

A autonomia do estudante nas relações de ensino e aprendizagem:

reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia

José Carlos dos Santos Debus¹

RESUMO

Neste texto procuramos apresentar uma compreensão do conceito de autonomia e emancipação do estudante nas relações de ensino e aprendizagem por meio da análise de alguns estudos, em particular de Piaget (1998, 1996, 2010), Vygotsky (1991), Freire (2009), Rancière (2007) e Nietzsche (2008), que trazem os princípios da autonomia e emancipação como pré-requisitos às práticas de ensino. A importância deste estudo se deve ao fato de que há outras perspectivas sobre educação escolar que entendem o espaço ensino/aprendizagem a partir de novas configurações, geradas pelas transformações nas comunicações, que possibilitam outros movimentos na educação e nos processos de construção do saber. E muitos desses movimentos indicam o princípio da autonomia como base da prática pedagógica. O estudante na perspectiva da autonomia e da emancipação é um sujeito histórico ativo que tem diante de si a possibilidade de direcionar o sentido de sua própria história. Constata-se que esse princípio estabelece um relacionamento no campo do ensino/aprendizagem mais igualitário e mais justo e nos leva a compreender o mundo de modos diferentes.

Palavras chave: Estudante. Ensino. Autonomia.

The autonomy of the student in the relations of teaching and

learning: reflections on the actuality of the concept of autonomy

ABSTRACT

In this paper we seek to present an understanding of the concept of student autonomy and emancipation in teaching and learning

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-doutorado pela Universidade de Évora. Professor colaborador da Unidade de Educação de Santa Catarina (UNIESC) – Florianópolis. Pesquisador do Núcleo Infância, Educação e Arte (NICA/UFSC) e do Grupo de Pesquisa sobre Literatura Infantil e Juvenil (LITERALISE/UFSC). E-mail: zecadebus@gmail.com

relationships based on the analysis of some studies, in particular Piaget (1998, 1996, 2010), Vygotsky (1991), Freire (2009), Rancière (2007), and Nietzsche (2008) who bring the principles of autonomy and emancipation as prerequisites to teaching practices. The importance of this study is due to the fact that there are other perspectives on school education that understands the teaching / learning space from new configurations, generated by the transformations in the communications, that allow other movements in education and in the processes of knowledge construction. And many of these movements indicate the principle of autonomy as the basis of pedagogical practice. The student in the perspective of autonomy and emancipation is an active historical subject who has before him the possibility of directing the meaning of his own history. This principle establishes a relationship in the field of teaching / learning that is more equal and fairer and leads us to understand the world in different ways.

Key words: Student. Teaching. Autonomy.

La autonomía del estudiante en las relaciones de enseñanza y aprendizaje: reflexiones sobre la actualidad del concepto de autonomía

RESUMEN

En este texto buscamos presentar una comprensión del concepto de autonomía y emancipación del estudiante en las relaciones de enseñanza y aprendizaje a partir del análisis de algunos estudios, en particular de Piaget (1998, 1996, 2010), Vygotsky (1991), Freire (2009), Rancière (2007) y Nietzsche (2008) que aportan los principios de autonomía y emancipación como prerequisites a las prácticas de enseñanza. La importancia de este estudio se debe al hecho de que hay otras perspectivas sobre educación escolar que entiende el espacio enseñanza / aprendizaje a partir de nuevas configuraciones, generadas por las transformaciones en las comunicaciones, que posibilitan otros movimientos en la educación y en los procesos de construcción del saber. Y muchos de esos movimientos indican el principio de la autonomía como base de la práctica pedagógica. El estudiante en la perspectiva de la autonomía y de la emancipación es un sujeto histórico activo que tiene ante sí la posibilidad de dirigir el sentido de su propia historia. Se constata que este principio

establece una relación en el campo de la enseñanza / aprendizaje más igualitario y más justo y nos lleva a comprender el mundo de modos diferentes.

Palabras clave: Estudiante, Enseñanza, Autonomia.

Introdução

Quando andamos pela cidade, quase sempre nos deparamos com imensos *outdoors* propagandeando instituições de ensino que se oferecem apelando profundamente à autonomia do estudante. Frases como “no comando da sua vida só você”, “estudar do meu jeito”, “seja quem você quiser”, “estudar no seu tempo” se espalham diante dos olhos dos estudantes. As práticas autônomas são mostradas como um meio de atraí-los para uma educação que se coloca como diferente, com o conceito de autonomia muito ligado à qualidade, à capacidade gestora e à inovação. No entanto, alguns estudos sugerem que isso não passa de um modismo intelectual disseminado por uma concepção liberal que deslocou o campo semântico do termo para uma determinada ideia de que o estudante deveria “ter autonomia na condução de seus estudos”.

Nesse contexto de mercado, porém, trata-se de uma falsa ideia, pois nos leva a pensar que estamos “escolhendo livremente, quando não fazemos mais do que optar entre produtos sobre os quais nos foi sugerido que fariam bem à nossa imagem perante nossos semelhantes” (CORSO; CORSO, 2006, p. 276). Isso também sustenta e supervaloriza a ideia de independência e de construção e gerenciamento de uma marca pessoal para o sujeito ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, é vendido um ideal de autonomia (CORSO; CORSO, 2006, p. 276).

Neste texto, partindo dessa reflexão, buscamos apresentar uma compreensão do conceito de autonomia e emancipação na educação a partir da análise de alguns estudos, em particular de Piaget (1998, 1996, 2010), Vygotsky (1991), Freire (2009), e Rancière (2007) e Nietzsche (2008) que trazem os princípios da autonomia e emancipação como pré-requisitos das práticas de ensino.

A importância deste estudo se deve ao fato de que há outras perspectivas sobre educação escolar que entendem o espaço ensino/aprendizagem por meio de novas configurações, geradas pelas transformações nas comunicações, que possibilitam outros movimentos na

educação e nos processos de construção do saber. E muitos desses movimentos indicam o princípio da autonomia como base da prática pedagógica.

A educação para a autonomia e emancipação

Jacques Rancière (2007) apresenta-nos um conceito de autonomia e também de emancipação, ressignificado a partir de uma prática pedagógica que mostra uma postura diferente na relação entre educando e educador. Embora seja uma reflexão contemporânea, a narrativa de *O Mestre Ignorante* (RANCIÈRE, 2007) está ambientada no tempo de Kant e Rousseau. O autor recupera a história de um professor que viveu na França revolucionária de 1789 e foi exilado nos Países Baixos, quando foi restaurada a monarquia, em 1814. Trata-se da história de Joseph Jacotot, que, chegando na Holanda, ocupou o posto de professor por meio período, ignorando completamente a língua local. Seus alunos também não conheciam o idioma francês, de modo que não havia uma língua que pudesse mediar a instrução. A solução foi encontrar um livro que fosse comum a todos e que pudesse fazer a mediação. O professor Joseph adotou a obra *Telêmaco: as Aventuras de Telêmaco*, de Fenelon, romance francês, conhecido em toda a Europa, desde 1699. Assim, ele indicou o livro escrito em francês aos estudantes e solicitou que o aprendessem, amparados na tradução. Jacotot deixou seus alunos abandonados a si mesmos e solicitou que estes escrevessem em francês o que pensavam de tudo que haviam lido: “Ele estava esperando por terríveis barbarismos ou, mesmo, por impotência absoluta. Como poderiam todos estes jovens, privados de explicação, compreender e resolver dificuldades de uma língua nova para eles?” (RANCIÈRE, 2007, p. 18).

O Mestre Ignorante (RANCIÈRE, 2007) entrelaça dois tempos históricos bem distintos, mas que se conectam a partir de desejos compartilhados na pós-modernidade. Um desses tempos é o de Jacotot, tempo de revolução na França no início do século XIX. O outro é o tempo de Rancière, a França de 1980. Este pensador articula o tempo de Jacotot com sua trajetória intelectual e a realidade política, social e acadêmica na França do final do século XX, e insere no debate contemporâneo uma perspectiva bem antiga que trata da autonomia e da emancipação do sujeito (DEBUS, 2011). Jacotot inspirou-se na aquisição e no aprendizado da língua materna pelas crianças de forma autônoma e natural e passou

a ensinar até as disciplinas que ele ignorava, como pintura e piano. O desejo do mestre era abandonar o tradicional método explicativo, para ele base do embrutecimento do aluno. Nesse método, o saber é repassado em partes ao longo da vida escolar, deixando o professor sempre no controle e num patamar superior ao aluno.

Para Rancière (2007), o método tradicional da explicação é a invenção da incapacidade do outro. Ou seja, cria-se com antecedência um incapaz que precisa de explicação. Assim, o professor torna-se um explicador que inventa o incapaz para justificar sua explicação. O que Jacotot propôs foi um movimento autônomo no processo de emancipação intelectual da criança a partir de experiências que a levariam a desenvolver sua própria vontade, usando apenas sua inteligência. Era preciso inverter a lógica do sistema explicador, e é essa vontade que está no cerne da relação ensino/aprendizagem que potencializa o conceito de autonomia. O professor deixou seus alunos sozinhos com as histórias de Fénelon. Junto com eles, somente a vontade de aprender. A inteligência mediadora do professor explicador ficou inteiramente de fora. E isso possibilitou o fim da distância imaginária que separa mestre e estudante: “Tudo se deu, a rigor, entre a inteligência de Fénelon..., a do tradutor... e a inteligência dos estudantes” (RANCIÈRE, 2007, p. 27). Não se trata de um método, no sentido de um modelo de aprendizagem, trata-se de uma questão filosófica: saber se o ato de receber a palavra do mestre é um ato de igualdade ou desigualdade. Principalmente quando se refere ao campo das *inteligências*. Segundo Jacotot, não poderia haver uma desigualdade de inteligências, somente a vontade de aprender mais. A emancipação intelectual pressupõe um funcionamento das inteligências igual e universal para todos, que, no entendimento do professor, beneficiaria os pobres, pois são eles os que mais sofrem com as desigualdades das inteligências (RANCIÈRE, 2007).

Segundo Rancière (2007), a verdade emancipadora construirá um caminho com os princípios da liberdade e da autonomia. No entanto, “a liberdade não se garante por nenhuma harmonia pré-estabelecida. Ela se toma, ela se conquista e se perde somente pelo esforço de cada um” (RANCIÈRE, 2007, p. 92) Aqui temos um ponto que expõe as diferenças entre os métodos de Joseph Jacotot e de Paulo Freire. As ideias de Jacotot não são ideias de conscientização com o objetivo de organizar os oprimidos. Sua teoria se dirige diretamente aos indivíduos, e a perspectiva da emancipação não é social e sim intelectual. Já para Frei-

re (2009), a emancipação humana significa apropriar-se e experimentar o poder de recriar o mundo. Desse modo, o processo de emancipação envolve tanto o oprimido quanto o opressor: “E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 2009, p. 33).

Já o pensamento vygotskyano para a educação propõe que o processo de construção do conhecimento ocorre através da correlação entre o indivíduo historicamente construído e o meio sociocultural onde vive. Assim, os fenômenos são entendidos e estudados como processos em movimento. Paulo Freire também acredita nesse processo e aponta que é preciso considerar o movimento interior à trama das realidades sociais que constitui o processo de construção do saber, percebendo dentro dessas tramas as particularidades do indivíduo. De acordo com o autor, “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2009, p. 81).

Tanto em Freire como em Vygotsky, a experiência de vida do indivíduo é fundamental para a construção do conhecimento. O meio constitui-se fonte de conhecimento, e o ato educacional, que projeta um indivíduo autônomo e crítico, não pode se resumir a uma simples relação de ensino/aprendizagem. Embora tenham vivido em momentos e contextos históricos diferentes e produzido obras com preocupações diferentes – pois Vygotsky se preocupa mais com o desenvolvimento psicológico do sujeito e Freire com o desenvolvimento pedagógico –, existe uma aproximação entre eles a partir do referencial que está na base de suas teorias: o materialismo dialético e histórico (GADOTTI, 2013).

Vygotsky (1991) traz novas possibilidades da ação humana no plano social e individual a partir do desenvolvimento psicológico que se realiza no processo de construção das formas culturais. Para este pensador, o ser humano constitui-se dentro das relações sociais. O movimento do sujeito acontece e se desenvolve somente na presença de outros sujeitos no contexto social. Por isso, o psicológico deve ser compreendido nas suas configurações sociais, culturais e individuais. Um desses movimentos pode ser o processo de aprendizado, que é destacado em sua teoria como fundamental para o desenvolvimento da criança. E, conforme Oliveira (1995, p. 59), “justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência

dos indivíduos envolvidos no processo”. Nesse ponto, a autonomia do sujeito manifesta-se a partir da autorregulação de suas ações dentro dos movimentos de interação entre o social e o cultural. Vygotsky aponta que o sujeito se constitui como capaz de autorregular-se “no momento em que consegue internalizar as regras, as normas, os costumes existentes no meio ao qual pertence” (SOUZA; PETRONI, 2009, p. 256). Isso se daria em estágios que iriam desde o período em que o comportamento da criança é regulado pelo adulto, até o período em que a criança internaliza as relações sociais e passa a agir sem ajuda de estímulos externos.

A concepção de autonomia em Vygotsky (1991 p. 43) está muito ligada ao desenvolvimento da atividade voluntária, que “diferencia os seres humanos dos animais [...]” e os coloca no plano das motivações socialmente enraizadas. São essas motivações que dão sentido às ações do sujeito. E esse sentido da atividade humana deve ser compartilhado e regulado pelas vivências com o outro, que passam a ser autorreguladas pelas motivações e que estão na base da atividade do indivíduo e participam da construção das formas autônomas. Vygotsky (1991, p. 42) define o conceito de atividade voluntária “como um produto do desenvolvimento histórico-cultural do comportamento e como um aspecto característico da psicologia humana”.

Continuando nessa perspectiva de pensar o conceito de autonomia na educação, com base nos pressupostos da psicologia, destacamos Jean Piaget (1998), cuja obra sobre o desenvolvimento cognitivo desconsiderava o papel dos fatores sociais no desenvolvimento da criança. Gostava de “situar a discussão num terreno suficientemente objetivo e psicológico para que qualquer um, sejam quais forem os fins a que se propõe, possa utilizar nossa análise” (PIAGET, 1998, p. 33). Dessa forma, pensou a autonomia da criança como uma “submissão efetiva do eu às regras reconhecidas como boas” (PIAGET, 1998, p. 43) e a caracterizou a partir da articulação dos conceitos de estrutura, gênese e equilíbrio. A autonomia nas relações de ensino e aprendizagem em Piaget está no princípio do método da construção, onde o desenvolvimento e a aprendizagem da criança se potencializam quando ela procurar compreender o conhecimento por sua própria conta. Para Piaget (1998, p. 165), o conhecimento é essencialmente construção, e existem dois princípios que a educação inspirada na liberdade não pode esquecer: “1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito”.

Podemos entender o construtivismo como um conjunto de teorias que enfocam as várias faces do mundo, e em que os indivíduos são observadores de suas próprias experiências. Construídas e percebidas de forma individual, essas teorias trazem o conceito de autonomia como um ideal pedagógico de desenvolvimento de capacidades ou competências na criança. Essa é a perspectiva de Vygotsky (1991), Piaget (1998), Jonassen (1996) e tantos outros autores identificados com o construtivismo. Nesse caso, a autonomia é concebida como um ideal de formação do estudante e suas relações. Como ressalta Piaget (1998, p. 117), “é preciso ensinar os alunos a pensarem, e é impossível aprender a pensar num regime autoritário. Pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma”.

Os princípios construtivistas trazem um conjunto de informações que nos auxiliam no processo de construção dos meios direcionados ao ensino. Os estudantes e professores podem trabalhar juntos na construção do conhecimento, ao contrário do que propõem as concepções tradicionais de aprendizagem, as quais “admitem que o conhecimento é um objeto, algo que pode ser transmitido do professor para o aluno. Esta concepção presume que o conhecimento é algo que pode ser adquirido, como suprimentos comprados num supermercado” (JONASSEN, 1996, p. 1). De outra forma, os construtivistas “acreditam que o conhecimento é uma construção humana de significados que procura fazer sentido do seu mundo. Os seres humanos são observadores e intérpretes naturais do mundo físico [...]” (JONASSEN, 1996, p. 1).

Piaget (1998) aponta que os adultos (no caso da escola, o professor, o diretor, os coordenadores etc.) detêm o controle da conduta, das atitudes e dos saberes da criança. E esse controle é exercido a partir da coerção, numa relação unilateral. Assim, as crianças acabam acreditando que somente eles, os adultos, detêm a verdade e a razão. As regras são recebidas de fora e constituem um dos elementos da moralidade através do espírito da disciplina: “a moral é um sistema de regras que se impõe à consciência e deve-se habituar a criança a respeitá-la” (MUNARI, 2010, p. 50). Ao mesmo tempo, Piaget (2010) pondera que nem todas as verdades provêm da sociedade adulta, mas da construção racional possível a toda a inteligência saudável. Trata-se de um procedimento racional, indutivo e dedutivo, e acessível a essa inteligência. Nesse contexto, o princípio da autonomia coloca-se como prioridade e é decisivo para a escolha de um método de ensino. Como exemplifica, “[...] esse problema

é concretamente colocado nos seguintes termos: há matérias como a história da França ou a ortografia, cujo conteúdo foi elaborado mesmo pelo adulto, e cuja transmissão implica apenas os problemas relacionados com a melhor ou a pior técnica de informação” (PIAGET, 2010, p. 81).

Por outro lado, aponta Piaget (2010, p. 81), existem vários domínios “nos quais o tipo de verdade que os caracteriza independe das ocorrências mais ou menos particulares resultantes de múltiplas decisões individuais, [...] no decorrer das quais a inteligência humana se afirma com suas propriedades de universalidade e autonomia”.

Para Piaget (1996, p. 1), são os procedimentos da educação moral que determinam o grau de autonomia da criança. E isso depende dos métodos, que podem ser diferentes, “se desejarmos formar uma personalidade livre ou um indivíduo submetido ao conformismo do grupo social a que ele pertence”. Assim, há procedimentos que favorecem a autonomia da consciência e há aqueles que nos levam ao caminho contrário: o caminho da heteronomia. Aqui, a “lição de moral” indicada por Durkheim (2012) e por uma pedagogia do respeito unilateral é criticada por Piaget. Este parte do princípio de que se trata de um método que implica diretamente o estabelecimento de uma relação de “desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado: é o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto, do caçula pelo irmão mais velho” (PIAGET, 1996, p. 4). Isso traz um resultado peculiar de sentimento de dever. De um dever primitivo, “resultante da pressão do adulto sobre a criança” (PIAGET, 1996, p. 5). Essa crítica é fundamentada em um tipo de pedagogia do respeito mútuo, “Porque os indivíduos que estão em contato se consideram como iguais e se respeitam reciprocamente. Esse respeito não implica, assim, nenhuma coação” (PIAGET, 1996, p. 5). Isso porque esse respeito se caracteriza dentro de uma relação de cooperação. Nesse ponto está o essencial das relações das crianças, “num jogo regulamentado, numa organização de *self-government* ou uma discussão sincera e bem conduzida” (PIAGET, 1996, p. 5, grifo do autor). Isto seria o necessário para formar crianças autônomas e livres.

Em resumo, podemos dizer que Piaget via a educação como um processo de emancipação e aperfeiçoamento do homem. Nesse caso, a autonomia é construída fundamentalmente a partir das relações sociais entre iguais, que estabelecem regras de convívio. Não há espaço para a obediência cega, segundo a qual uns mandam e outros obedecem. Podemos também dizer que uma grande contribuição de Piaget para

a pedagogia e a sociologia foi mostrar que havia duas morais: uma determinada pela heteronomia, onde o respeito unilateral é garantido por regras formuladas exclusivamente pelos adultos; e outra com base na autonomia, em que o respeito mútuo permeia as relações das crianças e é o princípio da construção das regras. Ou seja, uma moral da coação e a outra da cooperação.

Friederich Nietzsche (2008) traz uma perspectiva de autonomia e emancipação em que a educação não deve orientar o indivíduo, mas sim, entendê-lo como criador e construtor. Ainda que o tema da autonomia não tenha se constituído no centro do pensamento de sua obra para a educação, ele faz parte da base que sustenta sua concepção de pedagogia. Este filósofo também pensou o indivíduo como livre e autônomo e o conceito de liberdade como condição para a autonomia. Assim, a promoção da libertação do indivíduo é a meta da proposta de Nietzsche para a educação (ZUBEN; MEDEIROS, 2013).

Essa meta ainda é importante na contemporaneidade, quando o discurso dominante na educação tem sido no sentido de formar indivíduos autônomos, e as escolas têm construído, de um modo geral, prospectos político-pedagógicos e planejamentos que valorizam a democracia do espaço e a autonomia do estudante, mas que, nas configurações sociais do cotidiano, têm “de fato optado pela formação de massas heterônimas, que não a questionem essencialmente e não construam possibilidades reais de transformação” (SINGER, 2010, p. 22).

Conforme Rajobac (2015), a unificação dos reinos, ducados e cidades-estado em 1871 e a formação do estado alemão liderado por Bismarck foram o contexto que moldou o sistema educacional alemão e passou a determinar os processos formativos da cultura moderna alemã. Isso tudo, dentro de uma perspectiva “falsa” de liberdade e autonomia, propagada pelo espírito burguês, que norteava a reforma do sistema de ensino alemão. Segundo o autor, esse sistema se ligava diretamente com a *paideia* grega, “na qual identidade, liberdade e autoformação constituíam elementos nucleares [...]. A essência da educação no sentido grego platônico” (RAJOBAC, 2015, p. 59).

Nietzsche (2008) acreditava na educação para uma cultura não clássica e criticava o sistema por entendê-lo como formador de sujeitos para servir os interesses econômicos da burguesia e do Estado. Desse modo, “atacava a mentalidade mercantil que vinculava cultura e dinheiro e a mentalidade estatal que instrumentalizava as instituições de ensino

para seu próprio proveito” (MELO SOBRINHO, 2003 p. 38). Para o filósofo, a educação proposta pela Reforma tentava uniformizar para melhor aproveitar e massificar, enquanto, para ele, uma função primordial da educação seria promover a libertação verdadeira. O conceito de liberdade de seu tempo aprisionava o indivíduo a crenças e opiniões forjadas na sociedade, assim, ele aponta que a libertação verdadeira consiste no abandono dessas convicções, na autonomia e na emancipação entendidas como uma capacidade para construir novos valores: “O homem que não quer pertencer à massa só precisa deixar de ser indulgente para consigo mesmo; que ele siga a sua consciência que lhe grita [...]” (NIETZSCHE, 2008, p. 86).

Outra perspectiva de Nietzsche (2008) ligada à autonomia nas relações de ensino e aprendizagem é seu entendimento do conceito de autoformação. Isto é, conferir ao indivíduo maior autonomia na construção e consolidação de aprendizagens e centralizá-lo no processo formativo. É a ação de um espírito livre que pode experimentar muitas formas. Na autoformação, o indivíduo considera a si mesmo como um experimento, e a noção de educar está relacionada com a educação de si. Por isso, “o que está em questão com a importância do autoconhecimento e a supressão do erro da ordenação moral, não é a verdade acerca da vida, do mundo e do homem, mas antes, a autoformação” (VIESENTEINER, 2014, p. 242). Para Nietzsche (2008, p. 242), a experiência precisa “ser física e desdobrar o autoconhecimento em ação, em experimento cujo processo leva a termo a característica de ser poeta-autor da própria vida”.

O filósofo prussiano põe em dúvida a autenticidade do conceito de autonomia proposta pela educação de seu tempo, em que a unificação do Estado alemão alterou todo o sistema de ensino com a uniformização da cultura e da educação escolar. Para este pensador, o princípio da liberdade e da autonomia seria sufocado pelos critérios quantitativos e qualitativos que norteavam a formação do ensino. Era uma formação utilitarista, que possuía “a tarefa de capacitar, preparar, formar, adestrar trabalhadores para o mercado, funcionários para o Estado e eruditos especialistas para as universidades” (NIETZSCHE, 2008, p. 64).

As reflexões de Rancière, Freire, Vygotsky, Piaget e Nietzsche, como vimos, são fundamentais para pensar as experiências no campo da aprendizagem e do ensino a partir de conceitos de liberdade e libertação construídos nos contextos das pedagogias. No entanto, talvez

possamos dizer que o lugar onde essas ideias mais encontraram condições de existência, e da resistência ao falso liberalismo preconizada por Nietzsche, foi a chamada escola libertária. Ela apareceu timidamente no século XIX, como uma educação alternativa ao conservadorismo burguês e religioso e ganhou projeção em todo o Ocidente durante o século XX, com várias experiências de educação escolar. É aqui onde o conceito de autonomia é aprofundado e vivenciado em quase total plenitude. E, como pedagogia, foi muito importante para o contexto da educação que fez parte do combate ao pensamento liberal sobre educação no Brasil e no mundo, colocando a discussão da escola como uma instituição autônoma em relação ao mercado e questionando sua prática universalista e massificante “que [limita] de alguma forma a autonomia cultural dos estudantes” (VIGILANTE; VITTORIA, 2014, p. 208).

Ainda que tenhamos desenvolvido toda uma concepção teórica sobre a autonomia nas relações de ensino e aprendizagem, os sistemas de ensino do Ocidente não permitiram que tais relações fossem envolvidas por questões de igualdade e liberdade. De maneira oposta, esses sistemas fortaleceram uma estrutura hierárquica da instituição escolar, “onde a legislação, as normas, as ordens emanam sempre da instância maior para a instância menor, estabelecendo os vínculos de subordinação, submissão e dependência” (KASSICK, 1993, p. 14). Para que as experiências autônomas e emancipatórias pudessem existir como prática da liberdade, foi necessária uma nova sistemática de organização, com relações horizontais dentro de um contexto de construção coletiva do conhecimento. Isso só foi possível a partir da criação de estruturas de escolas que receberam vários nomes em pouco tempo de história, quase todas no século XX: escolas libertárias, livres, progressistas, pioneiras, alternativas e democráticas. Aqui, optamos por chamá-las de *escolas livres*, que, independentemente das suas muitas diferenças, trazem algumas características em comum. Uma delas, por exemplo, é “a gestão participativa, com processos decisórios que incluem os estudantes, educadores e funcionários, e organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem [...]” (SINGER, 2010, p. 151). Um chão fértil para as discussões teórico-práticas sobre a autonomia foi preparado pelas escolas livres. A seguir, recuperamos um pouco dessas experiências espalhadas pelo mundo.

Podemos dizer que a Escola Yasnaia Poliana, construída e dirigida por Leon Tolstói, em 1857, na Rússia, constitui uma das primeiras

experiências de uma escola livre e democrática registrada pela literatura da educação. Para Tolstói, o objetivo da educação era a liberdade. Assim, ele idealizou e construiu uma escola aberta, sem nenhum tipo de obrigação. Sem horários e sem programas de disciplina. Sem castigos e sem avaliações.

A escola atendia cerca de 40 estudantes de ambos os sexos, com idade entre sete e 13 anos, e também podia ser frequentada por estudantes adultos: “O espírito sensível de Tolstói compreendeu que os modelos prontos, herméticos, até então pouco haviam contribuído para a educação popular” (KASSICK, 1993, p. 52). A concepção pedagógica funcionava a partir do acompanhamento da realidade dos estudantes. O objetivo era o de captar os reais interesses do cotidiano deles. Compreendendo suas necessidades, o povo poderia ter uma educação básica desenvolvida e projetada para a sua felicidade. Por consequência, o planejamento pedagógico era flexível, refeito e inovado a cada dia. Envolveria as artes e as ciências, permitindo aos estudantes se desenvolverem em todas suas capacidades: “O método, portanto, originava-se da experiência bem sucedida (aprovada pelo gosto das crianças), cujo único critério de validade pedagógica era a liberdade (ausência total de coerção)” (KASSICK, 1993, p. 53).

Seguindo essa linha de escolas que romperam com a heteronomia nas relações de ensino e aprendizagem, estão o médico Janusz Korczak e a educadora Stefa Wilczinska, que fundaram o orfanato Lar das Crianças em Varsóvia, no ano de 1912. Conforme Singer (2010, p. 73), “Korczak transformou gradualmente o orfanato em uma República de Crianças, organizada sobre os princípios da justiça, fraternidade, igualdade de direitos e obrigações”. Procuraram por toda a Europa um modelo de escola que pudesse servir como base para o orfanato e, como só encontraram instituições que se assemelhavam a prisões, decidiram eles mesmos projetar o ambiente físico e o pedagógico.

Os estudos do Dr. Korczak sobre pedagogia foram muito influenciados pelo educador Suíço Joahnn Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que desenvolveu uma pedagogia baseada no afeto. Numa época em que castigar os estudantes era uma prática comum, Pestalozzi criou escolas onde não havia notas, castigos ou recompensas. Assim como o professor Josep Jacotot, Korczak (apud SINGER, 2010, p. 77) também entendia que o educador não deveria ser mais importante que o educando, “deveria sempre levar a sério sua opinião, seu ponto de vista, porque desfazê-lo

seria doloroso para a criança, oprimiria sua personalidade e seu amor próprio”.

Ainda no leste europeu, Anton Makarenko também se destacou por desenvolver uma pedagogia com base no respeito ao educando e à natureza da educação. Na década de 1920 criou em Poltava, ao sul da recém-fundada República Soviética, na Ucrânia, uma escola para receber crianças abandonadas que viviam na miséria e na delinquência. A ideia central da Colônia Gorki, como ficou conhecida, era a de uma “coletividade educativa”. Ali a escola era o lugar da democracia. Um lugar onde era a comunidade – estudantes, educadores e funcionários – que pensava e elaborava os fundamentos da existência da escola. “Ele incluiu na vida da coletividade educativa as relações e tipos de atividades representativas da sociedade democrática” (FILONOV, 2010, p. 18). Para Makarenko (1975), a educação das crianças deve envolver a família, o bairro, o clube e a escola. Esta, nesse contexto, teria um papel essencial enquanto centro metodológico e pedagógico que mobiliza as forças educativas da comunidade.

Gorki era uma “colônia infantil” que recebia crianças em condições extremas. Eram meninas e meninos órfãos, deixados ali por conta das guerras ou abandonados pelos pais, pela miséria e pela fome. Alguns chegavam meio mortos, meio vivos, quase inconscientes: “Chegavam muito descuidados, em estado selvagem e absolutamente inadequado para a realização do sonho de uma educação socialista” (MAKARENKO, 1975, p. 26). Havia uma preocupação para que Gorki não se transformasse numa colônia de menores infratores, os chamados reformatórios, mas sim, numa escola de educação social. Inicialmente, as atitudes dos educandos frente aos educadores eram de escárnio e violência. Repudiavam os estudos, o trabalho e o cumprimento das regras, “Eram dezenas de educandos que negavam categoricamente não só a nossa pedagogia, como também a cultura humana íntegra. Para dizer a verdade, não se ajustavam em absoluto a nossas precedentes experiências escolares” (MAKARENKO, 1975, p. 18). Diante disso, Makarenko (1975, p. 20) concluiu que não possuía nenhuma ciência, nenhuma teoria, que pudesse deduzir a teoria de todo o conjunto de fenômenos reais que aconteciam diante de seus olhos. Foi necessário começar do zero e forjar a partir dessas condições uma pedagogia que pudesse dar conta de todo aquele caos. Nesse caso, a pedagogia foi condicionada pelo contexto e não por uma ideia desenvolvida através de uma ferramenta que sirva a qualquer

situação. Para Freire (2009), são essas “situações-limite” que deflagram as intuições no contexto pedagógico.

Ainda hoje, várias cidades do leste europeu mantêm coletividades pedagógicas e realizam um trabalho bastante diversificado sobre as bases do estudo e da aplicação do pensamento de Makarenko: “Uma multidão de grupos de professores, estudantes e associações públicas organizam os lazeres das crianças e dos adolescentes nos bairros” (FILO-NOV, 2010, p. 26).

Enquanto isso, mais ao ocidente da Europa, o escocês Alexander S. Neill e alguns colegas fundavam a Escola Internacional em Dresden, na Alemanha, por volta de 1921. Era uma escola desenvolvida para receber crianças que eram consideradas problemas em outras instituições (SINGER, 2010). Por conta dos problemas políticos e econômicos da Alemanha do pós-guerra, a escola durou pouco tempo. Neill mudou-se para a Inglaterra, e na cidade de Lyme Regis, em uma montanha conhecida como Summerhill, fundou uma nova escola, “A mais famosa das escolas livres, Summerhill, é também o resultado mais radical do movimento de reforma escolar que se fortaleceu na Europa após o fim da Primeira Guerra” (SINGER, 2010, p. 88).

No início, a Escola de Summerhill dedicou-se às crianças consideradas “problemas”. Depois passou a trabalhar com crianças consideradas normais e perdeu um pouco do seu caráter experimental. No entanto, a ideia central que tornou a escola conhecida permaneceu. Tal como Makarenko, Neill também entendia que no processo ensino/aprendizagem a criança deveria ser protagonista. E assim como na Colônia Gorki, na Escola de Summerhill, os estudantes participavam de todos os conselhos e as regras eram criadas pelo conjunto da comunidade escolar: “Nós decidimos fazer uma escola na qual pudéssemos oferecer às crianças a liberdade para que elas fossem elas mesmas. Com este objetivo, tivemos que renunciar a toda a disciplina [...] a todo treinamento moral” (NEILL apud SINGER, 2010, p. 95).

Enquanto para a educação tradicional, como vimos com Durkheim (2012), o espaço de ensino e aprendizagem estaria envolto sempre pelo entristecimento da criança, para Neill, a infelicidade deveria ser banida do espaço escolar, e em seu lugar estaria o amor em nome da felicidade. Assim, “amar a criança, significa aprová-la, estar do seu lado, tratá-la com a dignidade que todo adulto espera receber” (SINGER, 2010, p. 96). O sentido da educação escolar não está na formação do cidadão

do futuro e sim na criança-cidadã do presente, que, se tiver uma vida mais feliz, há de se tornar um adulto livre da servidão da vida.

Grande parte do dia a dia de Summerhill é ocupada com atividades fora da sala de aula, que são consideradas muito importantes para o processo. São atividades variadas, que buscam atender os interesses dos estudantes, indo desde costura, escultura, conserto de bicicleta, até a formação de banda de música, canto, piano, leitura de revista em quadrinhos e condução de motocicleta (SINGER, 2010, p. 103). Os estudantes também administram a cantina, organizam a festa de formatura, a edição de revistas e participam das assembleias semanais que orientam o funcionamento da escola. As atividades acadêmicas também têm sua importância no cotidiano da escola e seguem o currículo regular do ensino inglês. No entanto, nas séries iniciais, em que aprendem a ler, as crianças frequentam as aulas se quiserem. “Na Escola de Summerhill, a autoridade não mascara um sistema de manipulação. [...] Neill não tenta educar crianças para se ajustarem bem à ordem existente, mas empenha-se em educar crianças que se tornarão seres humanos felizes” (FROMM apud SINGER, 2010, p. 118).

Ainda na Europa, mas agora em solo italiano, destacamos as experiências de educação popular para a autonomia desenvolvidas pelo padre Lorenzo Milani, primeiro com a Escola Popular de San Donato, aberta em 1947 para atender os filhos de operários e camponeses da vila operária de San Donato di Calenzano, mais tarde, em 1956, na Vila Barbiana, uma comunidade isolada na montanha, na cidade de Vicchio, com a Escola de Barbiana. Em San Donato, Dom Lorenzo criou uma escola que era frequentada por fiéis e ateus e buscava preparar os estudantes para serem homens livres: “A importância de relações positivas e de respeito, [...] a participação contínua e ativa, a colaboração recíproca e as habilidades de escrita, tudo isso estava no centro da pedagogia de Milani” (BATINI, 2016, p. 67).

Foi com a Escola de Barbiana que o padre Lorenzo Milani ficou conhecido como educador em todo o mundo ocidental. Segundo Batini (2016, p. 106), “Trata-se de uma escola que promove a autonomia, o pensamento crítico e a cultura como ferramentas para libertar da opressão, uma escola que permite que cada pessoa aumente o controle sobre sua vida e sobre suas escolhas”. Os estudantes de Barbiana eram filhos de camponeses e operários rejeitados pelo sistema oficial de ensino. Em sua maioria eram adolescentes já cansados de repetir o ano e “quase

convencidos a ir trabalhar para a fábrica” (MILANI, 1977, p. 18). Assim, a escola foi concebida como um lugar onde os estudantes não reprovavam e sua pedagogia combatia veementemente a reprovação, como um processo de exclusão escolar das crianças e jovens das camadas sociais subalternas (BATINI, 2016).

A escola do padre Milani era uma escola comunitária, organizada no cotidiano de forma democrática e com uma pedagogia pertencente “não ao mundo do ‘ter’, mas ao mundo do ‘ser’” (BATINI, 2016, p. 138), onde o método é uma construção diária e as abordagens acadêmicas devem sempre ser reinventadas a partir daquilo que vem com os estudantes e também a partir daquilo que é produzido por eles. Poderíamos dizer que se trata de uma abordagem “freireana”, embora Milani e Freire nunca tivessem se conhecido.

Na Escola de Barbiana não havia meninas e todos os educadores eram homens, “talvez por causa da mentalidade dos pais. Pensam que uma mulher pode bem ficar burra para toda a vida que isso não lhe faz mal nenhum” (BATINI, 2016, p. 133). No entanto, o fato é minimizado em *Carta a uma professora* (MILANI, 1977, p. 19), em que os *meninos de Barbiana* dizem: “[...] Mas sobre este ponto [o fato de as mulheres não frequentarem a escola], minha senhora, não temos grande coisa a apontar-lhe”.

Em solo francês destacamos as experiências desenvolvidas por Celestin e Élise Freinet, que idealizaram e fundaram, durante a década de 1930, a Cooperativa de Ensino Laico, com o objetivo de produzir material didático e de publicar documentos pedagógicos. A partir disso desenvolveram uma ideia de escola livre e experimental, que foi construída em Vence, na região de Nice. Eram prédios simples, construídos de modo bem artesanal, e onde “no meio do pátio, [havia] uma piscina sombreada para que as crianças pudessem brincar. As salas de aula eram espaçosas, predominando as cores verde e branca” (LEGRAND, 2014, p. 244). Os estudantes, em sua maioria, eram filhos de operários encaminhados pela assistência social. Aqui, os Freinet pensaram e experimentaram a pedagogia como uma atividade concreta, vivenciada como modo de vida a serviço da liberdade do ser humano (LEGRAND, 2014). A vida e o entorno da escola forneciam os recursos que moviam os estudantes dentro e fora da sala de aula.

A preocupação com a comunicação e o desejo de compartilhar as vivências implicaram uma prática original de escrita e leitura. O *texto*

livre, o diário escolar, a correspondência interescolar, a imprensa na escola e a linogravura tornam-se instrumentos fundamentais que fornecem as chaves para as aprendizagens específicas e indispensáveis para que os estudantes construam e mantenham suas autonomias. Trata-se de movimentos cooperativos, onde os estudantes e professores participam e compartilham, voluntariamente, reflexões e produções (LEGRAND, 2014). Freinet construiu a Escola de Vence em função de sua pedagogia e esta foi além do sistema de ensino francês, que era considerado avançado em relação ao resto do mundo. Seus estudantes obtinham resultados iguais ou melhores que os estudantes de outras escolas, mas com uma vantagem fundamental: “eles haviam adquirido uma autonomia e um senso do social totalmente ausentes entre os estudantes da escola tradicional” (LEGRAND, 2014, p. 252).

Ainda na Europa, temos uma experiência muito importante que teve uma conexão direta com a construção e o desenvolvimento de escolas livres no Brasil. Estamos nos referindo à Escola da Ponte, em Portugal. Uma escola pública que começou a ser democratizada por volta de 1976, por um grupo de educadores liderados pelo professor José Pacheco e outros adeptos dos pensadores da educação democrática. A Escola “permaneceu relativamente isolada até 2002, quando o filósofo da educação brasileira Rubem Alves a visitou e descreveu em livro com o sugestivo nome de *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*” (SINGER, 2010, p. 47).

A Escola da Ponte é uma experiência de escola livre, que acompanha os princípios de outras escolas livres que vimos acima. O que a destaca nesse contexto é a sua característica de escola pública, parte do sistema português de ensino, que foi concebida inicialmente nos moldes tradicionais e, a partir de um momento, sua comunidade resolveu se rebelar contra essa tradição. O objetivo era construir a ponte que ligaria a vida da criança à vida acadêmica. E a ponte foi feita e concretada com democracia, cooperação, respeito à autonomia do estudante, felicidade e solidariedade. Nascia, assim, a pedagogia do “fazer a ponte”.

Desde sua “descoberta” por Rubens Alves, a “escola tornou-se um ponto de visita para educadores e pesquisadores brasileiros e seu idealizador acabou por se mudar para o Brasil, onde articula escolas públicas e privadas interessadas na transformação da educação” (SINGER, 2010, p. 47). E, junto com o movimento internacional de escolas democráticas, foi responsável pelo desenvolvimento e fortalecimento

das escolas livres no Brasil. Hoje são centenas de experiências de escolas espalhadas pelo país inteiro. Em 2010, Singer (2010) destaca o Instituto e a Escola Lumiar, que desenvolveram um trabalho de formação e propagação do ensino emancipatório no estado de São Paulo, criando escolas que se estruturaram na perspectiva democrática.

Para esta educadora, nas últimas décadas, a capacidade de expansão das escolas livres tem passado por altos e baixos. No entanto, alguns processos ligados ao desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação têm facilitado as práticas autônomas nas relações de ensino e aprendizagem, assim como o crescimento das pesquisas das ciências da cognição em relação aos aspectos motivacionais do aprendizado. Nesse contexto, “escolas públicas ou privadas no mundo todo têm promovido mudanças pela democratização, e novas experiências escolares têm sido construídas sob princípios democráticos” (SINGER, 2010, p. 44).

Considerações finais

O estudante na perspectiva da autonomia e da emancipação é um sujeito histórico ativo, que tem diante de si a possibilidade de direcionar o sentido de sua própria história. Este princípio estabelece um relacionamento no campo do ensino/aprendizagem mais igualitário e mais justo e nos leva a compreender o mundo de modos diferentes. Foi esta autonomia e outros conceitos que hoje compõem o mesmo campo semântico, tais como emancipação, independência, interação e participação que procuramos compreender neste estudo.

Foi o que também compreendeu Nietzsche, para quem sem uma liberdade verdadeira, a autonomia não existe. Segundo ele, o conceito de autonomia incorporado pelo sistema de ensino alemão e pela burguesia liberal aprisionava o indivíduo às estruturas econômicas e sociais sustentadas pelo Estado e por essa burguesia. Este filósofo percebia aí um interesse maior em uniformizar para melhor aperfeiçoar a produção e as relações entre os indivíduos. Indivíduos esses que perdem suas identidades no contexto massificado da sociedade. Deste modo, para ele, as premissas fundamentais da autonomia são sufocadas por critérios quantitativos e qualitativos de uma formação meramente utilitarista. Por outro lado, Nietzsche pensa a escola como um espaço habitado por seres de espírito livre, pois somente eles podem experimentar tudo o que há de conhecimento. Inclusive, experimentar a si mesmos.

Em um plano mais ideal, está a noção de *escola livre*. O lugar onde a autonomia compõe uma vivência baseada na liberdade, na igualdade e no respeito mútuo. Sendo assim, todo o espaço de ensino/aprendizagem é envolvido por um axioma gerador da curiosidade e da investigação, fatores preponderantes no processo de construção do conhecimento. Um processo que é pensado por todos os envolvidos – estudantes, professores e gestores – e cujo desenvolvimento prático traz para o ambiente de ensino as condições da democracia que garantem a participação de todos na elaboração das regras. Assim, a autonomia flui em cada corpo que habita este espaço. Um espaço que é idealizado para se viver em função do presente e não do futuro, sem obrigações pesadas, sem programas rígidos de disciplina, sem seriação de classe, sem castigos e sem avaliações. Nestas condições, o plano pedagógico parte sempre dos interesses e das experiências do dia-a-dia dos estudantes, e nele o professor não deve ser o mais importante. Aqui o protagonismo é do estudante. Assim, constata-se que esse princípio estabelece um relacionamento no campo do ensino/aprendizagem mais igualitário e mais justo e nos leva a compreender o mundo de modos diferentes.

Referências

BATINI, Federico (org.). **Lorenzo Milani**: a Escola de Barbiana e a luta por justiça **social**. Florianópolis: Ediunesc/Ed. da UFSC, 2016.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Fadas no divã**: a psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEBUS, Jose Carlos S. **O cinema que pensa a pedagogia**: autonomia e emancipação nas práticas pedagógicas dos filmes O Contador de História e Entre os Muros da Escola. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2011.

DURKHEIM, Émile. **A educação Moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FILONOV, G. N. (Org.). **Anton Makarenko**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2013.

JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação à distância e a aprendizagem construtivista. **Revista Em Aberto**, Brasília, n. 70, 1996.

KASSICK, Neiva Beron. **Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1993.

LEGRAND, L. Célestine Freinet: um criador comprometido a serviço da escola popular. In: GAUTHIER, C. e TARDIF, M (Org.). **A Pedagogia - Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MAKARENK, A. **Poema Pedagógico**. Moscou: Editorial Progresso, 1975.

MELO SOBRINHO, Noéli Correia de. **Escritos Sobre Educação: Friedrich Nietzsche**. São Paulo: Loyola, 2003.

MILANI, L. **Carta a uma professora**. Pelos rapazes da Escola de Barbiana. Lisboa: Presença, 1977.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Trad. Daniele Sahebe. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

NIETZSCHE, Friederich. **Escritos sobre a educação**. Trad. Noéli C. M. Sobrinho. Rio de Janeiro: Editora PUC/Edições Loyola, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 3. Ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PIAGET, J. **Sobre a pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J. **Os procedimentos da educação moral**. In. MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. Para onde vai a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

RAJOBAC, Raimundo. **Bildung enquanto formação estética no jovem Nietzsche**. Edipucrs: Porto Alegre, 2015.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SINGER, H. **República de Crianças**. Sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SOUZA, Vera Lúcia T.; PETRONI, Ana Paula. Vigotsky e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Revista Diálogo**, Curitiba. v.9, n. 27, 2009.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. In. MARTINS, Marcos F.; PEREIRA, Ascísio dos Reis (org). **Filosofia e Educação**. Ensaios sobre autores clássicos. São Carlos: EDUFSCAR, 2014.

VIGILANTE, A.; VITÓRIA, P. **Pedagogias da libertação**. Estudos sobre Freire, Boal, Capitini e Dolci. Trad. Willian S. Santos. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2014.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZUBEN, Marcos C. Von; MEDEIROS, Rodolfo. Nietzsche e a educação: autonomia, cultura e transformação. Trilhas Filosóficas. **Revista Acadêmica de Filosofia**, Caicó, ano 6, n. 1, p. 71-93, jan./jun. 2013.

Recebido: Março/ 2018

Aceito: Dezembro/2019