

**“FORMAÇÃO DO SUJEITO AUTÔNOMO”: UM JEITO DE OLHAR A ESCOLA NA  
SOCIEDADE DE CONTROLE**

**“THE FORMATION OF THE AUTONOMOUS SUBJECT”: A WAY TO LOOK AT  
SCHOOLS WITHIN THE SOCIETY OF CONTROL**

Viviane Grimm

[vivianegrimm@pop.com.br](mailto:vivianegrimm@pop.com.br)

Gicele Maria Cervi

[gcervi@furb.com](mailto:gcervi@furb.com)

**RESUMO.** Este artigo é resultado de um estudo cujo propósito foi pesquisar o conceito de autonomia dentro de uma instituição específica: a escola moderna. Buscou-se compreender que relações de poder-saber permitem a criação e circulação da formação do sujeito autônomo. À luz das ferramentas metodológicas fornecidas por Michael Foucault, a genealogia e a arqueologia, as seguintes questões guiaram esta pesquisa: a preocupação com a formação do sujeito autônomo está presente na fala das acadêmicas e dos professores do curso de Pedagogia? Como esse conceito aparece nos documentos oficiais da educação básica brasileira? Buscando compreender estas questões, inicialmente mapearam-se os modos como o discurso de autonomia aparece na escola moderna a partir da análise em alguns teóricos e nos principais documentos oficiais que norteiam a educação básica em nosso país. Também, mapearam-se os dizeres das acadêmicas e dos professores do curso de Pedagogia através de uma entrevista. Os dados analisados mostram que na Sociedade de Controle, a formação do sujeito autônomo aparece para a escola como uma exigência. Nesse sentido, duas questões são problematizadas na formação do sujeito autônomo: em que medida autonomia é uma técnica de governo, isto é, uma estratégia para gerir a vida dos sujeitos? Por outro lado, onde há poder há resistências, portanto, em que medida a formação do sujeito autônomo pode ser uma possibilidade de resistência ativa?

**Palavras-chave:** Escola Moderna. Autonomia. Sociedade de Controle.

**ABSTRACT.** The present article is the result of a study which aimed at researching the discourse of autonomy within a specific institution: the modern school. It searched for understanding which relations of power-know enable the creation and circulation of that discourse in the educational field. Under the light of the methodological tools provided by Michael Foucault, the genealogy and the archeology, the following issues guided this research: how does the discourse to form autonomous subjects rise up in the educational field? Is the worry with the formation of the autonomous subject present in the discourse of the academics and

teachers of the Pedagogy course? How does this concept rise in the official documents of the Brazilian basic education? Trying to understand these questions, it was first mapped the ways the discourse of autonomy appears in modern school, from the analysis of some theorists and in the main documents that guide the basic education in our country. It was also mapped the sayings of academics and teachers of the Pedagogy course through an interview. The analyzed data showed that in the Society of Control, the formation of the autonomous subject appears in the educational discourse as an exigency. In this sense, two issues are problematized in the formation of the autonomous subject: in which extension is autonomy a government technique, or better, a strategy to manage the life of subjects? On the other hand, where there is power, there is resistance, than, in which extension can the formation of the autonomous subject be seen as a possibility of resistance?

**Keywords:** Modern school. Autonomy. Society of Control.

### **Algumas palavras iniciais**

O texto a seguir apresenta os resultados de uma pesquisa cujo propósito é problematizar a “formação do sujeito autônomo” presente no discurso da Pedagogia, a partir da década de 1980. Momento este que ganham visibilidade as pedagogias denominadas “críticas”, cujo objetivo posto para a escola consiste na formação de cidadãos críticos, reflexivos, solidários, conscientes, participativos e autônomos.

Parte-se da constatação de que as teorias pedagógicas críticas são apropriadas entre os agentes do campo educacional, a partir de sua inserção nas propostas curriculares, diretrizes governamentais, orientações didáticas, manuais pedagógicos, projetos educacionais e pesquisas em educação. Neste sentido, a preocupação com a “formação do sujeito autônomo” transforma-se num discurso possível de ser dito, que circula nos espaços educacionais e que passa a ser uma exigência para a escola na contemporaneidade. Repete-se sucessivamente tanto na fala dos agentes desse campo como em documentos, criando condições para sua naturalização.

Os estudos a partir da perspectiva pós-estruturalista observam que o “sujeito racional, crítico, consciente, emancipado ou libertado da teoria educacional crítica entrou em crise profunda” (SILVA, 2000, p. 13) a partir dos anos de 1990. Incomodadas por esta proposição e considerando, conforme Foucault (1996a, p. 10), que “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que se luta, o poder do qual nos queremos

apoderar”, esta pesquisa, busca compreender como a exigência da “formação do sujeito autônomo” aparece na pedagogia e na formação do pedagogo.

Questiona-se mais especificamente, quais compreensões de autonomia atravessam a formação dos pedagogos? Como a “formação do sujeito autônomo” aparece como uma exigência para a escola? Como as acadêmicas de um curso de Pedagogia e seus respectivos professores operam com esse discurso? Na busca por compreender estas questões, ou problematizá-las, uma leitura nos documentos oficiais que regulamentam a educação básica brasileira e uma entrevista dirigida com professoras e alunas de um curso de Pedagogia constituíram-se arquivos dessa pesquisa.

Cabe ainda explicitar, que este estudo, parte do pressuposto que a “formação do sujeito autônomo” é uma exigência posta para a escola na Sociedade de Controle. Trata-se de um discurso proclamado como uma conquista da sociedade moderna e incorporado como um direito dos cidadãos na contemporaneidade. Fato que deixa entrever a circulação de certa racionalidade imposta como ideal para determinada sociedade, e ao mesmo tempo, mostra a escola operando na formação de certas subjetividades. Nesse sentido, este discurso pode ser compreendido como uma questão de governamentalidade.

Por essa palavra ‘governamentalidade’, quero dizer três coisas. Por ‘governamentalidade’, entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’, entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e há muitíssimo tempo, em direção à preeminência desse tipo de saber que se pode chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina. Isto, por um lado, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro, ao desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, acho que se deveria entender o processo, ou melhor, o resultado do processo pelo qual o Estado de Justiça da idade Média, tornado nos séculos XV e XVI Estado administrativo, encontrou-se pouco a pouco, ‘governamentalizado’ (FOUCAULT, 2003, p. 303).

A partir de Foucault, compreende-se que a proclamação da “formação de sujeitos autônomos” pode ser uma estratégia para gerir a vida dos sujeitos e das populações, atrelada as dinâmicas da individualização e da totalização em um só processo. Ao mesmo tempo em que a autonomia favorece o autocontrole, o governo de si, pode culminar em maior controle sobre a população.

De maneira geral, a pergunta que norteou essa pesquisa é como chegamos a ser o que somos? Para, a partir daí poder contestar aquilo que somos e criar possibilidades e espaços de resistência. Conforme Veiga-Neto (2003, p. 47):

É de tal contestação que se pode abrir novos espaços de liberdade, para que possamos escapar da dupla coerção política que a Modernidade inventou e que nos aprisiona: de um lado, a individualização crescente; de outro lado e simultaneamente, a totalização e a saturação das coerções impostas pelo poder.

### **Situando: a instituição e a sociedade**

No final da Idade Média e início da Idade Moderna, ocorreram alguns movimentos que provocaram modificações na organização da sociedade, impondo uma nova ordem mental e social. Em seus estudos, Foucault (1999) observa que essas modificações criaram possibilidades para a criação de instituições de confinamento, tais como: a escola, o hospício e a prisão.

É assim que, no século XIX, desenvolve-se, em torno da instituição judiciária e para lhe permitir assumir sua função de controle dos indivíduos ao nível de sua periculosidade, uma gigantesca série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia, etc. (FOUCAULT, 1996b, p. 86).

Interessa, nesse trabalho, uma instituição de confinamento em especial: a escola. De acordo com estudos de Varela e Alvarez-Uría (1992), algumas condições sociais foram necessárias para o aparecimento da Escola Moderna, dentre elas: a definição de um estatuto da infância, a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças, o aparecimento de um corpo de especialistas da

infância, a destruição de outros modos de educação e a institucionalização da escola pelos poderes públicos.

A escola, tal qual a que se conhece hoje, com horário, sala, espaço fechado, professor, exame e disciplina, não existiu sempre, não surgiu de repente e não opera sempre com as mesmas tecnologias. É uma criação da modernidade, uma instituição de confinamento que cumpre um papel social. “[...] não se trata pois de uma simples reprodução, mas ao invés disso, de uma autêntica invenção da burguesia para ‘civilizar’ os filhos dos trabalhadores. Tal violência, que não é exclusivamente simbólica, assenta-se num pretendido direito: o direito de todos à educação” (cf. VARELLA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 92).

Para Foucault (apud POL-DROIT, 2006, p. 43), “Não se exhibe mais o corpo do condenado: ele é escondido. Não se quer mais assassiná-lo: ele é adestrado. É a ‘alma’ que é reeducada”. A escola, funcionando como uma verdadeira maquinaria vai formando, informando e reeducando o sujeito moderno. Como uma instituição responsável pela reeducação da alma, vai atendendo às demandas sociais, às exigências do momento e formando o sujeito moderno para a ordem social na qual está inserida.

A partir da *démarche* Foucault-Deleuze pode-se localizar um movimento da Sociedade Disciplinar para a Sociedade de Controle, entretanto, uma sociedade não substitui a outra, elas coexistem, os mecanismos de uma persistem na outra. Conforme Deleuze (2006, p. 220), “‘Controle’ é o nome que Burroughs propõe para designar o novo monstro, e que Foucault reconhece como nosso futuro próximo”.

A Sociedade Disciplinar, estudada por Foucault, cedeu lugar à Sociedade de Controle. Na Sociedade Disciplinar, o alvo era o indivíduo, a produção de um corpo “são, útil e dócil”, e a educação visava à adaptação. Uma sociedade onde se instalaram espaços de confinamentos, os quais demarcavam posicionamentos para os corpos. Na Sociedade Disciplinar, conforme Foucault (1999), foram inventadas instituições de confinamento, dentre elas a escola, onde os indivíduos são enclausurados, confinados. Essas instituições utilizam-se de uma tecnologia própria de controle, uma relação específica de poder, que Foucault denominou de disciplina. “[...] a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (1999, p. 119). Essas

instituições têm como objetivo disciplinar os sujeitos, transformando-os em corpos dóceis e úteis por meio de mecanismos, tais como: a vigilância, a individualização dos corpos, o exame, a punição e a confissão.

As instituições, na Sociedade de Controle, cumprem um papel diverso daquele que cumpriam na Sociedade Disciplinar, sem, todavia, prescindir das tecnologias dessa última, apesar de exacerbar outras, inovam e aperfeiçoam os aparatos tecnológicos. O sistema fechado de confinamento vai sendo substituído por sistemas abertos. O investimento não é somente no corpo, na formação do sujeito dócil e útil, o que “interessa agora é extrair o máximo de energias inteligentes, fazer participar, criar condições para cada um se sentir atuando e decidindo no interior das políticas de governos, em organizações não governamentais e na construção de uma economia eletrônica” (PASSETTI, 2003, p. 31).

Na Sociedade de Controle, segundo Deleuze (2006, p. 224), “o controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinitamente descontinua. O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado”. Nessa sociedade, não basta a formação do sujeito disciplinado, obediente e útil, acrescenta-se a formação do sujeito participativo, ético, crítico, democrático e autônomo. É uma sociedade em constante reforma, atravessada por direitos, onde o exercício de controlar está generalizado, em cada um de nós há um policial. Todos controlam todos, são controlados e realizam seu próprio controle. É nesse momento, diante desse contexto, mais especificamente, a partir dos anos de 1980, que a “formação de sujeitos autônomos” parece ganhar outra visibilidade no campo educacional, ganha espaço na escola, na pedagogia e nos documentos oficiais das políticas de educação.

### **Autonomia: cartografando alguns conceitos**

Conforme Deleuze, “[...] o conceito deve dizer o acontecimento, e não mais essência.” (2006, p. 37). Nesse sentido, o conceito de autonomia, como qualquer outro conceito, pode ser significado a partir de diferentes concepções e abordagens, porque “[...] os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem: é preciso inventar, criar os conceitos, e nisso há tanta criação e invenção quanto na arte ou na

ciência. [...] são singularidades que reagem sobre os fluxos de pensamento ordinários [...]” (op. cit., p. 45-46). Nesta pesquisa, optou-se por utilizar o conceito de autonomia mapeando aqueles que circulam pela escola, dentre eles: as definições de dicionários, as concepções desenvolvidas por Kant e Jean Piaget. Definições que nessa pesquisa são tomadas como linhas que compõem um mapa. “O que chamamos de um ‘mapa’, ou mesmo um ‘diagrama’, é um conjunto de linhas bdiversas funcionando ao mesmo tempo. [...] Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos” (op. cit., p. 47).

Etimologicamente, a palavra autonomia é de origem grega. Segundo Cunha (1982), é composta pelo adjetivo pronominal *autos*, que significa “de si mesmo, por si mesmo, espontaneamente”, e pelo substantivo *nómos*, que significa “lei, norma, convenção”. De forma resumida, autonomia é a capacidade humana de dar-se suas próprias leis. A palavra autonomia nasce na Grécia para indicar as formas de governo autárquicas na cultura política da democracia grega, isto é, a capacidade das cidades-Estado realizarem suas próprias leis. No entanto, o conceito de autonomia aplicado ao sujeito surge, na concepção humanista, na Idade Moderna. Kant é considerado o primeiro teórico a formular sistematicamente o conceito de autonomia, apresentando-o como a “autonomia da boa vontade” e a considera o princípio fundamental da moralidade.

Na teoria kantiana, a idéia de autonomia está ligada à liberdade, mas ele supõe dois tipos de liberdade, a liberdade externa e a interna. A liberdade externa é garantida por leis universais do direito, e a interna tem a ver somente com o sujeito e sua razão, está intimamente ligada à consciência individual. Kant trabalha a liberdade interna como sendo a autonomia da vontade, isto é, como o poder que a vontade tem de se auto-regular, ser lei para si mesmo, porém a vontade somente será boa se não for ditada por nenhum motivo ou inclinação que não seja o puro cumprimento do dever. Então, a autonomia da “boa vontade” é o princípio fundamental da moralidade, pois para agir moralmente é necessário que a ação não seja determinada por agentes externos, deve ser o respeito ao dever. Segundo Kant (2002, p. 79-80) a autonomia é o princípio da “[...] dignidade da natureza humana, bem como de toda natureza racional. [...] É absolutamente boa a vontade que não pode ser má, portanto quando a sua máxima, ao transformar-se em lei universal, não pode nunca se contradizer”.

A autonomia, na perspectiva kantiana, aparece como um modelo ideal, em que através da vontade e da razão o homem se submete à lei, isto é à moral, e a autonomia está sempre ameaçada pela heteronomia. De acordo com Silva (1998, p. 71), as abordagens kantianas da moralidade demonstram “[...] um viés em favor de considerar a moralidade como uma questão de obrigação e não como uma questão de valores, sentimentos ou compromisso pessoal”.

A maioria das práticas pedagógicas modernas tem uma raiz *psi*, o que significa a dependência de diagnósticos e formas de explicação da psicologia. Os estudos de Jean Piaget começaram a circular no Brasil a partir dos anos de 1960, trazidos especialmente por Lauro de Oliveira Lima e, desde então, são encontrados como fundamento em alguns dos documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil. A autonomia do sujeito para Piaget, como em Kant, está relacionada com a razão e a moral. No livro “O juízo moral na criança” (1994), Piaget estuda o desenvolvimento moral e mostra, usando um estudo sobre as regras do jogo, que a criança passa por três etapas, a *anomia* e a *heteronomia*, que são superadas conforme a criança vai evoluindo em suas relações, até alcançar a *autonomia*. O surgimento da autonomia está relacionado com a capacidade de estabelecer relações cooperativas e se desenvolve juntamente com o processo de desenvolvimento da autoconsciência.

A anomia pode ser definida como uma incapacidade de seguir normas e regras. Na heteronomia a regra é exterior ao indivíduo, é perceptível no momento em que surge o respeito às regras que são impostas por outras pessoas ou instituições. A criança heterônoma não concebe a regra como algo criado socialmente e firmado entre os jogadores, as regras são obedecidas, mas não compreendidas. A passagem por uma moral heterônoma é necessária à criança, para entender a existência das regras e internalizá-las. Na heteronomia “o dever determina o bem (é bom o que é conforme as regras aprendidas), na autonomia, o bem determina o dever (deve-se agir de uma determinada forma porque é bom)” (LA TAILLE, 1992, p. 60).

Os documentos oficiais que norteiam as Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental no Brasil, a partir dos anos de 1980, foram selecionados por terem grande visibilidade nos cursos de Pedagogia, dentre eles, trabalhou-se com: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e também o livro “Educação: um

tesouro a descobrir” (DELORS, 2000). Utilizou-se esse livro por ser uma obra que se tornou um instrumento norteador no campo educacional brasileiro, percebendo-se sua utilização nos cursos de Pedagogia, na formação de professores, como também pode ser encontrado como referência nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O conceito de autonomia no livro “Educação: um tesouro a descobrir”, coordenado por Jacques Delors, em que define os quatro pilares da educação para o século XXI, está vinculado à idéia de participação, democracia e cidadania. Considera-se que a escola deve ser um espaço que explore práticas democráticas, por meio de problemas concretos, onde as crianças compreendam seus direitos e deveres e a liberdade é limitada pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros. Assim, a escola “desde a infância e ao longo de toda a vida, deve forjar, também, no aluno a capacidade crítica que lhe permita ter um pensamento livre, e uma ação autônoma” (DELORS, 2000, p. 63).

A autonomia está assentada como um princípio para a democracia e cidadania, que deverá ser desenvolvido na escola e com continuidade fora dela. No pilar “aprender a ser”, que trata sobre o cidadão e o objetivo de viver, Delors (2000, p. 99) descreve que “todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo [...]”. E no pilar “aprender a conhecer”, que indica o interesse, encontra-se a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta o sujeito da ignorância. Delors (2000, p. 91) descreve que “o aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante aquisição de autonomia na capacidade de discernir”.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), a autonomia está presente no texto dos diversos volumes dirigidos ao Ensino Fundamental e Médio, porém recebe maior destaque dentro do documento introdutório. Define-se que o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 2001, p. 4). A autonomia nesse documento refere-se:

à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos (BRASIL, 2001, p. 57).

Nesse sentido, propõe-se que o aluno deixe de ser dirigido para se autogovernar, enfatizando que esta capacidade deverá ser desenvolvida durante toda a escolaridade, através de um processo educativo que valorize ações, tais como: reflexão, assumir responsabilidades, resolver conflitos, colocar-se no lugar do outro e respeitar regras estabelecidas, através de trabalhos individuais ou em grupo.

Trata-se de [...] uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno (BRASIL, 2001, p. 94).

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a autonomia é contemplada com maior destaque. Exemplo disso é o fato de contemplar como eixo de trabalho os processos que favoreçam a construção da “identidade e autonomia” das crianças desde a tenra infância, conforme o volume dois, na parte referente à “formação pessoal e social”; nele também se encontram indicações de atividades que podem auxiliar o desenvolvimento da autonomia. O conceito de autonomia, construído com base na teoria piagetiana sobre o desenvolvimento do juízo moral, é definido como capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, “levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas” (BRASIL, 1998, p. 14). A autonomia é considerada um princípio da educação, o qual deve ser desenvolvido desde o início da infância, a partir da relação com o outro, dando ênfase ao respeito das regras e valores pré-estabelecidos socialmente.

A partir do mapeamento dos modos pelos qual o discurso da autonomia apresenta-se nos documentos oficiais, localizou-se visibilidades da exigência de formação do sujeito autônomo, os documentos tanto trazem o conceito de autonomia como também dão ênfase a sua aprendizagem na escola, apresentando práticas pedagógicas responsáveis para o desenvolvimento e construção dessa aprendizagem. Fatos estes que nos remete a Stirner (2001, p. 62), quando escreve: “O que importa, portanto, de início, é o que fizeram de nós na idade em que ainda somos maleáveis; o problema da escola é um problema vital”.

A partir dos documentos, buscou-se mapear como aparece na fala dos professores e das acadêmicas do curso de Pedagogia a preocupação com a formação de sujeitos autônomos.

### **Autonomia: o que as acadêmicas dizem?**

Para mapear as linhas presentes nas acadêmicas e professores do curso de Pedagogia, sobre a “formação do sujeito autônomo”, utilizou-se como amostragem, 29 acadêmicas da 6ª e 7ª fase e 13 professores das acadêmicas pesquisadas. Ambos responderam a duas questões: “Cite cinco aprendizagens que você considera fundamental que o aluno desenvolva durante o processo de escolarização?” e “O que você entende por autonomia?”. As questões foram feitas em momentos distintos buscando evitar o direcionamento das respostas na primeira questão.

As acadêmicas apresentaram, em suas respostas, 50 aprendizagens diferentes consideradas importantes de serem desenvolvidas pelo aluno durante o processo de escolarização. Dentre as aprendizagens, a autonomia foi citada com maior frequência, 16 vezes; em seguida o senso crítico, citado 15 vezes; a criatividade, 7 vezes; o respeito, 6 vezes; a responsabilidade com a mesma frequência, também 6 vezes; afetividade, 4 vezes; escrita/alfabetização/letramento, também 4 vezes.

A partir dos dados empíricos coletados, este estudo ateu-se a dois pontos: primeiro, o destaque que a autonomia recebeu na fala das acadêmicas, e o outro, a multiplicidade de aprendizagens que o aluno deve desenvolver. Em relação ao segundo ponto, observa-se certa preocupação das acadêmicas com o desenvolvimento global ou integral dos alunos, isto é, o desenvolvimento físico,

intelectual e moral. A multiplicidade pode ser uma localização da Sociedade de Controle, operando com muita velocidade. Ela não opera mais na lógica da Sociedade Disciplinar e de espaços de confinamento, os espaços onde opera são redefinidos por fluxos contínuos, neles busca-se, além da formação do sujeito útil e dócil da Sociedade Disciplinar, a formação do sujeito polivalente, um cidadão atuante, democrático, participativo e autônomo. Conforme Deleuze (2006, p. 223), “[...] o homem da disciplina era um produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo”. É a maquinaria escolar a partir do aperfeiçoamento e das inovações de seus artefatos pedagógicos produzindo modulações.

O desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da afetividade, da responsabilidade aparece, nas respostas das acadêmicas de Pedagogia, como aprendizagens fundamentais a serem desenvolvidas pelo aluno na escola. Estas competências são exigidas do sujeito na Sociedade de Controle e incluídas no discurso da Pedagogia. Isto se confirma nas respostas das acadêmicas, onde: ler, escrever, contar, não aparecem como prioridades, apesar de terem sido aprendizagens prioritárias noutros momentos, e apesar de serem apontadas como prioridade por seus professores. O que nos remete a Passeti (2003, p. 80-81), quando diz que a Sociedade Disciplinar foi cedendo a vez a uma Sociedade de Controle, “baseada na produtividade do corpo, não mais ancorada na mecânica e numa disciplina em espaços, mas fazendo conhecer uma nova saúde do corpo. Agora, o que interessa é a mente”.

Quanto ao destaque em relação à autonomia nos dizeres das acadêmicas, isso parece ser um indício de que a preocupação com a “formação do sujeito autônomo” presente nos documentos oficiais, ou de outras instâncias do campo educacional, portanto trata-se de outra exigência para a escola e está sendo reproduzido na fala das acadêmicas do curso de Pedagogia como um discurso de verdade, isto é, os discursos que constituem os documentos oficiais se tornam verdades que circulam na Pedagogia. Conforme Foucault (1996a, p. 36-37), o discurso determina “[...] condições de funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles”.

Outro interesse nesse estudo foi conhecer o que essas acadêmicas entendem por autonomia, como também, perceber se existe relação entre o conceito de

autonomia das acadêmicas e os conceitos dos documentos mapeados nesta pesquisa. Realizou-se essa nova etapa apenas com 15 acadêmicas das 29 pesquisadas, as participantes responderam à seguinte pergunta: o que você entende por autonomia?

As acadêmicas em geral trouxeram a autonomia, como algo positivo, bom, necessário, que vai proporcionar independência e liberdade. Em nenhum momento elas indicaram algum documento ou autor como referência. O destaque em suas falas foi para as formas, as metodologias, o *como* desenvolver autonomia. A autonomia na fala das acadêmicas é remetida a algo localizado apenas no outro e elegem o professor como responsável em desenvolvê-la no aluno. Das 15 entrevistadas, 6 citaram o que entendem por autonomia, como uma ação, algo que o professor irá desenvolver em seus alunos: “*É desenvolver na criança...*”, “*Fazer com que a criança...*”, “*É algo que a gente propunha...*”, “*A gente desenvolve nela...*”, “*Autonomia é desenvolver na criança...*” e “*Você permite que ela faça isso...*”. Nestas falas, é visível que a maioria acredita que o professor é responsável por desenvolver o sujeito autônomo, portanto, nessa medida, podemos afirmar que as exigências ou diretrizes propostas nos documentos norteadores da educação no Brasil, circulam entre as acadêmicas/professoras.

Outra questão que se destaca na fala das acadêmicas é o conceito de autonomia vinculado ao de deveres, direitos e regras sociais: “*É desenvolver na criança o raciocínio lógico, crítico, liberdade de expressão, direito de falar o que pensa, **mas sabe que tem seus deveres***”, “*É ser uma pessoa independente, poder agir com suas próprias maneiras, mais claro que **dentro dos limites e regras da escola ou do lugar que você frequenta ou trabalha***” e “*É a capacidade da criança resolver as coisas sozinhas e também vai mais além disso, é a questão **de saber ir até o direito do outro***”. Conforme Deleuze (2006, p.152), “Hoje são os direitos do homem que exercem a função de valores eternos. [...] E é em nome disso que se breca todo pensamento, que todas as análises em termos de movimentos são bloqueadas”.

Diante disso, questiona-se: sendo a escola regulada pelo Estado e um espaço de disciplinamento e de controle, uma maquinaria produzindo o sujeito moderno que autonomia é possível que o aluno desenvolva? Como é possível desenvolver autonomia na escola?

### **Autonomia: o que os professores das acadêmicas dizem?**

Ao realizar a mesma entrevista com os 13 professores das acadêmicas pesquisadas, buscou-se analisar se existe alguma relação entre a resposta das acadêmicas e a resposta dos seus professores. A análise, neste estudo, restringiu-se aos seguintes itens: primeiro, à multiplicidade de aspectos citados; segundo, à diferença da posição da autonomia na resposta das acadêmicas e dos professores; terceiro, o desenvolvimento de habilidades lingüísticas como o mais citado entre os professores.

Na tabulação dos registros da primeira questão (“Cite cinco aprendizagens que você considera fundamental que o aluno desenvolva durante o processo de escolarização?”) identificou-se a menção de 40 aprendizagens diferentes. Porém, para os professores, as aprendizagens prioritárias diferenciaram-se em parte daquelas citadas pelas acadêmicas. As aprendizagens lingüísticas: ler, escrever, interpretar, e letramento, foram as mais citadas, 9 vezes; em seguida o senso crítico, citado 6 vezes, que também ficou em segundo entre as acadêmicas; o respeito 6 vezes; a autonomia 3 vezes; o desenvolvimento da ética, também 3 vezes, entre outros.

A multiplicidade de aprendizagens citadas, também entre os professores do curso de Pedagogia, reforça que não existe um consenso sobre o que seja prioritário que o aluno desenvolva durante o processo de escolarização. Supõe-se que da mesma forma que não existe um consenso do que seja prioridade entre os professores, conseqüentemente, isso se reflete entre as acadêmicas. Cabe ressaltar, que não se está denunciando isto como um problema, ou afirmando que é preciso ter um consenso, apenas problematiza-se este ponto e aponta-se a não existência de consenso entre as prioridades compondo as linhas do mapa.

O desenvolvimento de habilidades lingüísticas, tais como: ler, escrever, interpretar, leitura de mundo e o letramento, apontam para a persistência da Sociedade Disciplinar convivendo com a Sociedade de Controle nas respostas dos professores. Ressalta-se, com isso, que alguns aspectos que aparentemente se localizam na Sociedade Disciplinar, como o desenvolvimento de habilidades lingüísticas, continuam essenciais para a Sociedade de Controle. A passagem de

um tipo de sociedade para outro, conforme Passeti (2003, p. 250-251), “não determina a supressão de uma em benefício da outra, mas uma metamorfose do espaço definido para o espaço indeterminado, da fronteira para o *sobre* a fronteira ou o outro lado da divisória, na superfície e no ar”.

O desenvolvimento da autonomia apareceu no discurso dos professores em menor frequência do que nas respostas das acadêmicas. Este registro pode assinalar diferenças entre os professores e os alunos, para os primeiros o desenvolvimento da autonomia ou a formação do sujeito autônomo ainda não é um conceito prioritário. Ao responder o que entendem por autonomia, os professores apresentaram um conceito mais sistematizado, ou noutra palavras um conceito com maior proximidade daqueles que aparecem nos documentos oficiais. Isto possibilitou algumas aproximações com os documentos oficiais e teóricos analisados nessa pesquisa. Exemplo disso é a aproximação dos dizeres de um professor com o conceito de autonomia descrito por Piaget, quando diz que a autonomia: “*É a capacidade de decidir por conta própria, delimitando seu comportamento a partir de parâmetros e normas internalizadas*”. Quatro professores aproximaram-se do conceito descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, conforme apresentado nas seguintes respostas: “*Capacidade de cada ser humano se auto dirigir, se auto comandar. Saber tomar suas próprias decisões. Saber fazer escolhas, saber e tentar assumir seus erros. Discernir pelo melhor caminho para sua formação integral (humana). Escolher por si só a qualidade nas suas decisões*”.

Esses recortes mostram a presença da preocupação em formar sujeitos autônomos na escola e na sociedade, um acontecimento. Conforme Foucault (apud POL-DROIT, 2006, p. 218):

Mais do que de processos de subjetivação, se poderia falar principalmente de novos tipos de acontecimentos: acontecimentos que não se explicam pelos estados de coisa que os suscitam, ou nos quais eles tornam a cair. Eles se elevam por um instante, e é este o momento que é importante, é a oportunidade que é preciso agarrar.

### **Ensaando algumas considerações**

Nesta pesquisa, percebeu-se que o campo educacional utiliza como dispositivos, na Sociedade de Controle, a construção e naturalização de alguns conceitos, que capturam os sujeitos e os convocam a participar na sociedade, entre eles: autonomia, democracia, cidadania e gestão. Foucault observa, em seus estudos, que vamos passando de uma sociedade a outra, da Sociedade Soberana à Disciplinar e da Disciplinar à Sociedade de Controle. A partir do pesquisado percebe-se que é na Sociedade de Controle que a exigência de “formar sujeitos autônomos” aparece nas escolas, na Pedagogia, nos documentos oficiais. Portanto, cabe uma problematização: a formação do sujeito autônomo proposta pelos documentos oficiais a partir do estado que regula a escolarização constitui-se uma estratégia de governo, uma forma de governamentalidade, uma forma de segurança sobre o conjunto da população?

Parece que é nessa sociedade que faz sentido o sujeito ter autonomia, que exerça seu auto-governo dentro da norma, da lei, do estabelecido. Neste sentido, a autonomia pode ser entendida como um mecanismo da Sociedade de Controle, que favorece o autocontrole dos indivíduos e a segurança do sistema. Silva (1998) observa que quanto mais autonomia o sujeito tem, maior é seu controle de conduta. Este é um olhar sobre o conceito de autonomia, conforme apontado por Foucault, como uma questão de governamentalidade, ou seja, o discurso da autonomia enquanto uma estratégia de poder para gerir a vida dos sujeitos. A governamentalidade está ligada às formas modernas de racionalidade política, em que as subjetividades dos sujeitos são construídas a partir de discursos e ações com objetivo de capturá-los, controlá-los.

Por outro lado, conforme Foucault, onde há poder, há resistência. Essa pesquisa também trabalhou com a autonomia, a partir dos últimos escritos de Foucault, que, em sua última fase, incorporou a constituição do sujeito autônomo à problemática das relações entre poder e saber, e colocou a autonomia como uma possibilidade de resistências ao poder. As resistências, para Foucault, devem ser entendidas como aquelas que visam à defesa das liberações, “[...] fundamentadas no domínio da ética, o processo subjetivo/objetivo de resistência ao poder, de modo a que o indivíduo possa, autonomamente, exercer sua liberdade” (BRANCO, 2000, p. 319).

Foucault indica a autonomia como uma possibilidade de resistências. Porém, ela será conquistada a partir de pequenos movimentos, dentro dos micro-poderes, micro-espços, por meio da associação com sujeitos únicos, da criação de uma estética da existência e a elaboração estratégica de espaços de liberações, de linhas de fuga, de devires, expresso na noção de governabilidade, “trata-se do governo de si que culmina no auto-governo recíproco dos indivíduos autônomos” (BRANCO, 2000, p. 325) em oposição à governamentalidade. A governabilidade fica dependente de um sujeito pensado como guardião da responsabilidade de manter-se, indefinidamente, na prática sempre aberta da liberdade. Para ser coerente, essa idéia só faria sentido se fosse oriunda da atitude de modernidade.

A partir dessa investigação, alguns indícios assinalam que a instituição escolar continua cumprindo sua função, formando sujeitos para atender à ordem social na qual está inserida. A preocupação com a “formação do sujeito autônomo” na escola mostra uma maneira da maquinaria escolar preparar a população para ser gerida em profundidade, em fineza e no detalhe. A escola continua produzindo um homem que se conforma.

Mas, não esquecendo Foucault, onde há poder há resistências. Portanto, ao mesmo tempo em que a vida das pessoas está sendo gerida, essas pessoas podem estar procurando outros espaços de liberdade, linhas de fuga e possivelmente construindo sua estética da existência. Conforme Foucault (2000, p. 351), “Não sei se é preciso dizer hoje que o trabalho crítico também implica a fé nas Luzes; ele sempre implica, penso, o trabalho sobre nossos limites, ou seja, um trabalho paciente que dá forma à impaciência da liberdade”.

Nesse sentido a pesquisa apenas quer lidar com a questão: como chegamos a ser o que somos? Como contestar aquilo que estamos nos tornando? Como estar aqui e não ser isso? Como dentro de uma instituição como a escola pode lidar com a questão da autonomia? Como os escolares podem lidar com a autonomia?

É por meio de tais contestações, que se pode criar novos espaços de liberdade e resistência as formas de coerção. Conforme escreve Castelo Branco (2002), as lutas de resistências, no caso da individuação, para Foucault, são lutas pela autonomia e emancipação, exigem um trabalho contínuo de afrontamento dos processos de autonomização contra as técnicas de individuação e normalização. Em resumo são lutas contra o assujeitamento, contra a ausência de liberdade e a universalidade da razão. São lutas contra “o banimento de todas as formas de fascismo, desde aquelas, colossais, que nos envolvem e nos esmagam, ate as

formas miúdas que fazem a amarga tirania de nossas vidas cotidianas” (Foucault, 1996c, p. 200).

### **VIVIANE GRIMM**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau.

### **GICELE MARIA CERVI**

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (1988) e mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1998). Professor titular do Departamento de Educação na Fundação Universidade Regional de Blumenau. Estudando e trabalhando com as temáticas: escola e gestão.

### **REFERÊNCIAS**

BRANCO, Guilherme Castelo. Considerações sobre ética e política. In: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo (Orgs). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000, p. 310-327.

\_\_\_\_\_. As lutas pela autonomia em Michel Foucault. In : RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B.Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.) **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: Formação pessoal e social**. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 3. ed. Brasília: A Secretária, 2001.

CUNHA, Antonio Geraldo da.; MELLO SOBRINHO, Claudio. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 5ª. Reimp. Rio de Janeiro: Editora 34, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996a.

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1996b.

\_\_\_\_\_. O anti-Édipo: Uma introdução à vida não fascista. In: **Cadernos de Subjetividade**, Peter Pál Pelbart e Suely Rolnick (orgs) *Gilles Deleuze*, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, PEPG-Psicologia Clínica, PUC-SP, 1996c, p.197-200.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2002.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 13. ed. São Paulo: Summus, 1992.

PASSETTI, Edson. **Anarquismo e sociedade de controle**. São Paulo: Cortez, 2003.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault: entrevistas**. Tradução: Vera Portocarrero; Gilda Gomes Carneiro. São Paulo: Graal, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu. In: **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STIRNER, Max. **O falso princípio da nossa educação**. São Paulo: Imaginário, 2001.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.