

## Emancipação, Desenvolvimento Moral e Autonomia: da comunidade justa às comunidades de aprendizagem

Vinícius Bozzano Nunes

Como citar: NUNES, Vinícius Bozzano. Emancipação, Desenvolvimento Moral e Autonomia: da comunidade justa às comunidades de aprendizagem. *In*: SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MARTINS, Raul, Aragão (org.). **A formação ética, moral e em valores na pesquisa em educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 141-162. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p141-162>



# **Emancipação, Desenvolvimento Moral e Autonomia: da comunidade justa às comunidades de aprendizagem**

*Vinicius Bozzano NUNES<sup>1</sup>*

## **Introdução**

Lawrence Kohlberg propôs que as teorizações científicas no campo do desenvolvimento moral fossem aplicadas à prática educacional. Junto a um grupo de colaboradores realizou experiências em educação utilizando-se da técnica de discussão de dilemas morais (POWER; HIGGINS; KOHLBERG, 1989). A essa proposta de intervenção denominou Comunidade Justa. Mais de trinta anos depois, a educação moral nas escolas pelo mundo ainda não é uma prioridade. No Brasil, não é diferente. A educação dita tradicional prepondera, fazendo da escola um ambiente pouco fértil para a promoção da educação moral.

O Movimento de Renovação na Educação Brasileira, emergente no início do séc. XXI, impõe resistência a esse quadro (BARRERA, 2016). Integram esse Movimento experiências educativas diversas entre si, unidas pelo propósito de transformar a educação. Dentre elas, destacam-se as Comunidades de Aprendizagem. Sua propagação em nível nacional deve-se ao trabalho liderado pelo educador português José Pacheco, fundador da Escola da Ponte em Portugal. Nas escolas que decidem realizar a

---

<sup>1</sup> Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: [vinicius.nunes@ifms.edu.br](mailto:vinicius.nunes@ifms.edu.br)

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-317-5.p141-162>

transição para tal modelo, o das Comunidades de Aprendizagem, busca-se a superação do paradigma educacional da instrução e sua substituição pelo paradigma da comunicação. O foco da atividade educativa não está mais sobre o professor ou sobre o estudante, mas nas relações estabelecidas entre os integrantes do processo educativo.

A Teoria do Agir Comunicativo (HABERMAS, 2012) é um dos suportes conceituais da inserção da comunicação como paradigma na esfera educacional. Por suas premissas, entende-se ser possível redirecionar a compreensão de mundo centrada no “Eu” para outra, baseada na busca por entendimento mútuo entre os participantes de uma situação argumentativa. Para Jürgen Habermas, este é o caminho que pode conduzir a humanidade à emancipação.

No livro *Emancipação pela Educação: aproximações entre Piaget e Habermas* (NUNES, 2020), as teorias de Habermas e Piaget são relacionadas com o intuito de demonstrar que ainda restam condições para que a educação contribua com a emancipação. Defende-se haver uma analogia funcional entre o desenvolvimento do sujeito e o caminho percorrido desde a racionalidade instrumental até a racionalidade comunicativa. Nesse sentido, quando a educação atua para que o sujeito atinja as condições necessárias para a participação em situações próprias ao agir comunicativo, ela o faz objetivando a superação da racionalidade instrumental. Por esse motivo, pode ser considerada uma educação emancipadora.

Isso explicitado, deseja-se com este texto situar as Comunidades de Aprendizagem como agentes de promoção do desenvolvimento moral e, por conseguinte, da emancipação humana. Para tanto, serão sumariamente comentados os resultados do estudo divulgado no trabalho *Emancipação pela Educação: aproximações entre Piaget e Habermas*, mais especificamente os aspectos relacionados à transição da racionalidade instrumental para a

comunicativa e suas implicações no campo da educação. Essas reflexões se conectarão com a proposta da Comunidade Justa que, juntamente com aspectos da teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, integram a pauta do tópico seguinte. Por fim, as leitoras e leitores encontrarão o conceito de Comunidade de Aprendizagem, dando destaque aos aspectos comuns que tem com as premissas da comunidade justa. Por essa via, espera-se compreender como é possível o desenvolvimento moral que leva à autonomia e à emancipação por meio da educação.

### **Da Racionalidade Instrumental à Comunicativa: o caminho emancipatório da educação**

As teorias de Jürgen Habermas e Jean Piaget possuem alguns pontos de intersecção. O pensador alemão, a propósito, foi leitor da obra de Piaget (FREITAG, 1991). Em sua Teoria do Agir Comunicativo (HABERMAS, 2012) elaborou a tese de que há um sentido evolutivo na passagem das imagens de mundo, ou seja, da história da espécie. As imagens de mundo partem de padrões pouco elaborados, que são perspectivas egocentradas, rumo a padrões mais complexos, representados por perspectivas gradualmente descentradas. A modernidade, por exemplo, apresenta imagens de mundo mais descentradas que as do período medieval que a antecedeu.

Para justificar essa tese, analisa hermeneuticamente a história da civilização comparando-a com o desenvolvimento cognitivo, moral e sociológico dos sujeitos. Encontra amparo nas teorias do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg e da tomada de perspectivas sociais de Robert Selman (HABERMAS, 2013). Por essa via, Habermas adere a Piaget de modo indireto, pois as origens do trabalho, tanto de Kohlberg quanto de Selman, repousam sobre o pensamento de Jean Piaget.

Habermas adota o pensamento piagetiano não apenas de modo indireto. Cita-o pela primeira vez dizendo que “o desenvolvimento leva evidentemente a um descentramento progressivo do sistema de interpretação e a uma delimitação categorial cada vez mais unívoca da subjetividade da natureza interior em face da objetividade da natureza externa [...]” (HABERMAS, 1990, p. 21). Adverte seus leitores, acessoriamente, sobre os cuidados necessários ao se justapor as dimensões do sujeito e da sociedade quando se busca elaborar teorias explicativas sobre a sociedade. A obra de Habermas é permeada por alusões ao trabalho do epistemólogo suíço. Em suma, eles se aglutinam nesses três postulados:

(1) Tanto indivíduos quanto as sociedades desenvolvem *mecanismos de aprendizado* que lhes garantem a adaptação ao meio ambiente; (2) O resultado desse aprendizado sempre significa um *acúmulo* de conhecimentos e um *acréscimo de racionalidade*; (3) As estruturas do conhecimento, em seus diferentes níveis do desenvolvimento não se atêm a conteúdos específicos, representando antes de mais nada *formas de organização e operação da razão*. (FREITAG, 1985, p. 143; 2005, p. 58, grifos da autora).

Com o olhar voltado para a dinâmica da descentração, Habermas deseja abstrá-la da teoria piagetiana e utilizá-la como força motriz da Teoria do Agir Comunicativo. De forma complementar, concorda com o relevo dado por Piaget aos aspectos formais da razão. Também com a ideia de que a racionalidade evolui em função de um processo de “aprendizado” e que esse aprendizado deriva do princípio da adaptação, inerente a tudo que é vivo. Com base nessa tríade, sustentou a hipótese de que é viável transitar desde um paradigma em que predomina a racionalidade de tipo instrumental para outro, em que a racionalidade proeminente manifesta caráter comunicativo.

Se o pensamento egocentrado pode descentrar-se e, portanto, a racionalidade instrumental pode ser superada pela racionalidade comunicativa – e é disso que Habermas quer nos convencer – então, significa que existem possibilidades emancipatórias para a humanidade. Apesar de parecer ponto pacífico, esse otimismo não é unanimidade na história do pensamento filosófico. Os predecessores de Habermas, os pioneiros da Teoria Crítica, acreditavam em outra coisa. Para eles, ao ter sido atravessada pela racionalidade instrumental, a civilização entrou em um beco sem saída. O esclarecimento da razão, tão enaltecido pelo iluminismo, não seria capaz de trazer consigo a redenção da humanidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1947/1985; HORKHEIMER, 1947/2002). Segundo eles, mesmo capazes de grandes feitos científicos e tecnológicos, encontramos-nos no estado de barbárie (ADORNO, 1995), quer dizer, significativamente atrasados do ponto de vista civilizatório. Esses teóricos usam como exemplo o holocausto nazista, por eles vivido e observado de perto. A novidade apresentada por Habermas, em contraponto, representa uma virada no pensamento pessimista da época. Sua proposta não é movida por uma esperança inocente, mas subsidiada por evidências científicas do calibre das fornecidas pelos estudos psicogenéticos de Piaget e sua equipe.

Contudo, é preciso destacar, Habermas e Piaget não se envolveram efetivamente em ações para a educação escolar que pusessem em prática suas teorizações com fins emancipatórios, embora este último tenha até escrito algo a respeito em *Os procedimentos da Educação Moral* (MACEDO et al., 1996) e em *A Educação da Liberdade* (1945/1998), por exemplo. Kohlberg, diferentemente dos outros dois, logrou desenvolver uma proposta de educação moral na escola. É a respeito dela que se discorre a seguir.

## Desenvolvimento Moral e a Comunidade Justa de Kohlberg

Piaget, Selman e Kohlberg são citados por Habermas por comungarem de uma mesma ideia: há uma analogia funcional que permeia suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo, moral e social. A mesma lógica adaptativa, que serve como fio condutor do desenvolvimento da racionalidade no sentido comunicativo, orienta qualquer um dos demais campos. “Desenvolvimento moral é, portanto, o *creodo* (caminho) percorrido pelo indivíduo na passagem de um estado de anomia até a conquista da autonomia” (MENIN *et al.*, 2010). No trabalho de Piaget (1932/1994) sobre a moral, é ela quem determina que o momento inicial da anomia (ausência da noção de regras) seja superado pelo da heteronomia (origem do respeito às regras externa ao sujeito) e este, por sua vez, ceda lugar a um estágio de predominante autonomia (autogoverno moral, onde há maior cooperação e respeito mútuo).

Da década de 1970 em diante, o campo de estudos da psicologia da moralidade recebeu forte influência das ideias do psicólogo norte-americano Lawrence Kohlberg (1927-1987). Elas coadunam-se com as teses centrais sobre o desenvolvimento do juízo moral em Piaget. No entanto, seu modelo de organização é diferente. No lugar da escala que culmina com a autonomia, Kohlberg (1992) utiliza novos descritivos, dividindo essa escala nos níveis pré-convencional, convencional e pós-convencional. Cada um deles subdividindo-se em dois estágios. E estes são identificados nas respostas dadas pelos sujeitos ao se depararem com os dilemas morais expostos pelo avaliador durante uma entrevista. Essa classificação segue a mesma dinâmica da descentração. Ela é conduzida desde o respeito à regra pela coação, medo da punição, até o último estágio, em que prepondera a ação orientada por princípios éticos universais.

Tendo realizado seus estudos longitudinais e transculturais, Kohlberg começa a forjar uma proposta de intervenção na educação que leva em conta seus achados. Criou com Blatt, seu orientando de doutorado, uma técnica de promoção da educação moral utilizando-se da discussão de dilemas (KOHLBERG; BLATT, 1975). Com essa técnica, o conflito cognitivo gerado pela participação em situações argumentativas limite, desencadeadas pelos dilemas morais, levaria ao avanço dos sujeitos a estágios superiores de seu desenvolvimento moral. Como bem aponta Galvão (2010), no Brasil, essas experiências foram reproduzidas por Biaggio (1983, 1985, 1988), Dias (1992), Lins e Camino (1993) e Rique e Camino (1997).

Em suas andanças em busca da validação da teoria do desenvolvimento moral em diferentes culturas, Power, Higgins e Kohlberg (1997), enxergaram uma relação direta entre o senso de comunidade e o desenvolvimento moral de sujeitos dos *kibbutz* que visitaram em Israel no verão de 1969. Isso serviu de inspiração para que no futuro propusessem uma experiência em educação moral que vieram batizar como Comunidade Justa. “[...] A ligação social, o senso de coletivismo, o cuidado com o outro e com o grupo, o papel democrático do professor foram constatações elencadas nos kibbutz que serviram de inspiração para Kohlberg desenvolver um método de prática democrática coletivista” (GALVÃO, 2010, p. 62). A primeira intervenção foi realizada em um presídio feminino e, logo em seguida, em 1974, na escola Cluster de Cambridge, Massachussets, onde perdurou por cinco anos.

Segundo aponta Navas (2009), Kohlberg relacionou o que viu em Israel com a teoria de Durkheim. Contudo, rechaçando dela o acento autoritário da influência do grupo sobre o indivíduo. O respeito dirigido ao coletivo deveria vir, segundo ele, acompanhado de possibilidades para que os anseios individuais fossem, ao menos, problematizados. A



implantação da Comunidade Justa no contexto escolar alertou Kohlberg para outro fator: o de que os aspectos estruturais do raciocínio moral, centro da abordagem cognitivo evolutiva, não se sobrepujam tão simplesmente aos conteúdos. Antes disso, os conteúdos eram considerados por ele culturalmente relativos. Navas (2009) diz ainda que, para evitar o risco de que a Comunidade Justa na escola fosse convertida em uma iniciativa doutrinária, Kohlberg ancorou-se no conceito de comunidade democrática forjado a partir dos estudos de John Dewey.

Kohlberg não pensava que a simples aplicação da técnica da discussão de dilemas seria suficiente para o desenvolvimento moral na escola. Ele apostava no incremento de uma atmosfera moral que se traduzisse em um clima mais democrático e participativo expresso nas relações entre as pessoas (NAVAS, 2009). Essa confluência de fatores compunha uma Comunidade Justa. Tais premissas inspiraram seu trabalho e de sua equipe na Cluster que, apesar do visível êxito inicial, não teve continuidade. Um dos possíveis fatores que contribuíram para a descontinuidade da proposta (assim como de outras propostas contemporâneas e de natureza similar) é que o pano de fundo político foi, aos poucos, deixando de ser favorável às proposições educacionais de cunho democrático.

Uma escola aberta ao diálogo, à participação de todas e todos, sem exacerbação de assimetrias nas relações de poder, onde há um clima favorável à cooperação, à elaboração de regras, ao exercício da liberdade com responsabilidade. Uma escola que permita a manifestação do conflito, de onde emergem as possibilidades de superação dos sujeitos da comunidade pela via comunicativa. Essa escola promove um ambiente fértil ao desenvolvimento moral no sentido da autonomia, ao passo em que também é propícia à produção de contextos favoráveis à racionalidade comunicativa e, por isso, uma escola voltada à emancipação humana.

## **Comunidades de Aprendizagem: conceito e expansão no Brasil**

Em meados da década de 1970, por meio de um concurso público, José Pacheco chegou para lecionar na Escola da Ponte, em Portugal. Em 1976, assolado pela solidão que tomava conta de todos e tudo na escola, uniu-se a outros educadores, também inconformados com o que lá viviam, para propor uma nova educação. Na oportunidade, as pessoas pertencentes a esse grupo escolar estabeleceram alguns dos objetivos que até hoje orientam as práticas da Escola da Ponte:

[...] concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos, promover a autonomia e a solidariedade, operar transformações nas estruturas de comunicação e intensificar a colaboração entre instituições e agentes educativos locais (PACHECO, 2016, n.p.).

A Escola da Ponte ainda hoje é destino de educadores e pesquisadores em educação que visitam a Europa em busca de diferentes formas de se pensar e fazer educação. Essa escola representa um marco na disseminação de alternativas educacionais pelo mundo. Mesmo com tudo isso, é comum ouvir o próprio José Pacheco dizendo haver experiências muito interessantes no Brasil que são nossas contemporâneas e que também precisam ser reconhecidas.

Para José Pacheco, os brasileiros não precisariam recorrer a pensadores ou modelos educacionais estrangeiros, já que temos aqui recursos próprios em quantidades suficientes para fundar uma nova educação. “As comunidades de aprendizagem têm sido objeto de estudo a partir de uma matriz teórica estrangeira e isso talvez se deva ao

desconhecimento da presença desse conceito nas obras de autores brasileiros” (PACHECO, 2014, p. 33). As referências nacionais não são poucas. As bases da Comunidade de Aprendizagem residem em pensadores como Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e, inclusive, em experiências concretas como a escola dirigida pelo pensador construtivista Lauro de Oliveira Lima, já na década de 1960.

O modelo da Escola da Ponte não almeja ser padrão a ser seguido por outras escolas. Ele é um apanhado de referências que, somadas a outras, de tantos outros lugares e tempos, podem inspirar a transformação educacional desde o modelo tradicional até as novas construções sociais de aprendizagem (PACHECO, 2018). Por isso, mesmo que a Escola da Ponte se reconheça como uma Comunidade de Aprendizagem, não é possível pleitear uma conceituação unívoca sobre o significado desse termo, com base no que lá já se tem feito há anos.

O conceito de Comunidade de Aprendizagem contém o princípio da diversidade. Apesar disso, alguns discursos de origem acadêmica ou provindos de órgãos de gestão educacional (como Ministérios e Secretarias) e também alguns oriundos de escolas com interesse estritamente mercadológico insistem em uma definição única. Descrevem as comunidades sem amparo em práticas efetivas. Outras conceituações se equivocam por não considerarem que “não se trata de ‘levar a comunidade para a escola’, ou de fazer ‘visitas de estudo à comunidade’ pois ninguém visita a sua própria casa” (PACHECO, 2014, p. 12). Essas tentativas de definição restringem o significado amplo que o termo pode atingir.

Embora não seja possível estabelecer uma definição exata, algumas ideias expostas pelo próprio José Pacheco ao longo de seus escritos dão-nos alguma noção do que seja uma Comunidade de Aprendizagem. Em uma coletânea de cartas dirigidas a célebres pensadores da educação afirma que um educador pode criar “*uma nova construção social, que, efetivamente,*

*eduque e seja agente de desenvolvimento humano sustentável. Poderá, à míngua de melhor designação, dar-lhe o nome de... comunidade de aprendizagem”* (PACHECO, 2014, p. 15, *grifo nosso*). Essa construção social pretende substituir sua precedente, criada para o atendimento das demandas da sociedade do séc. XIX, insistentemente mantida até os dias de hoje.

Em um glossário publicado em um trabalho mais recente, Pacheco compila suas conclusões sobre o conceito na seguinte definição:

Práxis comunitária assente em um modelo educacional gerador de desenvolvimento sustentável. Pode assumir a forma de rede social física, ou de rede virtual. Nas palavras de Lauro de Oliveira Lima, são divisões celulares da macroestrutura em microestruturas federalizadas num conjunto maior, mais complexas, que facilitam o encontro entre pessoas, espaços-tempos de preservação da unidade da pessoa, em lugar de dividir a pessoa para assegurar a unidade da sociedade (PACHECO, 2019, p. 118).

Já no que diz respeito ao aspecto institucional, pode ser compreendida como sendo uma “organização social autônoma, onde se pratica uma gestão verdadeiramente democrática” (PACHECO, 2019, p. 52). Essa autonomia institucional, requisito para o reconhecimento de propostas como Comunidades de Aprendizagem, é radical.

Quando se assume que, em comunidade de aprendizagem, se busca trabalhar a gestão da escola em uma perspectiva democrática, participativa e dialógica, por que se institui uma comissão gestora da escola, se esta não substitui os órgãos de gestão tradicionais? De que modo a gestão escolar ficará mais democrática e compartilhada, pela introdução (ou intrusão...) de um órgão de gestão paralelo aos órgãos

de gestão tradicionais, que são quem detém o poder efetivo na escola? (PACHECO, 2014, p. 34).

Com isso, esta acepção de Comunidade de Aprendizagem se distancia de outras em que a escola não manifesta plenamente sua autonomia institucional. Para que uma proposta educativa desta espécie se constitua como algo verdadeiramente democrático é preciso, antes de tudo, que seja gerada no seio de uma organização autônoma. Quer dizer, que nasça em uma escola que tenha a autonomia como uma de suas finalidades educativas e expresse coerência entre suas finalidades e suas práticas.

Por ser antagônica ao modelo de educação tradicional, uma Comunidade de Aprendizagem é sempre uma inovação educacional. Portanto, “a criação de uma comunidade de aprendizagem pressupõe a reconfiguração das práticas escolares, uma indispensável ruptura paradigmática” (PACHECO, 2014, p. 29). E assim não é possível conceber uma Comunidade de Aprendizagem funcionando “paralelamente” à escola tradicional, tampouco como mero apêndice desta, oportunamente acomodada na forma de projeto acessório ao currículo oficial da escola. Uma Comunidade de Aprendizagem representa sempre uma profunda ruptura com os modos anteriores de ver e fazer educação.

Outro aspecto imprescindível à Comunidade de Aprendizagem é a inclusão. Para o educador português, ela “pode estar associada à ideia de uma comunidade de aprendizagem diferente, dentro da qual as pessoas atingem níveis mais altos de desenvolvimento juntas do que conseguiram separadamente” (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2006, p. 119). Em sua proposta, a inclusão não se restringe aos estudantes com necessidades evidentes. “Esses princípios implicam uma procura sem fim por uma melhoria nas condições. Preocupações sobre o crescimento afetivo e emocional das crianças são relevantes, assim como a qualidade da

relação pedagógica e a necessidade de disponibilizar um apoio contínuo a todos” (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2006, p. 119). A inclusão, assim descrita, dirige-se a todos os integrantes da Comunidade, pois todos, em alguma medida, possuem necessidades a serem satisfeitas.

Há alguns anos José Pacheco passou a residir no Brasil, onde prestou assistência aos processos de transição de algumas instituições escolares. Entre elas, a Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP) e o Projeto Âncora, que por muito tempo foi referência em alternativa educacional no país. Mais recentemente, juntamente com a equipe da empresa “Ecohabitare”, passou a dar suporte ao estabelecimento de Comunidades de Aprendizagem na Rede Pública de Ensino de todo o Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 24). Dessa iniciativa, partiu à criação de uma Rede de Comunidades de Aprendizagem em nível nacional, expandindo a experiência do DF.

A Rede iniciou suas atividades no Brasil em 2021, quando protótipos de Comunidades de Aprendizagem, experiências em processo inicial de transição, aglutinaram-se pelo interesse comum na emancipação humana. Esse movimento engrenou por meio da realização de reuniões semanais à distância com a presença de José Pacheco (*on-line*, haja vista a pandemia do COVID-19 e a necessidade de conectar pessoas diversos lugares do Brasil, Portugal e outros países). Nessas reuniões, estiveram presentes educadores inquietos, alguns apenas curiosos, outros, egressos das ofertas 1, 2 e 3 do curso “Aprender em Comunidade”, realizado por Pacheco e a equipe Ecohabitare. Em uma dinâmica isomórfica (coerente com relação aos processos de uma Comunidade de Aprendizagem) as pessoas presentes foram instigadas a criar protótipos de Comunidade de Aprendizagem a partir dos recursos disponíveis em seu entorno. Dessas

experiências vividas, trouxeram questões para serem refletidas coletivamente nos encontros com integrantes da Rede em formação.

As equipes responsáveis pela implantação de cada protótipo foram denominadas Núcleo de Projeto. Aliás, essa foi uma das primeiras tarefas propostas nos encontros: encontrar outras pessoas inquietas com a educação, aproximar-se delas e, com elas, iniciar a proposta de transformação. As pessoas dos Núcleos de Projeto que participaram dos encontros tiveram acesso a sete documentos básicos. Dentre eles, os modelos de Plano de Inovação e de Termo de Autonomia. O Plano de Inovação propõe os passos a serem executados no processo de transição da escola rumo a um modelo inovador. O Termo de Autonomia, por sua vez, é um contrato, adaptado a cada realidade, que estabelece as condições para a garantia da continuidade do projeto dentro da escola. O grupo que lidera os trabalhos oferece suporte jurídico voluntário aos participantes, de modo que é disponibilizado o amparo legal necessário em caso de eventual imposição de barreiras por gestores ou outros educadores. As Comunidades de Aprendizagem possuem suporte na legislação educacional, o que não acontece, por outra via, com a educação tradicional. Portanto, o que está em trilha são Núcleos de Projeto desencadeando processos que levam à constituição de Comunidades de Aprendizagem que, por sua vez, integram-se em uma Rede.

No passado, Kohlberg constatou que modificações meramente metodológicas não seriam suficientes para suscitar o desenvolvimento moral. É necessário que haja uma atmosfera moral favorável a esse desenvolvimento. Sob essa premissa, criou a Comunidade Justa. Da mesma maneira, as Comunidades de Aprendizagem são iniciativas que operam considerando a complexidade e, portanto, rejeitam serem reconhecidas como meros acessórios pedagógicos com fins paliativos.

Ambas as experiências propõem uma profunda ruptura paradigmática, capaz de situar a emancipação como horizonte de seus projetos educativos.

### **Autonomia, Pilar das Comunidades de Aprendizagem**

O esclarecimento foi tratado por Kant (1783/1985) como sendo a saída do sujeito do estado de menoridade. Ser autônomo, para ele, significava ser capaz de fazer uso do próprio entendimento, sem depender da intervenção de outrem. É quando a razão adquire a capacidade de se determinar por leis por ela mesma estabelecidas. Os filósofos frankfurtianos, todavia, concluíram que atingir a maioria intelectual, ou seja, o esclarecimento, não seria suficiente para superar a barbárie promovida pela dominância de uma racionalidade de tipo instrumental (ADORNO, 1995). Habermas (2012), como já dito, redimensiona esse debate sobre a superação da razão instrumental acrescentando a comunicação como elemento central para a emancipação. Emancipação, em seu sentido etimológico, remete à ideia de retirar de si a mão que aprisiona. Significa deixar de ser posse, tornar-se livre. Em outras palavras, conquistar o estágio de autonomia. Na esteira da base construtivista de Piaget, Paulo Freire (2002) dedica uma de suas obras, *Pedagogia da Autonomia*, ao debate deste assunto.

Não é à toa que, em sintonia com a produção científica, os principais documentos que orientam a educação escolar hoje, trazem em seu bojo o conceito de autonomia. Neles faz-se referência a ela ora como autonomia institucional, ora autonomia dos sujeitos. Em alguns momentos, é concedido destaque à autonomia intelectual, em outros, frisa-se a autonomia moral. De modo geral, em todos esses textos ela significa capacidade de autogoverno. Por exemplo, nas finalidades do Ensino Médio, que constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação



Nacional, a autonomia se manifesta como “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1999, n.p.). Na mesma Lei se apresenta mais uma vez ao serem invocados os graus progressivos de autonomia administrativa e pedagógica que cada instituição escolar pode pleitear.

O Art. 17 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ressalta que “o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” (BRASIL, 1990, n.p.). Ao longo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) a palavra autonomia é citada 146 vezes. Com a mesma ênfase, as Diretrizes específicas para a educação profissional no Brasil a tematizam da seguinte forma:

VII - os saberes exigidos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, *autonomia* e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática, justa e solidária (CNE, 2021, n.p., grifo nosso).

Esse conjunto normativo inspirado em princípios constitucionais irradia-se, penetrando nos meandros das regulamentações escolares. A regra, desse modo, é que a promoção da autonomia figure entre os elementos basilares de Projetos Político-Pedagógicos, Projetos de Curso, Regulamentos e Regimentos escolares, ementas de disciplinas etc. Porém, mesmo que esse princípio esteja previsto na legislação educacional e seja corroborado pelas Ciências Humanas, em especial pelas Ciências da Educação, é impressionante que boa parte das escolas ainda insista em

expor seus estudantes à “ensinagem” (PACHECO, 2019). Em tais escolas, vinculadas ao obsoleto paradigma da instrução, é comum que ecoe o discurso da autonomia, sem que seja vivido no dia-a-dia escolar. Não há, nesses casos, uma atmosfera favorável ao desenvolvimento moral. É essa lacuna que a concepção adotada pelas Comunidades de Aprendizagem dedica-se a preencher.

### **Considerações Finais**

O desenvolvimento moral, objetivo educacional que opera na contramão da barbárie civilizatória, deveria ser a primeira finalidade educativa. Uma educação que não promova tal desenvolvimento, tampouco logra desencadear processos que levam à construção da autonomia dos sujeitos. Por meio dela não é possível alcançar a superação do paradigma instrumental da racionalidade e, conseqüentemente, conceder lugar ao paradigma da racionalidade comunicativa. Na educação que não visa o desenvolvimento moral não há espaço para a participação, para a cooperação, para a dialogicidade, não há lugar, portanto, para a dimensão comunicativa. Esse impedimento converte-se em barreira para a emancipação humana pela educação.

Por outro lado, a educação que se pretenda emancipadora deve abrir possibilidades para que ocorra a descentração gradativa de perspectivas entre os sujeitos. Isso pode ser viável em experiências educativas que realizem programas metodológicos que contribuam diretamente com o desenvolvimento moral, como a técnica da discussão de dilemas morais, na Comunidade Justa ou a substituição das aulas por processos de tutoria, nas Comunidades de Aprendizagem. Mas não apenas. Elas também precisam favorecer um clima global propício a esse desenvolvimento. Tanto a Comunidade Justa de outrora, quanto as

Comunidades de Aprendizagem do agora, levantam essa como uma de suas bandeiras.

Esse desejável clima é algo que não encontra condições para sua difusão no contexto da escola tradicional, pois ela ainda espelha o modelo prussiano de educação obrigatória, inventado há aproximadamente duzentos anos. É necessário romper com ele a partir de transformações que repercutem nas quatro invariantes escolares (BARRERA, 2016): tempo, espaço, relações com o saber e relações de poder. Tal ruptura paradigmática é o que conclama a proposta das Comunidades de Aprendizagem, uma entre muitas outras possibilidades de reinvenção do amanhã por meio da educação. Atender a esse chamado é atender ao compromisso ético, de cada um de nós, de transformar a educação, as pessoas, o mundo.

## Referências

ADORNO, T. L. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. 2. ed. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. (Originalmente publicado em 1947).

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 4. ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARRERA, T. G. da S. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

BIAGGIO, A. M. B. Desenvolvimento de valores: um estudo piloto. **Educação e Realidade**, v. 8, n. 1, p. 25-33, 1983.

BIAGGIO, A. M. B. Discussões de julgamento moral: idiosincrasias do caso brasileiro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 1, n. 3, p. 195-204, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI: 2013.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

CNE. **Resolução CNE/CP n. 01, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: D.O.U., 2021.

DIAS, A. A. **Tomada de consciência moral em crianças de 10 a 12 anos**. 1992. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 1992.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 276, de 16 de agosto de 2019. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Poder Executivo, Brasília, DF, 19 de ago. 2019. Seção II, p. 24.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAG, B. **Piaget: encontros e desencontros**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

FREITAG, B. **Piaget e a filosofia**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GALVÃO, L. K. de S. **Desenvolvimento moral e empatia**: medidas, correlatos e intervenções educacionais. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2010.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2013.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo, 1**: racionalidade da ação e racionalização social. Trad. Paulo Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. 7. ed. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002. (Originalmente publicada em 1947).

KANT, I. **Resposta à pergunta: que é esclarecimento?**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. (Originalmente publicado em 1783).

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, S.A. 1992.

LINS, M. T; CAMINO, C. P. Uma estratégia eficiente de educação moral. **Análise Psicológica**, v. 4, p. 507-515, 1993.

MENIN, M. S. de S.; TREVISOL, M. T. C.; MARTINS, R. A. Educação em valores: em busca de projetos brasileiros em escolas públicas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL PBL – APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS E METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

NUNES, V. B. **Emancipação pela Educação**: aproximações entre Piaget e Habermas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe docente. São Paulo: Artmed: 2006.

PACHECO, J. Escola da Ponte: uma comunidade de aprendizagem. **Construir Notícias**, v. 91, online, nov./dez., 2016.

PACHECO, J. **Reconfigurar a escola**: transformar a educação. São Paulo, Cortez, 2018.

PIAGET, J. **O Juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994. (Originalmente publicado em 1932).

PIAGET, J. Procedimentos da educação moral. Trad. Maria Suzana de Stefano Menin. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36.

RIQUE, J.; CAMINO, C. P. Consistency and inconsistency in adolescents' moral reasoning. **International Journal of Behavioral Development**, v. 21, n. 4, p. 813-836, nov.. 1997.

