

O IMAGINÁRIO EDUCACIONAL DA AUTONOMIA SOB O SIGNO DA LUZ E DAS SOMBRAS

Manuel Barbosa

Instituto de Educação da Universidade do Minho

1. Introdução

O discurso da autonomia, qual Fénix renascida das próprias cinzas, está de volta à ribalta da discussão pedagógica e é preciso ponderar, numa altura em que a autonomia é social e politicamente redefinida como “autossuficiência”, “cuidado de si”, “eu empreendedor”, “responsabilidade individual” e “autodeterminação obrigatória”, se a educação deve aderir, sem mais, a esse poderoso imaginário da área cultural ocidental.

Importa efetivamente averiguar se essas ressignificações são uma luz que potencia o reencontro com o projeto do *empowerment*, isto é, com a perspetiva da capacitação emancipatória do ser humano ao longo da vida, ou se são, pelo contrário, mais umas sombras que vêm ofuscar a concretização desse projeto no contexto e nas circunstâncias atuais.

Verdadeiramente, o discurso da autonomia nunca deixou de assediar as discussões em torno da educação e de mobilizar as atenções a seu respeito, pelo menos desde o iluminismo. Foi assim aquando da formulação dos princípios diretores de uma pedagogia consentânea com a autonomia do ser humano, ou seja, na transição do século XVIII para o século XIX, e continuou a ser do mesmo modo até muito recentemente, em parte pela incisiva retórica de figuras proeminentes do movimento pedagógico da Escola Nova (Claparède, Ferrière, Kerchensteiner, Maria Montessori, John Dewey, Alexander Neill, Cousinet, Freinet), da pedagogia institucional (Lobrot, Vasquez), ou ainda, e já mais perto de nós, na área da educação de adultos pela obra e pelo testemunho do pedagogo brasileiro Paulo Freire.

Nos anos mais recentes, e por efeito da ascendência de outros temas ao palco dos debates pedagógicos, como, por exemplo, o tema das competências, a autonomia não tem concitado tantas atenções, ou, pelo menos, não tão intensas como em finais da década de 1990 e primeira metade da década passada. Ainda assim, a autonomia permanece viva como tema de debate. É um tema que ressurge hoje com novo fulgor,

envolto em novos vocabulários, eles próprios dependentes de novas e inéditas ressignificações da autonomia.

O nosso objetivo, depois de dar profundidade histórica a esse tema, consiste em realizar um exercício de elucidação das luzes e das sombras que hoje envolvem o imaginário da autonomia em educação e em perguntar, neste terreno de incrustação, se ainda estamos dispostos a investir na autonomia e de que modo podemos fazê-lo.

2. A autonomia: um imaginário individual e social à prova do tempo

Enquanto imaginário individual e social da área cultural ocidental, a autonomia tem um longo historial. A vivência deste imaginário, como sublinha Castoriadis (1997: 73), “é uma experiência histórica que começa há cerca de vinte e cinco séculos e foi particularmente densa e rica nos últimos duzentos anos”.

A autonomia é certamente um imaginário que vem de longe, tanto na perspetiva social como individual, mas o que é a autonomia enquanto imaginário? De que estamos falando quando tomamos a autonomia como imaginário? Que imaginário é esse que resiste à passagem do tempo e que ainda hoje está bem presente na educação?

Como se sabe, a noção de imaginário não é consensual entre os investigadores que a tomam como objeto de estudo e estamos longe de acabar com a polémica a seu respeito. Nesta matéria, como aliás em tantos outros assuntos da análise social e da reflexão antropológica, a convergência semântica é mais um sonho do que uma realidade. Na verdade, é uma vã ilusão procurar ortodoxias a propósito da noção de imaginário. Não há consensualidades robustas sobre o que significa imaginário e o melhor, para dar sentido explícito ao que se diz e ao que se faz, é definir essa categoria. Como definir, pois, a noção de imaginário? Dado o alcance individual e social que queremos atribuir a essa noção, uma das vias mais promissoras de definição de “imaginário” é a que se encontra delineada em vários escritos de Cornelius Castoriadis, sobretudo em “Les carrefours du labyrinthe”. Aqui, podemos constatar a radicalidade da noção de imaginário e como se pode ler tanto em termos sociais como individuais. Pelo lado do social, o imaginário é a sede ou a fonte da criação de formas novas que dão sentido ou significado ao mundo societário. Por outras palavras, é a instância que produz significações imaginárias sociais. “As significações imaginárias sociais, diz Castoriadis, criam um mundo próprio para a sociedade considerada; na realidade elas são este mundo e formam a psique dos

indivíduos. Criam, assim, uma ‘representação’ do mundo, inclusive da própria sociedade e do seu lugar no mundo” (1997: 272). O imaginário, na sua versão social, e ainda segundo o mesmo autor, não é propriamente a “produção de imagens, é a criação de um mundo humano” (2005:106). “O imaginário social, como sublinha noutra lugar (1997: 96), não é a criação de imagens na sociedade, não é o facto de pintar os muros da cidade. Uma criação fundamental do imaginário social, os deuses ou as regras do comportamento, não é nem visível nem mesmo audível, é simplesmente significável”. Esse imaginário não cria especificamente imagens, mas formas (as quais podem ser imagens em sentido amplo) e essas formas são, sobretudo, aquilo que se designa por significações imaginárias.

As significações imaginárias são as obras do imaginário social e chamam-se assim porque “não são, nem racionais (não as podemos ‘construir logicamente’) nem reais (não as podemos derivar das coisas); não correspondem a ‘ideias racionais’ nem a objetos naturais” (Castoriadis, 2005: 68). São imaginárias “porque derivam de uma criação, a saber, a imaginação”. São sociais porque, resultando do imaginário social instituinte de cada unidade social, “não são nada se não são partilhadas, participadas, por este coletivo anónimo, impessoal, que é também, de cada vez, a sociedade” (2005: 68).

A história humana, e também as diversas formas de sociedade que conhecemos nesta história, é essencialmente definida pela criação imaginária. Não se pense, porém, que “imaginário”, neste contexto, significa fictício ou ilusório. É antes o adiantamento ou a posição de formas novas. “Estas formas, criadas por cada sociedade, fazem nascer um mundo no qual a sociedade se inscreve e se atribui um lugar. É por meio delas que a sociedade constitui um sistema de normas, de instituições no sentido amplo do termo, de valores, de orientações, de finalidades da vida coletiva assim como da vida individual. No âmago dessas formas encontram-se, invariavelmente, as significações imaginárias sociais, criadas pela sociedade, e que as suas instituições encarnam” (Castoriadis, 1996: 159). Significações imaginárias sociais são, por exemplo, “novos valores, novas normas, novas formas de dar sentido às coisas, às relações entre os seres humanos, à nossa vida em geral” (2005: 88).

A forma como Castoriadis entende o imaginário individual não anda longe dessa cara terização do imaginário social. Se o produto do imaginário continua a ser a significação imaginária, recorrentemente declinada no plural, agora a instância da produção ou criação é a psique individual. Também a psique individual, através da

imaginação radical, produz um mundo de significações próprias: “O primeiro trabalho da imaginação radical da psique consiste em fazer nascer um mundo de formas” (1997: 225). A sede da criação de formas, no caso do imaginário social, é o “coletivo anônimo e, mais geralmente, o campo social-histórico”. No indivíduo singular, “é a imaginação radical, quer dizer, a dimensão determinante da sua alma”, ou seja, a psique (1997: 228). Se as significações imaginárias sociais, produto do imaginário coletivo e cristalização da sua força criativa, preenchem de sentido a existência comunitária e definem as maneiras de fazer de uma dada sociedade, as significações imaginárias individuais, resultantes do imaginário individual e sua expressão concreta, conformam por sua vez o mundo próprio do sujeito e delimitam um mundo para si.

Em ambas as situações, temos que o imaginário se consubstancia em significações imaginárias. As significações imaginárias, tanto individuais como sociais, são o rosto visível do imaginário, e em termos do autor referido, a autonomia é um imaginário porque exprime, pelo menos desde a antiguidade grega, uma poderosa significação imaginária.

O imaginário da autonomia, segundo Castoriadis, não é de facto uma significação imaginária recente (1986: 236). Remonta pelo menos à Grécia Antiga e à época em que se institucionalizou, ainda que imperfeitamente, a *polis* democrática. Esta foi, supostamente, a primeira vez que o imaginário da autonomia irrompeu na história, e foi preciso esperar pelo fim da Idade Média para que reemergisse pela segunda vez, aquando da constituição, por parte da protoburguesia, das primeiras comunas livres.

Nos dois casos, e sobretudo de lá para cá, a autonomia adquire o “sentido de uma autoinstituição da sociedade, autoinstituição doravante mais ou menos explícita: fazemos as leis, sabemos que é assim, e somos assim responsáveis das nossas leis e temos que perguntar, de cada vez, porquê esta e não outra lei?” (1986: 237). Dado que a autonomia social é indissociável da individual (2005: 17), “Isso implica, evidentemente, também o surgimento de um novo tipo de ser histórico no plano individual, quer dizer, um indivíduo autónomo, que pode perguntar, e perguntar em voz alta: será que esta lei é justa?” (1986: 237).

Esta criação histórica da autonomia dá origem a um ser capaz de questionar a ordem social existente e de se questionar a si mesmo, pondo em questão as leis da sua própria existência. O que se passa com essa criação é uma verdadeira rutura com

o estado de heteronomia alienante e desresponsabilizadora, primeiro da sociedade e depois do indivíduo.

A rutura aconteceu e permanece viva ainda nos dias de hoje. Desde o momento grego inaugural e da centelha medieval, outros momentos pautaram essa rutura com a heteronomia. Assinalamos dois que nos parecem decisivos: o momento moderno (em torno do iluminismo, de Kant e de Rousseau) e o momento contemporâneo (momento da afirmação do direito a uma vida independente e de uma revolução copernicana em educação).

O momento grego, que é também o da democracia e da filosofia, tem na *polis* e em Sócrates duas fulgurantes expressões do imaginário anti-heteronomia. Na *polis*, porque a cidade autoinstitui as suas normas e nelas se revê por inteiro. Assume-se, portanto, como coletividade política que se governa a si mesma. Em Sócrates, porque em vez de se submeter à tradição e à autoridade, argumentou uma posição própria e defendeu a importância, se não a necessidade, de pensar e argumentar por si mesmo. Ou seja, porque pugnou (e deu o exemplo) da autonomia do pensamento, da atividade intelectual independente. A sua pedagogia era já um assomo de pedagogia da autonomia, pois instigava o exame crítico de si mesmo, o pensamento crítico, a indagação autónoma e a defesa de uma posição própria.

O momento moderno do imaginário da autonomia também teve as suas expressões fulgurantes e uma delas foi o iluminismo. O seu lema foi pensar por si mesmo e nada aceitar sem antes passar pelo crivo da razão. Quando em 1784 perguntaram a Kant: “o que é o iluminismo”, ele simplesmente respondeu: *sapere aude*, quer dizer, ousa pensar ou saber por ti mesmo, tem a coragem de usar a própria razão para produzir saber ou conhecimento. Kant, o iluminista, “viu nesta emancipação o sinal de que se saiu, efetivamente, do estatuto de ‘menor’ e que se atingiu, moralmente, a maturidade” (Hameline, 1999: 55), ou seja, que se alcançou a autonomia racional e moral que ele tanto tematizou na “Crítica da razão pura” e na “Crítica da razão prática”. Já com Rousseau, e nesta fase da “modernidade sólida” (Bauman, 2003: 8), vemos como se afirma uma pedagogia da autonomização e da emancipação, em parte descrita e em parte sugerida no “Emílio” de 1762. Aí, o filósofo das metáforas e das antinomias apresenta os elementos de uma educação destinada a transformar a criança num ser autónomo, capaz de formar os seus próprios critérios independentes e de resolver problemas práticos pelos seus próprios meios, sem necessidade de recorrer à autoridade.

Sob os auspícios de Rousseau vão-se formular, na transição do século XVIII para o século XIX, aqueles que ficariam conhecidos como os princípios diretores da ação e da reflexão pedagógica visando a perfectibilidade e a autonomia. Por um lado, o princípio da autodeterminação do educando no que concerne a configuração ou modelação do seu destino e, por outro, o princípio do incitamento externo à autonomia (Benner, 1998: 47-48). Será a esta luz que se vai desenvolver, mais adiante, e já na época contemporânea, aquilo que se convencionou chamar “revolução copernicana em educação”, a começar na educação de tenra idade e a estender-se, paulatinamente, a todas as idades do ciclo vital: crianças, jovens, adultos e idosos.

O momento contemporâneo do imaginário da autonomia é de tal maneira rico e diversificado que não temos a veleidade de sinalizar todas as suas manifestações. Retenha-se, no entanto, essa revolução copernicana em educação, protagonizada pelos mestres pedagogos da Escola Nova ou Educação Nova, pelos promotores da pedagogia institucional, da pedagogia não-diretiva e pelos defensores/inspiradores de uma educação de adultos emancipadora ou libertadora. Não obstante as diferenças de conceptualização e de justificação, todos colocam o educando no centro do processo educativo e ambicionam para a educação, independentemente da idade, a autonomia como última meta.

A par desta ampla afirmação do imaginário da autonomia em educação, correspondente à posição de uma nova forma de promover o desenvolvimento humano, convém sublinhar que a época contemporânea, na sua agenda inovadora, consagra explicitamente o direito a uma vida independente, e isso desde logo no preâmbulo da Convenção dos Direitos da Criança (1989), quando se diz que “a criança deve ser plenamente preparada para uma vida independente na sociedade”. A mesma ideia, e com anterioridade, aparece na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) quando se reitera que o indivíduo, independentemente de qualquer pertença ou filiação, é livre e tem direito à liberdade, à independência de juízo ou critério.

Embora a traços largos e de maneira impressionista, como convém a uma curta dissertação, vemos que o imaginário da autonomia está incrustado na nossa história e que resiste à passagem do tempo. Trata-se de um imaginário com tradução tanto ao nível social como individual e é nesta última vertente que agora gostaríamos de insistir, abordando o manto de ambiguidade que a parece envolver na atualidade.

3. Sob o signo da luz e das sombras: o imaginário da autonomia na atualidade

A vertente individual do imaginário da autonomia está presente nas atuais metas da educação e recebe um importante apoio da sociedade. Até parece que, dado o seu prestígio social atual, essa vertente do imaginário da autonomia não precisa de justificação e argumentação: “Nascemos e crescemos numa sociedade absolutamente ‘individualizada’ em que a autonomia individual e a independência são axiomas que não exigem (nem admitem) discussão e demonstração” (Bauman, 2011: 155).

Na sociedade fortemente individualizada da atualidade, e nas circunstâncias que a rodeiam, a autonomia é de facto um imaginário em franca valorização. A autonomia soa bem e recebe apoio de múltiplos quadrantes, às vezes diametralmente opostos no espectro político das ideologias reinantes. A autonomia é um valor em alta e isso interroga: porque será? A que se deve semelhante apreço pelo imaginário da autonomia? Será apenas por razões humanistas, subitamente descobertas para aprofundar a humanidade do homem? Ou será por razões mais prosaicas que têm a ver com os imperativos do contexto? Atualmente, dizem-nos Beck e Beck-Gernsheim (2003: 72), “proliferam as diretrizes – no sistema educativo, no mercado de trabalho ou no Estado de bem-estar – que contêm a exigência de que o indivíduo tome as rédeas da sua própria vida sob pena de sanção económica”. Será o apreço pela autonomia, enquanto imaginário, uma resposta a esta exigência do presente?

A resposta é certamente matizada mas não pode ignorar essa pressão do contexto. Importa sublinhar que o contexto apela insistentemente à autonomia dos indivíduos e que difunde aos quatro ventos o ideal normativo de indivíduo autónomo, senhor de si mesmo e do seu destino, gestor do seu projeto de vida e responsável por tudo aquilo que lhe acontece: inserção na vida ativa, permanência no posto de trabalho, queda na exclusão e na marginalidade, sucesso e insucesso nos estudos, posicionamento no sistema da desigualdade, riqueza e pobreza, saúde e doença, reconhecimento e discriminação.

O valor normativo do indivíduo autónomo, dando força a essa tendência que consiste em responsabilizar as pessoas por todas as emergências e todas as contingências da vida, inclusive no terreno da educação e da formação com as noções de autoaprendizagem, de aprendizagem autodirigida e de educação e formação ao longo da vida, não se pode interpretar à margem do discurso neoliberal imperante uma vez que esse discurso, aspirado pelo imaginário do “eu autossuficiente”, é quem mais conclama à autonomia hoje em dia. É um discurso que pressupõe, contra todas as

evidências estabelecidas pela ciência e pelo senso comum, que “os indivíduos podem dominar, por si próprios, a totalidade das suas vidas, e que obtêm e renovam a sua capacidade de ação a partir do seu interior” (Beck e Beck-Gernsheim, 2003: 29).

A ideia neoliberal de indivíduo autónomo, amplamente disseminada no mundo atual e verdadeiramente hegemónica sobre muitas consciências, ressignifica o imaginário da autonomia e traduz-se, entre outras noções, nos conceitos de “eu empreendedor”, “eu gestor e cuidador de si mesmo”, “eu responsável” e “eu autossuficiente”.

Aparentemente, estas ressignificações são bem intencionadas e parecem colocar-se na linha de reforço e de revalorização do sujeito, tanto mais quanto este se confronta, hoje em dia, com situações de instabilidade, precariedade, incerteza e volatilidade, não só no mundo das transações económicas e do emprego, como também na esfera das relações humanas. Afinal, para se movimentar nesse “novo mundo”, o indivíduo não perde nada em ser mais responsável, mais autossuficiente, mais empreendedor e com mais capacidade para gerir os vários aspetos da política vital, aí incluindo o seu bem-estar.

Se as redefinições neoliberais da autonomia fossem por aí, todas as suspeitas resultariam infundadas e nada haveria que apontar. A verdade, porém, é outra. Há fundadas suspeitas, para não dizer comprovações quotidianas, que as redefinições neoliberais do imaginário da autonomia se prestam a vários usos instrumentais: por um lado, legitimam a transferência de responsabilidades estatais para as esferas individuais, nomeadamente em termos de segurança e bem-estar pessoal. “Que o indivíduo trate de si mesmo”, parece ser a mensagem implícita nos incessantes apelos ao autogoverno, à autodireção, ao autocontrolo, à responsabilização pessoal, ao cuidado de si, à autossuficiência e ao empreendedorismo. Por outro lado, essas redefinições servem de estratégia ao controlo do corpo social, especialmente de pessoas e grupos marginalizados, por parte da autoridade governamental, na medida em que as culpabiliza por não estarem, supostamente, à altura das circunstâncias. “Uma das formas usadas pelo poder dominante para obter o consentimento das pessoas e grupos dominados é culpar esses coletivos marginalizados, a cada uma dessas pessoas, pelo ‘seu fracasso’, não do ‘nosso fracasso’, tornando-os únicos responsáveis do seu próprio destino” (Torres Santomé, 2010: 253). A responsabilização, na verdade uma sobrerresponsabilização quando não se dispõe de condições e recursos que só a coletividade pode disponibilizar, se não se pode fazer

de modo explícito, leva-se a cabo implicitamente, atribuindo aos grupos sociais etiquetados negativamente, o controlo da sua sorte; são apresentados como autónomos, únicos responsáveis do seu destino e, conseqüentemente, os seus problemas são atribuídos a falhas de personalidade, a escolha própria ou a fracasso pessoal.

O vocabulário neoliberal da autonomia, resultado dessa operação de transmutação de significados, parece vincular a autossuficiência, a responsabilização pessoal, a autodeterminação, o cuidado de si e o eu empreendedor a um projeto de *empowerment*, único capaz de reatar, sob nova luz, a inspiração original da significação imaginária da autonomia. Na prática, o que faz é colocar o indivíduo sob a fêrula da arte neoliberal de governar, a qual consiste em obrigar as pessoas a governarem-se a si mesmas, tenham ou não recursos para levarem a cabo essa difícil tarefa. Essa arte “interpela os indivíduos como sujeitos empresariais em todas as esferas da vida” (Brown, 2005: 41) e espera que sejam eles a preencher todas as suas necessidades, na saúde e na doença, no ócio e no tempo livre, na vida ativa e na reforma, no desemprego e na indigência, na educação e na formação.

A governamentalidade neoliberal, para cumprir com os seus objetivos, aposta em formas de individualismo competitivo e autocentrado que celebram, sobretudo em tempos de crise, as virtudes da competição interpares, os fins lucrativos, a prosperidade material e os interesses pessoais. Assim, como sublinha H. Giroux (2011: 71-72), “o âmbito público é cada vez mais reduzido a um espaço instrumental no qual a individualidade limita o autodesenvolvimento à busca implacável de interesses pessoais, e o âmbito da autonomia é reduzido a um domínio de atividade no qual podem ser perseguidos objetivos privados de tipos diversos”. A essa luz, a competitividade substitui a solidariedade e as pessoas “veem-se abandonadas aos seus próprios recursos, penosamente escassos e obviamente insuficientes” (Bauman, 2007: 14).

A arte neoliberal de governar, impondo uma autodeterminação obrigatória e uma assunção individual dos riscos da vida do dia-a-dia, revê-se na ideologia da privatização e a ela se vincula como a um programa estratégico. De que ideologia se trata? Segundo Bauman (2009: 112-113), o que está em causa nessa ideologia é um sistema de crenças segundo as quais é pura perda de tempo preocupar-se com a sociedade, com o bem comum (essa preocupação é irrelevante para a felicidade individual e para o êxito na vida) e, ato contínuo, ridiculariza o princípio da

responsabilidade coletiva pelo bem-estar dos seus membros. Proclama, ainda, a inutilidade (na realidade, a contra produtividade) da solidariedade. O que as pessoas têm que fazer, segundo essa ideologia, é tratarem de si mesmas, pensarem em si mesmas e procurarem soluções individuais para problemas criados socialmente. Os indivíduos, nessa ideologia, são os únicos responsáveis da sua situação individual, tanto no êxito como na adversidade.

Sob o império da ideologia da privatização “não há mais salvação pela sociedade. É ao indivíduo que cabe administrar os seus assuntos, os assuntos do dia-a-dia” (Bauman, 2003: 35). Se as coisas correm mal, é a si que tem que culpabilizar, e não a sociedade ou os poderes públicos. Assim, fica sujeito a uma obrigação de responsabilização que desvirtua, ou torna problemática, a competência em autonomia quando falham as *capabilities* e os recursos individuais.

Um passo mais e dir-se-ia que o indivíduo fica refém de uma obrigação de autonomia, a vários títulos contraditória com a vocação original desse imaginário e, além disso, mais do que suspeita nas circunstâncias atuais. Por estas razões, impõe-se abrir novas questões a propósito do imaginário da autonomia, especialmente quando se equaciona a sua promoção através da educação.

4. O que queremos da autonomia? Vale a pena investir nesse imaginário? De que modo?

A formulação destas questões pode parecer impertinente e algo provocatória, mas a verdade é que não podemos fazer a sua economia, em particular quando surgem grandes dúvidas sobre a bondade das mais recentes ressignificações do imaginário da autonomia. Afinal, que expectativas é que nutrimos em relação a esse imaginário, ou o que é que queremos dele, quando se coloca a questão da sua promoção através da educação? Não é certamente a mesma coisa afirmar que se quer reatar com a sua inspiração original, a do *empowerment*, resgatando-a de apropriações indevidas, ou então, alinhar pelas suas novíssimas redefinições, subordinando a educação a um conjunto de valores e injunções que pouco ou nada têm a ver com essa inspiração originária.

A opção formula-se sob o signo da luz e das sombras: ou seguimos a via da capacitação, reforçando poderes de decisão e autodireção, de modo a criar condições à plena realização do ser humano, ou alinhamos pela ficção da autossuficiência e, então, enveredamos pela submissão do ser humano a lógicas instrumentais e

desumanizadoras. De que lado é que estamos? Do lado do respeito e da valorização do ser humano, entendendo este como sujeito que intervém ativamente na configuração do seu destino, não isoladamente, mas com a solidariedade de outros sujeitos e de outros atores sociais, eles próprios com a “vocalização ontológica de ser mais” (Freire, 1975: 58), ou do lado da sua usurpação e instrumentalização?

Se o lado mais luminoso do imaginário da autonomia é aquilo que queremos, quanto mais não seja para levar adiante, e nas atuais circunstâncias, o ideário que incorpora desde os antepassados gregos, então, há que adequar a educação às ideias de liberdade, autodeterminação e autorrealização.

De que modo é que vamos fazer isso? Dando novo fôlego e energia a uma pedagogia em torno de projetos educativos, tanto na escola como fora dela. O desenvolvimento destes projetos, à margem das conhecidas derivas tayloristas, adequa-se perfeitamente à promoção da autonomia, uma vez que proporciona a experimentação da tomada de decisões, a assunção de responsabilidades, o empreendedorismo, a inovação, a criatividade, a cooperação, a formulação de perguntas e a busca de soluções, a superação de obstáculos, a autoestima e o reforço do sentimento do valor próprio.

O envolvimento em projetos educativos, de investigação e/ou de intervenção, é uma oportunidade para adquirir esses fundamentais da autonomia, mas só se tornará realidade se respeitarmos, enquanto educadores, certos princípios orientadores e assumirmos, simultaneamente, um conjunto de tarefas de mediação. “É necessária a intervenção de um adulto para se aproveitar, ao máximo, as potencialidades desta metodologia” (Puig y Martín, 2007: 151). No capítulo dos princípios orientadores, cabe ao adulto mediador, ter em atenção os seguintes:

- É importante que os projetos e atividades se façam com os educandos e não para eles.
- Tanto quanto possível, as equipas de projeto devem ser de pequena dimensão e revelar homogeneidade etária.
- Convém evitar distinções de sexo, raça, classe social, recursos económicos e identidade cultural.
- Os educandos, individual ou coletivamente, devem ser os verdadeiros gestores dos projetos, não obstante o indispensável apoio do adulto mediador.

- É preciso assegurar o respeito e a autonomia dos educandos nos planos da criação e da ação.
- Deve-se lutar contra o isolamento narcísico promovendo a comunicação interindividual e a livre circulação de informações.
- Os projetos devem ser divididos em pequenas sequências e devem desembocar regularmente em resultados concretos.
- Em atividades curriculares escolares, os projetos só têm a ganhar se inscritos na (e articulados com a) cintura sociocultural da escola. É de privilegiar implicações e transações com essa envolvência geográfica.
- A pedagogia de apoio a projetos individuais e coletivos, visando a autonomização, ou o reforço da competência em autonomia, deve assentar nos princípios da confiança, da responsabilização, da delegação de poderes e de autoridade, evitando assim as tentações paternalistas e o assistencialismo junto dos protagonistas da ação (cf. Boukobza, 1998, a propósito dos dados empíricos que suportam a enunciação destes princípios).

Relativamente às tarefas de mediação, na ausência das quais não passaríamos da generalidade e da abstração dos princípios orientadores, o processo pode pautar-se pelas seguintes fases ou etapas:

1. Fase de explicitação e negociação

Aqui, a tarefa consiste em ajudar o educando a expressar as suas intenções, os seus desejos, as suas ideias, sobre projetos pessoais a realizar. Consiste, ainda, em mediar a negociação de projetos coletivos em contextos formais e não formais.

2. Fase de motivação e preparação

O objetivo, nesta fase, é suscitar a implicação na realização do projeto negociado, ajudando a descortinar o seu sentido, a sua utilidade, o seu benefício. É, também, a fase de apoiar a elaboração de um plano de ação depois de uma reflexão sobre os meios necessários à realização do projeto.

3. Fase de realização

Aqui há que incentivar a análise detalhada das tarefas e ajudar o educando, ou os membros do grupo, a dosear os seus esforços em função das suas possibilidades. E, ainda, acompanhar a concretização das atividades, fazendo o ponto da situação relativamente ao propósito inicial e fornecer, se necessário, estímulo e apoio metodológico.

4. Fase de balanço e transferência

Nesta última fase perseguem-se dois objetivos: por um lado, há que fomentar e apoiar uma avaliação do trabalho efetuado, chamando a atenção para as estratégias utilizadas, e ajudar a tirar ilações para o futuro. Por outro lado, é conveniente estimular a transferência de estratégias usadas na realização do projeto, solicitando ao educando, ou aos educandos se se tratou de projeto coletivo, a escolha de situações em que seriam pertinentes e como pensa(m) usá-las.

A mediação para a autonomia, claro está, não se esgota na implementação dessas tarefas e depende certamente de mais princípios orientadores. Ainda assim, pode ser uma ajuda preciosa num projeto de *empowerment*, tal como está implícito no lado mais atrativo e sedutor do imaginário da autonomia, e que se pode definir nestes termos: “processo individual e organizativo através do qual as pessoas se tornam ‘potentes’ (*empowered*), quer dizer que reforçam a sua própria capacidade de escolha e de autodeterminação, desenvolvendo paralelamente o sentimento do valor próprio e da própria autoestima” (Alberici y Serreri, 2005: 41).

O educador será sempre indispensável na consecução desse projeto, embora precise de um bom enquadramento institucional e de uma boa infusão na pedagogia dos projetos de investigação e/ou intervenção. Há, pois, que contar com ele se queremos rearticular a educação com o imaginário da autonomia, precisamente numa altura em que pairam muitas sombras sobre o lado mais interessante desse imaginário.

Bibliografia

- ALBERICI, Aureliana; SERRERI, Paolo (2005). *Competencias y formación en la edad adulta: el balance de competencias* Barcelona: Laertes.
- BAUMAN, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE Argentina.
- BAUMAN, Zygmunt (2007). *Confianza y temor en la ciudad*. Barcelona: Arcadia.

- BAUMAN, Zygmunt (2009). *El arte de la vida*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Zygmunt (2011). *44 cartas desde el mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- BECK, Ulrich; BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- BENNER, Dietrich (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Pomares - Corredor.
- BOUKOBZA, Eric (1998). *Clés pour la participation: guide à l'usage des praticiens*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- BROWN, Wendy (2005). *Edgework: critical essays on knowledge and politics*. Princeton: Princeton University Press.
- CASTORIADIS, Cornelius (1986). *Domaines de l'homme. Les carrefours du labyrinthe II*. Paris: Seuil.
- CASTORIADIS, Cornelius (1996). *La montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe IV*. Paris: Seuil.
- CASTORIADIS, Cornelius (1997). *Fait et à faire. Les carrefours du labyrinthe V*. Paris: Seuil.
- CASTORIADIS, Cornelius (2005). *Une société à la dérive. Entretiens et débats 1974-1997*. Paris: Seuil.
- FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- GIROUX, Henry (2011). *Contra o terror do neoliberalismo. A política para além da era da ganância*. Mangualde: Pedago.
- HAMELINE, Daniel (1999). Autonomie. In Houssay, J. (coord.). *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*. Paris: Hachette, 47-58.
- PUIG, Josep María; MARTÍN, Xus (2007). *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza Editorial.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.