mas é a sua condição e inserção no processo de produção capitalista, ou seja, da produção de mais-valia, que definem se este é ou não produtivo.

Visando elucidar essa questão do trabalho produtivo, bem como propiciar uma maior compreensão das diferenças entre processo de trabalho e processo de produção de capital, os autores apresentaram quatro situações ilustrativas de trabalhos docentes que existem no capitalismo. A primeira situação refere-se ao exercício da docência como um processo simples de trabalho. É o caso emblemático do professor que ensina seu filho a ler. Aqui não há produção de valor nem de mais-valia, pois é uma produção de simples valor de uso, e não de uma mercadoria. Como o professor produziu apenas um valor de uso para si, ele não se realiza como trabalhador produtivo. Na segunda situação, verifica-se a intenção explícita de se praticar a docência como um meio de subsistência, produzindo o ensino como um valor de troca, ou seja, como uma mercadoria que se vende. Trata-se de um caso que se aplica ao professor que ensina aulas particulares. Por apresentar-se como proprietário de meios de produção e não necessitar vender sua força de trabalho, não estabeleceu, portanto, uma relação assalariada. E, por tudo isso, não se constituiu um trabalhador produtivo. Na terceira, numa posição totalmente diferenciada, tem-se o exercício da docência, cuja origem está na necessidade de venda de força de trabalho a um proprietário de escola privada. Dessa relação se produz uma mercadoria – o ensino – que pertence ao empresário e, ao fazê-lo, produz mais-valia e, conseqüentemente, capital. Tais características são atributos do

professor como trabalhador produtivo, cujo contrato se realiza por meio da existência de uma relação assalariada. Por último, os autores destacam a condição do professor da escola pública que, embora tenha que vender sua força de trabalho ao Estado em troca de um salário, produz apenas valor de uso, e não valor de troca. Logo, não existe a produção de valor, de mais-valia e de capital. Portanto, não pode ser nomeado trabalhador produtivo. (TUMOLO E FONTANA, 2008, p. 167-168.).

Seguindo a linha de raciocínio de Tumolo e Fontana, conclui-se que as relações de produção que estabelecem são distintas, ainda que se considere que todos os professores estejam submetidos à lógica capitalista e que possuam a mesma identidade no que tange ao trabalho concreto – o trabalho de ensinar –, ou seja, apesar de executarem o mesmo processo de trabalho e produzirem o mesmo produto. Dos casos analisados, somente a docência que se realiza como venda de força de trabalho com a efetiva realização de mais-valia, capital para um proprietário de empresa escolar, caracteriza a exploração e a relação especificamente capitalista. Diante dessa perspectiva analítica dos autores citados, como explicar então a relação entre trabalho docente e classe social?

Ao se constatar que as pesquisas sobre trabalho docente na década de 1990 não diferenciam processo de trabalho de processo de produção e, por isso, confundem categoria profissional com classe social, esses autores afirmam que esta condição não depende das características da profissão, mas da relação social de produção na qual o professor está inserido. Desta forma, “classe social” é um conceito que emerge da condição do trabalhador como proletário, e não de sua identidade como categoria profissional, que decorre das características atinentes ao processo de trabalho. A discussão de classe social supõe o entendimento da questão da consciência de classe (em si e para si). Do ponto de vista da “classe em si”, “proletariado é a classe social antagônica à classe capitalista, que, desprovida da propriedade de qualquer meio de produção, vende sua força de trabalho para aquela classe e que, ao produzir uma mercadoria, produz valor, mais-valia e capital.” (TUMOLO E FONTANA, 2008, p. 170).

Nessa perspectiva, o conceito de classe proletária tem por base a relação de produção especificamente capitalista e não pode e nem deve ser definido a partir das condições e características do trabalho ou do nível salarial, porque tudo isso diz respeito ao processo de trabalho. Aplicando esse conceito às formas de docência apresentadas no

texto, somente o docente que trabalha numa escola privada se constitui como proletário, porque é o único que participa da relação de produção capitalista. Como proletário, ele deixa de ser categoria profissional de professores e passa a ser classe proletária. Encontra sua identidade como classe com os outros trabalhadores proletários, e não com seus companheiros trabalhadores docentes vinculados a outras relações de produção que não a capitalista. Já o professor de escola pública, mesmo sendo vendedor da força de trabalho, não estabelece a relação especificamente capitalista, por isso se apresenta como categoria, e não como classe em si. (TUMULO e FONTANA, 2008, p. 171-172.).

Concorda-se em parte com esse referencial analítico quando se procura distinguir, na discussão do trabalho docente, o que é característico do processo de trabalho e das relações de produção capitalista ao se proceder ao desvelamento das relações entre proletarização e profissionalização que, a nosso ver, não é de antagonismos, mas de contradições e descontinuidades. Com isso, quer-se dizer que não é adequado fundamentar o debate sobre a profissionalização docente como contraponto da discussão sobre a proletarização docente. É bem verdade que o trabalho docente que se realiza em universidades públicas não caracteriza *stricto sensu* uma forma de trabalho produtivo, pois o professor que nela trabalha, apesar de vender sua força de trabalho ao Estado, não produz valor de troca ou mais valia, mas tão somente valor de uso, ainda que sua relação contratual seja a de assalariamento. Logo, sua identidade social não é a de um proletário, mas comunga com o professor de instituição de ensino privada a mesma identidade enquanto categoria profissional, porque este também desenvolve um trabalho que tem como característica e finalidade geral: ensinar.

Dessa forma, não se pode descurar que a docência conforma um trabalho que, enquanto práxis social, é afetada pela atual estrutura econômica que configura o capital na contemporaneidade, bem como pelo papel que o Estado exerce na mediação dos conflitos entre as classes sociais. Nesta perspectiva, o trabalho docente em geral e o exercido na universidade têm sido atingidos pelo movimento de globalização e reestruturação produtiva, pela acumulação flexível e pela adoção do neoliberalismo no âmbito do Estado que, em conjunto, representam uma tentativa de superação da crise do capital⁵⁰, que teve início nos anos de 1973. Esse novo reordenamento do capital na

⁵⁰ Para Alves (1998), trata-se de uma crise de superprodução clássica, que tem como principais características “o incremento da capacidade produtiva ociosa, excesso de mercadorias e estoque, um excedente de capital-dinheiro e um nível elevado de desemprego, de caráter estrutural” (p. 114). A assunção de um novo padrão de acumulação agora denominado “acumulação flexível” foi a resposta do

conjuntura socioeconômica e política, principalmente a partir dos anos de 1990, tem contribuído para a degradação do trabalho docente nas universidades públicas, aproximando-as do padrão e do nível de exploração, de precarização e de proletarização dos professores. Estes são reconhecidos proletários por venderem sua força de trabalho, que passa a pertencer ao empresário do ensino que, na condição do processo de produção capitalista, destina a produzir mais-valia e, conseqüentemente, capital.

Em um artigo sobre “A precarização do trabalho nas instituições de ensino superior do Brasil nestes últimos 25 anos”, Antonio de Pádua Bosi confirma a tendência de degradação do trabalho do professor realizado nas universidades. O autor localiza a “gênese do processo de precarização da docência no movimento de mercantilização da educação superior” já captado pelas pesquisas de Pinto (2002), Amaral (2003), Chaves (2005) e Silva (2005), bem como de uma percepção generalizada de professores universitários que têm acusado o aumento, a intensificação e a desvalorização de seu trabalho (p. 1004.. No âmbito político, as causas da mercantilização da educação superior, no Brasil, estão associadas à reforma do Estado⁵¹, iniciada nos anos de 1990, durante o governo de FHC, que redefiniu a educação como área não exclusiva do Estado, conforme proposta apresentada por Pereira (1998), na qual caracteriza os serviços sociais e científicos como:

As atividades da área social e científica não são exclusivas do Estado e nem são totalmente submetidas às regras do mercado. As atividades de educação, saúde, assistência social, arte, cultura, comunicação educativa e cultural, pesquisa científica etc. devem ser financiadas diretamente pelo Estado, mas sua execução pode ficar a cargo do mercado, visto serem atividades competitivas, que podem ser controladas não apenas através da administração pública gerencial, mas também e principalmente através do controle social e da constituição de quase-mercados. (PEREIRA, 1998, p. 66).

Essa nova forma de Estado, denominada de “Estado neoliberal”, alterou a natureza das políticas públicas, a relação público e privado, e teve profundas implicações para a universidade e seus profissionais. A educação deixou de ser um

capital a essa crise de acumulação do capital ocorrida em âmbito internacional, ocasionada pela queda na taxa de lucros, provocados em parte pelo esgotamento do padrão de acumulação fordista/taylorista.

⁵¹ Segundo Bresser Pereira (1998), trata-se de uma redefinição das esferas de atuação do Estado. Em sua lógica, haveria três áreas de atuação do Estado: a) atividades exclusivas do Estado; b) serviços sociais e científicos do Estado, e c) produção de bens e serviços para o mercado. Essa reforma do Estado estaria assentada na “Grande Crise econômica dos anos 70 que teve como causa fundamental a crise do Estado – uma crise fiscal do Estado, uma crise do modo de intervenção do Estado no econômico e no social, e uma crise da forma burocrática de administrar o Estado.” (p. 51).

direito do cidadão e se transformou em um bem ou serviço, que passou a ser ofertado por organizações públicas não estatais, mediante um contrato de gestão com o Estado, responsabilizando diretamente a sociedade civil pela educação.

Segundo Bosi (2007), essa prática política acarretou várias mudanças na estrutura e na rotina do trabalho docente realizado nas universidades. Sua tese é a de que as mudanças nas formas institucionais de gestão e de contratação de professores forçaram alterações na rotina do trabalho docente. Isto fica evidente quando se analisa as medidas e os resultados das políticas de acesso ao ensino superior, bem como as formas de gestão e de contratação de pessoal docente feitas ao arrepio da lei ou com a sua concordância. Veja algumas situações que ilustram como o movimento de mercantilização da educação superior tem causado a precarização e a intensificação do trabalho docente no Brasil.

Seguindo a política educacional instituída nos governos militares, os governos neoliberais de Collor e FHC produziram um incremento de matrículas pela via da criação de vagas no ensino superior privado. Os dados oficiais da década de 1980 apontam que “cada setor da educação superior ficava com 50% das matrículas realizadas e, no final da década de 1990, esta relação foi de 70% para 30% em favor das IES privadas”, o que parece confirmar a consolidação da política de acesso à educação superior pela via privada do ensino. Este quadro se ampliou nos dados de 2004 quando se atingiu uma proporção de 80% para 20% em favor das IES privadas. (BOSI, 2007, p. 1507.).

O aumento das matrículas na educação superior levou a um crescimento extraordinário na força de trabalho docente. Obviamente, foi o setor privado que mais empregou, chegando ao percentual de 270% entre os anos de 1980 e 2004, enquanto que o setor público alcançou apenas 53% nesse mesmo período. A predominância da força de trabalho no ensino privado a partir dos anos de 1990 tem justificava na política e na legislação educacional adotada nos governos neoliberais de Collor e FHC, que estimularam o crescimento das matrículas nas instituições privadas, vindo a estancá-las nas IES públicas (p. 1508.).

Essa política de mercantilização da educação superior foi favorecida pela flexibilização da contratação e dos regimes de trabalho. Nas IES públicas, segundo dados do Inep de 2004, colhidos pelo autor desse artigo, apenas 48% dos docentes trabalhavam em regime de dedicação exclusiva, o que comprova uma

desregulamentação do trabalho docente. Acrescente-se a isso a utilização de alunos de pós-graduação como professores substitutos, e a instituição inseriu uma gratificação por produção chamada Gratificação de Estímulo à Docência (GED) – implementada nas IFES no ano de 1998, cujo efeito imediato foi a intensificação do trabalho docente e o aumento significativo do número de alunos por docentes que, segundo cálculos da época, era de oito alunos por professor.

A contratação de 118 mil professores para atuar em regime “horista” nas IES privadas demonstra a existência de professores proletários no ensino superior, o que representa quase 70% de todos os docentes ocupados no ensino superior no Brasil. A exigência legal de contratação de pelo menos um terço do corpo docente em regime de tempo integral, conforme preceitua a LDB, vem sendo sistematicamente descumprida. Nas IFES, o aumento de professores, entre 1980 e 2004, evoluiu de 42.010 para 50.337, ou seja, apenas 19%. Entre as universidades privadas, o desrespeito a essa lei abrange 65 das 86 IES existentes, ou seja, mais de 75% estão numa situação ilegal. Na realidade, nesse período, o crescimento da força de trabalho nas IES públicas aconteceu em universidades estaduais, que exibiram um aumento de 153%, justificado pela adoção das regras flexíveis e precárias de contratação que tem conduzido à intensificação e extensão do trabalho dos seus professores efetivos (p. 1509.).

Nas universidades federais, a cultura do produtivismo acadêmico tem sido apontada como um fator que conduz a precarização e a aproximação da docência ao trabalho proletário. A pressão institucional para maximizar o tempo de trabalho acadêmico tem sido exercida para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, que obtenham como resultado efetivo uma quantidade satisfatória de “produtos” recomendados pelas agências de fomento e o mercado (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes, consultorias etc.), como condição para que os docentes sejam reconhecidos e, assim, gozem do *status* de professor “produtivo”.

Segundo Bosi (2007), a cultura da produtividade na universidade tem sido estimulada e desenvolvida pelos órgãos de fomento, como CNPQ e Capes, cujas regras de financiamento da pesquisa e qualificação acadêmica têm possibilitado a redução do tempo de formação e de bolsas de estudo. Tais agências, ao estabelecer um padrão de produção acadêmica, acabam reproduzindo no interior da universidade a lógica do mercado, uma vez que os recursos para pesquisas e estudos acabam indo para as áreas que conseguem converter ciência e tecnologia para o capital, fator que desenvolve uma

razão instrumental que pode ser facilmente verificada no caráter dos editais divulgados por elas (p. 1513-1514.).

O artigo de Bosi coloca algumas questões que merecem uma reflexão mais acurada. Como se encontra a cultura do produtivismo após quase 11 anos de governo Lula/Dilma? Qual é o sentido da universidade diante de uma cultura produtivista do trabalho docente, que privilegia uma concepção de pesquisa comprometida com reprodução das relações de produção capitalistas em detrimento da formação humanista e sócio-histórica? Estas e outras questões carecem de estudos e pesquisas que busquem articular a construção do trabalho docente e da universidade numa perspectiva emancipatória.

Diante desse cenário de reestruturação do trabalho docente na universidade, inerente à forma de organização do capital, a autonomia do professor se vê reduzida a uma lógica de “responsabilidade individual”, na qual o trabalho docente se realiza como prática individual, orientada pela lógica da competitividade e produtividade, instituída pelas políticas educacionais dentro da universidade. Ao se adequar a nova “regulação” do trabalho docente imposto pelo mercado, a universidade altera sua natureza institucional, redefine as funções docentes e confere um *status* acadêmico maior à pesquisa, tornando o ensino uma atividade secundária.

O estudo de Rodrigues (2011) sobre *A universidade como instituição social de formação e como organização administrada*: confronto de sentidos nas reformas acadêmicas do ensino de graduação da Universidade Federal de Goiás entre 1983 e 2002⁵² oferece uma possibilidade interpretativa para pensar o sentido e a finalidade da universidade no contexto atual do trabalho docente, orientado pela acumulação flexível. Após caracterizar a origem e o sentido da constituição da universidade na Idade Média como instituição acadêmica de formação⁵³, a autora discute o processo de transformação dessa instituição em uma organização administrada da pesquisa.

⁵² Tese de Doutorado defendida por Aneleyce Teodoro Rodrigues, no Programa de Pós-graduação em Educação da UFG, em 2011. Nesta tese, a autora estabelece como problema central da pesquisa “o questionamento do sentido e da finalidade das reformas acadêmicas da UFG nos anos de 1983 e de 2002, a partir da reflexão sobre o conceito de universidade e sua relação com a sociedade, com a política, a economia e o Estado, assim como suas práticas, em especial, o ensino, a pesquisa e a formação”. (RODRIGUES, 2011, p. 15 -16.).

⁵³ A universidade nasceu no século XIII como a principal instituição do sistema educativo medieval, reconhecida como uma das criações mais originais e fecundas da civilização do Ocidente medieval, caracterizada por um dinamismo criador, um alto grau de autonomia e por inúmeros conflitos internos.

Segundo Rodrigues (2011), a modificação do sentido de universidade como instituição de formação humana, em sua origem medieval no século XIII, para uma organização administrada, que visa atender as necessidades de reprodução orgânica do processo de produtivo do capital, teve origem no conjunto de transformações socioeconômicas e políticas que responderam pelo surgimento da sociedade moderna⁵⁴ capitalista.

Como no primeiro capítulo, a razão moderna é fruto do pensamento iluminista, que tem na racionalidade científica sua principal fonte de justificação e sustentação. Por isso, para os primeiros filósofos iluministas, a autonomia se referia ao domínio e uso do procedimento racional que se fazia presente no método científico. Desta forma, a ciência moderna passou a ser considerada como a única forma de conhecimento para se chegar à verdade, na medida em que só é válido e verdadeiro aquilo que se dobra a evidências empíricas e matemáticas, ao tornar dispensável a contribuição de outras áreas do conhecimento, como a filosofia ou a psicanálise. Para Rodrigues (2011), a mudança mais significativa provocada pelo advento dessa racionalidade científica relaciona-se à finalidade e ao conceito de pesquisa.

Com base em Freitag (1995), Rodrigues (2011) afirma que “a pesquisa tornou-se o principal fim da universidade e até mais importante que ela” (P. 35). Tal situação põe novas questões e outros problemas para compreender o trabalho acadêmico que se direciona para “as questões do *status*, da forma, das condições institucionais e financeiras de desenvolvimento da universidade” (P. 35). O ensino que no começo da universidade era sua principal atividade, agora assume uma posição subsidiária ao se tornar meio de formação para a pesquisa. Nesta perspectiva, ela aponta que a concepção de pesquisa que se construiu com base na razão instrumental tornou-se o princípio da universidade, independente de sua forma de organização. Nesse processo de

No início foi definida como um conjunto de escolas de mestres e alunos, organizado segundo o modelo das corporações de ofício que se espalhavam pelas cidades da Europa. Bolonha, Paris e Oxford foram as cidades em que surgiram as primeiras universidades, semelhantes a federações de escolas, que ministravam uma ou mais áreas do saber – artes ou filosofia, direito, medicina, teologia (2011, p. 25-26).

⁵⁴ Para Rodrigues (2011) o início da sociedade moderna tem como principal marco o advento da dupla revolução no século XVIII. A primeira foi a revolução industrial, na Inglaterra e a revolução política, na França. Ambas foram responsáveis pelas mudanças na estrutura socioeconômica, bem como na constituição de uma nova racionalidade que produziram novos padrões de pensamento e ação no mundo da ciência e da cultura. (pag. 33).

transformação da universidade como instituição⁵⁵ para uma organização social, a pesquisa passou a ser a principal preocupação dos professores, e não mais a formação universitária (RODRIGUES, 2011, P. 35).

Historicamente, o ensino e a pesquisa são atividades que têm sua importância e função asseguradas no processo de produção e transmissão do saber. A relação entre elas sempre foi de reciprocidade, e não de hierarquia ou prestígio de uma em detrimento da outra. A formação teórica e prática eram inseparáveis, pois o sentido de educação se dava na articulação como atos e um mesmo processo formativo. Entretanto, com a divisão do trabalho e a consequente racionalidade instrumental e especialização do saber, essa relação foi sendo desfeita, criando-se uma situação de superposição, na qual o critério que prevaleceu foi a perda da importância do ensino em si mesmo para ser apenas meio ou atividade auxiliar da pesquisa. Como o capital não se desenvolve sem revolucionar as forças produtivas, a pesquisa subordinou o ensino ao fim pragmático e utilitário daquela. A universidade, como instituição de formação, não pode ter como princípio norteador de sua existência a pesquisa quando esta se realiza como forma de controle e domínio da natureza física e social, e não como atividade de reflexão e sistematização.

Ao continuar essa ideia de universidade centrada na pesquisa, tornando o ensino um apêndice daquela, assistir-se-á à destruição do sentido tradicional de ensino e de desenvolvimento do saber como síntese crítica. Como assevera Rodrigues (2011), “a grande preocupação com o desenvolvimento da pesquisa acaba por produzir uma mutação fundamental da ideia de universidade, que se expressa pela passagem do *status* social de *instituição de formação* para o *status* de *organização*.” (p. 36).

⁵⁵ Rodrigues (2011) se apoia nas definições de universidade como instituição e organização de Freitag (1996, 34), para quem uma instituição “se define pela natureza de sua finalidade, que é posta, definida e retratada sobre o plano global ou universal da sociedade e ela participa do desenvolvimento “expressivo” dos valores à pretensão universal que são próprias ao fim que ela serve. Isto implica para a instituição a exigência de um reconhecimento coletivo ou público de legitimidade (cultural, ideológica e política) e, em seu interior, a disposição de uma margem essencial de autonomia”. Enquanto a dimensão institucional se volta à prioridade dos fins, a dimensão organizacional se volta à prioridade dos meios. “Em um caso, a ligação aos fins, aos valores que o sustentam, às tradições à que foram incorporadas, o suporte institucional de seus fins dentro de seu reconhecimento coletivo é primordial; de outro, o saber-fazer instrumental e o sucesso prático que o contém antes de tudo (a gestão, a planificação, a eficácia, o sucesso, etc.). Esta distinção tende a desaparecer na medida em que a sociedade contemporânea, o sucesso ou (eficiência) organizacional torne em si e para si mesma a finalidade determinante e um valor justificativo autossuficiente. E é evidente que tal distinção perde sua razão de ser e seu sentido quando a ideia de legitimidade retorna.” (RODRIGUES, 2011, p. 36-37).

A relação entre universidade e sociedade não pode ser de subordinação, tendo a primeira que se adaptar e atender a todos os problemas imediatos e práticos postos pela necessidade da produção capitalista, mas de contribuir para a renovação do pensamento e das formas de ação dos homens, tanto em termos individuais como coletivos. Caso não se mantenha a relativa autonomia da universidade em relação à sociedade, aquela deixa de ser a última instituição de síntese e de orientação crítica da sociedade, conforme Rodrigues (2011).

A adequação da universidade a uma concepção de ciência e pesquisa para o incremento da produção capitalista altera a natureza do conhecimento na medida em que deixa de ser fim em si mesmo para se tornar apenas meio para atingir objetivos externos, estranhos ao interesse geral de emancipação humana. Produzir o saber para melhorar a qualidade das relações sociais é diferente de produzi-lo no interesse de mero controle da vida natural e social para fins de valorização do capital. A pesquisa, que visa atender à lógica da organização, bem como às demandas imediatas da sociedade, compromete o papel sócio-histórico da universidade. Ao funcionar como mecanismo de reprodução da força produtiva, gerando conhecimento prático-utilitário, a sociedade perde uma instituição, cuja essência é ser “espaço de liberdade intelectual, de reflexão normativa e de expressão estética”, assim como de instância de experiência objetiva e de julgamento reflexivo e crítico da realidade que lhes correspondem (RODRIGUES, 2011, p.42).

Rodrigues (2011) alerta para o erro de derivar a formação e o desenvolvimento institucional de uma universidade dessa concepção de pesquisa, pois, segundo ela, “a formação deve se voltar para o domínio e a compreensão de uma disciplina”, isto é:

Cada disciplina pode reivindicar um conhecimento autêntico de seu objeto, sem deixar de relacionar a sua especificidade com uma reflexão geral compartilhada com as ciências humanas sobre o alcance, as condições e os fins do agir humano no mundo (p. 43).

Pelo exposto, a busca da interdisciplinaridade se dá pelo fortalecimento de cada área disciplinar, todavia, em sintonia com um projeto explícito de humanização, no qual o conhecimento se revela como o modo do homem se constituir como ser social, e não como algo externo que se lhe opõe, gerando conformismo. A autora questiona a lógica da profissionalização, que permeou o ensino superior no país, desde seu início, centrada num saber pragmático, no qual o saber disciplinar é ministrado de forma fragmentada e

a-histórica, sem a devida preocupação com o equilíbrio entre a formação geral e a formação especializada.

Ao conformar-se às exigências do sistema produtivo e sócio-político, a universidade como instituição de cultura desfigura sua natureza acadêmica e perde seu papel histórico de instância de crítica e renovação do saber. Neste contexto de reconfiguração do papel institucional da universidade, o trabalho docente e a autonomia aí constituída são vividos apenas em sua dimensão formal, isto é, como autonomia intelectual e moral, sem incorporar as demais formas de práxis social que a compõe.

Discutiu-se até aqui a autonomia sob a perspectiva da relação trabalho e universidade, que é a abordagem que se julga mais adequada para apreender o nosso objeto: a autonomia da práxis docente na universidade docente. Entretanto, reconhece-se que há outras perspectivas de estudo dessa temática, como é o caso da abordagem da docência⁵⁶ como profissão que, atualmente, centra-se na discussão da profissionalidade docente. Veja agora como Contreras (2002), um dos representantes da abordagem da docência como profissão, argumenta em favor da autonomia sob a perspectiva da profissão docente.

3.2 A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO E AS CONCEPÇÕES DE AUTONOMIA DOCENTE

Segundo Garcia (1999), é possível encontrar e classificar diferentes estruturas de racionalidade em relação à definição do que seja a escola, o ensino, a formação de professores e a docência. As concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens ou orientações. Isso quer dizer que não há uma única ideia sobre o que é a docência. Na verdade, há uma variedade de imagens, por vezes contraditórias, do que é ser professor, geralmente expressas em termos como: “eficaz, competente,

⁵⁶ Docência é um conceito sócio-histórico. Como qualidade ou prática social de reprodução cultural, ela é anterior à ideia de educação como projeto explícito de escolarização. No âmbito das civilizações do mundo grego e romano, a educação confundia-se com a cultura e acontecia na forma de impregnação cultural. Neste contexto sociocultural, a figura de professor tinha uma configuração diferente da atual. O modelo docente aproximava-se mais da ideia de educador do que da aceção moderna de professor como trabalhador ou profissional. Na sociedade grega, a docência era representada na imagem do professor por tipos como preceptores, pedagogos, pedótriba, filósofos e outros. Em Roma, havia os *ludi magister*, *grammaticus*, retores. No final do Império romano, encontravam-se monges e padres como modelos de docência (NÓVOA, 1991).

técnico, pessoa, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete”, etc. (GARCIA, 1999, p. 30.).

Cada concepção de professor exerce influência na definição de conteúdos, métodos de ensino e estratégias de formação. Da mesma forma, é possível apreender das concepções de docência derivações do conceito de autonomia da práxis docente. Contreras (2002)⁵⁷ apresenta uma concepção de docência como profissão articulada à de autonomia, a partir da ideia do professor como profissional técnico, reflexivo e intelectual crítico. Ressalta-se que o interesse não é discutir sobre o significado da autonomia profissional em geral, tampouco usá-la como chave para a compreensão de uma dimensão específica da prática docente, mas esclarecer se a autonomia constitui uma práxis sócio-histórica capaz de orientar a prática docente desenvolvida na universidade na perspectiva da emancipação.

Com base no conceito de profissionalidade⁵⁸ docente, Contreras (2002) elegeu três requisitos que tornam alguém um professor: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. A partir dessas dimensões que se apresentam como referências para se definir a profissão docente, o autor avalia cada modelo de docência, extraíndo as concepções de autonomia da prática docente.

⁵⁷ Na obra *A autonomia de professores*, Contreras (2002) discute a autonomia docente no intuito de esclarecer o seu significado, a partir dos diversos sentidos que o termo adquire no contexto de diferentes concepções educativas e do papel dos professores ao desempenhado. Por entender a autonomia como “uma forma de ser e estar dos professores em relação ao mundo em que vive e atua como profissional”, o autor vê sua vinculação a problemas políticos e educativos, por isso afirma que abordar sobre a autonomia do professor é falar de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do papel desta com respeito à educação (p. 24 e 25).

⁵⁸ Assim como profissionalização e profissionalismo, profissionalidade é uma derivação terminológica de profissão, que significa declaração, profissão, exercício, ocupação, emprego. O termo profissionalidade tem sido utilizado como substituto de profissionalismo, devido ao conteúdo ideológico que se vinculou no uso deste último termo para designar os traços ou as características de uma profissão. Para Contreras (2002), o uso do termo profissionalidade busca resgatar o que há de positivo na ideia de profissional, no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência. Segundo Sacristán (1995), “profissionalidade é a expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor”. Para Hoyle (1980 apud CONTRERAS, 2002), são “as atitudes em relação à prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimentos e habilidades que carregam”. Para Contreras (2002), embora as definições de Sacristán e Hoyle sejam semelhantes, há uma diferença entre elas: “enquanto a primeira realça os aspectos objetivos ou descritivos do que o trabalho requer e impõe na prática, a segunda dá ênfase aos aspectos subjetivos que se baseiam no que os professores colocam de sua parte e projetam nas formas diferenciadas em que realizam sua prática profissional”. Com base nas definições desses dois autores, Contreras afirma que falar de profissionalidade significa “não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão”, portanto, profissionalidade para ele são “as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo.” (p. 73-74, grifos do autor).

A metáfora do professor como técnico tem origem na concepção tecnológica da atividade profissional, do caráter prático que se pretenda rigoroso e eficaz. De acordo com essa concepção, a atividade profissional é instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Ou, como disse Contreras (2002), a “prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica.” (CONTRERAS, 2002, p. 90).

Conforme essa forma de conceber o conhecimento que orienta a prática educativa, o docente é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas a sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento elaborado por cientistas básicos e aplicados, ou seja, não necessita ser um intelectual ou especialista numa área de conhecimento, mas apenas dominar as rotinas e as regras de atuação que derivam do conhecimento científico.

Considerando-se essa concepção epistemológica da prática, Pérez Gómez (2000) destaca alguns indicadores que caracterizam a concepção da racionalidade técnica: a concepção dos processos de ensino como mera intervenção tecnológica, a investigação sobre o ensino dentro da concepção processo-produto, a ideia do professor como técnico e a formação do docente dentro do modelo de treinamento baseado nas competências (p. 357-358).

Da análise da concepção de professor como profissional especialista, Contreras (2002) demonstra por que essa perspectiva profissional produz uma autonomia ilusória. Ao encarar o desenvolvimento profissional docente como uma questão de *status* ou atributo adquirido, ela transforma a prática educativa numa ação vazia de sentido mediante a aplicação do conhecimento científico. Nesta perspectiva, a prática docente se apresenta da seguinte maneira: em relação à obrigação moral, “há uma rejeição de problemas normativos, pois os fins e valores passam a ser resultados estáveis e bem definidos; no que se refere ao compromisso com a comunidade, percebe-se uma despolitização da prática e uma preocupação pela eficácia e eficiência em seu êxito, e em relação à competência profissional, enfatiza-se o domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos” (CONTRERAS, 2002, p. 192.).

Pelo que se vê, essa concepção de autonomia como *status* ou atributo docente referencia-se na racionalidade técnica, que conforma uma autoridade unilateral do professor como especialista do ensino, caracterizado pela dependência de diretrizes

técnicas, insensibilidade para os dilemas da prática educativa e incapacidade de resposta criativa diante da incerteza. Ao reduzir a prática docente a problemas meramente técnicos, ela se revela parcial, pois não consegue apreender a complexidade do processo educativo e do trabalho docente. Além disso, a investigação científica realizada sob a perspectiva da epistemologia da prática⁵⁹ tem revelado a atividade profissional do professor como “uma atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico.” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 100).

Segundo Pérez Gómez (1995), a concepção do professor como profissional reflexivo sustenta-se nos estudos de Donald Schön e foi fundamentada nas ideias de Dewey sobre a importância da experiência no processo de aprendizagem. Ao defender a valorização da experiência prática e da reflexão na prática, Schön afirma que a compreensão desse componente da prática profissional se dá a partir do entendimento de três processos que configuram “o pensamento prático: conhecimento na ação; reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.” (2002, p. 104).

Dessa concepção de prática, bem como da elaboração de Schön do professor como profissional reflexivo, Contreras (2002) identifica uma concepção de autonomia profissional como responsabilidade moral individual, uma vez que os problemas que enfrentam em sua prática não podem ser resolvidos mediante a aplicação de conhecimentos produzidos fora desse contexto. A implicação dos professores com sua prática exige uma ação deliberativa ou reflexiva, bem como a definição de valores educativos assumidos pessoalmente frente ao direito de aprender dos seus alunos. Em suma, a autonomia do professor como profissional reflexivo manifesta-se como capacidade para resolver criativamente as situações-problemas que emergem no cotidiano do trabalho docente. Para tanto, é necessário estabelecer um equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Sua competência profissional se constrói no processo de pesquisa e reflexão sobre a prática diante de cada caso que exige uma forma moral ou educativa correta de agir (p. 192.).

Embora o modelo do professor como profissional reflexivo valorize as qualidades subjetivas da prática educativa bem como a capacidade de decisão e de juízo

⁵⁹ Segundo Rodrigues e Kuenzer (2007), trata-se de uma perspectiva ou abordagem científica que toma a prática profissional como eixo de investigação. Surge como resultado dos estudos de Donald Schön sobre educação profissional, que estão registrados em seu livro *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (2000). Essa abordagem da prática profissional propõe uma nova epistemologia, cuja origem está situada no conhecimento que os profissionais constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas. (KUENZER, 2007p. 49.).

autônomo dos professores em situações concretas, sua efetividade viu-se comprometida devido à visão parcial em relação à concepção de educação e de prática docente. Além disso, conforme assinala Contreras (2002), a apropriação generalizada do termo reflexivo em lugar de realçar uma concepção concreta sobre esta, acabou transformando-o num *slogan* vazio de conteúdo. Desta forma, o uso do termo perdeu o sentido utilizado por Schön. Conforme Smyth (1992 apud CONTRERAS, 2002), o problema não está apenas em relação à recuperação da ideia do professor como profissional reflexivo, uma vez que o princípio da reflexão pode ser usado para finalidades distintas. Ao invés disso, deve-se perguntar, segundo ele, se é possível conceber a reflexão como um processo que incorpore a consciência sobre as implicações sociais, econômicas e políticas da prática do ensino, a fim de superar suas visões reducionistas que a confinam ao espaço imediato da ação em sala de aula (CONTRERAS, 2002, p. 137-138.).

Diante da necessidade de superação dos limites impostos pela teoria e prática do professor reflexivo, vários estudiosos da docência como trabalho realçam a dimensão intelectual e sociopolítica negligenciada por esta e outras abordagens. Nesta perspectiva, surgem abordagens alternativas que procuram congregar posições teóricas que concebem o ensino como uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, em oposição à visão tradicional, técnica ou prática.

No geral, essas abordagens concebem o professor como intelectual crítico, um profissional autônomo capaz de refletir criticamente sobre a prática mais imediata de seu trabalho docente como propunha o modelo do professor reflexivo, mas também aquelas características vinculadas ao contexto mais amplo em que ocorre a prática educativa. Essa abordagem parte da consideração de que “é necessário trabalhar e desenvolver na escola e na aula uma proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social”. Giroux, Apple, Kemmis⁶⁰ e Smith figuram como principais representantes dessa concepção de professor (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 373.).

⁶⁰ Para Kemmis (apud CONTRERAS, 2002), a reflexão crítica se caracteriza pelos seguintes elementos:

- a) A reflexão não está biológica ou psicologicamente determinada, nem é tampouco “pensamento puro”; expressa uma orientação à ação e tem a ver com a relação entre pensamentos e ação nas situações reais históricas nas quais nos encontramos;
- b) A reflexão não é trabalho individualista da mente, como se fosse um mecanismo ou mera especulação, pressupõe e prefigura relações sociais;

Para Contreras (2002), a abordagem do professor como intelectual crítico foi desenvolvida por Giroux a partir do pensamento de Gramsci sobre o papel dos intelectuais na produção e reprodução da vida social. A figura do intelectual crítico é a de um profissional que participa ativamente do esforço de desvelar o que está oculto, desentranhando a origem histórica e social daquilo que se apresenta como “natural”, a fim de captar e mostrar os processos pelos quais a prática educativa fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso caráter educativo. Essa concepção está ligada à ideia de “autoridade emancipadora”, que consiste em problematizar os pressupostos que sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas por meio do conhecimento crítico do qual os professores são portadores, com a finalidade de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e criativos. (CONTRERAS, 2002, p. 158).

Conforme a análise da concepção de docência como intelectual crítico, Contreras (2002) descreve a autonomia desse profissional com base nos seguintes pressupostos;

- a) **Obrigação moral:** propõe um ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada por valores de racionalidade, justiça e satisfação;
- b) **Compromisso com a comunidade:** expresso na defesa de valores para o bem comum, tais como a justiça, a igualdade. A participação em movimentos sociais pela democratização;
- c) **Competência profissional:** vista como auto-reflexão [sic] sobre as distorções e os condicionantes institucionais, ela se manifesta como desenvolvimento da análise e da crítica social, bem como da participação na ação política transformadora da realidade socio-cultural [sic]. (p. 192).

Entendida como modo de pensar e agir que pressupõe e prefigura relações sociais, a reflexão crítica contribui para a emergência do professor como intelectual crítico. Apesar de ser válida como compreensão e atraente do ponto de vista

-
- c) A reflexão não está livre de valores nem é neutra; expressa e serve a particulares interesses humanos, sociais, culturais e políticos;
 - d) A reflexão não é indiferente ou passiva em relação à ordem social, nem se reduz a discutir os valores sobre os quais exista acordo social, ativamente, reproduz ou transforma as práticas ideológicas que estão na base da ordem social;
 - e) A reflexão não é um processo mecânico nem tampouco um exercício puramente criativo na construção de novas ideias; é uma prática que expressa nosso poder para reconstruir a vida social pela forma de participação por meio da convivência, da tomada de decisões ou da ação social. (KEMMIS, 1985, p. 149).

sociopolítico, ela não tem o poder de alterar por si mesma a realidade sociopolítica, pois a realidade não muda simplesmente porque se adquire uma visão crítica desta, mas, sobretudo, pela ação prática dos homens em sociedade. Compreende-se que cada concepção de docência vista até aqui não responde sozinha às demandas da prática educativa e profissional, pois, como elementos que integram a totalidade social configurada pela divisão social do trabalho e com *status* desigual de poder, não possibilita a mudança somente pela via da consciência.

Embora Contreras (2002) não tenha feito a defesa explícita de uma concepção de autonomia docente, seu intento de derivá-la das concepções de docência a partir dos requisitos que constituem a profissionalidade docente revela que o autor não rompe com a concepção de autônoma como práxis moral. Isto fica evidente quando o autor descreve como deve ocorrer a autonomia profissional a partir das chaves da autonomia profissional: através da obrigação moral, do compromisso com a comunidade e da competência profissional.

Nessa conjectura, a condição de possibilidade da autonomia docente depende, ao mesmo tempo, da elaboração crítica do trabalho acadêmico realizado na universidade e da práxis sociopolítica de transformação das relações sociais e de produção capitalistas que se materializam na rotina de trabalho docente. A libertação pessoal e profissional de toda dominação e exploração social configura uma prática e uma autonomia docente que tenha como horizonte a perspectiva da emancipação humana. Deste ponto de vista, a autonomia se define como um processo coletivo, dirigido à transformação das condições institucionais e sociais que geram as distorções ideológicas.

Embora essa concepção de docência e autonomia indique uma atitude crítica frente à realidade e à forma como ela é produzida socialmente, compreende-se que o exercício da autonomia na perspectiva da emancipação não depende apenas da reflexão e consciência crítica, mas da efetivação de uma autocrítica e de ações de resistência às formas de dominação e exploração vigentes nas instituições sociais das quais se faz parte.

Viu-se que a reflexão sobre as concepções de docência e autonomia do professor estão impregnadas pelo debate sobre a natureza desta atividade na sociedade. Assim, há profusão de teorias sobre o caráter dessa prática social. Alguns dirão que se trata de uma profissão, outros de uma semiprofissão, e, ainda, outros de uma forma de trabalho, cuja marca social é a sua proletarização, ou seja, “a perda do controle sobre os meios, o

objetivo e o processo de seu trabalho, isto é, a perda ou a impossibilidade da autonomia”. (ENGUIITA, 1991. p. 46.).

Esse debate traz implicações para se pensar a autonomia na prática social da educação, principalmente na prática docente desenvolvida na universidade, onde as contradições da realidade tecem os limites e as possibilidades da autonomia como emancipação social, e não apenas pessoal e ou profissional. Veja agora quais são as condições de possibilidade da autonomia da práxis docente a partir da análise da fala dos professores que trabalham na formação de professores numa universidade pública. O objetivo é averiguar as condições e possibilidades da autonomia como práxis sócio-histórica, que tem como horizonte a emancipação da sociedade.

CAPÍTULO 4

AUTONOMIA DA PRÁXIS DOCENTE NA UNIVESIDADE: CONDIÇÕES E POSSIBILIDADES DA AUTONOMIA DOS PROFESSORES DE PEDAGOGIA DA UFT

No capítulo anterior, discutiram-se os limites e as condições de possibilidades da autonomia na universidade a partir da análise da docência como trabalho e profissão. Notou-se que a reestruturação do trabalho docente, sob a acumulação flexível, juntamente com a mudança de sentido de universidade, de instituição de formação para uma organização administrada, alterou a concepção de pesquisa, transformando-a em princípio da universidade. Este fato conduziu o ensino a uma posição secundária, ao se tornar meio de formação para a pesquisa (RODRIGUES, 2011, p. 35).

Nesse capítulo, visou-se apreender as condições e a possibilidade da autonomia da práxis docente na universidade, considerando-se o cenário⁶¹ descrito no capítulo anterior, que não é conjuntural, mas inerente à estrutura da ordem social capitalista, que se caracteriza pela dominação e exploração do trabalho, não apenas no plano econômico e político, mas também no plano cultural. Conforme dito anteriormente, a cultura nesta sociedade se realiza como corolário da forma social do trabalho alienado e deformador que produz um sujeito heterônomo e, portanto, adaptado à situação social existente. Nesse sentido, nossa tese parte do questionamento sobre as condições e a possibilidade da defesa da autonomia nesta sociedade e, particularmente, na universidade que se propõe à formação de sujeitos autônomos na perspectiva da emancipação individual e social.

Portanto, diante do que já foi posto, fez-se a seguinte pergunta: Quais são as condições e possibilidades da autonomia da práxis na perspectiva da emancipação social? No intuito de responder a essa pergunta e dialogar com as concepções de autonomia que se manifestaram na prática docente, definiu-se como base empírica do objeto em estudo os cursos de pedagogia que funcionam nos quatro dos sete *campi* da

⁶¹ Segundo Jameson (2004), a sociedade capitalista contemporânea é caracterizada pela emergência e consolidação da ordem global neoliberal, na qual “a vida social, política e cultural tornou-se cada vez mais descentrada e fragmentada”. Isto é, “a fragmentação de todas as esferas da vida social, da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, do desemprego estrutural e da destruição das referências que balizam a identidade de classe e das formas da luta de classe” apresentam-se como a característica dessa formação social que impedem ou se não dificultam a autonomia dos indivíduos (JAMESON, 2004).

Universidade Federal do Tocantins, a saber: Câmpus de Arraias, Câmpus de Palmas, Câmpus de Miracema e Câmpus de Tocantinópolis.

Utilizou-se como critério para a definição do universo e dos sujeitos da pesquisa nos cursos de Pedagogia: ser professor efetivo com título de doutor, ter regime de trabalho “dedicação exclusiva” e também possuir mais de três anos de exercício profissional na educação superior. O título de doutor como critério é o requisito básico para o ingresso no magistério da educação superior, como exige o artigo 52 dos incisos II e III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Supõe-se que o docente que passou por todo o processo de capacitação instituído para essa função teria, pelo menos em tese, melhores condições de formação para o desenvolvimento da autonomia intelectual. Ter “dedicação exclusiva” foi outro critério adotado, pois o professor que trabalha nesse regime de trabalho tem melhores condições de trabalho, apoio institucional, uma vez que não possui outro vínculo empregatício e pode envolver-se de forma mais intensiva em atividades ligadas ao seu trabalho como pesquisador e também atividades de formação e qualificação profissional. Ter pelo menos três anos de exercício profissional na educação superior já possibilitaria ao docente se posicionar com mais segurança sobre os processos de trabalho, uma vez que seu processo de socialização profissional já teria ocorrido e finalmente adquirido estabilidade funcional para assumir suas ideias e concepções em público.

A Universidade Federal do Tocantins, base espacial onde os sujeitos da pesquisa realizam sua prática docente como professores doutores, é uma universidade *multicampi*, criada em 2000 e implantada em 2003. Estruturada em sete *campi* que cobrem o Estado do Tocantins de norte a sul, ela possui cursos de Licenciatura em Pedagogia em quatro deles: Arraias, Palmas, Miracema e Tocantinópolis. Segundo dados disponibilizados pela Diretoria de Desenvolvimento Humano – DDH – da UFT, existem 25 professores que são doutores nos cursos de pedagogia e que atendem aos demais critérios definidos. Eis a distribuição dos professores nos quatro *campi* da UFT: Arraias - 5 professores; Palmas - 10 professores; Miracema - 5 professores, e Tocantinópolis - 5 professores. Esse é o universo geral de nossa pesquisa.

Delimitou-se, desse universo de 25 professores doutores, uma amostra considerada representativa para os objetivos da pesquisa. A amostra foi determinada tendo por base um ponto de corte equivalente a 40% do universo da pesquisa, ou seja, dos 25 professores doutores existentes nos quatro *campi* que sediam o curso de

pedagogia. Da aplicação desse percentual, delineou-se uma amostra de 10 docentes, que, ao final, ficou reduzida a oito, devido à não participação dos professores do Câmpus de Arraias:

Quadro I – Universo e amostra de docentes doutores do Curso de Pedagogia por Câmpus da UFT

Câmpus da UFT	Amostra estimada	Amostra real
Arraias	05	02
Miracema	05	02
Palmas	10	04
Tocantinópolis	05	02
Total	25	10

Fonte: Planilhas DDH – UFT. As planilhas foram solicitadas pelo pesquisador através de documento formal.

A escolha dos professores para participar da pesquisa deu-se a partir de um sorteio. Em seguida, entrou-se em contato via e-mail e telefone para formalizar o convite para que participassem da pesquisa. Com exceção do Câmpus de Arraias, os demais professores manifestaram a intenção de participar da pesquisa. Após essa demonstração dos professores, solicitou-se aos diretores dos *campi* e coordenadores de cursos a emissão de um termo de anuência para encaminhar a aprovação da pesquisa junto ao conselho de ética da UFT.

O questionário proposto (Apêndice A) objetivou coletar informações sobre características relacionadas ao perfil sociocultural e acadêmico dos sujeitos da pesquisa, bem como de seu conhecimento inicial sobre a temática em estudo. O questionário contém 15 questões, sendo 13 delas de caráter objetivo e duas de caráter subjetivo. As perguntas objetivas visam configurar uma identidade sociocultural e acadêmica dos professores em estudo. As duas perguntas de caráter aberto tratam respectivamente das relações do tema da autonomia com as dimensões da práxis docente, bem como de suas condições e possibilidades, considerando as situações efetivas de trabalho no âmbito do Curso de Pedagogia da UFT. As perguntas de número cinco, 12 e 16 foram adaptadas do questionário elaborado por Resende (2005).

Outro procedimento adotado para a coleta de informações foi a técnica de entrevista. Acredita-se, como outros pesquisadores, que a técnica de entrevista constitui um importante instrumento de coleta de dados por considerar que esta permite um aprofundamento maior sobre determinado assunto ou tema, ampliando, assim, as

possibilidades interpretativas. Também permite uma categorização objetiva a partir dos aspectos e detalhes que são captados durante a realização desse procedimento. Como o interesse foi o de apreender as condições e a possibilidade da autonomia da práxis dos professores dos cursos de pedagogia, a técnica de entrevista mostrou-se demais apropriada para se atingir os objetivos propostos nesta pesquisa. Assim, utilizou-se da entrevista estruturada com questões diretivas previamente estabelecidas mediante um roteiro, a fim de obter, do universo de sujeitos, respostas facilmente categorizáveis (SEVERINO, 2007, p. 124-125). O roteiro (Apêndice B) contempla questões sobre o tema e objeto, cujas respostas podem ser categorizadas da seguinte forma: ser professor autônomo, autoavaliação da autonomia na perspectiva docente, condições da autonomia docente, obstáculos à autonomia docente.

A aplicação do questionário e a realização das entrevistas aconteceram nas seguintes circunstâncias e condições: os encontros com os professores e professoras foram marcados previamente por meio de telefone ou e-mail, nos quais eles determinavam o dia e o local da realização da entrevista. Todos os sujeitos dessa pesquisa foram entrevistados nas dependências da universidade, na sala do próprio professor ou professora ou numa sala de aula desocupada. No ato da entrevista, o pesquisador informava aos sujeitos os objetivos e a importância da participação deles para a realização da pesquisa. Em seguida, pedia aos professores e professoras para que procedessem à leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecimento proposto como modelo ao comitê de ética da UFT. As entrevistas foram gravadas em aparelho de áudio e sua duração variou de 10 a 22 minutos, conforme o entrevistado. A aplicação do questionário era antes ou após a realização da entrevista, conforme a opção do professor ou professora. Os sujeitos da pesquisa gastaram no máximo dez minutos para responder as questões constantes no questionário. Parte destes dados foi organizada em forma de tabelas, o que permitiu uma composição quantitativa e qualitativa do perfil sociocultural e acadêmico dos professores doutores que atuam nos cursos de pedagogia da UFT. A transcrição das entrevistas foi feita pelo próprio pesquisador. A codificação das entrevistas se deu a partir de categorias que o pesquisador identificou na fala dos próprios professores e professoras. Essas categorias, articuladas ao referencial teórico e metodológico adotado, permitiram interpretar e apreender a representação dos sujeitos da pesquisa sobre a condição de possibilidade da autonomia em sua práxis docente nos

curso de pedagogia da UFT. Cada professor ou professora recebeu um codinome para resguardar a sua identidade pessoal e profissional.

4.1 DESCRIÇÃO DOS DADOS

Antes de se revelar as concepções de autonomia manifestas na prática docente dos professores e professoras do Curso de Pedagogia da UFT, descrever-se-á o perfil sociocultural e acadêmico dos entrevistados, bem como o conteúdo de suas falas obtido durante o processo de realização das entrevistas.

Da amostra de dez professores escolhidos, apenas oito participaram da pesquisa. Desses oito professores pesquisados, quatro são homens – sendo dois solteiros, um casado e um divorciado, e quatro são mulheres, todas casadas. Todos os sujeitos da pesquisa possuem naturalidade brasileira. Quatro deles se autodenominam de cor branca, três de cor parda e um de cor negra. Todos eles afirmaram que a renda que percebem como professor universitário é suficiente para seu sustento e de sua família. A escolaridade dos pais varia entre o ensino fundamental e médio. Dos oito sujeitos da pesquisa, apenas um declarou não ser membro de sindicato ou associação. No que se refere à confissão religiosa, a maioria dos entrevistados, ou seja, seis deles declararam que são católicos, um ateu e outro preferiu não declarar. No que tange ao papel da religião em suas vidas, houve uma variedade de posições: dois deles afirmaram que ela tem importância relativa à formação da moralidade e outros dois que a religião é algo que diz respeito apenas à sua vida subjetiva. Por último, dois docentes disseram que a religião não tem nenhuma importância, pois afirmaram não acreditarem nela. O cinema foi declarado por seis deles como a atividade cultural de que mais gostam e realizam frequentemente. A literatura foi a atividade cultural escolhida por dois professores. Quanto aos motivos que levaram à escolha do curso de graduação, em geral, enfatizaram que tem a ver com o sentimento de realização pessoal. Quanto à escolha do curso de pós-graduação, quatro professores justificaram dizendo que se deve ao desejo de ser professor e pesquisador. Outros dois relataram que foi apenas o desejo de ser pesquisador, e os outros dois apontaram que foi por causa da exigência de qualificar o trabalho docente. Esse é o perfil geral dos sujeitos dessa pesquisa sobre autonomia da práxis docente.

O alvo das duas questões abertas do questionário é obter uma visão geral dos professores sobre as possibilidades da autonomia docente. Por isso, a primeira pergunta se refere à questão da autonomia e às dimensões constitutivas da práxis docente. Já a segunda procura captar o entendimento do professor sobre as condições de trabalho em relação às possibilidades do exercício da autonomia docente. Procurou-se descrever as respostas dos sujeitos da pesquisa em bloco conforme as questões propostas. As respostas dadas à primeira questão enfatizam o ensino como a principal atividade ou dimensão favorável ao exercício da autonomia da prática docente, considerando a liberdade relativa ao planejamento das aulas, a condução de metodologias de ensino e as formas de avaliação. Em seguida, aparece a pesquisa, mas com menos liberdade, devido às exigências próprias deste campo. A extensão e a gestão aparecem como dimensões pouco significativas para o exercício da autonomia da prática docente.

As respostas dadas à segunda questão apontam elementos de um entendimento geral sobre as condições de trabalho quanto às possibilidades do exercício da autonomia docente. Os professores e professoras avaliam que essas condições, em geral, são extremamente frágeis e relativas, pois a infraestrutura se apresenta de forma precária, daí ser preciso melhorar os fatores físicos. Entretanto, acrescentam que é preciso valer as possibilidades de autonomia docente, mantendo o foco na formação, que é a missão maior da universidade.

Após a configuração geral do perfil e da opinião geral do tema, agora transcrever-se-á o conteúdo das entrevistas com os oito participantes da pesquisa no intuito de apresentar uma visão geral sobre as concepções de autonomia, dificuldades e condições favoráveis da mesma na universidade. Lembra-se que a questão norteadora de nossa pesquisa foi saber sobre as condições de possibilidades da autonomia da prática docente. A ordem das transcrições se deu a partir das perguntas contidas no roteiro de entrevista contido no Apêndice B.

Perguntou-se sobre o que é ser um professor autônomo, e as respostas dos entrevistados revelaram a dificuldade de se precisar o conceito:

Autonomia está muito ligada dentro da área profissional, dos princípios da sua formação e da sua atuação como docente. Então essa divisão pra mim já dá uma identidade, essa identidade supostamente dentro de um grupo de trabalho e/ou com os colegas em parceria, você já, de certa forma tem que um pouco mostrar o seu trabalho e aí o seu trabalho é parte dessa autonomia, quer dizer do trabalho que você executa na área que você se formou. O

contrário da autonomia é autoafirmação, vira uma autonomia excessiva, [...] vira um problema, se a gente pode pensar assim (Diana).
 Autonomia e autoridade não é fazer tudo que você quer, por isso que eu digo que autonomia é relativa”. Por exemplo: um professor doutor não pode de repente dizer assim: eu sou doutor mas, eu não vou ter projeto de pesquisa, eu não vou pesquisar, eu sou contrário a essa lógica produtivista da Capes, portanto eu não vou produzir nenhum artigo, nenhum capítulo de livro, e também não estou me importando pelos padrões de qualidade de *qualis* da Capes. (Camon).

Nessas falas, evidencia-se que autonomia é um conceito de caráter polissêmico. Como ela se refere a distintos aspectos da realidade social, política e ideológica, os sujeitos dessa pesquisa informaram que é preciso delimitar seu sentido e alcance: “Professor autônomo, autonomia do professor é muito amplo” e “passa pelos parâmetros e enquadramentos político e ideológico da gestão” (Camon).

Uma professora disse que autonomia é “ter a liberdade para as escolhas” e afirma que isso acontece no âmbito do trabalho didático em sala de aula, pois o professor: “tem total autonomia para dirigir, e fazer toda a sua metodologia, a questão do encadeamento dos conteúdos, a escolha das referências, isso pra conduzir a aula, eu acho que em sala de aula o professor tem essa autonomia.” (Abda).

Eliseu teve uma ideia mais ampla do que é um professor autônomo. Para ele, um professor autônomo é aquele que procura:

ter liberdade de decidir, de escolha do que fazer, de como fazer, da forma que vai lidar com o processo, com a metodologia, enfim, autonomia em termos pessoal, mas eu penso que a autonomia é um negócio utópico, não existe uma autonomia plena, por que senão seria descolado do mundo, não tem essa autonomia, mas é possível fazer muita coisa no espaço da liberdade de agir. Autonomia passa por uma concepção de emancipação humana, uma concepção de emancipação social, ela não é individual, ela tem uma dimensão do indivíduo, mas tem uma dimensão do coletivo, não é possível ser autônomo sozinho, isso é utópico, é possível ser autônomo num projeto numa ideia. (Eliseu).

Mais da metade dos entrevistados, ou seja, cinco deles, entenderam que o professor autônomo se define a partir da identidade epistemológica da área de formação básica e do campo profissional a qual pertence, ou seja, o campo epistemológico do bacharelado ou da licenciatura. Esses docentes usaram os seguintes termos para definir autonomia: conhecimento, qualificação profissional, maioria profissional, desempenho e competências.

Em conformidade com esses termos, sobressaiu-se a ideia de que: “Um professor autônomo é alguém que, no seu espaço de trabalho, consegue dar conta que o conhecimento tem que ser dado a partir de uma determinada perspectiva.” (Abel).

É possível depreender dessas declarações a ideia de autonomia como condição ou atributo adquirido mediante a aquisição de formação científica, o que parece evidenciar uma identificação com a concepção de autonomia como práxis intelectual. Para além dessa visão do professor como profissional especialista, dois entrevistados ressaltaram a dimensão moral e sociopolítica presente no conceito de autonomia, o que supõe uma visão multifacetada:

Um professor autônomo é: aquele que da conta de dimensões múltiplas: políticas, sociais, contextuais, morais e profissional, no sentido da competência no conhecimento. (Abigail).

Um professor autônomo é esse que compreende quais as orientações que ele tem que seguir, mas também consegue refletir, a partir dessas orientações, e ir rompendo algumas orientações que não vão ajudar no trabalho docente para reconstruir outras. Ele destaca como requisito fundamental da autonomia a responsabilidade: Pra você agir desse jeito você tem que ser responsável. Você tem que ser responsável com seus tempos, seus espaços, com as pessoas com as quais você trabalha. (Diana).

A consciência de que a autonomia da prática não é um ato solitário do professor, mas que ela se constrói na convivência social baseada em valores e na busca de espaços em comum é um aspecto importante na construção de seu conceito, pois evidencia sua dimensão sócio-histórica. Essa é a opinião de um professor: “É poder desfrutar da possibilidade de você promover uma intervenção dentro daquilo que você acha de qualidade para sua existência social, cultural, profissional enfim, enquanto cidadão.” (Demétrio).

Instados a se manifestar sobre a dimensão de sua prática docente mais favorável ao exercício da autonomia, os professores foram unânimes em afirmar que é no ensino que ela tem mais condições de acontecer, mesmo considerando que parte do trabalho docente está condicionada às orientações institucionais, tais como a definição de ementas, a bibliografia básica e a forma de conversão da aprendizagem dos alunos em medidas por meio de notas.

Se conceituar autonomia não parece ser fácil, saber se é autônomo é mais complexo ainda, porque remete a um julgamento entre a prática social do professor e as concepções que as orientam. A fim de captar o movimento entre aquilo que é e o que

deveria ser, perguntou-se ao professor se ele se considerava autônomo. As respostas apresentadas foram organizadas em seis tópicos que receberam a denominação geral de autoavaliação quanto à autonomia da prática docente.

1. Autoavaliação quanto à autonomia da prática docente:

Sobre essa questão de se verem como sujeitos autônomos, alguns professores, assim manifestaram:

em alguns momentos eu acho que eu sou, é o que eu falei, principalmente em sala de aula, nas atividades que você escolhe, né?, [...] mas aí tem a questão da nota, você tem que emitir uma nota, então a nota ela é universal [...] eu tenho um sistema de avaliação que eu escolho, se eu quiser dar uma avaliação escrita, se eu quiser dar um seminário, ou quero dar muita coisa, vários instrumentos, né?, de avaliação, eu que escolho isso, mas depois reverter isso pra uma nota eu sou obrigado a fazer, então de certa forma, quando eu coloco lá e transformo tudo que eu fiz em nota eu perco minha autonomia, porque isso já generalizou a forma com que eu tenho que determinar essa nota né? (Abda).

Penso que sim, no sentido da elaboração das atividades de ensino, acho que o ensino, ele permite de certa forma essa liberdade maior da autonomia. [...] a sua autonomia está em escolher autores que você também trabalha e que você acredita no trabalho naquilo que está posto nos textos [...]. Então, essa autonomia didático-pedagógica que a gente tanto prima acho que ela ocorre aí. Então eu acho que essa autonomia a gente tem, muito embora a gente saiba que essa autonomia está também dentro dessa lógica de funcionamento do curso. Ela tem um propósito, a disciplina tem um propósito, enfim, então eu acho que me considero, a gente tem uma autonomia para trabalhar, para trabalhar, porque eu acho que é isso que dá sentido também pra você trabalhar no dia-a-dia, na sala de aula, enfim, no curso que você propõe, na metodologia que você quer trabalhar, na avaliação que você vai desenvolver, nos recursos, nas atividades que você desenvolver. (Diana).

As declarações acima fortalecem a ideia dos sujeitos da pesquisa de que é no ensino que a autonomia tem a possibilidade de acontecer. Chamou atenção a forma como um depoente justificou o caráter de autonomia relativa do trabalho didático:

Autonomia relativa, e tem que ser assim também, porque senão cada pessoa, tem que ser assim entre aspas, se não tiver uma certa, alguns limites, né?, você, a gente não teria também um grupo de pessoas querendo atingir um determinado objetivo. A gente teria cada pessoa querendo um objetivo específico. E autonomia também, do meu ponto de vista, ela tem que estar ligada ao projeto pedagógico do curso. [...] o projeto pedagógico ele tem que ser construído com a participação das pessoas que vão executar aquilo ali. (Apolônia).

Expressar o entendimento sobre a autonomia é uma coisa, e avaliar se é autônomo a partir de sua prática é outra. Esse é o questionamento de uma professora

quando expressou que não sabia se era autônomo ou não, pois: “Tinha consciência do papel político, social, crítico e formador do professor, além do informador de conteúdo.” (Abigail).

Já o professor Eliseu afirma que sua autonomia é relativa ao trabalho que realiza na universidade e aos espaços sociais em que atua:

Eu acho que eu transito bem, em vários espaços bem, do espaço da luta social, dos movimentos sociais, eu tenho um caminho por onde acho que passaria uma autonomia mais humana, inclusive a minha, de liberdade de fazer, enfim tem um projeto de sociedade, vinculado a luta social, um projeto mais amplo, nesse sentido ajo, e não tem nada que me impeça de fazer as coisas que acredito, nesse sentido eu me acho autônomo. Essa relativa autonomia. (Eliseu).

Na perspectiva de pensar as condições necessárias ao exercício da autonomia docente, os professores destacaram um conjunto de elementos que abrangem desde aspectos ligados às condições de formação (continuada) e profissionalização dos professores, passando por aqueles ligados à estrutura organizacional e física da instituição, até aqueles que se referem às transformações do modelo social e das condições de trabalho e salários adequados.

2. Condições ideais da autonomia docente

No que se refere às condições necessárias à autonomia docente, uma professora assim se manifestou:

Eu acho que condições, primeiro, você tem que ter uma boa formação. Quem tem uma formação sólida, tem uma autonomia de trabalho no campo do ensino, da pesquisa. [...] E quando você vai trabalhar numa universidade, uma instituição de ensino, se você tem uma infraestrutura que te auxilia, você realiza de fato e faz proposições, e se torna um professor propositivo. [...] você tem as duas coisas: você tem o preparo teórico-metodológico de formação que já é um bom caminho e você tem todo um respaldo técnico, de recursos que possibilitam essa autonomia na verdade ser realizada, se realizar, é por aí que eu imagino. (Diana).

Nessa mesma dimensão, uma professora destaca como condições favoráveis à autonomia docente a existência de um: “Espírito universitário, ele te propicia isso, ele te propicia ou ele te incomoda no sentido de que você tem que estar em constante estado de aprendizagem, de reflexão sobre a docência, sobre como estamos formando pessoas.” (Abigail).

Parece que essa ideia de autonomia intelectual, fruto de um *status* científico, vai se consolidando como concepção predominante de autonomia entre os professores pesquisados. O professor Abel vai de encontro às posições das professoras Diana e Abigail quando frisam que a principal condição da autonomia docente é “a postura epistemológica que permeia o meu trabalho como docente.” (Abel). Para esse depoente, a questão do conhecimento e o domínio de seu objeto e de suas formas de produção são elementos ou chaves de compreensão da autonomia, além de: “Saber *a priori* com quem eu trabalho, é importante saber *a priori* qual foi e qual é a formação daquelas pessoas que trabalham conosco em nosso ambiente de trabalho, no caso específico a sala de aula”. (Abel).

Considerando isso, declara: “A questão do conhecimento está permeada por um conjunto de relações sociais, não é algo pronto, dado, acabado, é algo que tem que ser apropriado junto com quem trabalha junto a gente.” (Abel).

Ainda neste âmbito das condições subjetivas, a professora Abda destaca três aspectos que se articulam para favorecer a autonomia docente: liberdade de opinião, diálogo e respeito ao outro e a seus espaços:

Então se você, no estabelecimento de relações com o outro, se o outro respeita esse seu espaço, eu acho que a gente garante a autonomia, eu acho que a gente faz isso é conversando, é dialogando com o outro, porque muitas vezes eu privo o outro de ser autônomo, e eu não tenho essa consciência de que eu sou autônomo. (Abda).

Esses elementos que caracterizam a autonomia docente sob a perspectiva subjetiva são complementados com os aspectos que tratam das condições da estrutura organizacional e da política de profissionalização da instituição. Nesse sentido, nossos professores sinalizaram alguns aspectos, tais como: maior valorização salarial, trabalho coletivo, espaço físico para estudo e atendimento aos alunos, acesso a equipamentos e recursos tecnológicos. Uma das professoras afirma que:

Então, uma primeira condição seria isso: estrutura física, estrutura física com espaço próprio para o professor trabalhar, espaço para o professor orientar e atender os seus alunos [...]. Depois também o acesso à tecnologia [...] A autonomia também pra mim é um elemento de condição de trabalho [...] e, a questão salarial, obviamente, a questão salarial é imprescindível para gente dizer que tem condições de trabalho e por fim, formação, formação do professor (Apolônia).

No conjunto desses aspectos, essa professora ressalta a necessidade da instituição propiciar apoio logístico adequado ao trabalho docente, desabafa e alerta: “Nós não temos as condições primárias de trabalho, as condições mínimas, nós não temos. Então, na realidade nós trabalhamos por que nós criamos as condições com recursos nossos.” (Apolônia).

Na perspectiva de pensar o trabalho docente como um ato ao mesmo tempo humano e político, um professor afirmou que autonomia só seria possível numa:

Sociedade que já tivesse superado as condições de exploração que nós vivemos, típicas de uma sociedade capitalista, onde o meu trabalho pudesse ser realizado numa perspectiva humana e não numa perspectiva de mero provedor de riquezas para outros, né? Então nessa perspectiva, acredito que essa autonomia eu ainda não tenho, mas creio que seja possível tê-la em função da própria dinâmica social, em função da própria luta que historicamente o homem tem desenvolvido na sua existência. (Demetrio).

Nessa mesma linha de reflexão, outro professor assinala alguns outros condicionantes da autonomia docente, tais como: “Acho que precisa criar e conquistar espaço de atuação de formação de coletivos e comunidades reflexivas e o diálogo amplo e possível com a realidade, notadamente a realidade social e política que estamos inseridos.” (Eliseu).

3. Dificuldades ou obstáculos à realização da autonomia docente:

A quarta pergunta tratou do conjunto de dificuldades ou obstáculos vivenciados pelo professor que afetam a autonomia docente. Essas informações foram classificadas em três grupos de condicionantes. O primeiro grupo diz respeito à estrutura acadêmica e administrativa universitária, que se apresenta na forma de “relações hierarquizadas de poder e saber na universidade”, conforme denominação do professor Camon. No segundo grupo, identificam-se problemas de ordem subjetiva, vinculados diretamente ao processo formativo e às relações interpessoais entre professores que geralmente se revelam na forma de vaidade, preconceitos, individualismo, desrespeito e falta de diálogo e trabalho coletivo. Por fim, no terceiro grupo, evidenciam-se as dificuldades em que estão referidas a relação com o saber e a consciência social dos indivíduos, geralmente presentes em situações como: falta de clareza epistemológica, inadequação teoria-prática, bem como falta de consciência e envolvimento enquanto membro pertencente a uma classe na realidade sociocultural.

Os docentes manifestam as dificuldades que dizem respeito à estrutura da universidade no que tange às relações hierarquizadas de poder e de saber na universidade: “O principal parâmetro de a gente pensar o que dificulta, eu acho que é essa relação mesmo ainda vertical de quem está no poder, de quem não está no poder.” (Camon).

A professora Abigail tem a mesma posição acima:

Logicamente que as dificuldades são exatamente as dificuldades que aparecem, toda a burocracia, todas as questões que, as financeiras, econômicas, as próprias estruturais da universidade impede um pouco que isso ocorra. [...] O meu colegiado de pedagogia ele tem todos os professores em outras atividades burocráticas. [...] eu acho que o maior desafio é realmente a gente encontrar na universidade o fim desse administrativo que não só é administrativo. Mas que ele venha em função da formação, que a gente tenha um ambiente formativo e que o burocrático seja meio de construção e não de fim pelo fim. (Abigail).

Outra professora entende que essas relações têm a ver com a estrutura administrativa da universidade, que é precária e não atende às demandas do trabalho acadêmico, daí sua declaração:

[...] Pra mim as dificuldades são estas questões: espaço, material, possibilidade de formação continuada, essa participação em evento, sobretudo para apresentar trabalho, apoio, é outra dificuldade também que até impossibilita, muitas vezes não só dificulta, mas impossibilita a realização da pesquisa. [...] Muitas vezes nós ficamos num arremedo de pesquisa por falta de apoio institucional, principalmente na nossa área de ciências humanas. (Apolônia).

No segundo grupo, referentes às dificuldades que condicionam a autonomia docente, nossos sujeitos reportam-se a questões do âmbito da relação interpessoal que ampliam os obstáculos à autonomia docente. A fala dos docentes evidencia como as relações entre os colegas dificultam o exercício da autonomia:

a relação com os colegas, uma relação mais dialógica que às vezes não ocorre, isso de repente tem um professor que quer fazer uma determinada atividade, determinado projeto mesmo com os alunos e com a pesquisa e não há uma interlocução junto com outros colegas, com os outros professores, então ainda há muita disputa, muita vaidade entre os professores e de repente essa sua autonomia vai sendo barrada. (Apolônia).

Outra professora reforça essa visão:

Eu sinto que essa autonomia é perdida principalmente com os pares, porque eu acho que falta, a gente fala tanto de diálogo, a gente fala tanto de trabalho coletivo, mas quando a gente vê, todo mundo está fazendo o seu. Sabe, por mais que se tente fazer junto, cada um faz o seu. Ai você tem um complicador, porque cada um faz o seu, mas ao mesmo tempo, você acaba sendo influenciado por não ter essa conversa, esse diálogo e, às vezes, está mesmo invadindo o espaço do outro, e, às vezes, até sem perceber. Entendeu, por quê? Porque não tem diálogo, não tem essa troca. [...] todo mundo está preocupado em ir embora, todo mundo está preocupado com o tempo, todo mundo está preocupado com as coisas burocráticas que tem que resolver. (Abda).

No terceiro e último grupo de questões que interpõe dificuldades ao exercício da autonomia do professor, há questões de âmbito epistemológico e sociopolítico, principalmente no que diz respeito à relação de professores e alunos com o saber ou conhecimento. Assim, o professor Abel fixa sua posição:

Eu acho que umas dificuldades que nós temos é: qual é o olhar que permeia, qual é a postura epistemológica que permeia o meu trabalho como docente. Segundo ele a questão do conhecimento tem origem na prática social do professor e do aluno. Daí que é nela (na prática social desses sujeitos) que se deve justificar o trabalho docente. Para esse depoente “A questão do conhecimento está permeada por um compute de relações sociais, não é algo pronto, dado, acabado, é algo que tem que ser apropriado junto com quem trabalha, junto a gente. Junto com, eu diria: é um professor trabalhando com outros professores. (Abel).

Sobre a dificuldade de lidar com o saber e o conhecimento, visto como carência cultural na perspectiva do aluno, uma professora enfatizou que:

Você tem uma dificuldade, no âmbito da sala de aula, você tem uma dificuldade na base de formação dos alunos, eu acho que isso exige uma outra, exige enfim todo um preparo propriamente do professor de como ele lida com esses alunos que estão chegando na universidade. Esse é um dado, eu acho de repente você quer fazer um trabalho tal e tal, mas os alunos não vão te acompanhar, você quer trabalhar determinado autor que pra você é fantástico, eles não entram, exatamente. Se eles não entram no seu discurso e você vai falar sozinho. (Diana).

Por fim, no que tange à dificuldade relacionada à postura sociopolítica na relação com a lógica de poder e conhecimento na universidade, um professor caracteriza essa situação da seguinte forma:

A gente está num momento muito difícil: de crise de identidade, crise de projeto de sociedade, crise de referenciais teóricos que dão sustentação, essa é uma dificuldade, as pessoas não sabem muito ao certo o que estão fazendo e estão pulverizando tudo, a ideia de coletivo é uma ideia que não é mais uma ideia de bloco marxista, não é nada disso, então isso é uma dificuldade, então

you recognize it, and people are obliged to recognize, the spaces of power, the blocks of power, the focus of it all. To know where it is, to know how people will react, because they react in accordance with what they think. [...] Any discussion for a project of emancipation in the university is blocked, in the faculties, it is blocked. (Professor)

Essas manifestações dos sujeitos de nossa pesquisa apontam algumas possibilidades interpretativas quanto à apreensão das condições de possibilidade da autonomia da práxis docente na universidade. Veja agora como se analisaram essas concepções de autonomia segundo o referencial teórico que concebe a autonomia como práxis sócio-histórica e cultural.

4.2 AUTONOMIA DA PRÁXIS DOCENTE NA UNIVERSIDADE: CONCEPÇÕES E CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE

Disse-se na introdução desse capítulo, que autonomia é um conceito sócio-histórico, cujo sentido se efetiva como práxis que institui o indivíduo como ser social. Nesta perspectiva, ela não pode ser vivida apenas em sua dimensão individual subjetiva, como queria Rousseau e Kant, ou intersubjetiva, como defendia Hegel. A autonomia é essencialmente uma condição da práxis social do homem como sujeito coletivo e histórico. Ela não se resume a uma capacidade ou *status* formal adquirido pelo indivíduo, pois ela é uma qualidade da relação social que se constrói de forma coletiva.

Expressão da condição da existência material e espiritual do homem como ser social, a autonomia tem uma dimensão subjetiva, pois está ligada às necessidades do indivíduo como pessoa e sujeito. No entanto, se afirma em sua dimensão objetiva, que se faz pela objetivação do homem nos objetos que existem fora de si, como condição e possibilidade de sua realização como sujeito.

Pelo que se viu no tópico anterior, na fala dos professores que participaram da pesquisa, não há uma concepção única de autonomia. Entretanto, é possível vislumbrar na fala dos sujeitos da pesquisa a ideia geral de autonomia como *status* profissional ou científico, em geral obtido pelo domínio e uso método científico, configurando uma postura epistemológica e política de neutralidade e desinteresse pelo saber produzido socialmente no âmbito do trabalho e demais práticas sociais. Visto dessa forma, a

autonomia aparece como um atributo pessoal do indivíduo, que a adquire mediante uma formação científica especializada. A ideia do professor como alguém que domina o conhecimento e o método científico de sua área ainda é predominante no meio universitário, apesar de que, conforme capítulo anterior, a ideia de ciência e pesquisa hoje não tem mais o mesmo sentido quando a universidade surgiu como instituição de formação humanística para o exercício da autonomia e emancipação social.

A despeito da mudança de sentido do caráter da pesquisa na universidade, que se tornou mais pragmática e funcional ao capital, a autonomia aparece como um princípio que orienta o trabalho docente, pois, nas áreas onde o objeto de estudo é a formação do homem e da sociedade, questões como a liberdade, a subjetividade e o trabalho comparecem como eixos de reflexão.

De um modo geral, a concepção de autonomia que se manifesta na fala dos professores está associada à ideia de liberdade individual frente à sociedade e suas instituições, numa acepção meramente subjetiva ou moralizante. Sendo assim, toda norma ou regra institucional que se origine em órgãos ou instâncias colegiadas da universidade representa uma ameaça à autonomia individual (*status* acadêmico) e é vista então como heteronomia (autonomia construída coletivamente). Segundo o primeiro capítulo, esta é uma concepção de autonomia como vontade subjetiva, liberdade de independência, “ausência de constrangimento e restrição” externa, como exposto por Merquior (1991, p. 22), bem ao gosto do liberalismo clássico, como se depreende das falas dos professores quando dizem que fazer o que quer não é autonomia, mas “autoafirmação, vira uma autonomia excessiva”, isto é, de que ele está na verdade negando a sua própria autonomia (Diana).

A ideia de autonomia como livre arbítrio é parcial e limitada pela própria organização do trabalho pedagógico na universidade, que exige a participação dos professores nos processos de concepção e execução da proposta pedagógica, efetivada no âmbito dos colegiados e demais espaços de realização do trabalho acadêmico. Apesar disso, conforme manifestação dos entrevistados, a construção da autonomia nesses espaços pode estar prejudicada pelo individualismo e pela falta de diálogo entre os pares. Ainda há muita disputa e muita vaidade entre os professores e, de repente, essa sua autonomia vai sendo barrada. Entretanto, complementam, “ela é cheia de possibilidades, possibilidade de inovar, a gente prima por essa autonomia: didático-pedagógica, teórica, política, dentro da universidade. A gente prima para que ela

permaneça.” (Abda e Diana). Essa posição também é compartilhada por outro professor quando diz que “o espaço em que eu posso exercer com maior intensidade a minha autonomia é durante a minha aula na sala de aula, ali eu posso avançar mais na questão da autonomia.” (Demétrio).

Depreende-se dessas falas que o trabalho docente na universidade reproduz a mesma lógica de dominação e exploração social. A luta pela conquista do *status* acadêmico de professor produtivo tem acirrado a competição e o individualismo entre os professores. Restringir a autonomia docente à atividade de ensino é perder de vista sua construção como um projeto coletivo de transformação social que mantém íntima relação com as lutas e reivindicações sociais. Como se sabe, o espaço da sala de aula é permeado por uma relação pedagógica desigual que pode favorecer situações de autoritarismo. Apesar de que haja certa liberdade de expressão, ainda é um espaço pouco habitado por concepções que se oponham às do professor. Em casos onde o trabalho docente é discutido em instâncias coletivas, a condição de possibilidade da autonomia parece acontecer numa perspectiva mais social.

Após o ensino, a pesquisa ocupou o lugar mais propício ao exercício da autonomia docente, porém em menor grau, devido à lógica própria do campo da pesquisa, que exige um tratamento sistemático e metódico na definição do objeto, dos processos de investigação e exposição. A liberdade na pesquisa está condicionada ao que se espera dela, como disse uma professora:

Na pesquisa você se mostra muito mais, fica mais em evidência. E aí, ao ficar em evidência muitas vezes você fica amarrado nas lógicas metódicas do campo da pesquisa. Então se você tem, enfim, objeto, metodologia, os resultados, a discussão e resultado final. A pesquisa, ela te amarra mais em cima dos dados ou das informações que você vai ter que trabalhar. Muito embora, claro você tenha autonomia, supostamente para interpretar esses dados. (Diana).

Outro professor afirma que essa margem de autonomia está reduzida devido ao delineamento político e epistemológico dado pelas agências de fomento nos editais de pesquisa que reduzem o espectro da autonomia aos interesses dessas agências: “Você tem liberdade para escolher qual referencial teórico que vai ser adotado para conseguir o financiamento da fundação Ford?.” (Demétrio). Situação diferente dessa é a pesquisa proposta e desenvolvida com caráter formativo pela própria universidade, que acontece nos programas de pós-graduação, onde se percebe um grau maior de liberdade e atuação no campo epistemológico.

Essa é uma questão que merece cautela, pois os condicionantes da pesquisa estão mais presentes nas regras de financiamento do que nos procedimentos acadêmicos adotados. Conforme nos revelou Bosi (2007), a cultura do produtivismo acadêmico, estimulada pelas agências de fomento como CNPQ e Capes, tem sido apontada como um fator que conduz à precarização do trabalho docente. Como apontado por Rodrigues (2011), a lógica da pesquisa da universidade não valoriza a dimensão da formação acadêmico-humanista, tão cara à universidade entendida como instituição.

Diante do que já foi dito, percebe-se que o conceito de autonomia na universidade não é unívoco nem estático. Seu conceito deve ser apreendido dentro da configuração própria que o trabalho docente adquire em cada universidade. Seu conceito não pode se restringir à dimensão moral da prática educativa que acontece na relação professor-aluno ou no trabalho solitário da pesquisa, como sugere alguns professores entrevistados, mas se constrói no processo de enfrentamento dos interesses concretos colocados no trabalho de construção e transmissão do saber.

Outra forma de apreender o sentido da autonomia é entender o significado que o professor confere à sua prática educativa. No movimento entre a definição de autonomia e sua possibilidade de realização, verificou-se que há professores que acreditam que ela aconteça a partir da identidade epistemológica conferida pela sua área de formação básica e atuação. Este é o caso da professora que afirmou que “autonomia está muito ligada dentro da área profissional, dos princípios da sua formação e da sua atuação como docente.” (Diana). Esta mesma ideia é partilhada por outro professor quando diz que autonomia: “É alguém que, no seu espaço de trabalho, consegue dar conta que o conhecimento tem que ser dado a partir de uma determinada perspectiva.” (Abel).

Já se referiu anteriormente a essa ideia de autonomia como conquista de *status* científico conferido pela aquisição de conhecimentos de um determinado campo ou área científica. Essa concepção de autonomia manifesta-se nas falas dos professores por meio de expressões, como: autonomia é ter “conhecimento, qualificação profissional, maioria profissional, desempenho e competências”. A posse e o domínio dos objetos de estudo de uma determinada área de atuação representam um elemento importante para se definir a autonomia, mas restringi-la a essa conquista é esquecer que o monopólio do conhecimento não representa por si só a possibilidade da emancipação. Ela se realiza mediante o trabalho coletivo de agir conforme fins socialmente definidos no processo de produção e transmissão do conhecimento. A formação que é oferecida

aos professores no âmbito da pós-graduação pode contribuir para esse processo, mas não é determinante.

É preciso alterar a lógica de organização do trabalho docente e da gestão, a fim de a universidade realizar seus fins socialmente definidos. Se olhar o trabalho docente abstraído de outras determinações sociais da prática educativa, o professor é visto como especialista, cuja autonomia se apresenta como um *status* ou atributo adquirido no processo de formação ou profissionalização. Isto não é suficiente para se definir a autonomia, pois a prática docente não se restringe simplesmente à produção e posse de conhecimentos disciplinares, tampouco ao domínio de habilidades técnicas, configurando-se uma prática apenas de ordem técnica. Esta é uma concepção de autonomia sustentada na racionalidade subjetiva, não produzindo uma prática docente emancipatória, uma vez que instrumentaliza a ação docente.

Entende-se a educação como uma prática social necessária à efetivação de funções sociais como a socialização e internalização de conhecimentos, hábitos e valores na perspectiva da objetivação humana. Ao refletir sobre as concepções e os interesses antagônicos de grupos e classes sociais, a educação revela sua face tensa e contraditória de ser, ao mesmo tempo, uma prática destinada à reprodução social e ao mesmo tempo de contestação e resistência às formas de dominação e exploração, geradas pela estrutura social.

Dessa forma, autonomia é compreendida como condição para a capacitação e emancipação humana. Para que isso se efetive, é preciso que haja a negação e superação das formas de dominação social, bem como a apropriação do trabalho pelo trabalhador, mediante a instituição de novas formas de relações sociais e de produção. A autonomia da práxis docente não acontece por desejo e vontade racional do professor isoladamente, mas de sua inserção crítica e consciente em grupos e instituições que lutem pela transformação social. Um dos sujeitos da pesquisa corrobora com essa ideia: a “autonomia passa por uma concepção de emancipação humana, uma concepção de emancipação social, ela não é individual, ela tem uma dimensão do indivíduo, mas, tem uma dimensão do coletivo, não é possível ser autônomo sozinho, isso é utópico, é possível ser autônomo num projeto numa ideia. (Eliseu). Neste sentido, uma professora complementa que “a autonomia está ligado ao projeto pedagógico do curso” (Apolônia).

Nessa perspectiva, autonomia não pode ser vivida como um ato individual e isolado do professor, ou seja, como uma simples vontade subjetiva, mas é limitada e

relativa a um projeto em comum, cujo conteúdo é elaborado e assumido coletivamente como condição da existência social dos homens. Entende-se a autonomia da práxis docente como a condição de possibilidade do professor se constituir como ser livre e consciente no interior de sua atividade vital. Parece que esse é o entendimento compartilhado por um professor quando afirma que ser professor autônomo: “é poder desfrutar da possibilidade de você promover uma intervenção dentro daquilo que você acha de qualidade para sua existência social, cultural, profissional em fim, enquanto cidadão.” (Demetrio).

Ainda que premido pela lógica social do trabalho proletário, o professor pode viver situações nas quais ela se realize. Como condição de possibilidade do trabalho entendido como práxis, ela possui uma dimensão teleológica⁶² e cognoscitiva⁶³. Esta conforma as atividades da consciência, cuja função é a prefiguração do resultado de uma atividade real que existe como exigência e necessidade da práxis transformadora da natureza e do homem como ser social, isto é, do fazer enquanto segunda dimensão de autonomia. Neste sentido, autonomia é ter condição de pensar e fazer. Parece que a fala da professora abaixo coaduna com essa concepção de autonomia quando assume que ser autônomo é ter a condição de poder “compreender as orientações que temos que seguir, mas também conseguir refletir, a partir dessas orientações, e ir rompendo algumas orientações que não vão ajudar no trabalho docente para reconstruir outras” (Apolônia).. Portanto, é necessário ter compromisso e responsabilidade com o trabalho e a formação do outro, como assinala uma professora: “Você tem que ser responsável com seus tempos, seus espaços, com as pessoas com as quais você trabalha.” (Diana).

Mesmo considerando que a fala desses três professores aponta para a mesma concepção que se defende, essa não é a visão dos demais professores. Na realidade, a maioria das concepções de autonomia se alinha com a ideia de autonomia como “responsabilidade individual” e “autodeterminação obrigatória” apontadas por Barbosa (2012).

⁶² Dimensão teleológica é a atividade da consciência, do pensamento do indivíduo, que visa à proposição de fins como exigência da realidade objetiva (VASQUEZ, 2007).

⁶³ Atividade da consciência que visa produzir conhecimentos, geralmente expressa na forma de teorias, conceitos e hipóteses como exigência de efetivação de fins ou propósitos estabelecidos pela atividade teleológica e da prática social do trabalho (*Idem*).

Embora essa ameaça seja real e contribua para descaracterizar seu sentido moderno, a autonomia como práxis sócio-histórica na perspectiva da emancipação se apresenta como possibilidade, pois o caráter contraditório do trabalho docente e as possibilidades de sua elaboração crítica estão presentes na práxis educativa. Veja agora se ela aparece como possibilidade quando se interpreta a relação entre as condições favoráveis da autonomia e as dificuldades enfrentadas pelos professores para a efetivação de sua práxis docente.

Concebe-se a práxis docente como unidade dialética constituída pela articulação entre as condições subjetivas, que dizem respeito ao processo de formação inicial e continuada e às condições objetivas que se traduzem nas condições efetivas de trabalho e na organização da prática acadêmica e administrativa, incluindo as questões da carreira e remuneração docentes. Desta forma, isso significa que a relação entre a dimensão objetiva e subjetiva da práxis docente não é de subordinação, na qual a segunda se configura como mero reflexo da primeira, mas de constituição recíproca, cujos atos ou momentos são marcados pela contradição e descontinuidade existentes na produção e reprodução do homem como ser social.

Vista como totalidade de ações e atividades, a práxis docente é determinada pelas condições efetivas de trabalho e seu lugar no processo de produção capitalista, que configuram o contexto da prática educativa. Nesta perspectiva, a autonomia aparece como condicionada pela forma social do trabalho alienado e pelas estruturas de poder e dominação existentes nas instituições sociais. Sua efetivação depende da superação dessa estrutura social, mas ao mesmo tempo da ação de crítica e de resistência às formas de dominação e exploração social. Como afirma um dos sujeitos da pesquisa, a autonomia (plena) só seria possível numa sociedade que já tivesse superado as condições de exploração:

para atingir essa autonomia eu teria primeiro que estar numa sociedade que já tivesse superado as condições de exploração que nós vivemos típicas de uma sociedade capitalista, onde o meu trabalho pudesse ser realizado numa perspectiva humana e não numa perspectiva de mero provedor de riquezas para outros (Demétrio)

Entretanto, ele afirma que é “possível tê-la em função da própria dinâmica social, em função da própria luta que historicamente o homem tem desenvolvido na sua existência.” (Demétrio).

Mas, ao olhar a universidade, apenas considerando-se as condições objetivas, ou seja, sua estrutura organizacional e acadêmica, ver-se-á que ela se encontra fortemente centralizada, hierarquizada e marcada por relações burocratizadas. Tudo isso dificulta a possibilidade do exercício da autonomia da práxis docente, assim como declara um dos professores entrevistado: “o principal parâmetro de a gente pensar o que dificulta, eu acho que é essa relação mesmo ainda vertical de quem está no poder, de quem não está no poder.” (Camon). Ou, como diz uma outra professora entrevistada: “as dificuldades são exatamente as dificuldades que aparecem, toda a burocracia, todas as questões que, as financeiras, econômicas, as próprias estruturais da universidade impede um pouco que isso ocorra”. Ainda assim, ela reconhece que

o maior desafio é realmente a gente encontrar na universidade o fim desse administrativo, que não só é administrativo. Mas que ele venha em função da formação, que a gente tenha um ambiente formativo e que o burocrático seja meio de construção e não de fim pelo fim. (Abigail).

A universidade como instituição social não tem como finalidade a política e a gestão, mas o cultivo da vida acadêmica. A respeito do perigo da universidade se fechar em si mesma, priorizando a planificação e a programação, Rodrigues (2011) alerta que:

A vida pública corre o risco de desaparecer diante da reprodução da vida privada, dos particularismos, das culturas fragmentadas que não têm penetração na vida pública. A universidade deve centrar-se em seu projeto de educação superior de orientação humanista, que implica em seu pleno engajamento cognitivo, normativo e estético das ciências, na ordem do saber, da formação e da cultura. As relações entre universidade e sociedade não suprimem o problema da transcendência de fins próprios, cognitivos, morais e intelectuais, que são os da civilização e não imediatamente das condições de funcionamento da sociedade. (p. 41).

O processo de trabalho, bem como o acesso ao espaço físico adequado, os recursos tecnológicos atualizados e o apoio institucional mínimo para a realização do trabalho acadêmico são indicados pelos sujeitos da pesquisa, ora como condições, ora como dificuldades ou obstáculos para a autonomia docente. Entretanto, no contexto de precarização do trabalho docente na universidade, elas aparecem como elementos que condicionam a falta de autonomia, como assinala uma das professoras entrevistadas:

pra mim (dificuldades) são estas questões: espaço, material, possibilidade de formação continuada, essa participação em evento, sobretudo para apresentar trabalho, apoio, é outra dificuldade também que até impossibilita, muitas vezes não só dificulta, mas impossibilita a realização da pesquisa. (Apolônia).

Pelo que se constata, não se pode descuidar da falta de condições mínimas de trabalho. A sociedade contribui financeiramente para a manutenção e o desenvolvimento do ensino e da pesquisa com os impostos arrecadados pelos governos. É necessário, além de recursos próprios para o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, espaço físico e instalações adequadas para o atendimento dos alunos e da sociedade que participa dessas atividades. Outro aspecto ligado às condições objetivas, que se soma às precárias condições de trabalho acima descritas e que tem merecido destaque nas análises que apontam para proletarização da docência e consequente perda da autonomia profissional tem sido a queda do poder aquisitivo da categoria docente. O próprio governo federal tem criado mecanismos de complementação salarial por meio da participação dos professores em programas emergenciais de formação, particularmente nos cursos de licenciaturas, tais como Plano Nacional de Formação de Professores da educação Básica – Parfor, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência – e outros.

A valorização da carreira docente, uma das condições de possibilidade da autonomia docente, vem sendo objeto sistemático de ataque, pois os planos de cargos e carreira docente não valorizam o esforço e o investimento feitos por muitos docentes em sua qualificação e formação profissional. Estes fatos respondem, em muitos casos, pelo absenteísmo e pela desistência no magistério como ocupação principal.

A fala de nossos professores sobre esses aspectos é elucidativa e ratifica tudo isso quando dizem que “a questão salarial é imprescindível para gente dizer que tem condições de trabalho.” (Apolônia). Segundo outro professor, isso acontece num contexto social e institucional em que

cada vez mais nós temos que nos submeter a determinados editais, para poder viabilizar nossa carreira docente, então a gente tem se submeter a determinados editais, tem que pesquisar determinadas coisas, tem que estar nas fronteiras definidas pelo poder, para que você possa ter, vamos dizer assim a sua condição material. (Demetrio).

Outro elemento, não menos importante, e que deve ser visto como condição objetiva e não apenas subjetiva de trabalho, é a previsão e garantia da própria autonomia como elemento da carreira docente. Sobre isso, afirma um professor:

eu não posso conceber a carreira docente, particularmente, seja na educação básica, seja na educação superior, se eu não tiver esse espaço cada vez mais amplo de autonomia. Eu não posso pensar a minha carreira sem esse espaço

da autonomia. Reconhecendo que dentro desses marcos a minha autonomia não estará dada em plenitude. Mas a possibilidade de eu forçar as portas isso eu posso criar as condições históricas para isso. (Demetrio).

Além desses elementos de ordem objetiva que explicam as dificuldades e possibilidades da autonomia da práxis docente, há um aspecto mais ligado à própria lógica de sustentação ideológica e política da sociedade capitalista que tem contribuído para a perda de sentido e de referência para pensar e agir coletivamente. Trata-se da crise de projeto de sociedade, expresso na ausência de modelos alternativos de organização da vida social, econômica e político-cultural, como adverte um dos professores:

A gente está num momento muito difícil de crise de identidade, crise de projeto de sociedade, crise de referenciais teóricos que dão sustentação, essa é uma dificuldade, as pessoas não sabem muito ao certo o que estão fazendo e estão pulverizando tudo, a ideia de coletivo é uma ideia que não é mais uma ideia de bloco marxista (Eliseu).

Apesar desse quadro desalentador, imagina-se que é possível uma saída quando se expressa que “precisa criar e conquistar espaço de atuação de formação de coletivos e comunidades reflexivas e o diálogo amplo e possível com a realidade, notadamente a realidade social e política que estamos inseridos.” (Eliseu).

Esse aspecto, embora não tenha sido ressaltado pela maioria dos docentes entrevistados, articula-se à questão objetiva, pois a elaboração de um projeto de sociedade depende em grande parte do que se entende sobre a necessidade da revolução social para superação dos problemas estruturais ligados ao processo de acumulação da riqueza e ao aumento das desigualdades sociais. É preciso enfrentar, não apenas no plano ideológico, a precarização das condições de trabalho na universidade.

A autocrítica do trabalho docente e a análise dos resultados das pesquisas efetivas na perspectiva de responder se elas atendem ou não aos interesses das classes trabalhadoras podem ser o início de uma elaboração sobre a afetividade do trabalho docente. A autonomia docente não pode se sustentar somente na posse e no domínio do conhecimento científico, pois ter acesso a este não é necessariamente fator de emancipação, pois, como dirá Adorno (apud LEO MAAR, 1995): “o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, assim como a educação que se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos.” (p.11).

Nessa perspectiva de análise, a educação e o conhecimento dela decorrente, longe de se constituírem em instrumento de esclarecimento para a formação autônoma do indivíduo – tão cara aos pensadores da modernidade, que viam na razão uma “faculdade” própria do homem, capaz de orientá-lo em todos os campos da vida –, tornaram-se mero procedimento racional de cálculo das ações humanas. Converteram-se em instrumento de dominação e, portanto, em força produtiva do capital, que procura se perpetuar como forma social única.

Parece que essa é uma realidade bem presente no campo da produção do conhecimento na universidade e pode dificultar a possibilidade da autonomia da práxis docente no campo da pesquisa científica, conforme depoimento de um professor que se referiu à submissão de editais, referido na página. 95.

Ressalta-se que a crítica ao conhecimento não constitui uma desvalorização do saber acadêmico ou teórico, muito pelo contrário, trata-se de livrá-lo, segundo Adorno (1995), dos “ditames de um pensamento enrijecido, coisificado, cuja aparente precisão de lógica discursiva nos envolve com um encantamento que acaba tolhendo nossa liberdade intelectual, restringindo o alcance da reflexão, em vez de ampliá-la” (p. 14). Em suma, “trata-se de advertir a razão contra si mesma e em favor de si mesma”, pois Adorno “não criticava a racionalidade, mas a sua falta nos termos da experiência formativa dialética, que nada mais seria do que a própria razão.” (MAAR apud ADORNO, 1995).

Nesse sentido, a crítica ao conhecimento constitui-se apenas uma estratégia de rever a cultura do produtivismo na universidade. É necessário questionar a lógica da pesquisa que subordina o trabalho acadêmico a uma instância de valorização do capital. Por em questão o procedimento racional, que faz da pesquisa um instrumento de controle, sem buscar a autonomia dos sujeitos, é reduzir o potencial da pesquisa como atividade reflexiva e de emancipação. A incorporação da razão instrumental nos hábitos de pensar e realizar o trabalho investigativo tornou difícil a possibilidade da autonomia da práxis docente, como bem declaram os professores através de termos, como: falta de clareza epistemológica, inadequação da teoria-prática e falta de consciência e envolvimento como membro de uma classe na realidade sociocultural.

Por outro lado, quando se assume uma postura de reflexão crítica frente ao conhecimento, mobiliza-se o espírito universitário existente em sua prática docente como condição favorável à autonomia, pois “ele te propicia isso, ele te incomoda no

sentido de que você tem que estar em constante estado de aprendizagem, de reflexão sobre a docência, sobre como estamos formando pessoas” (Abigail). “Espírito universitário” aqui tem o sentido de inquirição, curiosidade, cultura acadêmica (idem).

Concorre para o incremento das dificuldades e condições da autonomia o despreparo dos professores para lidar com a falta de conhecimentos básicos dos alunos ingressantes, bem como a forma como se dão as relações de trabalho na prática docente. Como em todo ambiente ou espaço social regido pela lógica de dominação e exploração capitalista, verifica-se o predomínio de valores, como competição, mérito e individualismo nas relações profissionais entre professores. Estes são ingredientes próprios da concepção liberal do homem burguês. Na universidade, a busca e conquista de capital simbólico representam uma forma de reconhecimento e prestígio social que se materializa no *quantum* de produção científica e acadêmica.

A cultura do produtivismo na universidade tem conduzido os professores a uma prática muitas vezes não reflexiva, o que por vezes acentua atitudes, como indiferença, preconceitos, desrespeito e falta de diálogo para com os pares. Tudo isso dificulta o exercício da autonomia da prática docente, como expresso pelos professores entrevistados:

eu sinto que essa autonomia é perdida principalmente com os pares, porque eu acho que falta, a gente fala tanto de diálogo, a gente fala tanto de trabalho coletivo, mas quando a gente vê, todo mundo tá fazendo o seu, sabe, por mais que se tente fazer junto, cada um faz o seu. (Abda).

O teor dessa fala sugere uma saída pela via moral, o que reforça o pensamento da maioria dos professores entrevistados. Em geral, imagina-se que, na universidade, os professores trabalham coletivamente, na busca do crescimento moral e intelectual de todos. No entanto, como declara uma professora, há muita disputa por espaço e poder na universidade, nem sempre motivados por concepções e convicções teóricas ligadas ao saber e ao conhecimento. Isso estimula uma práxis docente fragmentada e isolada, pois, no âmbito do trabalho acadêmico, da pesquisa, “não há uma interlocução junto com outros colegas, com os outros professores, então ainda há muita disputa, muita vaidade entre os professores e de repente essa sua autonomia vai sendo barrada [...]” (Apolônia).

A tônica dada pelos entrevistados na melhoria dos relacionamentos humanos pelo investimento no diálogo, no respeito mútuo e no trabalho em equipe, parece

confirmar a perspectiva da autonomia como práxis moral entre os professores. Como declara a professora a seguir:

a relação que a gente estabelece com outras pessoas, muitas vezes, você tem espaços que você ocupa e que deveria ser mais respeitado e que não são. Então se você, no estabelecimento de relações com outro, se o outro respeita esse seu espaço, eu acho que a gente garante a autonomia, eu acho que a gente faz isso é conversando, é dialogando com o outro, porque muitas vezes eu privo o outro de ser autônomo, e eu não tenho essa consciência de que eu sou autônomo. (Abda).

A análise da prática docente realizada até aqui permite afirmar que a autonomia como práxis sócio-histórica apresenta-se como um princípio capaz de orientar a emancipação social, ainda que se perceba, na fala da maioria dos entrevistados, a predominância de uma concepção de autonomia moral que oscila entre um espontaneísmo da vontade e uma ação orientada pelo formalismo e pela instrumentalização da razão.

Conceber a autonomia como prática moral, ainda que se tenha por justificção o desenvolvimento cognitivo geral das pessoas, individualmente falando, não responde adequadamente às exigências da educação como prática social, em que a construção e apreensão do conhecimento não se realizam separadamente do processo de produção da vida material. Numa perspectiva crítica da prática docente, forma e conteúdo se articulam e podem gerar ao mesmo tempo situações de contestação e resistência, e não apenas de dominação e exploração.

As condições objetivas em que se realiza o trabalho docente na universidade, que se traduzem em precárias condições de apoio, salários defasados e carreira docente pouco atrativa, dificultam as possibilidades da autonomia, principalmente aquelas que primam por uma prática autorreflexiva e de resistência ao poder centralizador e burocrático. Considerando-se tudo isso, bem como as contradições aventadas entre as condições existentes e a utopia de uma formação humana baseada na emancipação social, verifica-se que existe a possibilidade da autonomia como práxis sócio-histórica da prática docente na universidade. Essa autonomia reside na condição de possibilidade dos indivíduos de pensar e agir a partir de um projeto em comum que busque transformar as instituições a partir da apropriação do trabalho e da riqueza socialmente produzida, a despeito das relações institucionais na universidade apontarem para uma crescente burocratização do poder e da gestão.

A autonomia se mantém como qualidade da práxis educativa. A defesa do caráter público da universidade passa pela crítica às alianças e aos compromissos que ela mantém com a sustentação da lógica de dominação e exploração do trabalho na sociedade capitalista. Para isso, é preciso advertir a razão contra si mesma em nome de si mesma, o que supõe uma valorização da teoria e da prática como práxis sócio-histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O alvo deste estudo foi investigar as condições e possibilidades da autonomia da práxis docente na universidade, sob a perspectiva da emancipação humana. Assim, a ideia de autonomia na perspectiva da emancipação social foi o tema que perpassou esse trabalho do início ao fim, como eixo de reflexão.

O ponto de partida para apreender o conceito de autonomia como práxis foi a crítica da concepção do homem como ser moral em Rousseau, Kant e Hegel, portanto, da concepção de autonomia individual subjetiva e intersubjetiva destes pensadores. A elaboração crítica dessa concepção de autonomia individual foi feita segundo a concepção de homem como ser social, em Marx e no materialismo histórico e dialético, referencial teórico utilizado para interpretar e analisar as concepções de autonomia manifestas na prática docente do professor universitário.

Desse diálogo com as concepções de autonomia individual e da dialética materialista, teceu-se a concepção de autonomia como práxis sócio-histórica e crítica cultural. Vinculada às formas de existência material e espiritual do homem como ser social, essa concepção de autonomia emergiu como condição e possibilidade de superação da ideia de uma razão soberana e do indivíduo autocentrado, preocupado apenas com o seu bem-estar e sua autopreservação.

Ao conceber a autonomia como práxis sócio-histórica e de crítica cultural, isto é, como prática de autoprodução do homem como um ser livre e consciente, ela se constituiu como uma condição e possibilidade para a emancipação individual e social. Entretanto, para que esse sentido de autonomia se efetivasse, fez-se necessário o enfrentamento e a superação das práticas de autonomia instituídas na ideia de sujeito moral ou epistêmico, já enraizadas na tradição do pensamento e da prática investigativa e docente na universidade.

Conforme a interpretação dos dados da pesquisa realizada junto aos professores da universidade, predominou-se a concepção de autonomia da práxis moral e intelectual nesse espaço acadêmico, expressa na ideia de “responsabilidade individual” e “posse e domínio do conhecimento científico”. Isso é sintomático da mudança de sentido de universidade e da relação de subordinação que se estabeleceu entre ensino e pesquisa

nessa instituição. Ao se ver como organização e não mais como instituição social, a universidade produziu uma relação desigual e funcionalista entre os fins e os meios que a instituiu. Além disso, o trabalho docente na universidade passa pelas mesmas vicissitudes do trabalho em geral na sociedade capitalista. Embora não se constitua diretamente como trabalho proletário, o trabalho docente na universidade pública também é afetado pela mesma lógica e pelo processo de precarização e degradação do trabalho em geral, cuja finalidade é a produção de mais valia na empresa de ensino capitalista.

A lógica da produção mercantil na universidade tem constrangido seus docentes a buscarem *status* de professor produtivo, o que acontece pela submissão de projetos de pesquisa como forma de desenvolvimento profissional e institucional. A cultura do produtivismo na área acadêmica, conforme atestam os estudiosos do trabalho docente, pode se tornar um sério obstáculo à autonomia da práxis docente na universidade, principalmente nas ciências humanas e sociais, cujos critérios de produtividade são, em geral, alheios aos interesses sociais.

A cultura da produtividade e da avaliação do trabalho docente precisa ser revista na universidade. É necessário mencionar que o problema não está em produzir, mas em saber o porquê de como se realiza essa cobrança na universidade. A lógica do trabalho acadêmico obedece ao ritmo do pensamento reflexivo, e não ao do tempo econômico do capital, no qual o que interessa é somente a eficiência e a eficácia do produto no serviço que se realiza. A formação humana tem a ver com modos distintos de se construir a existência social, não cabendo num modelo previamente definido.

Essa situação decorre da lógica de pesquisa instituída na universidade que, geralmente, não valoriza a formação humanística, mas a pesquisa como meio e fim de desenvolvimento institucional. Refletir sobre o sentido do trabalho docente e da universidade é uma exigência ético-política que se impõe a todos que fazem a universidade. A produção do saber e do conhecimento na universidade é atravessada por questões relacionadas à afirmação e negação de interesses fundamentais da sociedade. Desta maneira, a pretensão de uma suposta autonomia moral ou intelectual do pesquisador soa mais como um discurso ideológico do que como uma afirmação e um compromisso com a emancipação humana. Sabe-se que o saber não é neutro ou independente do contexto de produção da sociedade capitalista, ainda mais nessa

conjuntura, em que a ciência e a tecnologia produzida pela universidade converteram-se em força produtiva do capital.

Com efeito, o trabalho docente na universidade não se restringe à produção do conhecimento que visa a transformação produtiva e social, mas também a sua divulgação na forma de saberes por meio do ensino e da extensão. Os conteúdos de ensino e extensão e a forma como são trabalhados na universidade parecem confirmar que estes se reduziram a saberes técnicos destinados à manutenção da lógica de dominação social. Existem dificuldades em articular o saber produzido e transmitido com os interesses sociais. Em geral, as atividades de ensino, pesquisa e extensão não se comunicam entre si, o que gera uma prática docente dicotômica e fragmentada. A constatação de que a disputa por espaço e poder na universidade tem acirrado o individualismo e competição entre os professores dificulta um trabalho mais coletivo nessas atividades.

O resultado de tudo isso é: o que se pesquisa não tem muito a ver com o que se transmite nas atividades de ensino e extensão. Diante dessa nítida divisão do trabalho docente na universidade, indaga-se: como pensar o exercício da autonomia restrito apenas ao domínio didático ou científico de uma disciplina, sem remeter aos seus fundamentos sócio-políticos e aos condicionantes materiais e psíquicos dessa prática na universidade?

Se se entende por docência uma práxis sócio-histórica, esta não se efetiva sem as devidas condições objetivas e subjetivas que compõem o trabalho docente. A ausência de condições mínimas para o exercício do trabalho docente e investigativo é um impedimento para autonomia da práxis na universidade, assim como a falta de apoio institucional para a formação e qualificação provoca desânimo e descompromisso com a pesquisa e o ensino.

Por outro lado, viu-se também que essa situação de carência tem sido convertida em força para lutar por melhores condições de trabalho e formação, o que pode favorecer situações e experiências de autonomia na universidade. As contradições colocadas pela realidade social e institucional, bem como pela relativa liberdade de pensar e fazer o trabalho docente, apontam condições de possibilidade dessa práxis na universidade. O aporte teórico-metodológico adquirido em sua formação e qualificação

docente pode ser utilizado para ler a realidade não apenas tecnicamente, mas política e ideologicamente.

Nesse sentido, a defesa da universidade como instituição de formação e da pesquisa como atividade de desvelamento da realidade abre espaço para uma ação crítico-propositiva, o que nem sempre ocorre, devido ao predomínio da concepção de autonomia como prática moral e intelectual no trabalho docente. A reprodução de práticas de conformismo não exclusivo da universidade é favorecida por outras instituições formadoras, como a família e a religião. A realização de autocrítica pode ser o começo do despertar de uma consciência verdadeira que, convertida em prática social, altere as relações sociais de produção da existência material e espiritual.

Cabe ainda destacar a necessidade de se criar condições objetivas e subjetivas de realização do trabalho docente, o que significa não só providenciar melhores espaços físicos, instalações e equipamentos adequados ao trabalho do ensino, da pesquisa e da extensão. Para tanto, é preciso por em questão a lógica de financiamento da universidade, assentada no número de alunos matriculados na graduação, como se o trabalho docente se restringisse ao ensino e aos alunos da universidade. Não é possível sequer pensar a autonomia moral e intelectual sem financiamento público que cubra os custos de realização da pesquisa e da extensão, para além da existência dos editais voltados para essas áreas.

Do ponto de vista subjetivo, a universidade precisa atentar que a formação e a qualificação são direitos do professor para que ele cumpra adequadamente sua função social. Garantir condições mínimas de participação a todos que tenham trabalhos aprovados em eventos científicos de sua área de formação e atuação é o mínimo que se pode fazer para que haja autonomia intelectual.

A defesa da autonomia como práxis sócio-histórica que deve nortear a docência na universidade não pode ser construída *a priori* numa perspectiva deontológica, nem de forma espontânea, mas a partir da análise científica da realidade institucional e social, ancorada numa concepção clara de autonomia como emancipação humana e social. É óbvio que essa noção de emancipação vincula-se a uma determinada compreensão da realidade, na qual esta é o ponto de partida e o ponto da chegada do que se faz na universidade em termos de produção, transmissão do conhecimento e da produção da vida social.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. **Consignas**. Buenos Aires: Amorroutu, 1972.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ALVES, Giovanni. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho – o Brasil nos anos noventa. In: TEIXEIRA, Francisco José Soares. & OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. (Orgs). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva – as novas determinações do mundo do trabalho**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 1998.
- AMARAL, N.C. **Financiamento da educação superior: Estado x mercado**. São Paulo: Cortez; Piracicaba: UNIMEP, 2003.
- BARBOSA, Manuel Gonçalves. Sob o signo da luz e das sombras: o imaginário da autonomia em educação. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, n. 36, (p. 249-264), 2012
- BOSI, Antonio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.
- BRASIL, Lei 9.394 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm acesso em 20 de julho de 2013.
- BRASILEIRO, José Timóteo Horizonte. **A pedagogia em Kant** (sobre a pedagogia). Monografia (Programa de Pós-Graduação em Filosofia Moderna do Direito) – Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2010.
- CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.
- CHAVES, V.L.J. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira: o caso da UFPA**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- CONTRERAS, **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão da autonomia universitária. **Educação em revista**. Belo Horizonte-MG: Faculdade de Educação, 1989.
- DALBOSCO, Claudio Almir. **Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, p. 41-61, n. 4, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, **Novo Aurélio - Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis: CED/UFSC, v. 19, n. 01, p. 71-87, 2001.

FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. 3. ed. trad. Otávio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores** – para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont. Alexander S. Neill e a pedagogia libertária. In: GAUTHIER, Clermont & TARDIF, Maurice (Orgs.) **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HYPOLITO, A. L. M. **Processo de trabalho docente** - uma análise a partir das relações de classe e gênero. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da Filosofia do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Fenomenologia do Espírito**. Trad. Paulo Menezes. Vol. I, Petrópolis: Vozes, 1992.

JAMESON, F. **Pós-modernidade**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 2004.

KANT, Immanuel. **Textos Selecionados**. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1984.

_____. **A metafísica dos costumes**. 2. ed. Bauru, SP: Edipro, 2008.

_____. Resposta à pergunta: O que é esclarecimento? (Aufklärung). In: **Textos selecionados**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º Grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

LIMA, João Francisco Lopes de. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade. **Revista Interações**, Volume VII, n. 14 – pág. 59 a 84. Julho a Dezembro de 2002.

LEO MAAR, Wolfgang. Á guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO. Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1995.

LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUC, Vicenti. **Educação e liberdade**: Kant e Fichte. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

MACHADO, Lucília Regina. O “Modelo de Competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n° 4, p. 79-95, ago/dez. 1998.

MARTINEAU, Stéphane. Jean-Jacques Rousseau > o Copérnico da pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont & TARDIF, Maurice (Orgs.) **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 115, 2002.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, vol.1, t.1, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: (I - Feuerbach)**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

_____. A Mercadoria. In: _____. **O Capital**. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988, V.I (p. 45-78).

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **A Ideologia Alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **O 18 de Brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MERQUIOR, José Guilherme. **O liberalismo – antigo e moderno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editor, 2011.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n.º 4, p. 109-139, 1991,

PEGORARO, Olinto A. **Ética dos maiores mestres através da história**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Lua Nova. **Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n.º 45, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, Antonio (org.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

_____. A função e formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno & PÉREZ GOMES. A .I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINTO, M. B. Precarização do trabalho docente: a educação como espaço de acumulação do capital. **Universidade & Sociedade**, Brasília, DF, v. 11, n. 27, p. 55-61, jun./2002.

POKOJESKI, Sueli. A Educação do Adolescente e o Papel do Educador no Livro III. In: DALBOSCO, Claudio Almir. **Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2011.

RESENDE, Maria do Rosário Silva. **Formação e Autonomia do Professor Universitário: um estudo na Universidade Federal de Goiás**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. **A universidade como instituição social de formação e como organização administrada: confronto de sentidos nas reformas acadêmicas do ensino de graduação da Universidade Federal de Goiás entre 1983 e 2002**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, Goiânia-GO, 2011.

RODRIGUES, Marli de Fátima & KUENZER, Acácia Zeneida. **As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática**. Revista Olhar de Professor Ponta Grossa, 10(1): 35-62, 2007. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em 23 junho de 2013.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **O contrato Social: princípios do direito político**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SCHMIED-KWARZIK, W. Hegel e a pedagogia. In: DALBOSCO, Claudio Almir. (Org.) **Educação e maioridade**. São Paulo: Cortez, Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.^a edição. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Formação de Professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; SEVERINO, Francisca Eleodora Santos. **Ética e formação de professores – política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA JUNIOR, J.R. **Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA, André Gustavo Ferreira da. O conceito e liberdade (Freiheit) como fundamento da noção de educação (Bildung) em Hegel. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 17, p. 3-13, nov/2011-abr/2012.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência.** São Paulo: Centauro, 2002.

SOUZA, José Carlos Aguiar de. **O Projeto da Modernidade: Autonomia, secularização e novas perspectivas.** Brasília: Líber, 2005.

TUMOLO, Paulo Sergio & FONTANA, Klalter Benz. Trabalho Docente e Capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, Jose Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. **Docência. Uma construção ético-profissional.** Campinas, SP: Papyrus, 2005.

WEBER, Thadeu. Pessoa e Autonomia na Filosofia de Hegel. **Veritas,** Porto Alegre. V. 55, n. 3, p. 59-82, 2010.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

APÊNDICES

APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO**

Pesquisa: Autonomia da prática docente: condições e limites do exercício da autonomia na universidade.

Tese do Curso de Doutorado em Educação
Doutorando: José Carlos da Silveira Freire
Orientadora: Prof^a Dr^a Marília Gouvêa de Miranda

Apresentação

Miracema do Tocantins, 04 de novembro de 2012.

Prezados (as) Professores (as):

Sou professor da Universidade Federal do Tocantins, membro do Colegiado do Curso de Pedagogia – Câmpus Universitário de Miracema, e estou desenvolvendo uma pesquisa de doutoramento, cujo título é “Autonomia da prática docente: condições e limites do exercício da autonomia na universidade”.

Neste estudo, procuramos apreender as condições e os limites da autonomia da prática docente, a partir da reflexão realizada pelo professor sobre o seu fazer docente, ou seja, a sua atuação profissional, considerando as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, realizadas no âmbito da formação de professores da Universidade Federal do Tocantins.

Este questionário destina-se a estabelecer um perfil da docência nos cursos de licenciatura da UFT, sob os aspectos de sua inserção sociocultural e acadêmica, a fim de qualificar a interpretação e a análise das informações a serem colhidas mediante este, bem como a entrevista que será realizada logo após a sua aplicação.

Para desenvolver este trabalho, convido-os (as) a participar desta pesquisa, respondendo as perguntas do questionário proposto a seguir. De antemão, saliento que as respostas dadas pelos Srs. (as) serão mantidas em absoluto sigilo, até porque os questionários não serão identificados.

Desta forma, pedimos, por favor, que responda a todos os itens.

Obrigado pela colaboração.

José Carlos da Silveira Freire
Professor do Curso de Pedagogia da UFT – Câmpus de Miracema.
cfreire@uft.edu.br

I - PERFIL SOCIOCULTURAL E ACADÊMICO

01. Sexo

- a) masculino
- b) feminino

02. Estado civil

- a) solteiro (a)
- b) casado (a)
- c) Separado(a) / Divorciado(a)
- d) Viúvo (a)
- e) Outros.

03. Naturalidade

- a) Brasileiro(a)
- b) Estrangeiro(a) naturalizado(a). Que país? _____

04. Como você define sua cor?

- a) branca
- b) amarela
- c) parda
- d) negra
- e) indígena
- f) Outra. Qual? _____.

05. Sua renda é suficiente para seu sustento e de sua família?

- a) sim
- b) não

06. Qual o grau de escolaridade de seu pai?

- a) sem escolaridade
- b) ensino fundamental: completo ou incompleto.
- c) ensino médio: completo ou incompleto.
- d) ensino superior

07. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

- a) sem escolaridade
- b) ensino fundamental: completo ou incompleto.
- c) ensino médio: completo ou incompleto.
- d) ensino superior

08. Você é membro filiado e participante de algum movimento, entidade, associação ou sindicato?

- a) sim
- b) não
- c) Qual? _____

09. Em termos de credo ou fé religiosa, você se autodenomina como:
- a) Católico
 - b) Ateísta
 - c) Protestante (evangélico, batista, mórmon, calvinista, luterano, testemunha de Jeová ou outro). Qual: _____.
 - d) Prefiro não declarar.
10. Que papel sua religião cumpre na sua vida?
- a) Determina minha postura moral e intelectual diante da vida.
 - b) Tem importância relativa à formação da moralidade.
 - c) É algo que diz respeito apenas à minha vida subjetiva.
 - d) Não tem nenhuma importância, pois não acredito em religião.
11. Que tipo de atividade cultural você mais gosta e realiza frequentemente?
- a) Cinema.
 - b) Teatro.
 - c) Literatura.
 - d) Outra. Qual? _____.
12. Que motivo expressa a escolha de seu curso de graduação?
- a) Sobrevivência pessoal e familiar.
 - b) Tradição e influência familiar.
 - c) *Status* social conferido pela profissão na sociedade.
 - d) Sentimento de realização pessoal.
 - e) Outro motivo? Qual? _____.
13. O que o levou a cursar a pós-graduação em nível de mestrado e/ou doutorado?
- a) exigência de qualificar o trabalho docente.
 - b) desejo de ser pesquisador.
 - c) desejo de ser professor e pesquisador.
 - d) Outro motivo? Qual? _____
14. Que aspecto ou dimensão de sua prática profissional (ensino, pesquisa, extensão ou gestão) você considera mais favorável ao exercício de sua autonomia docente? Justifique sua resposta.
- _____
- _____
- _____
- _____
15. Como avalia as condições de trabalho em seu curso no que se refere às possibilidades do exercício da autonomia docente?
- _____
- _____

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Pesquisa: Autonomia da prática docente: condições e limites do exercício da autonomia na universidade.

Tese do Curso de Doutorado em Educação

Doutorando: José Carlos da Silveira Freire

Orientadora: Dra. Marília Gouvêa de Miranda

Roteiro de entrevista com professores (as) doutores (as)
dos cursos de pedagogia da UFT

Prezados (as) professores (as):

Esta entrevista, junto com o questionário aplicado, visa apreender suas representações sobre as condições e os limites da autonomia docente, a partir da reflexão acerca do seu fazer docente, ou seja, da sua atuação profissional, vivenciadas no âmbito do trabalho realizado no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins.

Para desenvolver este trabalho, convido-os (as) a participar desta entrevista, que será realizada conforme roteiro abaixo especificado. De antemão, saliento que as respostas dadas pelos Srs. (as) serão mantidas em absoluto sigilo, até porque seu uso restringe-se aos objetivos da pesquisa, que exige o anonimato dos sujeitos pesquisados.

1. Professores (as), **o que é um professor autônomo?**
2. **Você se considera um professor autônomo?** Fale um pouco a esse respeito.
3. **Indique algumas condições que favorecem a sua autonomia docente.** Explique melhor.
4. **Quais são as dificuldades enfrentadas para ser um professor autônomo?**

José Carlos da Silveira Freire
Professor do Curso de Pedagogia da UFT – Câmpus de Miracema.
cfreire@uft.edu.br

APÊNDICE C**DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA POR SEXO, CÂMPUS,
CURSO E PSEUDÔNIMO**

ORDEM	SEXO DOS DOCENTES	CÂMPUS/CURSO	PSEUDÔNIMO
01	Masculino	Miracema/Pedagogia	Abel
02	Feminino	Miracema/Pedagogia	Abda
03	Masculino	Palmas/Pedagogia	Camon
04	Feminino	Palmas/Pedagogia	Abigail
05	Masculino	Palmas/Pedagogia	Dmetrio
06	Feminino	Palmas/Pedagogia	Apolônia
07	Feminino	Tocantinópolis/Pedagogia	Diana
08	Masculino	Tocantinópolis/Pedagogia	Eliseu