

In: ANDRADE, F. A. de; RIBEIRO, D. M.; MUNIZ NETO, J. S. (Orgs.).
Educação Brasileira: caminhos a percorrer. Curitiba: CRV, 2018. p. 61-72.

AUTONOMIA NO CONTEXTO ESCOLAR: perspectivas e contradições

Débora Cristina Vasconcelos Aguiar²
Paulo Meireles Barguil

*Apesar de tudo,
jamais desistir de apostar
na esperança
na palavra do outro
na seriedade
na amorosidade
na luta em que se aprende
o valor e a importância da raiva.
Jamais desistir de apostar demasiado
na liberdade
(GRAÚNA, 2007)*

Introdução

Falar de autonomia no âmbito escolar se tornou um lugar-comum nos discursos sobre a Educação. É quase como um encaixe perfeito para qualquer lacuna ou um “chavão”, que, de tão dito e reproduzido, torna-se amplamente aceito, sem que, muitas vezes, os atores educacionais se questionem sobre o seu sentido e suas implicações.

Em relação à sua origem etimológica, autonomia deriva dos vocábulos gregos *auto* e *nomos*, os quais significam, respectivamente, si mesmo e norma, lei ou instituição. Nessa perspectiva, autonomia é a capacidade do sujeito criar e seguir suas próprias regras, isto é, instituir uma ética e governar a si mesmo (SILVA, 2006).

Além da concepção etimológica, existem outros modos de compreender esse vocábulo: a compreensão desenvolvimentista da autonomia moral e intelectual, a partir dos postulados de Jean Piaget; a autonomia relacionada à participação social e política ou à autogestão; e a noção freiriana de autonomia como amadurecimento do ser para si.

Neste trabalho, apresentamos uma breve análise sobre diferentes perspectivas de autonomia e as vicissitudes dos cenários político e educacional

brasileiros, que tornam o desenvolvimento e o exercício da autonomia dos distintos agentes pedagógicos – professores e estudantes, de modo especial – tão necessários, complexos e desafiantes.

Autonomia moral e intelectual

Em seus estudos, Piaget destaca a importância da autonomia para o amadurecimento dos seres humanos. Em condições ideais, as experiências vivenciadas no decorrer da vida dos sujeitos os conduziram para a vivência progressiva da autonomia, que seria alcançada em plenitude na fase adulta.

Autonomia, na perspectiva piagetiana, opõe-se à heteronomia, que implica ser governado pelos outros, característica presente na estruturação ou organização das crianças pequenas. Piaget defende uma Educação que favoreça o desenvolvimento da autonomia em detrimento da heteronomia, considerando os efeitos positivos da autonomia para os sujeitos, pois ela representa o seu amadurecimento moral e intelectual (KAMII, 1990).

Nesse sentido, a autonomia moral implica em pensar eticamente nas consequências de sua ação tanto para si quanto para os outros. Kamii (1990) discorre sobre o fato de que modelos educacionais baseados em recompensas e castigos reforçam a heteronomia das crianças, pois as ações e os comportamentos delas ocorrem em função do medo de serem punidas ou do desejo de receberem alguma recompensa.

Logo, podemos supor que quando uma criança, educada por esses modelos, atender às expectativas dos outros sobre o seu comportamento, irá fazê-lo porque teme ser punida ou porque deseja algo em troca e não porque compreende as implicações de sua ação para si e para os outros.

Além disso, esse controle também poderá repercutir em respostas indesejadas por parte das crianças: o cálculo dos riscos para fazer ou não algo que deseja, mas que lhe fora proibido; a conformidade cega com as imposições dos outros; bem como a revolta e a transgressão. Portanto, essas estratégias de controle do comportamento da criança não possibilitam o seu amadurecimento moral ou o amadurecimento de uma consciência ética, mas apenas o seu adestramento e conformidade a regras estabelecidas por outrem (KAMII, 1990).

Em oposição a esse sistema de punição, Kamii (1990) propõe a utilização de sanções por reciprocidade, que buscam favorecer que a criança construa regras de conduta, mediante a compreensão de outros pontos de vista além do seu. A autora demonstra que o intercâmbio de pontos de vista com as crianças estimula o desenvolvimento da autonomia moral, pois elas passam a se colocar no lugar dos outros e a tomar decisões por si mesmas, visando, não apenas ao seu bem-estar individual, mas ao melhor para todos.

No entanto, para que essas sanções não degenerem em punições, é necessário ter afeto e respeito mútuos. É necessário que o sujeito – o desenvolvimento da autonomia não se restringe à infância – saiba que será ouvido e respeitado e não punido, bem como tenha liberdade e respeito para dizer o seu ponto de vista e escutar o do outro.

Por conseguinte, vale destacar que, de acordo com a teoria construtivista, os valores morais não são simplesmente internalizados pelos sujeitos a partir do contato ou exposição ao meio ambiente, mas são construídos interiormente mediante a interação com o ambiente, na socialização de experiências e percepções, na construção, assimilação e modificação de modos de compreensão da realidade (KAMII, 1990).

Além da autonomia moral, Kamii (1990) também comenta sobre a importância de se construir uma Educação que promova a autonomia intelectual dos sujeitos, entendida como a capacidade e a liberdade de pensar, refletir, duvidar, questionar e decidir por si mesmo. A autonomia intelectual não pode se desenvolver em um ambiente onde se tem medo de errar – pois se é constrangido ou o erro acarreta em algum tipo de punição – mas demanda um ambiente em que se tenha a possibilidade de se corrigir por si mesmo os seus equívocos, sem violência psíquica ou coerção. Essa abertura possibilita tanto o desenvolvimento da autoestima do sujeito quanto a convicção pessoal sobre as ideias que defende e os conhecimentos que produz.

Destarte, a autonomia nesse sentido pode ser compreendida como a finalidade da Educação, o que consiste numa proposta revolucionária, pois esta compreensão não se limita a formar mão de obra ou a transmitir conteúdos requeridos em provas, mas busca o desenvolvimento humano, formando sujeitos capazes refletir criticamente, o que requer um pensamento autônomo.

Após explanarmos brevemente sobre a perspectiva desenvolvimentista da autonomia moral e intelectual, iremos nos debruçar sobre a perspectiva política e administrativa da autonomia.

Autonomia, autogestão e participação política

De acordo com Martins (2002), o tema da autonomia costuma aparecer na literatura acadêmica com duas perspectivas: ora vinculado à noção de participação social, ora à noção de ampliação da participação política, como descentralização e desconcentração do poder. Essa compreensão de autonomia como participação política e social tem por base o campo da teoria política e fomenta os discursos e as discussões das teorias de administração de empresas e de escolas.

Nesse sentido, a autora, com base em Bobbio (2000), compreende que

[...] a discussão sobre o exercício da autonomia está diretamente relacionada à própria construção da democracia desde Rousseau, para quem o princípio inspirador do pensamento democrático sempre foi a liberdade entendida como autonomia, isto é, como uma sociedade é capaz de dar leis a si própria, promovendo a perfeita identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta, eliminando, dessa forma, a tradicional distinção entre governados e governantes, sobre a qual se fundou todo o pensamento político moderno (MARTINS, 2002, p. 208).

Martins (2002) realiza um resgate histórico, contextualizando a apropriação do conceito de autonomia por sistemas e movimentos políticos. Do percurso realizado, cabe destacar as motivações que acompanharam o emprego do termo. Historicamente, a ideia de autonomia foi utilizada nos discursos dos movimentos de esquerda para fazer oposição a regimes autoritários e heterônomos, que cerceiam a liberdade e limitam as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos.

Nesse contexto, o socialismo se utilizou da noção de autonomia para fazer frente aos abusos do sistema capitalista, propondo a autonomia como forma de reivindicar modos de vida mais justos e igualitários. A literatura marxista influenciou movimentos de trabalhadores a refletirem sobre as contradições a que esses são submetidos e a pensarem sobre a sua participação nessa engrenagem.

A autonomia, portanto, é o paradigma que orienta esses movimentos na busca de meios de ação prática, visando à superação dos antagonismos que sustentam esse modelo de produção e acumulação. Nessa óptica, a autonomia é compreendida como autogestão, uma vez que ela impulsiona outro modo de perceber a participação política e a representatividade, onde os sujeitos não são (apenas) governados por outrem, mas são capazes de governar a si mesmos, sendo, portanto, sujeitos de si.

Tal qual o socialismo, o liberalismo também se apropriou do conceito de autonomia para propor os direitos inalienáveis do ser humano, entre os quais se pressupunha a liberdade, a qual está intrinsecamente ligada à noção de autonomia. A influência do individualismo possibilitou a crítica e o confronto contra alguns movimentos considerados massificados, incluindo movimentos sindicalistas, que se organizavam de forma monolítica, não abrindo espaço para a expressão da diferença e que não possibilitavam a ampla participação dos que julgavam representar.

A autonomia, além desses movimentos, também se mostrava como forma de recusa a sistemas centralizados, promovendo a descentralização e desconcentração do poder. Logo, as empresas, as escolas e os sujeitos passariam

a receber maiores responsabilidades que outrora. No entanto, o individualismo também resvala para falhas no processo democrático, pois, uma vez que os sujeitos se desarticulam e se particularizam, o interesse na coisa pública tende a diminuir e as pessoas se tornam apáticas às questões políticas. Além disso, a responsabilidade atribuída a esses sujeitos muitas vezes não condiz com sua preparação para assumi-la, acarretando no inevitável fracasso no desempenho de suas funções (MARTINS, 2002).

Desta forma, essa compreensão de autonomia como participação política ou autogestão influenciou sobremaneira o âmbito escolar, que passou a conceber a Educação ora como meio essencial para que se possa chegar ao exercício da cidadania e para a transformação da realidade social, ora como meio para ascender socialmente e transformar sua realidade individual. Esse processo também está relacionado ao deslocamento da figura do professor como único ou principal agente do processo educativo para a figura do estudante, e, ainda, para a compreensão de ambos são agentes desse processo (MARTINS, 2002).

Autonomia vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio. Nesse sentido, uma escola autônoma é aquela que governa a si própria. No âmbito da educação, o debate moderno em torno do tema remonta ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma. Ao longo dos séculos, a ideia de uma educação antiautoritária vai, gradativamente, construindo a noção de autonomia dos alunos e da escola, muitas vezes compreendida como autogoverno, autodeterminação, autoformação, autogestão, e constituindo uma forte tendência na área (GADOTTI, 1992 apud MARTINS, 2002, p. 224).

Martins (2002) destaca também a sobrevalorização do termo autonomia em detrimento de autogestão no espaço escolar, sendo adotado inclusive por organismos multilaterais em suas proposições para países ditos “em desenvolvimento”, nas quais consta a ideia de uma escola autônoma, não apenas para compor projetos político-pedagógicos e metodologias de ensino criativas e inovadoras, mas para o próprio financiamento de entidades educacionais.

Em contraposição a essas proposições de agências multilaterais como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL, Oliveira (2006, p. 40) argumenta que

Em síntese, de fato, faz pleno sentido a busca de uma maior autonomia para as escolas, mas esta não pode ter como pressuposto como apontam os documentos cepalinos – apenas para uma maior liberdade de articulação com a iniciativa privada. A autonomia, que de forma alguma

pode representar o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação, deve ter como horizonte a ampliação da participação da sociedade, definindo um projeto educacional atento aos interesses dos setores majoritários da população.

Essa citação de Oliveira (2006) nos auxilia a pensar o quanto as distintas motivações políticas e ideológicas influenciam na compreensão do que seria autonomia, a partir de determinada perspectiva. Dessa forma, como vimos, o termo é empregado com distintas conotações, sendo necessário que a sua leitura e a interpretação ocorram de modo contextualizado, considerando os interesses e as motivações dos seus propositores.

Tendo explanado um pouco sobre os aspectos históricos e políticos, podemos seguir para a compreensão de autonomia a partir da perspectiva freiriana.

Autonomia como amadurecimento do ser para si

A compreensão de autonomia abordada por Paulo Freire em suas obras condensa a proposta de uma Educação que promova a autonomia, na perspectiva de um amadurecimento moral e intelectual, conforme explanado por Kamii (1990); a perspectiva da autonomia como ampliação da participação política; e a compreensão da Educação como elemento fundamental para o alcance diário da cidadania.

O trabalho de Freire (1987) apresenta essa marca ético-política, que coincide com a sua proposta de uma Educação libertadora ou problematizadora, em que educandos e educadores são sujeitos do processo educativo e constroem dialogicamente o conhecimento. A educação problematizadora promoveria a libertação dos homens à medida que eles compreendessem a sua condição de oprimidos e buscassem transformar a sua realidade.

Essa proposta educacional se contrapõe ao modelo tradicional de ensino, chamado por Freire de educação bancária, que considera os alunos como objetos passivos do processo educativo, de modo que os educadores deveriam introjetar os conteúdos nos educandos. A educação bancária, ao invés de promover a crítica e a reflexão dos sujeitos, trataria de acomodá-los a sua realidade, por meio do apassivamento de seus corpos e espíritos.

Nessa perspectiva, a educação problematizadora exige que o sujeito se implique com sua história e se torne autor dela, e não mero expectador passivo. Em virtude disso, no entendimento de Freire (2016), a conquista da autonomia é algo individual, um processo que cada um deve fazer por si só, no seu tempo, cabendo aos educadores, pais e às instituições o respeito para com a liberdade dos estudantes e o estímulo para que aprendam a tomar decisões, a fim de que eles possam desenvolver sua autonomia em um ambiente propício, ao invés de ficarem condicionados a sistemas heterônomos.

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas, por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2016, p. 105).

Corroborando com esta compreensão, Campos (2007) considera que a escola também pode assumir uma postura emancipadora ao estabelecer no seu projeto pedagógico, bem como na prática pedagógica dos docentes, “[...] a intencionalidade de promover a formação de sujeitos históricos em que possam construir sua autonomia.” (CAMPOS, 2007, p. 97). Segundo esse autor, é tarefa da escola trabalhar a cultura, os sentidos e os valores, colocando-se a serviço da liberdade dos homens. Logo, compete à escola discutir e buscar meios de incluir os mais pobres nessa nova organização da sociedade urbano-industrial.

Silva (2006) também partilha da compreensão de Freire ao falar sobre autonomia no âmbito escolar, compreendendo-a como essencial para o desenvolvimento da Ética, do autoconhecimento e da autoestima dos sujeitos. De acordo com o autor, para que a Educação consiga atingir seus objetivos, faz-se necessário que o espaço escolar seja saudável e estimulante, que respeite a autonomia e a liberdade dos atores educacionais.

A autonomia está intimamente ligada à maturidade e em todas as fases de desenvolvimento ela é a chave para a descoberta de si mesmo, do respeito a si mesmo e ao outro, na possibilidade constante da cooperação com o outro e na perspectiva de criar um mundo melhor (SILVA, 2006, p. 17).

Por conseguinte, torna-se evidente a importância da autonomia no contexto educacional, para a formação e o amadurecimento dos seres humanos, contemplando a vocação humana para o ser mais de que trata Paulo Freire, que conduz os sujeitos na passagem de seres para o outro para seres para si. Entretanto, essa formação não acontece de modo simples e livre de contradições, sendo este o tema de que trataremos a seguir.

Como desenvolver a autonomia no espaço-tempo escolar?

‘Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas’.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 2003, p. 29-30).

A escola é uma instituição que está inserida numa sociedade, estando vinculada às mesmas estruturas e ideologias que a compõem e sustentam, atuando, inclusive, muitas vezes, como reprodutora desse *status quo*. Apesar disso, a escola também funciona como espaço de questionamento dessas ideologias e como possibilidade de emancipação humana pela via do conhecimento e da conscientização.

Vivemos numa sociedade que, majoritariamente, não nos quer autônomos, mas autômatos³, motivo pelo qual entendemos que a escola é um espaço de contradição, de tensão, pois congrega tanto a busca pelo adestramento como pela emancipação. As características de uma sociedade influenciam de modo significativo as características de seu sistema escolar. Necessário, portanto, que se identifiquem entendam as tensões – internas e externas – que atuam nesse espaço-tempo, bem como as contradições entre o pensado, o dito, o escrito e o sentido, o vivido pelos agentes educativos.

Barguil (2016, 2017) nomeia a Educação Bancária de **Pedagogia do Discurso**, na qual a fala é privilégio do professor e o silêncio é obrigação dos estudantes, que aprendem, durante anos, a ficarem quietos e reproduzirem, mesmo sem atribuir sentido, o que foi enunciado, ou seja, a serem heterônomos.

[...] a Educação Bancária apresenta o saber numa narrativa acrítica, como algo natural. Tal prática contribui para a passividade, a heteronomia, a inércia e impede o estudante de entender – cognitiva, corporal e afetivamente – que o conhecimento, tal qual a realidade, é fruto de um processo histórico. A Educação Bancária, desta maneira, contribui para a domesticação e a manutenção do instituído, levando à desumanização (BARGUIL, 2017, p. 206-207).

Barguil (2016, 2017) chama a Educação Problematizadora de **Pedagogia do Percurso**, pois ela “[...] considera as dimensões afetiva e física de estudantes e professor, convocando-os a utilizar todo o seu ser na constituição de sentido à informação, não apenas o seu cérebro, para ser transformada em conhecimento.” (BARGUIL, 2017, p. 208).

A Pedagogia do Percurso, por ser

[...] comprometida com a humanização, a autonomia e a modificação da realidade, favorece e instaura o diálogo entre os agentes pedagógicos. Na perspectiva freireana, conhecer, para o Homem, é compreender e significar o mundo, aceitando os desafios que a vida, ininterruptamente, o oferece, bem como resolvê-los, incrementando sua conexão com o Cosmos (BARGUIL, 2017, p. 207).

Acreditamos que a “[...] ação educativa, seja escolar ou não, acontece, com a transformação, em ritmos ímpares, de todos os envolvidos, que se percebem aprendizes e, também, ensinantes.” (BARGUIL, 2017, p. 207). A aprendizagem da autonomia, portanto, requer, tal como enunciara Paulo Freire, a participação dos agentes pedagógicos, que interagem em prol de um mundo melhor. Schwarcz e Starling (2015) comentam sobre a dificuldade histórica dos brasileiros de classes menos abastadas em exercer autonomia e participar da política, pois o país é governado por uma elite que se mantém no poder às custas do aparelho estatal e da exploração das classes mais pobres; que funciona por um sistema de favor, não reconhecendo ainda o paradigma do direito, de que os benefícios sociais concedidos ao povo são dever do Estado e direito dos cidadãos e não benesses ou favores prestados pelos seus governantes por favor ou caridade.

Nessa conjuntura, o sistema educacional carrega consigo as marcas de uma sociedade desigual, autoritária e heterônoma, sendo ainda um desafio para docentes e gestores fazerem com que espaço escolar se torne mais propício à vivência da autonomia. Essa tarefa se torna desafiadora porque vai de encontro com as próprias crenças dos professores, com seus modelos de professor internalizados, que, por vezes, coincidem com o exercício de ações autoritárias, uma vez que eles mesmos foram educados em um ambiente heterônimo e que possivelmente muitos ainda não chegaram ao amadurecimento da autonomia moral e intelectual (CAMPOS, 2007).

A auto-reflexão sobre a ação docente possibilita a análise das convicções profissionais dos professores. Assim, define-se pela prática de ensino a identidade docente, construída pelas finalidades educativas e pela autonomia profissional. Portanto, a autonomia se faz num contexto de relações, de contradições de tensão e de crítica sobre nós mesmos como docentes, nos outros e nas relações com que estabelecemos uns com os outros (CAMPOS, 2007, p. 44).

3 BARGUIL, Paulo Meireles. Autônomo ou Autômato? Disponível em: <<http://www.cronicadodia.com.br/2017/03/autonomo-ou-automato-paulo-meireles.html>>.

Martins (2002) também contribui para essa discussão em torno da contradição que implica a promoção de uma escola autônoma em uma sociedade heterônoma e também alerta para os usos indiscriminados do conceito de autonomia como remédio para todos os males. O excessivo uso do termo autonomia em projetos educacionais que são aplicados reproduzindo práticas autoritárias, bem como denúncias da realidade social deslocadas de propostas e de anúncios de possíveis saídas, acabam por esvaziar o termo de sentido, que, de tanto dizer tudo, passa a significar nada.

A pedagogia autogestionária entra em contradição com os postulados fundamentais da sociedade, que é heterônoma e heterodeterminada. Nesse sentido, as intenções expressas na pedagogia autogestionária podem servir como elemento de revelação política de uma sociedade fundada na desigualdade, pois é justamente o teor de suas críticas profundas que constitui a possibilidade de renovação radical e global das relações sociais e políticas, mas não devem ser vistas como a panaceia dos males que atingem as instituições de ensino (MARTINS, 2002, p. 229).

Nesse cenário de contradições e tensões – ora silenciosas, ora gritantes – é hercúleo o desafio de articular o discurso e a prática em prol de uma Educação que promova a autonomia num contexto de desenvolvimento integral, tendo como premissa o respeito à vida, de si e do outro.

Considerações finais

Acreditamos que as adversidades dessa conjuntura não são motivos para recusar o convite de lutar por um mundo melhor, pois elas são o combustível para, nos espaços-tempos que dispusermos, refletirmos corajosamente sobre o nosso fazer, questionarmos nossos hábitos, crenças e costumes e buscarmos ser mais e melhores.

Finalizamos o texto com um poema que fala da coragem e da liberdade necessárias para que alguém, cada vez mais, possa, de forma madura, dizer a sua palavra e ser quem é, ao mesmo tempo que favoreça que outros também o digam e sejam!

Se...
(Joseph Rudyard Kipling)

*Se você puder manter a calma quando todo mundo
À sua volta já a perdeu e diz que você é o culpado;*

*Se, quando duvidam de você, puder manter sua autoconfiança
E ainda puder desculpá-los pela dívida;*

*Se você conseguir esperar, sem se cansar da espera,
Ou, te caluniarem não responder com calúnia,
Ou, se for odiado não ceder espaço ao ódio,
E ainda assim não quiser parecer superior ou muito sábio;*

Se você puder sonhar – e não fizer dos sonhos seu mestre;

*Se você puder pensar – e não fizer dos pensamentos sua meta;
Se você puder encontrar o Triunfo e Derrota
E tratar esses dois impostores da mesma forma;*

Se você puder suportar a verdade que lhe dizem

Distorcida por aqueles que querem te ver cair;

*Ou ver as coisas a que dedicou a vida se acabarem,
E se abaixar para reconstruí-las com ferramentas velhas;*

Se você puder fazer uma pilha com todas as suas conquistas

*E arriscá-las em uma jogada de cara ou coroa,
E perdê-las, e começar novamente do início
E nunca dizer uma palavra sobre a perda;*

*Se você puder forçar coração, nervos e músculos
A persistirem mesmo depois de esgotados,
E aguentar quando não há mais nada em você
Exceto a Determinação que fica a repetir: “Agente!”;*

Se você puder falar com multidões e manter sua virtude,

Ou andar com Reis e não perder a simplicidade;

*Se nem adversários cruéis nem amigos queridos podem ferir você;
Se todos os homens confiam em você, mas não em demasia;*

*Se você puder preencher cada minuto
Dando valor a todos os segundos,
Sua é a Terra e tudo que existe nela,
E – o que é mais valioso – você será um Homem, meu filho!*

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Por uma Educação romântica**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

BARGUIL, P. M. Educação Matemática e Educação Infantil: esclarecendo alguns equívocos seculares. In: ANDRADE, Francisco Ari de; TAHIM, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira; CHAVES, Flávio Muniz (Orgs.). **Educação, saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2016. p. 275-293.

_____. Aprendizagem em múltiplos espaços-tempos. In: _____. (Org.). **Aprendiz, Docência e Escola: novas perspectivas**. Fortaleza: Impreco, 2017. p. 199-231.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GRAÚNA, Graça. Poética da autonomia. **Blogspot**, 2007. Disponível em: <<http://ggrauna.blogspot.com.br/2007/10/potica-da-autonomia.html>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1990.

KIPLING, Joseph Rudyard. Se. **Autonomia em saúde**, 2017. Disponível em: <<http://autonomiaemsaude.net.br/teste-de-autonomia-em-saude-poema-se/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 207-232, mar. 2002.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Paulo Sérgio. **Saúde mental do professor**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, Edifício, 2006.