

## AUTONOMIA E EDUCAÇÃO HOJE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

**Marcos Gustavo Richter**  
**Marizete Righi Cechi**

No sentido amplo, podemos entender por autonomia (de um indivíduo) o desenvolvimento de um leque de capacidades para atuar nos espaços públicos e privados da vida cotidiana, em consonância com determinado modo de viver e determinados valores sócio-culturais, com o intuito de afirmar seu espaço através do exercício do julgamento, da opinião e da tomada de decisões compatíveis com a resolução de conflitos e a potencialização de atividades nas diversas esferas de trabalho.

A conquista da autonomia equivale à conquista da própria cidadania, uma vez que passa pelo desenvolvimento da emancipação intelectual e da liberdade de expressão. A autonomia é condição necessária para a autodeterminação — esta por sua vez indispensável para o convívio com os riscos, as incertezas e os conflitos trazidos pela globalização (manifestação marcante do contexto pós-moderno). O indivíduo encontra-se cada vez mais imerso no conflito entre a racionalidade extrema e as incertezas objetivas e subjetivas, tendo de renunciar à rigidez de idéias e às atitudes e comportamentos baseados em sistemas de valores e de conduta tradicionais. Ou seja, o sujeito contemporâneo caminha em direção à "modernidade reflexiva" — um constante re-situar-se no seu contexto e nas finalidades e condições que subjazem às relações sociais, através da reflexão aberta.

As relações de produção emergentes já não são mais determinadas predominantemente pelos fatores de maior peso nas duas primeiras revoluções industriais — o capital, o trabalho, os recursos materiais. Uma vez que o capital intensivo (máquinas, robôs, automação de modo geral) vai gradativamente substituindo o homem na produção dos bens de consumo corpóreos, este se desloca para os setores de serviços (dimensão interativa das relações produtivas), de linguagens, de conhecimento técnico-científico. Ou seja, a tendência (ressalvadas, evidentemente, as contradições dialéticas de todo este processo em consolidação) do trabalho humano é tornar-se cada vez mais intelectual, com ênfase no livre empreendimento e na capacidade criativa. Hoje, mais do que em épocas passadas, o domínio dos saberes e das linguagens faz a diferença entre um elemento humano apto ao mercado de trabalho e outro que não o é.

Não à toa, as crianças nascidas a partir dos anos oitenta tiveram visceralmente modificado o seu modo de organização cerebral — utilizando mais os dois hemisférios cerebrais. Ou seja, abandona a hipertrofia do hemisfério esquerdo, que, como assinala OLIVEIRA



(1992), responde pelas funções lineares, seriais, logocêntricas, aristotélicas, indo em direção a um maior equilíbrio com o hemisfério direito, responsável pelas funções analógicas, globalizantes, criativas, imagéticas. As crianças de hoje lêem e pensam de acordo com uma nova ordem de produção, distribuição e consumo de mensagens. Isto deveria ser levado particularmente a sério no contexto educacional.

A racionalidade tecnológica exige do homem o domínio do conhecimento, a capacidade de processar e selecionar informações, de decidir entre alternativas viáveis, de criar soluções novas para problemas não enfrentados anteriormente, de manifestar iniciativa — mas com responsabilidade, pois autonomia não significa ausência de controle; muito ao contrário, este se acha presente sob novas formas, inclusive mais poderosas e eficientes que as da época das pirâmides burocráticas formadas por gerentes e supervisores.

Porém o sujeito pós-moderno não se esgota na capacitação técnico-científica, instrumental. Há que levar em conta igualmente a dimensão ético-política. Caso contrário, a hipertrofia da razão instrumental de Habermas, em detrimento da razão prática (relativa às interações humanas) e da razão emancipatória (atinente às relações de poder) levará os indivíduos a caírem na armadilha das "leis historicamente objetivas do desenvolvimento social" — uma forma disfarçada de totalitarismo (ZIZEK, 1992). Eis aqui o grande perigo: o sujeito que ocupa o lugar do poder, um dirigente ou seu preposto, faz alusão a uma série de leis ou generalizações científicas apresentadas como necessárias e objetivas dentro de um bloco histórico. Ao enunciar tais leis ou tendências inexoráveis, esse elemento disfarça sua condição de sujeito desejante e impositor de uma dada ordem e se oculta sob o papel de objeto, vale dizer, daquele que meramente "sofre as influências da lei" como qualquer outra pessoa, nomeadamente o dominado. Resultado da operação: aquele que ocupa o lugar do poder atua, sob o disfarce da dessubjetivização, planejando (a planificação não é abolida na economia pós-moderna) o sistema sócio-político-econômico e infligindo às massas um gozo ordenado, ilimitado e — por isso mesmo — frustrado. O Grande Outro (ou seja, o conjunto de códigos, normas anônimas, modelos de conduta) que interpela o indivíduo contemporâneo como sujeito "desejante e "cioso de seu papel" age como uma toda-poderosa Mãe Nutriz, a qual paralisa a criticidade e o potencial emancipatório das mesmas massas debaixo de um despotismo benévolo, mais nocivo que o efeito castrador da Lei Paterna, que é regulador social na medida em que limita o desejo em função da lei (RICHTER, 1999).

Vamos examinar quais as implicações desse quadro para o sujeito pós-moderno, que tem a impressão de não ser mais regido por regras inequívocas. O assujeitamento no contexto pós-moderno inativa os mecanismos que sustentam a formação de uma imagem ideal

saudável do próprio eu. Explicando melhor: nas formas não-patológicas de assujeitamento, em que os mecanismos de identificação operam normalmente, o sujeito toma como referência um conjunto de normas de conduta e de valoração do código social, e com/sobre ele constrói uma auto-imagem tal que o sujeito se vê como alguém digno de ser amado em seu contexto por aquilo que escolheu ser. O cumprimento de deveres, com a renúncia aos próprios interesses imediatos, atesta isso claramente.

Mas quando a identificação imaginária deixa de ser regida por uma grande lei ética com poder agregador e disciplinador social, a dimensão subjetiva do indivíduo passa à mera vivência imaginária sem direção e limites, dominada pelo lugar do superego materno, que não "castiga", no sentido paterno do termo, mas faz pior do que se punisse quem desobedece à lei explícita. Impõe o gozo como uma necessidade insana e furiosa e pune severamente o "fracasso social", levando à exclusão.

Como se pode perceber, a voz da "razão instrumental", muito mais opressiva do que o Leviatã transparente, é, no fundo, totalitária. Por quê? É que o saber técnico com suas premissas é apenas uma forma social de ação no mundo entre outras. Voltada ao interesse específico de dominar as forças da natureza, não é jamais A forma universal e por excelência de organização da existência humana.

O compromisso moral, por exemplo, se transforma em um conjunto de "técnicas" para ser bem-sucedido na sociedade ou na vida. Nessas condições, o membro de um grupo — se não lhe couber a sorte de ter correspondido ao conceito de "bem-sucedido", imposto pela razão instrumental — acabará sentindo-se marginalizado psicologicamente. Pagará o preço de não haver podido instrumentalizar o inefável. Como sujeito pós-moderno, é débil, caracterologicamente equívoco ou ambíguo, destinado à mera contemplação passiva do espetáculo de uma vida cujo controle lhe escapa — mas, no fundo, lhe tem sido negado, às expensas de mecanismos de consolatórios de disfarce, entretenimentos e simulações (a realidade "virtual", impostura da realidade "real"), simulacros da auto-realização cidadã.

Portanto, mais do que uma mera necessidade técnica, a autonomia precisa ser resgatada no seu lado humano — psicológico, ético e político. Os indivíduos necessitam de superar a contínua desadaptação-readaptação frente a um mundo destradicionalizado e em mutação, comunicando-se eficientemente entre si. Mas sem abrirem mão da verdadeira inter(-)ação, que inclui a relação, ou seja, o engajamento humano global e autêntico na tarefa de compartilhar conhecimento e ação social. Além disso, os sujeitos devem emancipar-se reflexivamente das armadilhas da formação superegóica materna que impregna a esfera do poder contemporâneo, enfrentando as contradições de um mundo complexo

e globalizado em busca das oportunidades sociais para efetuar mudanças qualitativas em direção a uma sociedade mais cidadã e menos imbuída de contradições.

Lança-se, então, a pergunta: como é possível educar para a modernidade reflexiva, ou seja, para a autonomia, hoje? Em termos de Brasil, esse, infelizmente, ainda é um sonho distante. A escola brasileira ainda padece de um modo arcaico de funcionamento: é centralizadora, burocrática, inflexível, avessa a inovações, separada da comunidade por um grande "muro invisível". O que se deseja é uma escola entendida como um espaço de dialogismo crítico-emancipatório, não apenas "aberta" à comunidade que a cerca, mas sim integrada a ela, em todos os sentidos. O que queremos dizer com isso? O modelo de escola com que a população brasileira já se habituou se mostra repleto das seqüelas deixadas por uma tradição educacional de raízes jesuíticas, estática, fechada, patrimonialista e paternalista. É em decorrência do patrimonialismo que fica difícil conquistar (como já vem ocorrendo em países da Europa) a autonomia organizativa: a livre realização de convênios com quaisquer pessoas jurídicas para intercâmbio de serviços e integração estudo-trabalho. E é em decorrência do paternalismo que se torna complicada a implementação da autonomia administrativa: a gestão da verba do estabelecimento educacional, levada a efeito por um Conselho de Escola — do qual a comunidade participe em todas as instâncias decisórias. Pois o paternalismo leva à dependência e à alienação, grandes venenos da cidadania. O que a comunidade não construiu, não sente como seu (GADOTTI, 1994). E, se não sente como seu, não assume. "Tomar conhecimento" não é o objetivo do povo. E sim, ajudar a criar.

Um dos principais obstáculos a serem transpostos em direção à modernidade educacional brasileira é o conservadorismo neoliberal. O que se constata é, de um lado, políticas educacionais voltadas à mera formação técnica, e de outro lado, um descomprometimento do Estado com os investimentos necessários para qualificar os trabalhadores em termos de conhecimentos e de capacidade reflexiva. É errônea a idéia de que as políticas educacionais dos países pobres devam ser as mesmas que as dos países ricos. Aqueles ainda precisam superar problemas estruturais que nas nações desenvolvidas, ou deixaram praticamente de existir, ou situam-se em níveis não preocupantes: analfabetismo em massa, desqualificação da mão-de-obra, alto nível de desemprego e de subemprego.

Por essa razão, torna-se imperioso o investimento em educação via Estado. Em média, os gastos correntes com educação de um grande número de países analisados com base em dados fornecidos pela UNESCO é de 4,7 % do PIB. Esta média é significativamente superior aos gastos brasileiros, que correspondem a somente 2,5 % do PIB. Além disso, deve-se valorizar sobremaneira a profissão do

professor por meio de ações qualificadoras, dentre as quais prepará-lo para contribuir com o desenvolvimento da autonomia na esfera educacional. Sem o investimento estatal e a política de valorização do professor, as massas nos países pobres permanecem pauperizadas, alienadas e desqualificadas profissionalmente, e como decorrência, impossibilitadas de assumir trabalhos dignos e submissas às decisões instituídas verticalmente.

#### **BIBLIOGRAFIA**

CARR, W. & KEMMIS, S. **Becoming critical**. Brighton, UK: Falmer Press. 1986.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo, Cortez, 1994.

OLIVEIRA, M.K. O verbal e o não verbal. In: **Revista USP 16**, Dez./Jan/Fev 92-3: 52-61.

PEREIRA, M.A.; SOARES, H. **O sentido da autonomia no processo de globalização**. Inédito (mimeo).

PNE — PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta do II CONED**. Belo Horizonte, 1997.

RICHTER, M.G. Salvai-os porque eles sabem o que fazem Ou da consciência cínica à autonomia no cotidiano escolar. In: **Linguagem & Ensino**, V2 - Nº 1, Jan 1999: 87-106.

ZIZEK, S. **Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1992.

[\[ índice \]](#)

[\[ resumo \]](#)