

AUTONOMIA E HETERONOMIA NA ESCOLA: O COLETIVO E O INDIVIDUAL NA EDUCAÇÃO

Vitória Helena Cunha Espósito¹¹

Resumo

Nossos estudos, de natureza fenomenológico-hermenêutica, apresentam a escola como o panorama de fundo, a partir do qual colocamos em contraste o tema investigado: a autonomia e a heteronomia, buscando apreender o individual e o coletivo na ação educativa.

Vista como instituição, cabe à escola, desde suas origens, ministrar o ensino de diferentes formas, desvelando tanto o seu caráter de reprodução quanto de criação e atribuição de significados. Nesta configuração, a autonomia e a heteronomia mostram-se como problema individual e coletivo, pois pertencentes à constituição política, social e histórica do homem. Entretanto, radicar o ser no mundo, é o que nos possibilita apreender a educação dando-se na existência humana, no movimento e na contínua tensão entre superar uma condição de impropriedade e de alienação, em direção à outra de maior apropriação e autonomia. Este modo de ser desvela a possibilidade de realização humana de intervir, atribuir significados e produzir cultura, pela educação, na escola.

Palavras-chave: escola, autonomia, heteronomia, educação.

Abstract

Our studies, in a phenomenological hermeneutics approach, present the school as the scene, from which we put the subject analyzed in contrast: autonomy and heteronomy, trying to apprehend the individual and collective in the educative action.

Seen as an institution, it is the school's responsibility since its origins to teach in different ways, revealing its character as reproduction as meaning creation and attribution.

In this pattern, the autonomy and heteronomy are shown as individual and collective problem, because they belong to political, social, and historical constitution of the men. However, to put the being in the world *is what* allows us to apprehend the education happening on the human existence, on the movement, and on the continuous tension

¹¹ Professora Titular da Faculdade de Educação – PUC/SP – São Paulo - Brasil. Sócia-fundadora da SE&PQ. Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos (www.sepq.org.br). E-mail: vitoriaesposito@hotmail.com



Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos

between get over a condition of impropriety and alienation, towards another with great appropriation and autonomy. This way of being reveals the possibility of the human realization in intervening, attributing meaning, and producing culture, through the education, in the school.

Key words: school, autonomy, heteronomy, education.

Introdução

Constituído a partir de pesquisas por nós desenvolvidas, este estudo nos levou a um mergulho no mundo-vida da escola para, a partir dela, nosso pano de fundo, elaborarmos as reflexões aqui postas.

Para este trabalho, procuramos nos aproximar do tema, conscientes de que, ao nos lançarmos no círculo hermenêutico da compreensão, o individual, a parte, acha seus sentidos em face de um todo maior, o coletivo, e assim sucessivamente. Mais ainda, ao inserir-se em uma situação de mundo, no movimento e na circularidade, o sentido termina por se constituir. Como nos diz Paul Ricoeur (s/d), mais do que um círculo, o que se realiza é um arco hermenêutico, quando a cada compreensão esboçada acha-se imbricada uma nova interpretação.

Face às novas interpretações da realidade, o sujeito que interroga, ao lançar-se no processo, reproduz ou questiona os conhecimentos já postos, busca sentidos. Este movimento, ao gerar uma dialética fina, é a base para que se coloquem novas perguntas, possibilitando a projeção de novos sentidos, resignificações. Ao radicar o ser no mundo, a consciência do inacabamento humano é o que impulsiona o sujeito à incessantemente interrogar, buscar respostas, atribuir sentidos, fazer educação.

O panorama de fundo - a escola¹². Buscando sentidos.

A escola vista como um complexo sócio-cultural nos leva a interrogar pelos sentidos que a fizeram a assim se constituir. Sentidos que para nós se configuram como direcionalidade da consciência, a forma com que a vemos e pela qual lhe atribuímos determinadas significações e não outras. Implica vê-la como uma instituição característica do mundo-vida humano, tal como a Família, a Igreja, a Linguagem e a Cultura. Instituições estas na qual um conjunto de regras foi composto, sendo aplicado a papéis e comportamentos, que o homem, ao nascer, já encontra dado. Entretanto, em si, tais instituições nada são; compreendê-las pressupõe a compreensão do processo no qual estas se produziram e, a partir da visão de seu construtor, o homem visto como um ser transmissor e atribuidor de significados, ser produtor de conhecimentos, histórico, precedido por tradições; portanto, sujeito a facticidades, sejam elas de natureza individual social, cultural ou educacional.

Vista como instituição, a escola, desde sua origem, guarda o sentido de

¹² Para maior aprofundamento, ver as pesquisas que fundamentam nossas reflexões, parte das quais se acham em: Espósito (1993, 1997, 2003, 2005, 2006).

estabelecer, dar princípio a algo que se torna firme e estável, sendo que o que se quer estabelecer é o ensino coletivo e sistemático. Mais ainda, vemos que a escola é o lugar em que se privilegia educar pela mediação do conhecimento sistematizado. Nesta perspectiva, a escola pode ser compreendida como uma instituição peculiar, que visa, ao ensinar, garantir a estabilidade; lugar onde se produz e reproduz conhecimentos; escola onde, ao ministrar metodicamente um determinado conjunto de doutrinas, leis e princípios que regulam um sistema, pretende estabelecer uma base comum, o que caracteriza um povo como nação.

Nesta tarefa, cumpre à escola uma de suas finalidades primordiais enquanto instituição, a integração, processo que extrapola seus limites, tornando-se visível na sociedade mais ampla e se realizando através de outras instituições além dela, tais como a família, a igreja. Esta tarefa, ao se realizar nas instituições, conduz o homem a viver socialmente e não apenas o envolve, mas imperceptivelmente o penetra, direcionando-o (objetiva e subjetivamente) na sua maneira de ser e existir, seja pelo desenvolvimento de atitudes e comportamentos, seja pela formação de hábitos.

Neste processo, o homem termina por adequar sua constituição biopsíquica individual, seu “eu”, a uma perspectiva passível de ser socialmente trabalhada, o que, em última instância, representa uma forma de poder que atua sobre ele, moldando-o.

Entretanto, a integração não se realiza de modo perfeito, como expressam alguns dos professores, sujeitos em nossas pesquisas, que, ao dizerem de sua percepção de escola, assim se manifestam:

“... pois se percebe cada vez mais, com tudo isso, uma desintegração das famílias e dos valores morais.”

“... a escola é este espaço que vive o tremendo conflito da mudança.”

E ainda:

“A escola como instituição mostra... em período de transição e mudanças muito rápidas, que às vezes não se consegue acompanhar.” (Espósito, 1993, p. 89.)

Vendo-se que à escola, como instituição, cabe garantir uma cultura comum, na qual modos específicos e comportamentos prescritos, por meio de normas, possam ser desenvolvidos, é a integração social que constitui a garantia da ordem, sobrepondo comportamentos coletivos, garantidores de equidade social, àqueles individuais e individualista.

Enquanto na modernidade, inserindo-se num projeto de sociedade burguesa urbano-industrial, à escola coube a função de formar e conformar os sujeitos, individual e coletivamente, aos padrões de racionalização e burocratização dessa

sociedade, em tempos da chamada pós-modernidade, sua tarefa tem gerado questionamentos, perplexidades.

Na tarefa que nos propusemos, de buscar sentidos, vemos que a escola, no desempenho da função que lhe compete, ao preparar os profissionais responsáveis para a concretização de sua proposta, tem buscado ensinar.

Ensinar, palavra que na sua origem, do latim *signare*, tem o sentido de colocar dentro, gravar no espírito. Entretanto, no vernáculo, aparecem outras acepções mais provocativas, como: doutrinar, castigar, adestrar, dar instrução, repetir como se ensina, e outras. Em face desta polissemia, concretamente vemos na história as diferentes denominações que a instituição escola tem recebido: colégio, liceu, instituto, corrente literária, científica ou artística, escola de línguas, de arte etc., enfatizando cada um destes termos alguma particularidade do projeto que a caracteriza em determinada época ou lugar. Entretanto, um elemento sempre se mantém constante: é a sua proposta de ministrar o ensino de forma coletiva e sistemática.

Se por um lado, a instituição escola se mostra, historicamente, atendendo às mais diferentes prioridades, por outro, à ela compete trabalhar o conhecimento, podendo fazê-lo em diferentes possibilidades. Estas possibilidades nos levam a indagar pelos conhecimentos que se pretende ensinar na escola; isto é, que conhecimentos e que formas de ensinar esses conhecimentos pretendemos privilegiar. A resposta à esta pergunta passa necessariamente pela questão: o que é isto que o conhecimento é?

Ao investigarmos o “isto” que o conhecimento é, necessário se faz considerar que cada palavra que utilizamos ao nos expressar, pela própria capacidade simbólica que contém, faz com que algo se mostre, tornando possível a compreensão. Da mesma forma, pelas mesmas qualidades simbólicas do signo, outro ou outros aspectos colocam-se em zona de penumbra. O signo é sempre parcial em relação ao que representa. Essa diversidade de possibilidades interpretativas solicita-nos um mergulho nas origens do termo, quando surge do latim *cognitio*, *co + gnoscere* (*cum + gnosco*), ou, como no grego, *gignwskw* e *gnwsiz* e no sânscrito, *jñana*, significando “captação conjunta” e “com-preensão”.

Mais ainda, extraíndo o termo “conhecimento” da ambigüidade com que é tomado usualmente, o resgate do seu sentido original está em que este representa o fundamento da vida mental e consciente. Seu significado central, para além de outros sentidos que adquire ao longo da história, quando oscila entre o sentido fraco de conhecimento como “informação” ou “representação”, está no sentido forte do termo “conhecimento” como “participação” ou “realização”. Participação que se torna possível pela inserção do ser na existência, pela mediação de um

“corpo próprio pelo qual se situa na temporalidade e construindo uma espacialidade, deixando marcas pelo movimento de ser cotidiana e historicamente no mundo.”¹³

Colocado que compete à escola ensinar, explicitado o significado central do termo “conhecimento”, apontada ainda a possibilidade do enfraquecimento que a ambigüidade com que é usado o termo pode nos reservar, passamos a ver como a palavra “conhecimento”, ao ser qualificada (aqui) como sendo voltada à autonomia e/ou heteronomia, será por nós refletida. Dito de outra maneira, dizer da construção do conhecimento torna-se uma redundância, já que o termo “conhecimento” contém a idéia de construção, de realização.

Construir, que para Heidegger, em *Batir-habiter-pensar* (s/d, p.173), não é apenas um meio ou modo de se chegar ao habitar, já é em si mesmo um habitar, seja este da criatividade, da afetividade ou de outras possibilidades humanas. É o aspecto do habitar como construir, uma forma de atribuir significados, que nos leva a ver a escola não apenas no seu aspecto de reprodução e conformação, mas também como uma construção antropológica e sócio-cultural. É pelo habitar que se criam novas condições de vida, marcos humanos em cada cultura, o que permite avançar sempre, atribuir significados, rompendo limites dados, avançar para além... construir novos horizontes, fazer Educação.

Autonomia/heteronomia – individual/coletivo na educação. Perspectivas.

Quando buscamos uma primeira aproximação ao termo autonomia, vemos que esta nos traz, entre outros, os significados: “faculdade de governar por si mesmo”; “liberdade ou independência moral ou intelectual”; “propriedade pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta”.

Sentindo a insuficiência destas respostas, buscamos o caminho reverso, colocá-la em contraste e interrogar por aquilo que se lhe opõe: a heteronomia.

Heteronomia, termo que nos diz da “condição de pessoa ou grupo, que receba de um elemento que lhe é exterior ou de um princípio estranho à razão, a lei a que deve se submeter”. Castoriades (1982), situando-a em nível de instituição, nos traz que a heteronomia, ou alienação, não é nem a inerência à história, nem a existência da instituição como tal, mas surge como uma “modalidade” de relação com a história.

Em nível individual, o essencial da heteronomia ou alienação – tomada aqui no sentido amplo do termo –, é o domínio por um imaginário autonomizado, que se

¹³ Reiteradamente temos inserido em nossos trabalhos a distinção aqui apresentada. Para maior detalhamento, *vide* Espósito (2006) *Construindo o conhecimento da criança/adulto: uma perspectiva interdisciplinar*.

arrogou a função de definir para o sujeito tanto a realidade quanto seu desejo. Neste sentido, a total eliminação do discurso do “outro”, não reconhecido como tal, é um estado não-histórico.

Dominado “pelo outro”, por sua vez, o sujeito também se torna algo que necessária e individualmente não é (para si próprio) e opera como parte de uma coletividade anônima, parte do mundo de um outro. Nesta acepção, “o sujeito é então dominado por um imaginário vivido como mais real do que o real, ainda que não sabido como tal, precisamente porque não sabido como tal.” Imaginário, nesta perspectiva, “não é o fictício nem imagem de, significa criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórico-psíquica) de figuras, formas, imagens a partir das quais somente é possível falar-se de alguma coisa”. Neste sentido, “realidade e racionalidade” são seus produtos.

A autonomia em oposição à heteronomia seria a instauração de uma relação entre o discurso “do outro” e o do sujeito. Não seria a eliminação pura e simples do discurso do outro, mas a consideração desse discurso no qual o outro não seria material indiferente, mas significativo para o conteúdo do que se tem a dizer. Neste sentido, o homem será responsável tanto pelo que diz quanto pelo que cala.

Enfim, a questão da autonomia/heteronomia, conduziria não apenas ao problema individual, mas também ao político e social, pois ela tem existência histórica. No caso, o coletivo anônimo, o humano impessoal que preenche a formação social culturalmente dada, também a engloba e insere coletivamente em sociedade, inscrevendo-a numa continuidade, quando, por exemplo, o ensino e uma educação de massas colocam-se a serviço da reprodução deste status, como também das condições dessa reprodução.

Para além da perspectiva de heteronomia aqui enfocada, outros sentidos foram atribuídos à alienação, dentre os quais, como Silva (1987), destacamos:

Como alienação mental, esta é descrita como um processo relacionado essencialmente à ação, à consciência e à situação dos homens pelo qual se oculta esta ligação de forma que apareça o processo (e seus produtos) como indiferente, independente ou superior aos homens seus criadores. Nesta acepção é ainda objetivação e reificação.

Vendo a alienação principalmente como uma consequência das necessidades da civilização, Freud considera que a alienação seria o resultado da conformidade perante expectativas institucionais que privam a personalidade total das oportunidades de exercer concretamente um julgamento racional; seja pela divisão do trabalho no desempenho de funções especializadas, seja pelo sistema de dominação de certos grupos. A conformidade sem envolvimento transforma-se em submissão, que surge representada por exigências objetivas e alheias, e não

por necessidades pessoais subjetivas; enquanto o desempenho de papéis, a exemplo do trabalho alienado do professor, tende a perpetuar as condições dessa existência fascinada, alienada. É o que observamos acontecer, como já indicamos, em uma educação de massas.

Dessa concepção de alienação e fascinação, como estado objetivo de alheamento e separação, surge o emprego do termo para designar o mal-estar que resulta de tal estado, às vezes acompanhado de uma mudança de ênfase das estruturas de dominação para o conteúdo da cultura como principal fator causal. Esta perspectiva torna visível o alheamento do eu em relação a si próprio. Este estado de alheamento pode trazer como consequência a indiferença, o que, em última instância, constitui-se na falta de compreensão do próprio eu.

Num enfoque cultural, seja considerada como anomia por Durkheim, seja tomada numa perspectiva social, alienação para Marx, foram estes termos metáforas utilizadas para atacar radicalmente, sob perspectivas diferentes, as instituições e os valores dominantes da sociedade industrial. Enquanto Marx considerava a alienação pelo prisma da relação homem/sociedade e do valor da liberdade sobre a coerção, Durkheim preocupava-se com a manutenção da ordem, partindo de uma concepção transcendente e do valor da coerção moral. Tais autores descrevem, pois, essencialmente, comportamentos semelhantes, mas a partir de perspectivas diversas, buscando causas e soluções distintas.

Vemos, pois, que os termos autonomia e heteronomia não podem ser compreendidos de forma abstrata, mas a partir de um contexto social e histórico, ou no âmbito de teorias sociais e psicológicas que as expliquem ou critiquem, quando os mesmos termos poderiam apresentar semelhante significação.

Sendo assim, outras perspectivas presentes no discurso de diferentes autores, embora significativas, parecem-nos, neste momento, insuficientes para o que pretendemos desenvolver neste trabalho, cujo foco mais amplo diz da autonomia e da heteronomia, tal como estas se mostram, na constituição do ser, como, por exemplo, do professor, com destaque à ação educativa, coletivamente desenvolvida na escola.

Nesta preocupação, procuramos focar o tema vendo-o dando-se na existência, como propõe Heidegger (1984).

Propriedade/impropriedade: autenticidade/inautenticidade. Uma leitura fenomenológica - hermenêutica. Possibilidades.

É por meio da ontologia fundamental heideggeriana, ao colocar o ser na mundaneidade do mundo, que se realiza a passagem do homo rationalis para o

solo da existência humana. Neste enfoque, a visão do ser humano (*Dasein*), como cuidado (*Sorge*), constitui-se no ponto que nos permite uma aproximação à questão da autonomia e da heteronomia, tal como estas se mostram na ação educativa, a partir de como esta se dá para aqueles que a vivenciam.

A expressão “ser-no-mundo-com-o-outro” refere-se às várias possibilidades que o ser humano encontra ao viver, referindo-se aos diferentes modos como ele se relaciona e atua com os entes que encontra e que se lhe apresentam. Destaca Heidegger (1981) duas maneiras fundamentais de o homem se relacionar com os entes, seja definindo-os inicialmente sem nenhum envolvimento significativo, tal como os objetos de estudo se colocam para o empirismo e as ciências exatas, seja de forma primordial e anterior que “envolve o ente presente em um relacionamento significativo”. Assim, “é o cotidiano uma totalidade de referências e atribuições significativas, tão evidentes que na maioria das vezes estas passam despercebidas ao homem”. Não apreendendo o significado das coisas, estas são vividas sem percepção e “somente quando algo nos falta, falha ou quando se torna um obstáculo é que seu significado pode tornar-se manifesto, saliente”.

Ao contrapor o ser vivendo em impropriedade¹⁴ (alienação) àquele que se mostra “sendo um ser si mesmo em propriedade”, um ser a quem poderíamos dizer consciente das suas possibilidades, entre elas a do contínuo exercício por autonomia. Percebemos que este modo de pensar não nos conduz a respostas prontas, mas des-vela o simples, o evidente, o que ficou obscurecido na história humana; seja pelo pensamento racionalista, seja mais recentemente, pelo pragmatismo e pela tecnologia.

Diz do humano que somos enquanto seres de compreensão, afetividade, de linguagem, destacando a capacidade que este tem de atuar sobre o mundo dado, de nele captar perspectivas únicas, o que vem a constituir “o mundo de cada um”. Capacidade esta que lhe permite novas interpretações, reformulações, não só de comportamentos, mas também de ações, um ser sempre sendo.

Ao buscar superar um modo de ser na impropriedade ou na alienação, o homem, neste movimento, pode fazer opções, seja pela integração e conservação do status quo, seja pela mudança, tarefa esta que se tornará tão mais difícil, quanto mais estas alterações se referirem a comportamentos e valores introjetados ou em mudanças sobre as realidades sociais, que para ele se configuram como “sua realidade”.

No movimento e no modo autêntico de “ser e estar no mundo”, o homem pode, de forma autônoma, analisar, refletir e reformular normas e leis, possibilitando

¹⁴ Os termos próprios e impróprios têm em Heidegger significado especial, referindo-se às possibilidades do existir do homem. Referem-se aos “modos possíveis de ser”. Aos termos próprios e impróprios, Critelli (1981) faz corresponder os modos autêntico e inautêntico do homem de ser-no-mundo.

que diferentes papéis sejam projetados. Nesta busca por apropriar-se de um modo de ser, na autenticidade e autonomia, reafirmamos que, apesar de possíveis, as mudanças esbarram em mecanismos de auto-sustentação social já instituídos e adquiridos como estatuto de verdade.

Perceber a sociedade de forma não reificada exige um esforço individual de apropriação consciente e uma ação coletiva, pois, enquanto ente que também o é, o homem encontra-se integrado em determinada sociedade, dela tendo apreendido valores e significações que nem sempre são perceptíveis.

Mais ainda, a conquista da autonomia e da autenticidade (ser-si-mesmo-próprio), envolve necessariamente um estado de cuidado, sendo que a transcendência, para ser alcançada, não envolve a extirpação do a gente, uma vez que a maneira usual de viver é aquela em que o ser se dilui no coletivo, amoldando-se às determinações do grupo. É preciso observar que “o ser si mesmo”, o viver em autenticidade, não repousa na extirpação desse “nós”, nem desconsidera a individualidade, experiência própria do sujeito, de sua consciência e integridade.

É na autenticidade do existir que o “ser” se assume como diferente do “eles”, o coletivo anônimo, onde se perde, consciente de que, frente ao mundo, é capaz de, ao interrogá-lo, sair da fascinação, apresentando-se a ele a possibilidade de “assumir-se a si mesmo” em direção à autenticidade e autonomia. É no estado de preocupação e zelo que o ser habita e constrói normas sociais, revendo as que já se tornaram arcaicas, passíveis de serem modificadas pelas gerações seguintes. Abre-se nesta possibilidade a alternativa de “participar com-o-outro do mundo”, bem como a percepção da temporalidade, que lhe aponta sua finitude.

Entretanto, o rompimento com as normas sociais vigentes não se faz na solidão de cada um; envolve outras possibilidades, além do viver em estado de alienação, fechado para a mudança, na impropriedade e na inautenticidade. O ser neste viver em sociedade pode encontrar-se em anomia, enquanto desordem e descompromisso, o que se manifesta como um estado de alerta para a necessidade de mudanças e para a transformação. Nesta configuração, tornam-se comuns manifestações de contra-cultura, que, diferentemente da anomia tal como a ela nos referimos, surgem como movimentos já dotados de certo grau de organização ou mesmo habitando normas rígidas internas, que se colocam como resistentes àquelas vigentes ou à sua imposição.

É preciso considerar também que a sociedade não é apenas construída histórica e antropológicamente pelo homem, é socialmente edificada por meio das instituições dentre as quais destacamos a escola. O homem vive em meio a um mundo cheio de significados, em um cotidiano que lhe parece estável e ordenado. Neste contexto, as relações entre os indivíduos obedecem a processos de integração

denominados “tipificações”, que consistem em um sistema de interação e identificação com os outros, os quais passa a representar. Assim, o ser aprende não apenas a reconhecer certas atitudes em outra pessoa e compreender seu sentido, mas também a tomá-las para si, implantando-as na sua consciência como padrões de conduta de forma coerente e reiterada. Neste processo, não interroga, vive em um mundo de certezas, e na inautenticidade e na alienação própria desse modo de ser. Mostra-se capaz de aprender não apenas atitudes, mas também o desempenho de papéis que assim são interiorizados, e o que anteriormente existia em nível de realidade social passa a ser experienciado subjetivamente, pois é através de outros significados que o ser pode desenvolver um relacionamento também significativo com sua própria pessoa.

É neste contexto que o papel da escola como instituição se cumpre, especialmente por meio do desempenho de seu corpo docente, transmitindo às sucessivas gerações padrões de comportamentos que, ao serem “cristalizados”, não são percebidos como tal, tornando-se independentes dos indivíduos que os mantêm. Neste sentido, como encontramos em Berger & Luckmann (1978), a realidade é socialmente construída, pois “é qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos ter um ser independentemente de nossa volição” e que, ao ser assim assimilada, passa a ser reificada, adquirindo o mesmo estatuto das coisas naturais, dos objetos físicos.

Neste estado de alienação, o homem, ao ser dominado pelas instituições, esquece-se de si como autor do mundo humano. Passa de produtor a produto e a realidade é apreendida como um dado objetivo e coercitivo que lhe determina a consciência. Expropria-se, desta forma, da possibilidade de um vir a ser na autenticidade. E como isto se dá?

No processo de edificação da realidade, Berger & Luckmann destacam alguns esquemas explicativos e normativos, níveis de legitimação, visando garantir-lhes coerência e sentido, os quais aqui procuramos aproximar do mundo da escola: o primeiro refere-se ao processo de orientação e enquadramento da conduta humana em papéis. Na situação de escola, por exemplo, a pessoa limita-se ao “fazer” sem questionar os “porquês”. No caso, em tela, o professor sabe que deve ensinar a criança a ler e escrever e não cogita questionar o trabalho da instituição.

Em um segundo momento, a realidade é percebida como tendo vida própria e, neste momento, construção e construtor desvinculam-se, legitimando-se a partir de esquemas interpretativos rudimentares. Nesta perspectiva, a escola é posta como essencial para o desenvolvimento do país; um professor esclarecido poderá, entretanto, ter consciência de que este desenvolvimento dependerá também de

uma multiplicidade de condições, como de natureza social-político, econômica etc.

Em um terceiro momento – reificação – a realidade, ao objetivar-se, passa a determinar a consciência do homem e este se torna o produto daquilo que ele próprio produziu. Neste nível, colocam-se teorias explicativas que legitimam uma instituição em termos de um corpo diferenciado de conhecimentos. Tais conhecimentos geralmente estão na posse de determinado grupo de especialistas daquele setor institucional. Na escola entre os professores especialistas destacamos, entre outros, os orientadores educacionais e pedagógicos, diretores de escola, supervisores de ensino, cada qual considerado detentor de um corpo diferenciado de conhecimentos, bem como, de ações específicas.

Num quarto nível de legitimação da ordem institucional, os universos simbólicos, quando se constitui um corpo teórico de conhecimentos, que visa integrar os diferentes setores de uma dada ordem institucional em um esquema lógico e consistente, compondo-se teorias que justificam e explicam, ou fundamentam, o funcionamento de uma determinada instituição sem alusões e esquemas práticos de seu cotidiano. Também está a cargo de especialistas e seu domínio depende de um processo formal de aprendizagem.

O esquecimento de si mesmo como construtor nesse processo de edificação da realidade faz com que o devir se dê de maneira segmentada, sem a continuidade e agilidade com que se poderia concretizar enquanto possibilidade humana. Quando as mudanças se fazem necessárias, estas esbarram em mecanismos de auto-sustentação e manutenção social já instituídos e que foram adquiridos como estatuto de verdade.

Reafirmamos aqui que é superando o modo de ser e estar na impropriedade ou alienação que o homem pode, ao exercer a autonomia, analisar, refletir e reformular normas e leis, possibilitando que diferentes papéis sejam projetados. Neste contexto é que se coloca a idéia de liberdade como consciência de, capacidade humana de superação de obstáculos, elemento impulsionador de mudanças.

E qual o compromisso social daquele ser que, na escola, sendo professor, tem do seu fazer?

Tendo consciência do compromisso social da escola, de suas facticidades e possibilidades, é que o professor, no exercício do seu fazer, verá que ensinar não significa enquadrar-se em padrões pré-estabelecidos e exercidos de maneira rígida e autoritária. Significa assumir um processo contínuo, que não ignora o legado institucional, social e cultural veiculado pela tradição, mas que o vê como textos humanos.

Textos que solicitam serem apreendidos, interpretados pelo professor, pela

escola e pelo cidadão deste mundo contemporâneo, conforme sua experiência e situação, o que solicita que este mantenha um estado de abertura para o mundo e para o outro, estabelecendo nesse processo relações sociais, culturais e de poder, apoiados em modos existenciais, de ser sempre sendo (ESPÓSITO, 1997).

Concluindo: uma ação dirigida à conquista da autonomia explicita a natureza plural e ontológica do homem. Mostra que o inacabamento humano é o que possibilita ver a educação na sua dimensão existencial (e-ducere), um movimento que possibilita ao homem superar uma condição de impropriedade em direção a outra de maior apropriação, seja de si mesmo (individualmente), do outro (coletivamente), ou do mundo em que habita. Dirigida à conquista pessoal e individual de si mesmo. Educação (educare) indica, nesse processo, a necessidade de intervenções, sejam elas orquestradas pela escola, pela sociedade, pela família, pelo professor ou por outras instituições. Nesta acepção, aproxima-se do termo latino colere – cultivar, plantar – que está na raiz de outra palavra significativa para o que aqui nos dispomos a considerar: Cultura¹⁵.

Cultura esta comprometida com o desenvolvimento humano, baseada em valores universais, dentre os quais destacamos o respeito à vida, à justiça, à solidariedade e às diferenças; respeitadora dos direitos humanos e preocupada com a preservação do planeta. Cultura que considere, ainda, as profundas transformações com que hoje nos defrontamos; seja pelo avanço tecnológico, seja pelas alterações acontecidas no âmbito das ciências humanas e sociais.

Nesta tarefa, coloca-se a importância do papel do professor e da escola em especial, enquanto um lugar de educação, de desenvolvimento social e humano, de perene tensão entre a alienação e a busca pela autonomia do cidadão. Tensão esta que caracteriza a presença de forças diferentes que se contrapõem, mas que, sendo de igual intensidade, impedem uma ruptura: a alienação e a autonomia.

Mais ainda, é a escola o espaço onde pode se dar a construção e a produção sistematizada de conhecimentos que visem ações educativas que sejam eticamente orientadas. Lugar onde, como professor, tal como nos diz o termo, professa-se, crê e, no exercício de sua autenticidade e autonomia, está sempre sendo, um ser consciente das possibilidades de seu poder ser e fazer, mas também um ser de facticidades, pois sujeito a condições nem sempre por ele escolhidas. Tais percepções solicitam um novo ordenamento do pensar, novas posturas de enfrentamento da realidade.

Frente aos desafios que se colocam, nos vemos comprometidos em buscar sentidos, construir novos espaços de atuação e, na escola, ao resignificar o já construído, fazer Educação.

¹⁵ Cultura entendida como o conjunto das práticas e instituições sociais que constituem os sujeitos e lhes conferem identidade.

Referências Bibliográficas

- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo; Introdução de Celso Lafer, 4ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- ALBUQUERQUE, Helena, M. de P.; MARTINS, Maria Anita Viviani (Orgs.). *Fazendo educação continuada*. São Paulo: AVERCAMP, 2005.
- BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Antropologia 5, Petrópolis: Ed. Vozes, 1978.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. “Pesquisa qualitativa: significados e a razão que a sustenta”. In: Revista Pesquisa Qualitativa/Publicação da Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos. Ano 1, n. 1 (2005). São Paulo: SE&PQ, 2005.
- CASTORIADES, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reinaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CHORÃO, João Bigotte (Org.). *Enciclopédia luso-brasileira de filosofia*. Portugal: Sociedade Científica da Universidade Católica, Departamento de Enciclopédias do Editorial Verbo, s/d, pp.1103-12.
- CRITELLI, Dulce Mara. *Analítica do sentido: uma aproximação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: Educ, Brasiliense, 1996.
- _____. *Existência fascinada*. 1981 (180p.). Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), PUC-SP, São Paulo, 1981.
- _____. *Educação e dominação cultural: tentativa de reflexão ontológica*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1981.
- ESPÓSITO, Vitória Helena C. *et al.* “Formação de professores: buscando o sentido de seu fazer e os saberes que se fazem necessários”. In: *Revista da Faculdade Santa Marcelina*, São Paulo: v 2, n. 2, ago/dez., 2003.
- ESPÓSITO, Vitória Helena C. & MARTINS, Maria Anita V. *Pedagogo-artesão: construindo a trama no cotidiano da escola*. São Paulo: Educ, 1996/2001 (reimpressão).
- ESPÓSITO, Vitória Helena C. & PEDRA, José Alberto. “A formação de professores como uma questão curricular: sentidos e relações.” In: *Revista da Faculdade Santa Marcelina*. São Paulo: Faculdade Santa Marcelina, v. 2, n. 2, ago/dez., 2003.
- ESPÓSITO, Vitória Helena C. *Construindo o conhecimento da criança/adulto: uma perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: Martinari, 2006.
- _____. “Buscando o sentido das palavras: construindo as bases para um trabalho participativo na escola.” In: ALBUQUERQUE, Helena Machado de P. & MARTINS, Maria Anita Viviani (Orgs). *Fazendo educação continuada*. São Paulo: AVERCAMP Editora, 2005.

_____. “Os processos perceptivos: o corpo e o mundo percebido – uma leitura de Merleau Ponty.” In: Bicudo & Espósito (Org). Joel Martins... Seminário avançado de fenomenologia. São Paulo: 1997, v.1, pp.125-45.

_____. *A escola: um enfoque fenomenológico*. São Paulo: Escuta, 1993.

_____. “Formação do educador: contribuição da fenomenologia ao ensinar e aprender.” In: *Cadernos de textos de educação*. Belém: UNAMA, v. 2, n. 3, dez., 1997.

GADAMER, Hans Georg. *Verdade e método: fundamentos de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

HEIDEGGER, Martin. *El ser y el tiempo*. Tradução de José Gaos. (Título original Sein um Zeit.) Espanha: Edições F. C. E Espana S.A., 1984.

_____. *Essais et conférences*. Tradução de André Préan. Paris: Gallimard, 1958.

_____. *Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social*. Tradução e comentário de Dulce Critelli; apres. e introd. de Sólon Spanoudis. São Paulo: Moraes, 1981.

MARTINS, Maria Anita Viviani. “O teórico e o prático como fenômenos do discurso pedagógico: em direção à construção do discurso pedagógico como prático poético.” In: *Educação: temas e problemas*. Educação e cidadania. Revista do Centro de Investigação em Educação Paulo Freire. Évora (Portugal): Edições Colibri, Ano 1, n. 2, 2006 (pp.177-94).

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard, 1945, 5ª edição.

_____. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

RICOEUR, Paul. *Du texte à l’action: essais d’herméneutique II*. Tradução de Cartaxo e Sarabando. Porto (Portugal): Editions de Seuil/Rés Editora, s/d.

SILVA, Benedito (coord. geral). *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D’água, 2001.



Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativos

