

ENSAIO

Editora

Luciana Haddad Ferreira

Apoio

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Processo nº 88887.719595/2022-00).

Disponibilidade de dados

Nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

Uso de software de IA

Não foram utilizadas ferramentas de IA em nenhuma parte da elaboração deste manuscrito.

Conflito de interesses

Os autores declaram que não há conflito de interesses.

Recebido

2 fev. 2026

Aprovado

22 abr. 2026

Educação para adaptação ou emancipação? A autonomia como finalidade primária da educação à luz de Sócrates, Diderot, Montessori, Piaget e Freire

Education for adaptation or emancipation? Autonomy as the primary purpose of Education in the light of Socrates, Diderot, Montessori, Piaget, and Freire

Priscila Ferreira **Beni**¹ , Fernando **Becker**¹ , Daniela Duarte da Silva **Bagatini**² ,
Dante Augusto Couto **Barone**¹ , Renato Ventura Bayan **Henriques**¹ 

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre, RS, Brasil. Correspondência para: P.F. BENI. E-mail: <priscila.beni.phd@gmail.com>.

² Universidade de Santa Cruz do Sul, Escola de Engenharia e Ciências da Computação, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Computação e Ciência da Computação. Santa Cruz do Sul, RS, Brasil.

Como citar este artigo: Beni, P.F. et al. Educação para adaptação ou emancipação? A autonomia como finalidade primária da educação à luz de Sócrates, Diderot, Montessori, Piaget e Freire. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 31, e18356, 2026. Doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v31a2026e18356>.

Resumo

O presente ensaio propõe uma reflexão crítico-conceitual sobre o sentido da educação e da educação de qualidade no contexto contemporâneo, a partir do contraste entre a tradição do pensamento educacional e os marcos normativos atuais da Organização das Nações Unidas e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Parte-se do reconhecimento de que, embora o discurso global sobre educação se apresente como progressista ao enfatizar inclusão, acesso e desenvolvimento de competências, observa-se um esvaziamento conceitual no que se refere à autonomia do sujeito como finalidade explícita do processo educativo. Com base em uma análise histórico-conceitual, o ensaio revisita contribuições de Sócrates, Diderot, Montessori, Piaget e Freire, evidenciando como, em diferentes contextos filosóficos, pedagógicos e epistemológicos, a educação foi compreendida como um processo intrinsecamente orientado à formação do juízo, do pensamento crítico e do autogoverno do sujeito. Argumenta-se que a autonomia não deve ser entendida como um efeito secundário ou desejável apenas em determinados contextos, mas como o resultado primário da educação. Defende-se, assim, uma concepção de educação centrada no sujeito, comprometida com a oferta de conteúdos, experiências e ambientes que nutram a aprendizagem, possibilitem a construção do pensamento crítico e sustentem a capacidade de julgar o mundo e a si próprio. Conclui-se que a exclusão da autonomia

dos referenciais contemporâneos de educação de qualidade reduz o potencial emancipatório da educação, aproximando-a de uma lógica de adaptação funcional e afastando-a de seu sentido histórico fundamental.

Palavras-chave: Formação educacional. Liberdade. Pensamento crítico. Processo educacional. Virtude.

Abstract

This essay presents a critical and conceptual reflection on the meaning of education and educational quality in the contemporary context, based on the contrast between the historical tradition of educational thought and the normative frameworks promoted by the United Nations and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Although global educational discourse emphasizes inclusion, access, and the development of skills and competencies, it is argued that such rhetoric entails a conceptual narrowing that sidelines the autonomy of the subject as an explicit educational aim. Through a historical-conceptual analysis, the essay revisits the contributions of Socrates, Diderot, Montessori, Piaget, and Freire, demonstrating how education has been consistently understood as a process oriented toward the formation of judgment, critical thinking, and self-governance. The central argument advanced is that autonomy should be understood not as a secondary or contingent outcome, but as the primary result of education. From this perspective, education must be centered on the subject and committed to providing content, experiences, and learning environments that foster critical reflection, the capacity to judge both the world and oneself, and the construction of scientific knowledge. The essay concludes that the exclusion of autonomy from contemporary definitions of educational quality significantly reduces the emancipatory potential of education, aligning it with a logic of functional adaptation rather than with its historical role in human formation.

Keywords: Educational formation. Freedom. Critical thinking. Educational process. Virtue.

Introdução

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

(Freire, 1997).

A máxima de Paulo Freire (1997) evoca a educação como o catalisador da agência humana. Um poder que, durante milênios, tem sido eleito como o único caminho, forma ou meio eficaz em libertar os indivíduos dos grilhões da ignorância e colocá-los rumo ao conhecimento que os guiará na luta pela verdadeira autonomia. Mas que poder é esse? Embora se saiba que a educação seja poderosa, inclusive quando classificada de “superior”, a inerente complexidade que a envolve ainda é fonte de diversas dúvidas acerca de seu conceito. Por exemplo: O que de fato é a educação? Para que e para quem ela serve? O que ela passa a ser quando o adjetivo “qualidade” lhe qualifica?

No cenário contemporâneo, essas questões passam, inevitavelmente, pela influência normativa da Organização das Nações Unidas e de sua agência especializada em educação, ciência e cultura, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO). A partir da Agenda 2030, esses organismos estabeleceram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), um conjunto de diretrizes globais que orienta políticas públicas em 193 Estados Membros. Entre os 17 objetivos propostos, o ODS-4, assegurar a educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, ocupa posição estratégica, sendo frequentemente apresentado como condição necessária para o alcance de todos os demais objetivos relacionados ao desenvolvimento sustentável (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2022b).

Nos documentos oficiais da Agenda 2030 e nos relatórios sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a educação é definida, em termos amplos, como um bem público, um direito humano fundamental e a base para a realização de outros direitos. Contudo, quando analisada em sua formulação operacional, a educação passa a ser descrita como um processo de facilitação da aprendizagem voltado à aquisição (e não à construção) de conhecimentos, habilidades, valores, crenças e hábitos. É nesse deslocamento, do plano normativo ao plano técnico, que emerge uma concepção de educação progressivamente orientada por critérios de funcionalidade, mensurabilidade e adequação sistêmica. O termo “qualidade”, central no ODS-4, reforça essa orientação.

A educação de qualidade, segundo os documentos da UNESCO (2022a), envolve prioritariamente o desenvolvimento de habilidades apropriadas, a provisão de infraestrutura escolar adequada, a formação de professores, a paridade de gênero e o acesso equitativo aos sistemas educacionais. Ainda que tais elementos sejam inegavelmente relevantes, observa-se que a qualidade passa a ser definida sobretudo a partir de meios, recursos e resultados operacionais, e não a partir de uma reflexão substantiva sobre os fins últimos da educação.

Essa racionalidade torna-se ainda mais evidente no campo da educação superior. No âmbito do ODS-4, a meta 4.3 estabelece como prioridade a ampliação do acesso ao ensino técnico, profissional e superior, a preços acessíveis, com vistas à promoção do crescimento econômico, da empregabilidade, da inovação e da competitividade global (UNESCO, 2022b). A educação superior é apresentada, assim, como instrumento estratégico para o combate à pobreza, o fortalecimento do mercado de trabalho e o desenvolvimento sustentável, consolidando uma visão na qual sua legitimidade se ancora, predominantemente, em sua capacidade de gerar impactos socioeconômicos mensuráveis.

A dificuldade em definir universalmente o que seja “qualidade” no ensino superior reforça esse viés. Diante da ausência de critérios globais consensuais, organismos internacionais passaram a adotar modelos de garantia da qualidade baseados em padrões regionais, como aqueles desenvolvidos no contexto europeu pelo Espaço Europeu de Ensino Superior (European Commission, 2024). Nesses modelos, a qualidade é associada à adequação dos programas educacionais aos objetivos de empregabilidade, cidadania ativa e desenvolvimento pessoal, bem como à satisfação das demandas de múltiplos agentes (stakeholders), incluindo estudantes, instituições e empregadores. Embora o estudante figure como agente central nesses sistemas, sua centralidade está frequentemente vinculada à eficiência do processo formativo, e não à sua emancipação intelectual.

Essa retórica, embora progressista em superfície, exclui do conceito de educação e educação de qualidade seu resultado maior: a autonomia do sujeito construída a partir da capacidade de pensar criticamente. Considerando tal cenário, este ensaio propõe revisitar a trajetória histórica do conceito de educação a partir de pensadores que, em diferentes contextos, colocaram a autonomia como finalidade última do processo educativo. Ao recuperar contribuições que vão da formação das virtudes à emancipação, busca-se tensionar criticamente o discurso hegemônico contemporâneo, propondo que a autonomia não é um atributo opcional da educação de qualidade, mas seu resultado primário e condição fundamental.

Sócrates: a educação para o conhecimento e prática do bem

Há mais de dois mil anos, as sementes plantadas por um ex-soldado do exército grego, espalhadas nas ruas, jardins, praças e ágoras de Atenas, deram origem à reflexão acerca de diversos

temas que, ainda hoje, enfrenta-se certas dificuldades em definir e compreender plenamente, entre eles, o da educação (Cooper, 1997). Consagrado como o “parteiro do saber ou parteiro de ideias”, Sócrates acreditava que todo homem pode ser educado por meio do desenvolvimento do pensamento crítico, questionamento de crenças, e proposição de respostas sobre inquietações que envolvam a si próprio e o mundo que o cerca (Fedoryshyn, 2022). Debatendo sobre uma variedade de assuntos, como justiça, política, direito, beleza e estilo de vida, ele buscava incitar seus seguidores a refletirem criticamente sobre as coisas, para que assim, pudessem chegar ao verdadeiro conhecimento (Brown 2011; Fedoryshyn, 2022). Para Sócrates, o primeiro passo do homem rumo à educação é a sua disposição de entrar no debate, enquanto o segundo é a aquisição e ampliação do conhecimento por meio da reflexão crítica (Brown 2011; Fedoryshyn, 2022). Usando o diálogo como técnica, Sócrates guiava seus pupilos fazendo perguntas, exigindo respostas e críticas sobre o tema em pauta (Brown 2011; Fedoryshyn, 2022). Sua metodologia, ainda amplamente utilizada nos dias atuais, foi nomeada de “dialética” (Brown 2011; Fedoryshyn, 2022; Mitchell, 2006).

Além de ter cravado na história o seu inovador método de ensino dialético, que rejeitava o método tradicional de transmissão de conhecimento a partir de um conjunto de regras já estabelecidas, Sócrates também se perpetuou por fazer germinar os aspectos éticos (morais) e políticos (civis) ao processo de conhecimento do homem acerca dele mesmo e de sua sociedade (Andery *et al.*, 2012; MacPherson, 2025). Sua atuação na vida pública da polis ateniense deu origem a uma concepção de educação profundamente vinculada ao conhecimento de si como condição para agir para o bem e alcançar o florescimento humano (Reale, 1990). Ao deslocar o eixo da filosofia da investigação cosmológica para a formação moral do indivíduo, Sócrates compreende a educação como um processo racional que visa despertar, por meio do diálogo e da argumentação, a consciência do homem acerca de sua própria essência (Reale, 1990). Nesse sentido, educar significa conduzir a alma à descoberta do conhecimento verdadeiro, condição indispensável para a virtude (areté), entendida como a realização plena daquilo que o homem é por natureza (Platão, 2014).

Rejeitando fortemente as ideias relativistas dos filósofos sofistas de que a sabedoria é um conhecimento racional que deve servir, que limitam ou impedem a autonomia do homem, principalmente, para atender os interesses egocêntricos de classes sociais dominantes, ele defendeu a ideia de igualdade entre os homens, bem como a existência de valores e virtudes permanentes que precisam ser conhecidos, esclarecidos e seguidos em defesa do bem comum a todos (Liu; He, 2024; Lutz, 1998;). Para Sócrates, se corretamente orientado (educado), todo homem pode descobrir o que é o bem, assim como desenvolver as principais virtudes, que sustentam a busca pelo conhecimento para promover o bem a si próprio e ao próximo (Andery *et al.*, 2012; Liu; He, 2024).

No pensamento socrático, a virtude (areté) assume um significado eminentemente intelectual e moral, sendo concebida como ciência ou conhecimento (Reale, 1990). Diferentemente da perspectiva sofística, que relativizava os valores morais, Sócrates identifica na alma (logos/razão) o princípio distintivo do ser humano e, conseqüentemente, o fundamento da virtude. Cultivar a areté significa, portanto, tornar a alma boa e excelente, isto é, conduzi-la à conformidade com sua própria natureza racional.

A metodologia socrática, frequentemente associada à maiêutica, que é o processo de arrancar a verdade, que já está no sujeito, não se configura como um ato de ensino no sentido tradicional, mas como uma prática dialógica que auxilia o indivíduo a reconhecer, em si mesmo, o conhecimento do bem. Ao estimular o exame crítico das próprias crenças e opiniões, Sócrates promove o autodomínio e a liberdade interior, elementos centrais para a constituição da autonomia. Desse modo, a educação para a virtude implica a superação da ignorância, entendida como vício,

e a construção de uma consciência moral capaz de orientar as ações humanas de forma racional e responsável (Reale, 1990). Essa concepção torna-se ainda mais evidente nos diálogos platônicos, nos quais a virtude se apresenta como um bem superior aos bens externos, como explana Sócrates: “Não é das riquezas que nasce a virtude, mas é da virtude que procedem as riquezas e todas as demais coisas que se tornam boas para os seres humanos, tanto na vida privada quanto na vida pública” (Platão, 2014, p. 73).

O homem sábio, ao reconhecer racionalmente o que é justo e bom, é capaz de sacrificar vantagens materiais, status ou até a própria vida para preservar sua integridade moral, como se observa na Apologia, no Críton e no Cármides (Platão, 2014). Tal postura evidencia que a verdadeira autonomia não consiste na liberdade irrestrita de escolha, mas na capacidade de agir segundo o logos (razão), orientado pelo conhecimento do bem e pela excelência da alma (Reale, 1990). Assim, o conceito de virtude apregoado por Sócrates está intimamente relacionado à elevação do caráter do homem, pela educação intelectual e moral, para o exercício da cidadania (Liu; He, 2024). Neste contexto, a educação é o meio pelo qual o homem pode aprender sobre si mesmo, conhecer os seus deveres com a sua cidade-estado, bem como a forma de construir o conhecimento necessário para alcançar autonomia.

Denis Diderot: a educação universal e igualitária para a formação de cidadãos virtuosos e autônomos

No século XVIII, em diversas regiões da Europa em que o Antigo Regime (absolutista, feudalista e mercantilista) estava sendo transformado pelo sistema capitalista e pela ascensão da burguesia, pensadores burgueses inspirados em personalidades que antecederam sua época, como René Descartes, John Locke e Isaac Newton, instauraram o racionalismo, liberalismo econômico e desenvolvimento do pensamento científico como as bases do movimento “Iluminista” (Manacorda, 2002).

Antes do Iluminismo, a educação era rigidamente controlada por instituições religiosas que ensinavam uma filosofia arcaica, cujo foco principal era manter o homem jogado nas trevas da ignorância científica, submissão e fanatismo religioso (Manacorda, 2002). Somente no século XVIII, quando pensadores iluministas passaram a pregar, fervorosamente, que o homem é um produto de seu meio, sociedade e educação, e que apenas a razão poderia trazer a luz da ciência ao verdadeiro conhecimento, a proposição de uma educação fundamentada no racionalismo e no desenvolvimento da capacidade crítica do homem, passou a desabrochar (Manacorda, 2002). A partir desse momento, diversos pensadores, como Denis Diderot, passaram a iluminar o mundo, proliferando suas ideias, análises e teorias sobre educação.

Embora tenha ficado conhecido, principalmente, por ter sido o principal autor da primeira Enciclopédia da história, o filósofo francês Denis Diderot foi um dos iluministas mais dedicados à causa da educação. Defensor ávido da difusão dos saberes, do saber laico, público e fundamentado na ação do Estado, Diderot publicou diversas obras que inspiraram a luta pela universalização e gratuidade da educação como um direito de todos os cidadãos, inclusive mulheres, que deve ser assegurado e provido pelo Estado. Diderot (2007) acreditava que “Devemos ensinar às pessoas como, e não o que pensar”. O esclarecimento dos indivíduos deve ser um empreendimento político, não somente pelo seu fim, mas também pelo seu meio, por isso, pregava que a educação, mais do que um direito do povo, era um dever dos soberanos para com os seus governados.

Diderot (2000) afirma que a educação é a chave para a autonomia, pois se trata do processo que habilita o homem ao exercício autônomo da razão, para emancipá-lo de preconceitos e

superstições e direcioná-lo a uma vida orientada pela razão. As reflexões políticas de Diderot, desenvolvidas sobretudo a partir de suas interlocuções com Catarina II da Rússia, revelam uma concepção de organização social profundamente vinculada à formação racional dos cidadãos, pois, de acordo com ele apenas uma população educada para o uso público da razão é capaz de exercer a autonomia necessária à vida política (Diderot, 1966). Assim, para esse filósofo, a função primária da educação é promover o esclarecimento dos indivíduos. Em sua obra de 1775 (traduzida para o português em Diderot, 2000) “Plano para uma universidade” ele aponta que: “No que concerne à educação pública, não há nada de variável, nada que dependa no essencial das circunstâncias. A sua meta será sempre a mesma em todos os séculos: fazer homens virtuosos e esclarecidos” (Diderot, 2000, p. 370).

Em outro trecho da mesma obra, ao comentar sobre o propósito da educação, Diderot caracteriza tais virtudes explicando que: “Trata-se de dar cidadãos úteis à sociedade; indivíduos instruídos, honestos e mesmo amáveis; à família bons conjugues e bons pais; à república das letras, alguns homens de grande gosto; e à religião, ministros edificantes e pacíficos” (Diderot, 2000, p. 370).

As discussões acerca de quem deveria receber o esclarecimento (educação) e de que tipo, eram um dos principais pontos de divergência entre os iluministas da época (De Lima Piva, 2013). Muitos como Voltaire diziam que a massa era indigna de ser esclarecida, ou que deveria receber menos instrução e mais treinamento em atividades manuais; outros como Rousseau apoiavam a educação das massas, mas excluía as mulheres do processo, e apenas pouquíssimas pessoas apoiavam ideias como as de Diderot, sobre a educação ser universal e equalitária (Brewer, 1993). Diderot (2000) predicava que todos os homens e mulheres deveriam ter acesso à educação, e para que isso acontecesse, o Estado deveria ser o responsável por fornecer os recursos necessários para que todos os pais fossem obrigados a manter seus filhos na escola. Na página 379 da obra “Plano para uma universidade” ele explana sobre esta questão dizendo que:

As escolas primárias abertas a todas as crianças do povo, desde o momento em que podem falar e andar. Aí, elas devem encontrar mestres, livros e pão. Mestres que lhes ensinem a ler, a escrever e os primeiros princípios da matemática e da aritmética; livros de que a maior parte não estaria talvez em situação de prover-se; pão que autoriza o legislador a forçar os pais mais pobres a enviar a elas seus filhos (Diderot, 2000, p. 379).

Uma vez que as raízes do movimento iluminista descenderam da ascensão da burguesia, e que a grande maioria dos pensadores iluministas eram burgueses, as ideias e propostas de mudanças na educação visavam atender, primeiramente, as necessidades desta classe (Manacorda, 2002; Ponce, 1963). Por exemplo, diferentemente da educação esclarecedora que defendia para si, a burguesia era a favor da educação “instrutiva” do povo, pois para o novo sistema fabril funcionar, uma educação elementar era necessária ao operário (Manacorda, 2002; Ponce, 1963). Além disso, favorecia a implantação de diferentes tipos de instrução entre os diferentes níveis do proletariado: educação primária para a massa de trabalhadores não especializados; educação média para os especializados; educação superior para os altamente especializados (Manacorda, 2002; Ponce, 1963).

Ainda que Diderot também fosse burguês, suas ideias sobre a educação iam além da defesa dos interesses de sua classe social, visto que ele era contrário à ideia de a educação do povo ser unicamente instrutiva (Brewer, 1993). Diderot (2000) argumentava que como a grande maioria da população pertencia às classes mais pobres da sociedade, era nela que o Estado teria mais

chances de formar cidadãos virtuosos, que uma vez esclarecidos, teriam o dever de contribuir para o desenvolvimento de sua nação. Assim, Diderot também defendia a universalização da educação superior, pois que para ele, “Uma universidade é uma escola cuja porta deve estar aberta indiscriminadamente a todos os filhos da nação [...]”, porque “Seja como for, para todos os impérios, as posições mais baixas da sociedade são no presente e no futuro, os terrenos férteis da moral, conhecimento, talentos, e glória de suas ilustres nações” (Diderot, 2000, p. 267).

Maria Montessori: o aprendiz no centro do processo educativo

Maria Montessori, considerada uma das principais referências mundiais em educação, propõe uma ruptura profunda com as concepções tradicionais de ensino, deslocando o centro do processo educativo para o próprio desenvolvimento humano. Médica e educadora italiana, sua obra consolidou-se sobretudo a partir da educação infantil, entendida não como etapa preparatória menor, mas como fundamento decisivo da formação da personalidade humana desde o nascimento (Montessori Junior, 1979). Sua perspectiva da educação aborda o desenvolvimento integral do ser humano, atribuindo à infância um papel central na formação moral, espiritual e social do homem e na construção de uma humanidade mais consciente e responsável (Montessori, 1972).

Montessori coloca o homem no centro do processo educativo rompendo com modelos instrucionistas e defendendo uma educação orientada para o fortalecimento da autonomia interior, entendida como capacidade de autogoverno, autodisciplina e responsabilidade (Montessori Junior, 1979). Suas teorias sobre a educação permitem compreender a virtude como resultado do desenvolvimento interior da personalidade humana, entendido como um processo livre, não submetido a pressões externas que limitem o trabalho interior da alma (Montessori Junior, 1979). Essa formação interior está associada à dimensão espiritual do ser humano e à valorização do indivíduo como centro do processo educativo, condição necessária para que o homem compreenda a si mesmo, sua missão na humanidade e sua inserção consciente na vida social (Montessori, 1972). Nesse sentido, a virtude aparece como expressão da grandeza humana que emerge quando o desenvolvimento ocorre de forma livre e orientada para a realização plena da personalidade (Montessori, 1972, 2007).

Ao assumir que “o próprio homem deveria se tornar o centro da educação e é necessário ter presente que o homem não se desenvolve na universidade, mas inicia o seu desenvolvimento mental a partir do seu nascimento” (Montessori, 2007, p. 72), a educação passa a ser concebida como um processo contínuo de formação interior, no qual se lançam as bases da autonomia intelectual e moral do indivíduo (Montessori, 2007). Assim, Montessori rompe com o modelo tradicional educativo como transmissão de conteúdos, definindo a educação como um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano, desde cedo, por meio de suas experiências no ambiente (Montessori, 2007).

Considerando tal cenário, a aprendizagem não se realiza pela escuta passiva de palavras, mas pela ação concreta do sujeito em um meio cuidadosamente preparado, no qual a função do educador consiste em organizar motivos de atividade cultural que favoreçam o desenvolvimento interior (Montessori, 2007). Ao assumir a vida como centro de sua função, a educação modifica profundamente as concepções educacionais precedentes, afastando-se de programas rígidos e aproximando-se do conhecimento da vida humana e de suas necessidades reais (Montessori, 2007). Essa concepção de aprendizagem encontra ressonância na defesa de um ambiente cultural que permita ao homem, desde cedo, incorporar os elementos fundamentais de sua cultura e, posteriormente, dar-lhes forma de maneira pessoal (Montessori, 1972).

Na teoria montessoriana a aprendizagem é entendida como um processo dinâmico que envolve a personalidade total do homem, considerada como uma unidade psicossomática, na qual os aspectos intelectuais, motores e espirituais se desenvolvem de maneira integrada (Montessori, 1972). Não se trata de exigir absorção passiva de informações, mas de favorecer a ação inteligente, a autoatividade e a liberdade de movimento, elementos essenciais para que a aprendizagem contribua efetivamente para a formação integral do sujeito (Montessori, 1972). É a partir desse processo de aprendizagem ativa que se torna possível compreender a questão da autonomia.

Para Montessori, a autonomia se inicia no processo de independência, este que não ocorre de maneira natural no ser humano, uma vez que a impotência inicial da criança gera dependências que limitam sua atividade (Montessori, 2017). Por essa razão, torna-se necessária a criação de espaços educativos que reduzam ao mínimo os laços sociais que restringem a ação infantil, permitindo que a criança avance progressivamente no caminho da liberdade (Montessori, 2017). A finalidade da primeira intervenção educativa é, portanto, conduzir a criança à independência, possibilitando que suas manifestações espontâneas revelem sua verdadeira natureza (Montessori, 2017).

A autonomia, assim compreendida, é resultado direto da aprendizagem e da ação, manifestando-se nas atividades que a criança é capaz de realizar por si mesma, de acordo com sua faixa etária (Montessori, 2017). Nesse sentido, a educação que promove a autonomia não antecipa a liberdade, mas a constrói progressivamente por meio da aprendizagem ativa e da participação consciente do sujeito em seu próprio desenvolvimento (Montessori, 2017).

Ao ampliar essa perspectiva para o plano social, Montessori afirma que a educação voltada para o desenvolvimento interior da personalidade humana é condição indispensável para a construção da paz e para a reforma da humanidade (Montessori, 1972). A ignorância acerca da própria natureza e do funcionamento da vida social constitui um dos maiores obstáculos à convivência humana, tornando necessária uma educação que prepare o homem para compreender o mundo em que vive e agir de forma consciente (Montessori, 1972). Assim, ao promover a aprendizagem ativa, o desenvolvimento espiritual e a formação da personalidade total, a educação aponta para a construção de sujeitos capazes de dominar o ambiente que os oprime e de orientar suas ações de maneira responsável e autônoma (Montessori, 1972; Montessori Junior, 1979), como cita Montessori na obra “Educação e Paz”: “Uma educação capaz de salvar a humanidade não é uma tarefa pequena; ela envolve o desenvolvimento espiritual do homem, a valorização de seu valor como indivíduo e a preparação dos jovens para compreender os tempos em que vivem” (Montessori, 1972, p.123).

Jean Piaget: educação para a construção do pensamento crítico

Embora Piaget não se considerasse pedagogo, sua atuação no Escritório Internacional de Educação, em Genebra, entre 1929 e 1968, foi decisiva para divulgar sua concepção de educação em âmbito internacional. À frente do Escritório Internacional de Educação, Piaget transformou um órgão técnico em um espaço de reflexão teórica, articulando psicologia do desenvolvimento, epistemologia e políticas educacionais, o que repercutiu diretamente na UNESCO a partir de 1948.

Nessa atuação, Piaget defendeu que a educação não poderia ser pensada independentemente do modo como o conhecimento humano se constrói. Sua Epistemologia Genética nasce justamente da pergunta sobre como um sujeito que nasce praticamente desprovido de estruturas cognitivas torna-se, ao longo do desenvolvimento, capaz de produzir conhecimentos científicos universalmente válidos. Para responder a essa questão, Piaget criou a Psicologia Genética,

investigando empiricamente a gênese das capacidades cognitivas desde a infância até a vida adulta. A educação, nesse horizonte, só pode ser compreendida como um processo que se articula com o desenvolvimento dessas capacidades, jamais como simples transmissão de saberes prontos; “as funções cognitivas prolongam as regulações orgânicas constituindo um órgão diferenciado de regulação das trocas com o exterior” (Piaget, 1973, p. 417).

Para Piaget (1973), educação não é instrução nem adestramento, ela diz respeito à criação das condições que permitem ao sujeito construir estruturas cognitivas cada vez mais complexas, ou seja, alcançar níveis elevados de consciência. Isso implica reconhecer que todo processo educativo está subordinado às leis do desenvolvimento cognitivo, regulado por mecanismos de autorregulação também citados como autoconsciência, equilíbrio e, em sua formulação mais recente, pela abstração reflexionante (Piaget, 1995). Coerente com sua teoria, não se trata de negar a importância dos conteúdos escolares ou do papel do professor, mas de compreender que o conteúdo só é aprendido quando o sujeito dispuser de estruturas necessárias para assimilá-lo.

A educação serve, portanto, à construção da inteligência, entendida por Piaget (1973) como a forma mais sofisticada de adaptação do ser humano ao mundo. Essa adaptação não é passiva, nem resulta da simples acumulação de estímulos ou informações. Ao contrário, o desenvolvimento cognitivo progride na medida em que o sujeito age sobre o meio, enfrenta problemas e reorganiza suas próprias estruturas mentais para alcançar níveis superiores de consciência (Piaget, 1995).

Aprender é, antes de tudo, um processo ativo de transformação do sujeito (Piaget, 1974b). Nesse ponto, Piaget distingue claramente dois sentidos de aprendizagem. A aprendizagem em sentido estrito refere-se à assimilação de informações e conteúdos possibilitados por estruturas já construídas (Piaget, 1974a). Trata-se de uma aprendizagem treinável, importante, mas limitada, pois não altera as capacidades cognitivas do sujeito (Piaget, 1974a). Já a aprendizagem em sentido amplo envolve a reorganização dessas estruturas ou a construção de novas, permitindo níveis superiores de compreensão e levando à tomada de consciência das próprias ações: “O conhecimento construído por aprendizagem não é jamais nem puro registro, nem cópia, mas o resultado de uma organização na qual intervém em graus diversos o sistema total dos esquemas de que o sujeito dispõe” (Piaget, 1974a). A educação que se limita ao primeiro tipo de aprendizagem corre o risco de formar sujeitos reprodutores, capazes de repetir respostas corretas, mas incapazes de compreender seus fundamentos. Por isso, Piaget (1964, p. 12) afirma:

O principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, não simplesmente de repetir o que outras gerações fizeram, homens que sejam criativos, inventivos e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, que saibam verificar e não aceitar tudo o que lhes é oferecido.

A educação serve, assim, à formação do pensamento crítico e da autonomia intelectual. Autonomia, em Piaget (1977), tem um significado preciso e profundamente epistemológico. Autonomia é a capacidade de o sujeito regular seu próprio pensamento e sua ação com base em princípios que ele compreende, aceita e reconstrói. Oposto à heteronomia, em que as regras são obedecidas por imposição externa, a autonomia é fruto de uma construção progressiva, possibilitada pelo desenvolvimento cognitivo no mais alto grau de consciência e por relações sociais cooperativas (Piaget, 1977). A educação serve, portanto, à formação dessa autonomia, que não é inata nem espontânea: ela se constrói ao longo do desenvolvimento, mediante processos de descentração, reversibilidade do pensamento e coordenação de pontos de vista (Piaget, 1977).

Por isso, Piaget enfatiza o papel das interações sociais baseadas na cooperação, no diálogo e na argumentação, em oposição às relações autoritárias. Ser autônomo não significa agir isoladamente, mas pensar por si mesmo em cooperação com os outros (Piaget, 1977).

Uma educação inspirada em Piaget deve, assim, assumir como princípio o desafio cognitivo. Ensinar não é facilitar, nem antecipar soluções, mas colocar o sujeito diante de problemas que seus esquemas atuais não conseguem resolver. O desafio educacional produz desequilíbrios cognitivos que exigem reorganização estrutural do pensamento. Nessa perspectiva, o erro adquire um estatuto completamente distinto daquele que possui na pedagogia tradicional: Ele não é falha a ser corrigida rapidamente, mas expressão do modo como o sujeito está pensando (Piaget, 1976). O erro revela o nível estrutural do pensamento e, por isso, constitui um objeto privilegiado de análise pedagógica (Piaget, 1976). Nesse sentido, avaliar a aprendizagem do aluno não é contabilizar acertos, mas acompanhar transformações nos modos de explicação, nas coordenações conceituais e nos pontos de vista adotados pelo estudante.

Os conteúdos curriculares, nesse tipo de educação, não são fins em si mesmos. Eles funcionam como meios para provocar desequilíbrios férteis e favorecer a construção de estruturas cognitivas mais potentes capazes de elevar o grau de consciência do sujeito (Piaget, 1964). Um conteúdo é educativamente valioso quando permite ao sujeito ultrapassar os limites do pensamento espontâneo, exigindo coordenação de operações e abstrações de ordem superior (Piaget, 1964). O objetivo da educação ao prover um conteúdo desafiador não é formar indivíduos enciclopédicos, mas sujeitos capazes de compreender, reconstruir e reinventar o conhecimento.

Nesse cenário, o papel do professor é profundamente distinto do modelo transmissivo. Ele não é juiz de respostas nem fonte última de autoridade cognitiva. Atua como crítico epistemológico do pensamento do aluno, sustentando o desequilíbrio e intervindo apenas para reabrir a reflexão, nunca para fechá-la (Piaget, 1964). Sua função é criar condições para que o estudante construa por si mesmo novos patamares de equilíbrio cognitivo e consciência e assim, novos conhecimentos (Piaget, 1964).

Piaget (1972) postula que a educação é o processo pelo qual o sujeito constrói progressivamente as condições cognitivas que tornam possível o conhecimento. Ela serve à formação da autonomia intelectual (Piaget, 1972), condição indispensável para a autonomia moral e política. Destina-se a todos os sujeitos em formação e deve orientar-se, em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino superior, pela construção de novos conhecimentos científicos.

Paulo Freire: educação, liberdade e autonomia como forma de emancipação humana

No ano 2000, a revista Cuadernos de Pedagogia, de Barcelona, Espanha, lançou um livro intitulado “Pedagogías Del Siglo XX” (Pedagogias do Século XX, tradução da ARTMED, Porto Alegre, em 2003) apresentando onze pedagogos que considerava como tendo revolucionado a pedagogia mundial, entre os quais Maria Montessori, Célestin Freinet, John Dewey, Antón Semionovich Makarenko, Jean Piaget e, como único representante abaixo da linha do equador, Paulo Freire, expressando bem o significado desse brasileiro que foi, exatamente pela sua proposta pedagógica, condenado ao exílio por 15 anos pela ditadura militar, que vigorou no Brasil de 1964 a 1985 (Sebarroja *et al.*, 2003). Entre os mais de 30 Prêmios Honoris Causa, concedidos por dezenas de universidades espalhadas pelo mundo, consta o Prêmio concedido pela Universidade de Genebra, em 1979, com a presença de Jean Piaget. Esse prêmio revela o reconhecimento de que os mentores da pedagogia ativa sintonizavam com a educação problematizadora de Freire.

Paulo Freire (1921–1997) é reconhecido mundialmente como um dos principais pensadores da educação no século XX, criou uma pedagogia crítica voltada à emancipação dos oprimidos, fundamentada no diálogo, na problematização da realidade e na consciência crítica (conscientização) (Santos; Oliveira, 2021). Sua proposta rompeu com o modelo tradicional “bancário” de ensino, defendendo a educação como prática de liberdade, como conscientização ou conquista da autonomia (Santos; Oliveira, 2021). Ganhou projeção internacional com “Pedagogia do Oprimido” (1968), obra traduzida para dezenas de idiomas e adotada em universidades de todo o mundo. Atuou como consultor educacional em países da América Latina, África e Europa, especialmente em processos de alfabetização de adultos e reconstrução democrática. Foi professor em universidades estrangeiras, tendo retornado do exílio em 1981 e lecionado na PUC de São Paulo e na Universidade Estadual de Campinas. Sua pedagogia influenciou movimentos sociais, políticas públicas e debates educacionais globais, mantendo-se atual como referência ética, política e pedagógica, motivo pelo qual foi instituído como Patrono da Educação Brasileira (Brasil, 2012). Publicou aproximadamente trinta obras, entre as quais “Pedagogia do Oprimido”, “Educação como Prática da Liberdade”, “Pedagogia da Autonomia” e “Pedagogia da Esperança”.

O sentido da educação no pensamento freiriano parte do fato de que os humanos são seres de relações, não apenas de contatos (Freire, 1976). Não estão condenados a um hoje permanente. Ao contrário dos demais animais, temporalizam-se, constituindo um hoje, ontem e amanhã; um presente, passado e futuro (Freire, 1976). Por isso mesmo, vislumbram-se como seres de transformações (Freire, 1976). Refazem o passado e olham o futuro com esperança, fazendo história e cultura (Freire, 1976). Exigem, por isso, liberdade, descaracterizando-se ou coisificando-se em sua ausência (Freire, 1976). Pensam a democracia como a única verdadeira possibilidade política (Freire, 1976).

Por tudo isso, os humanos percebem-se educáveis. Para Freire (1976), a função da educação é transformar os animais humanos em seres que convivam na positividade em que cada um viva a consciência de que seu papel no mundo é viver bem para que todos vivam bem. Por isso, a educação tem que visar a autonomia. “Necessitamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 1976, p. 88). “Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática” (Freire, 1976, p. 89) – uma educação para a democracia. Ao contrário do senso comum, o senso crítico é a marca da democracia. Se o senso crítico – capacidade humana de avaliar cada situação que a vida apresenta e optar pela melhor saída – esmorece, imediatamente tiram vantagem aqueles que desejam usar os outros, submetendo-os, roubando-lhes a autonomia e até escravizando-os, em proveito próprio (Freire, 1976).

“Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático [...]. Tanto mais democrático, quando mais ligado às condições de sua circunstância” (Freire, 1976, p. 95). Portanto, nada mais antidemocrático do que aceitar, passiva ou ativamente, a ignorância do povo, a negação do seu direito de participação qualificada na construção da sociedade; numa palavra, de se educar e ser educado. Precisa-se, pois, não de uma educação “domesticadora”, mas de “uma educação que fosse capaz de colaborar com ele [educando] na indispensável organização reflexiva de seu pensamento” (Freire, 1976, p. 106). “Somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo” (Freire, 1976, p. 107). Um método problematizador, pois, “A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca – a mudança” (Freire, 1976, p. 90).

Tudo no extremo oposto do que propõem, impõem e executam com brutalidade, frequentemente extrema, as ditaduras. Para realizar seus intentos perversos, descaracterizam completamente o sistema educacional, transformando-o num laboratório de domesticação das

consciências, liquidando com qualquer possibilidade de autonomia. Paulo Freire (1979a) expressa, na “Pedagogia do Oprimido”, toda sua indignação com o que acontecia na América Latina na década de 1960: regimes ditatoriais, raivosos e brutais, consolidados, consolidando-se ou se preparando para surgir. Vigorava um caldo de autoritarismo político-militar. Identificavam-se, entre outras características, pela supressão sistemática da representatividade popular, legislativa e judiciária, pela criação de uma polícia política plenipotenciária, pela transformação da educação num sistema de domesticação que privilegiava a disciplina “militar” em detrimento total do conhecimento, da ciência e da sabedoria (Freire, 1979a). Banido o livre pensar, acusado de subversivo, transformaram-se as salas de aula num lugar de domesticação das consciências em que uma simples pergunta poderia ser malvista e gerar consequências perigosas para quem a fizesse. Pensadores, cientistas, professores, alunos eram presos, inclusive muitos torturados e outros exilados, por exercer seu direito à pergunta, à discordância, à reflexão criativa, à inventividade cognitiva. A opressão vigorava.

A obra “Pedagogia do Oprimido” – que lançou, em 2020, a 50ª edição em português – foi um grito vigoroso de indignação de Freire que ecoou, rapidamente, mundo afora. Esse livro foi traduzido para mais de 40 idiomas (Santos; Oliveira, 2021). Um grito inovador pois não pregava luta armada, mas um sistema educacional que transformasse a mente e a consciência de oprimidos e, de rebote, de opressores (Santos; Oliveira, 2021). Transformação que seria realizada pelos próprios sujeitos, envolvidos nesse sistema; e não por treinadores (Freire, 1997). Alinhado ao melhor do que as pedagogias ativas espalharam pela Europa, nas primeiras décadas do Século XX, a realização desse intento educativo seria feita tanto por educadores quanto por educandos. Uma revolução educacional. Ele chama de Pedagogia do Oprimido “[...] aquela que tem que ser forjada com ele [educando] e não para ele [...]” (Freire, 1979a, p. 42); “Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos [...]”; “[...] esta pedagogia não pode ser elaborada e praticada pelos opressores” (Freire, 1979a, p. 43).

Freire, inspirado por Marx, acusa o opressor de professar uma “concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal” (Freire, 1979a, p. 49). É por afirmações como esta que ele foi, simploriamente, acusado de ser comunista; essa acusação tem o efeito de descarregar sobre ele a ira gerada pelo fracasso do sistema socioeconômico que durou 70 anos na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e sacrificou tantas vidas humanas. No entanto, tal classificação, que visa destruí-lo, ignora que o sistema educativo que ele propôs apela para a interação amorosa entre as pessoas que, em vez de se mobilizarem pelo ódio classista, mobilizem-se para lograr a autonomia – objetivo precípuo das grandes pedagogias ativas. No fundo de sua proposta enxerga-se um objetivo cristão, de cepa católica, que o mobiliza pois ele considera impossível implementar o mandamento cristão do “amai-vos uns aos outros” numa sociedade fragmentada pela concentração de enorme riqueza em poucas mãos enquanto a maioria sofre todo tipo de privação, a ponto de não ter o que comer no dia a dia. Por que alguém estranharia esta análise psicológica que Freire (1979a, p. 54) faz da vida dos oprimidos: “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’”?

Para superar essa situação, que tende perigosamente a gerar barbárie, Freire (1979a) não propõe revolução armada, mas a instauração de relações dialógicas que possibilitem a convivência, com dignidade, dos humanos. Por isso, essas relações devem ser marcadas pela “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se” (Freire 1979a, p. 59). Por isso ele termina a “Pedagogia do Oprimido” com essa afirmação que não surpreende a quem conhece sua obra: “Se nada ficar

destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (Freire 1979a, p. 218).

Em sua obra “Conscientização, teoria e prática da libertação” (1979), Freire reitera que o objetivo da educação é a libertação coletiva dos oprimidos e, por força da insistência amorosa da luta dos oprimidos, a libertação dos opressores. A educação deve centrar-se na díade ação-reflexão e a díade educador-educando. E insiste que seu projeto educacional é impensável sem evolução da consciência, no sentido da conscientização; esta consiste, não apenas na clareza conceitual, no entendimento, mas na compreensão das causas estruturais das desigualdades e injustiças sociais (Freire, 1979b). Trata-se de uma consciência que empurra para a ação. Reflexão seguida de ação transformadora define conscientização, pois reflexão sem ação vira palavra sem sentido, e ação sem reflexão gera ativismo ineficaz. Freire (1979b) distingue três níveis de consciência:

- Semi-intransitiva é a consciência que se caracteriza pela sua quase total inutilidade no cumprimento de sua função de distanciar-se da realidade para objetivá-la. Por isso, atribui os fatos e os acontecimentos que afetam sua vida a causas superiores intangíveis ou a causas internas a si mesmo. Imersa na realidade, não compreende as causas estruturais dos problemas; interpreta apenas o que está na órbita imediata da própria experiência. É dominada por fatalismos, mitos e uma “cultura do silêncio”. Incapaz de avaliar sua vida e o entorno.

- Ingênuo-transitiva é o nível de consciência que permite ao indivíduo compreender problemas sociais e querer mudanças, mas ainda de modo superficial; contenta-se com explicações simples e muitas vezes personifica as causas, atribuindo culpa a alguém dos acontecimentos que o afetam. Embora mais aberta e dinâmica, é vulnerável à manipulação populista, porque não consegue compreender a estrutura mais profunda da sociedade e enxergá-la como modificável.

- Transitivo-crítica é a consciência que evoluiu a ponto de conseguir analisar a realidade de forma estrutural, histórica e política, logrando compreender as causas profundas dos fenômenos sociais e superar explicações mágicas ou personalistas. Cria uma ligação dinâmica entre reflexão e ação, constituindo-as como práxis, o que leva os indivíduos, que construíram essa consciência, a participar criticamente do processo histórico e a se tornarem capazes de produzir transformações coletivas, na medida em que analisam as relações de poder, identificam os mecanismos de dominação e têm consciência da própria capacidade de transformação.

Obviamente, a proposta pedagógica de Freire (1979b) visa a evolução da consciência dos educandos para atingir a consciência transitivo-crítica. Ela ocorre em práticas pedagógicas dialógicas, em que educador e educando investigam juntos a realidade e desenvolvem uma leitura crítica do mundo. A consciência transita dessas análises, passando pelas ações de distinguir, discernir, separar, julgar, atingindo lugares até então não transitados. Tudo ao contrário da educação tradicional, que só admite o idêntico ao que foi ensinado sob a égide do: “Preste atenção, copie e repita”, gerando uma relação pedagógica que Freire (1979a) chama de domesticadora.

A proposta educacional freiriana visa a criação de sujeitos com consciências capazes de compreender sua condição histórica, reconhecer-se como protagonistas e atuar na transformação de contextos opressores. Numa palavra, visa a libertação.

Um ano antes de sua morte (1997), Freire publica um livro, intitulado “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” (1997), de 165 páginas, modelo livro-de-bolso, impresso em papel-jornal, de preço popular, para ser acessível a todo mundo. Em 2023, ele foi lançado em 58ª edição (*site da Amazon, livraria online*). O livro apresenta três capítulos. No primeiro, afirma que “Não há docência sem discência”. Nele arrola nove exigências para uma docência qualificada, capaz de alinhar-se a seus objetivos educacionais: rigorosidade metódica,

senso de pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, prática do que ensina pelo exemplo; capacidade de enfrentar risco, aceitação da novidade e rejeição de toda discriminação; reflexão crítica sobre a prática, reconhecer e assumir a identidade cultural.

Sob o título de “Ensinar não é transferir conhecimento”, arrola nove exigências de qualidades de quem ensina, configurando uma proposta educacional radicalmente humanista: consciência do inacabamento e do autocondicionamento, respeito à autonomia do educando; bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos; capacidade de apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que mudar é possível, curiosidade.

Intitulado “Ensinar é uma especificação humana”, o terceiro capítulo arrola nove exigências do ensinar: segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento, compreensão da educação como forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada de consciência de decisões, saber escutar, reconhecimento da educação como ideologia, disposição ao diálogo, sentimento de bem-querer aos educandos.

Em síntese, Freire (1997) afirma que ensinar é uma prática ética, política e humana que exige rigor, espírito investigativo, criticidade e respeito aos saberes e à autonomia dos educandos. Insiste em que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para garantir o direito dos estudantes de exercerem sua curiosidade e sua capacidade crítica. E acrescenta que a docência requer competência, generosidade, disposição ao diálogo e compromisso com a transformação da sociedade (Freire, 1997). Afinal, para Freire (1997, p. 77): “somos os únicos [seres] em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

Para Freire (1997, p. 26), “Ensinar inexiste sem aprender” e “Aprender precedeu ensinar”. Afinal, os humanos são “seres programados, mas para aprender” (p. 27). Como seres inconclusos, a educação voltada à aprendizagem ocupa um lugar fundamental; o lugar do processo que pode preencher em grande parte a incompletude humana.

Discussão

Na Antiguidade Clássica, Sócrates inaugura uma compreensão de educação que responde, de forma seminal, à pergunta sobre o que ela é. Longe de se configurar como transmissão de conteúdos, a educação socrática consiste no exercício permanente do exame de si, orientado pelo diálogo e pela razão. Ao afirmar que uma vida não examinada não merece ser vivida, Sócrates estabelece a educação como condição da vida ética, vinculando conhecimento, virtude e ação. Educar, nesse sentido, é formar o juízo moral, possibilitando que o sujeito governe a si próprio a partir da compreensão racional do bem. A educação serve, portanto, tanto ao indivíduo quanto à polis, na medida em que apenas cidadãos capazes de julgar suas próprias ações podem agir de forma justa na vida coletiva. Uma educação de qualidade, sob essa perspectiva, não é aquela que induz à obediência, mas a que promove o autogoverno moral, embrião histórico da noção de autonomia.

No Iluminismo, Denis Diderot desloca o eixo da discussão ao afirmar que a educação não deve ensinar o que, mas sim, como pensar. Nesse contexto, assim como Sócrates, ele indica que educar significa formar sujeitos virtuosos e autônomos, ou seja, capazes de pensar por si mesmos, julgar argumentos e participar da vida pública de modo consciente. A qualidade da educação não se mede, portanto, pela adaptação do indivíduo à ordem existente, mas por sua capacidade de libertá-lo do dogma e da ignorância imposta. A autonomia assume aqui a forma de emancipação

intelectual e política. Diderot amplia o alcance da educação do plano individual para o social defendendo que a universalização do ensino e o combate à superstição, com a educação sendo, portanto, o instrumento de emancipação da razão frente às tutelas religiosa e política. Contrapondo a ideia predominante da época de que a massa não deveria receber educação, ou que ela deveria ser limitada ao tipo de trabalho do proletário, Diderot defendia que a educação, inclusive superior, deve ser um direito de todos, provido pelo Estado, pois de acordo com ele, as posições mais baixas da sociedade são no presente e no futuro, os terrenos férteis da moral, conhecimento, talentos, e glória de suas ilustres nações.

No século XX, Maria Montessori oferece uma contribuição decisiva ao deslocar reflexões como as de Sócrates e Diderot, para o campo da prática pedagógica, afirmando que a educação é um processo de autoformação, no qual o sujeito é agente de seu próprio desenvolvimento. A aprendizagem ocorre quando o ambiente, cuidadosamente preparado, respeita o ritmo, as necessidades e a curiosidade do aprendiz. Em consonância com o pensamento socrático, a liberdade, longe de ser ausência de regras, constitui a condição para o desenvolvimento da responsabilidade e da independência. Nesse sentido, uma educação de qualidade é aquela que cria condições para que a autonomia emergja como resultado natural do processo educativo, tornando-se observável na capacidade do sujeito de agir, decidir e aprender por conta própria.

Assim como Diderot, Montessori coloca a educação no plano social afirmando que a educação é condição indispensável para a construção da paz e para a reforma da humanidade. Nesse sentido, assim como Sócrates, ela postula que a educação é responsável por preparar o homem para compreender o mundo em que vive e agir de forma consciente. Ao promover a aprendizagem ativa, a educação de qualidade aponta para a construção de sujeitos capazes de dominar o ambiente que os oprime e de orientar suas ações de maneira responsável e autônoma.

Na esteira do percurso histórico sobre a educação e autonomia, Jean Piaget oferece uma formulação que sistematiza e fundamenta epistemologicamente intuições já presentes em Sócrates, Diderot e Montessori. Ao afirmar que o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção ativa do sujeito, Piaget retoma a concepção socrática de que aprender implica examinar, questionar e reconstruir o próprio pensamento. Assim como em Sócrates, o conhecimento só se torna educativo quando transforma a estrutura do juízo do sujeito. Em sinergia com Diderot, Piaget compreende a educação como processo de libertação da heteronomia intelectual, distinguindo claramente a obediência à autoridade da autonomia do pensamento, entendida como a capacidade de justificar racionalmente as próprias posições.

A autonomia intelectual citada por Piaget não é algo dado, mas construída progressivamente por meio da ação, da reflexão e do confronto com o erro. Sua teoria do desenvolvimento cognitivo dialoga diretamente com Montessori ao reconhecer que a aprendizagem ocorre quando o sujeito age sobre o meio em condições que respeitam seus estádios de desenvolvimento, sendo o papel do educador o de organizar situações que favoreçam a descoberta e não a imposição do saber. Nesse sentido, Piaget consolida a ideia de que uma educação de qualidade é aquela que forma sujeitos capazes de pensar criticamente, julgar por si mesmos e construir conhecimento científico, afirmando a autonomia não apenas como valor moral ou ideal pedagógico, mas como estrutura constitutiva do pensamento humano.

Paulo Freire elabora uma concepção de educação na qual a autonomia deixa de ser apenas um atributo moral, intelectual ou pedagógico e passa a constituir-se como condição histórica da emancipação humana. Ao compreender a educação como um processo de problematização da realidade, Freire retoma a ideia socrática de que aprender implica examinar criticamente a si

mesmo e ao mundo, reconhecendo que não há formação verdadeira sem a construção do juízo moral. Essa exigência de pensamento crítico aproxima-se também do projeto iluminista de Diderot, para quem a educação só cumpre sua função quando rompe com a tutela intelectual e possibilita ao sujeito julgar por conta própria. No plano pedagógico, Freire reconhece, assim como Montessori e Piaget, que o educando deve ocupar o centro do processo educativo, não como receptor de conteúdos, mas como sujeito ativo da aprendizagem, cuja experiência concreta constitui o ponto de partida do conhecimento. Essa aprendizagem, contudo, não se reduz à vivência imediata: ao dialogar com esses autores, Freire reafirma que pensar é construir, reconstruir e questionar o conhecimento, condição indispensável para a formação do pensamento crítico. A singularidade de sua contribuição reside em situar esse processo no campo da práxis social, ao afirmar que a autonomia só se realiza plenamente quando se traduz na capacidade de intervir conscientemente na realidade. Assim, educar não é adaptar o sujeito ao mundo tal como ele é, mas formar sujeitos capazes de compreendê-lo, julgá-lo e transformá-lo, fazendo da autonomia não apenas um fim educativo, mas a própria expressão da emancipação.

Considerações Finais

As reflexões desenvolvidas neste ensaio permitiram responder, de forma articulada, às três questões que estruturam o debate educacional contemporâneo: o que é educação, para que e para quem ela serve, e o que caracteriza uma educação de qualidade. Ao retomar diferentes momentos do pensamento filosófico, psicológico e pedagógico, evidenciou-se que, apesar das variações históricas e conceituais, a educação foi reiteradamente compreendida como um processo orientado à formação do juízo, do pensamento crítico e da capacidade de autogoverno do sujeito. Nessa tradição, educar não significa adaptar indivíduos a uma ordem preestabelecida, mas criar condições para que possam compreender, avaliar e intervir no mundo de modo consciente.

Esse entendimento contrasta de forma significativa com a retórica predominante nos marcos normativos contemporâneos da Organização das Nações Unidas e da UNESCO. Embora esses órgãos apresentem ideias progressistas ao defenderem a ampliação do acesso, a inclusão e o desenvolvimento de competências, observa-se que o conceito de educação de qualidade é majoritariamente definido a partir de critérios instrumentais, funcionais e mensuráveis. A centralidade conferida à empregabilidade, à aquisição de habilidades e à adequação às demandas do desenvolvimento sustentável acaba por deslocar a atenção dos fins substantivos da educação para seus meios operacionais. Nesse movimento, a autonomia do sujeito, entendida como a capacidade de pensar criticamente, julgar por si próprio e construir conhecimento de forma independente, não é assumida como finalidade explícita, mas permanece, quando muito, implícita ou secundarizada.

À luz da perspectiva dos pensadores aqui visitados, sustenta-se que tal ausência não é meramente terminológica, mas conceitual. A autonomia deve constituir o resultado primário da educação, e não um efeito colateral desejável apenas em determinados contextos. Defendê-la como finalidade central implica compreender o processo educacional como necessariamente centrado no sujeito, comprometido com a oferta de conteúdos, experiências e ambientes que nutram a aprendizagem e possibilitem o desenvolvimento do pensamento crítico. Trata-se de uma educação que forma indivíduos capazes de julgar continuamente o mundo e a si próprios, de não aceitar passivamente o que lhes é dado e de atribuir sentido aos fatos a partir de critérios próprios. Nesse percurso, a autonomia revela-se também condição indispensável para a construção do conhecimento científico, uma vez que pensar cientificamente exige dúvida, reflexão, argumentação

e independência intelectual. Ao excluir essa dimensão de seus referenciais, a educação corre o risco de reduzir-se a um instrumento de adaptação funcional, perdendo aquilo que historicamente constituiu seu sentido mais profundo: a emancipação do sujeito.

Como ensaio teórico de natureza histórico-conceitual, este estudo apresenta limitações inerentes à sua abordagem, sobretudo por não se apoiar em dados empíricos ou em análises de práticas educativas concretas. A opção por um recorte baseado em pensadores clássicos e modernos da educação implica, ainda, a exclusão de outras tradições pedagógicas e epistemológicas que poderiam ampliar ou tensionar as conclusões aqui apresentadas. Nesse sentido, sugere-se que pesquisas futuras avancem na investigação empírica sobre como a autonomia tem sido efetivamente promovida, ou negligenciada, em diferentes níveis e contextos educacionais, especialmente à luz das políticas públicas e dos marcos normativos internacionais. Estudos comparativos, análises curriculares e investigações sobre práticas pedagógicas concretas podem contribuir para aprofundar a compreensão sobre as condições necessárias à formação de sujeitos autônomos, bem como para tensionar criticamente os modelos educacionais que priorizam a funcionalidade em detrimento da emancipação humana.

Referências

- Andery, M. A. et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 4. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- Brasil. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 149, n. 73, 16 abr. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm. Acesso em: 28 jan. 2026.
- Brewer, D. *The Discourse of Enlightenment in Eighteenth-Century France*. Cambridge: Cambridge University, 1993. Doi: <https://doi.org/10.1017/cbo9780511519451>.
- Brown, S. *The radical pedagogies of Socrates and Freire: ancient rhetoric/radical praxis*. New York: Routledge, 2011.
- Cooper, J. M. et al. *Plato: complete works*. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing, 1997.
- De Lima Piva, P. J. Diderot e Kant: esclarecimentos. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, v. 1, n. 22, p. 53-70, 2013. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1517-0128.v1i22p53-70>.
- Diderot, D. Filósofo. In: Diderot, D. *Obras VI – O Enciclopédista*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.
- Diderot, D. Plano de uma universidade. In: Diderot, D. *Obras I Filosofia e Política*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- Diderot, D. Mémoires pour Catherine II. In: Diderot, D. *Œuvres*. Paris: Éditions Garnier Frères, 1966.
- European Commission. *The European higher education area in 2024 – Bologna process implementation report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2024. Doi: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/483185>.
- Fedoryshyn, D. *Socrates' dialectical method*. Débats scientifiques et orientations prospectives du développement scientifique. Logos Science, 2022. Doi: <https://doi.org/10.36074/logos-08.07.2022.066>.
- Freire, P. *Educação como prática da liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- Freire, P. *Conscientização, teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979b.
- Liu, P.; He, Y. "Is virtue teachable": an interpretation of protagoras and meno. *Journal of Education and Educational Research*, v. 8, n. 3, p. 501-504, 2024. Doi: <https://doi.org/10.54097/gyOckb24>.

- Lutz, M.J. *Socrates' Education to Virtue: Learning the Love of the Noble*. New York: SUNY Press, 1998.
- MacPherson, R. From athens to paris: socratic moral philosophy and contemporary educative leadership theories. *International Journal of Multidisciplinary and Innovative Research*, v. 2, n. 7, p. 230-240, 2025. Doi: <https://doi.org/10.58806/ijmir.2025.v2i7n04>.
- Manacorda, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Ed Cortez, 2002.
- Mitchell, S. Socratic dialogue, the humanities and the art of the question. *Arts and Humanities in Higher Education*, v. 5, n. 2, p. 181-197, 2006. Doi: <https://doi.org/10.1177/1474022206063653>.
- Montessori Junior, M. *Educación para el desarrollo humano*. México: Editorial Diana, 1979.
- Montessori, M. *A descoberta da criança: pedagogia científica*. Campinas: Kirion, 2017.
- Montessori, M. *Education and peace*. Chicago: Henry Regnery Company, 1972.
- Montessori, M. *The absorbent mind*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company, 2007.
- Piaget, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- Piaget, J. *Aprendizagem e conhecimento (primeira parte)*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974a.
- Piaget, J. *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974b.
- Piaget, J. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. In: Ripple, R. E.; Rockcastle, V.N. *Piaget Rediscovered: a report of the conference on cognitive studies and curriculum development*. Ithaca: School of Education, Cornell University, 1964.
- Piaget, J. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- Piaget, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense, 1976.
- Piaget, J. Desenvolvimento e aprendizagem. In: Lavatelly, C. S.; Stendler, F. *Reading in child behavior and development*. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.
- Piaget, J. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- Platão. *Apologia de Sócrates*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2014.
- Ponce, A. *Educação e luta de classes*. Trad. de José Severo de Camargo Pereira. São Paulo: Editôra Fulgor, 1963. (Coleção de Estudos Sociais e Filosóficos).
- Reale, G. *Platão*. São Paulo: Paulus, 1990.
- Santos, M. P.; Oliveira, A. M. *Ensinando e aprendendo com Paulo Freire: pedagogias, pesquisas e práticas educacionais*. Ceará: Quipá Editora, 2021.
- Sebarroja, J. C. et al. *Pedagogias do Século XX*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. SDG Resources for Educators: Quality education. *Unesco.ogr*, 2022a. Available from: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>. Cited: Jan 18, 2026.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Education for Sustainable Development. *Unesco.ogr*, 2022b. Available from: <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>. Cited: Jan 18, 2026.

Agradecimentos

Agradecemos às professoras Michele Susan Thomas, Michele Jucá e Magali Longhi, verdadeiras “parteiras do saber” que, incansavelmente, dedicam-se à construção de uma educação transformadora, voltada à construção da autonomia de seus aprendizes.

Colaboradores

P.F. BENI: Conceituação, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Escrita – rascunho original, e Escrita – revisão e edição. F. BECKER: Conceituação, Análise formal, Investigação escrita das seções sobre Piaget e Freire. D.D.S. BAGATINI, D.A.C. BARONE e R.V.B. HENRIQUES: Validação e Escrita – revisão e edição. Todos os autores aprovaram a Escrita – revisão e edição.