



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANA RITA BELLINCANTA SALVI

O SUJEITO AUTÔNOMO EM FREIRE: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO INFANTIL

CHAPECÓ

2018

LUCIANA RITA BELLINCANTA SALVI

**O SUJEITO AUTÔNOMO EM FREIRE: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dra. Solange Maria Alves.

CHAPECÓ

2018

PROGRAD/DBIB – Divisão de Bibliotecas

Salvi, Luciana Rita Bellincanta

O sujeito autônomo em Freire: contribuições à educação infantil / Luciana Rita Bellincanta
Salvi. – 2018.

143 f.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Maria Alves

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação
em Educação - PPGE, Chapecó, SC, 2018.

1. Autonomia. 2. Educação infantil. 3. Pedagogia Freiriana. I. Alves, Solange Maria, orient.
II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

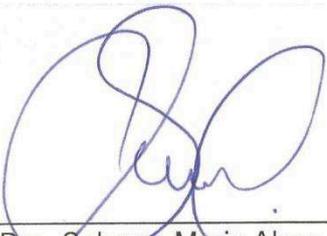
LUCIANA RITA BELLINCANTA SALVI

O SUJEITO AUTÔNOMO EM FREIRE: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO INFANTIL

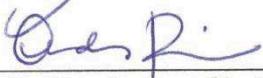
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestra em Educação, defendido em banca examinadora em 17/08/2018

Aprovado em: 17 / 08 / 2018

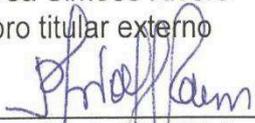
BANCA EXAMINADORA



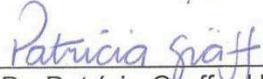
Profa. Dra. Solange Maria Alves – UFFS
Presidente da banca/orientador



Profa. Dra. Andrea Simões Rivero – UFFS
Membro titular externo



Profa. Dra. Marilane Maria Wolf Paim – UFFS
Membro titular interno



Prof. Dr. Patrícia Graff – UFFS
Membro suplente

Chapecó/SC, agosto de 2018

Dedico aos meus pais Felix e Delma, que pouco usufruíram das benesses da escola, mas sempre souberam reconhecer o valor de estudar, semeando em meu coração o amor aos estudos e ao conhecimento como oportunidade singular de constituição humana e de uma vida com maior dignidade.

AGRADECIMENTOS

[...] só agradece a esse dia que foi dado
Agradece à natureza e o cuidado
Agradece, novo dia, nova chance de recomeçar.

Graças te damos pela vida
Pela oportunidade de cantar e ser ouvida
Graças te damos pelo amor
Esperança que inspira, luta contra o opressor

[...] damos graças e louvores, agradecemos independente das dores. (PERALTA, 2016, faixa 11);

Este é um tempo de reconhecimento às pessoas e instituições que compartilharam e possibilitaram esta experiência formativa humana, a qual mergulhei ao longo dos dois últimos anos. Nada produzi sozinha, pois durante este processo de intensa dedicação acadêmica, fui guiada, adotei posicionamentos, trilhei passos anteriormente dados, dei meus próprios passos, recebi apoio, força, colaboração, estudei, discuti, propus, auxiliiei, fui auxiliada, superei angústias e frustrações, conquistei, me reinventei e acima de tudo interagi com os outros, com o mundo na grande roda da vida. Agradecer é legitimar a presença e a importância de cada um e de cada uma nesta árdua e rigorosa caminhada, portanto, com imensa gratidão me lanço a esta incumbência.

A Deus, meu Pai, que é tudo em minha vida. Minha força, meu alento, meu sustento. Obrigada por me ajudar a entender o que é o significado de Kairós em minha vida e especialmente nesta jornada formativa.

Ao Manoaldo, esposo e um grande companheiro, por entender e respeitar a importância da realização do sonho de continuar estudando e me por me apoiar, a sua maneira. Agradeço pelo incentivo e cobranças para eu me dedicasse aos estudos. Desculpe pelas ausências, pelo silêncio necessário, pelo presenteísmo deste período que foi muito difícil para todos nós.

À Maritânia e ao João Vítor, filhos amados de quem tenho muito orgulho e me fazem ter a certeza das decisões que tomei e dos caminhos que trilhei, buscando sempre vencer na vida e ser um bom exemplo para vocês seguirem, obrigada por incansavelmente ouvirem a minha palavra sobre a dissertação, participando assim deste processo. Agradeço ao Thiago, meu genro, que não poderia estar separado dos filhos, por um certo dia fazer chegar ao meu e-mail uma notícia de aprovação de funcionamento do Mestrado em Educação na UFFS e despertar um sonho de longa data que se encontrava adormecido.

À professora e orientadora Solange Maria Alves, uma pessoa extraordinária e com grande rigor científico, que me ensinou a ver Freire com os seus olhos, instigando-me a querer conhecer mais dele e, por um dia ter realizado uma grande aposta neste sujeito, tornando possível a realização deste sonho. Você me ensinou que pesquisar pode até ser um processo doloroso, mas que sempre agrega como bônus o empoderamento científico, a superação e a realização acadêmica e pessoal. Hoje a minha constituição humana encontra-se impregnada com as suas marcas e sou muito grata a ti por isso.

Ao educador Paulo Freire, por ter me sustentado teoricamente e epistemologicamente nesta pesquisa, por ter feito eu ver e acreditar na necessidade de uma educação libertadora pelos seus olhos e por ter sido presença viva e alento em momentos de grande exaustão emocional e física, quando num dia quase sem forças, perscrutava o objeto da pesquisa em sua obra e na beleza do encontro do leitor com o escritor, devorei as seguintes palavras,

[...] estudar é um quefazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente. Não pode esta disciplina ser doada ou imposta a nós por ninguém sem que isto signifique desconhecer a importância do papel do educador em sua criação. De qualquer maneira, ou somos sujeitos dela ou ela vira pura justaposição a nós. Ou aderimos ao estudo como deleite, ou o assumimos como necessidade e prazer ou o estudo é puro fardo e, como tal, o abandonamos na primeira esquina. Quanto mais assumimos esta disciplina tanto mais nos fortalecemos [...] à capacidade de estudar eficazmente. (FREIRE, P., 1998, p. 41).

E, numa outra ocasião redobro as forças ao ler que, “[...] escrever, ler, criar, exige, na verdade, liberdade [...] eu reconheço que há épocas em que eu não estou a fim de ler. Eu reconheço que há épocas que eu não estou a fim de escrever. Mas, em função do meu dever, independente de se eu estou a fim de ler ou não, eu leio” (FREIRE, P., 2014, p. 141) e, numa outra circunstância...

À UFFS, por possibilitar que eu vivenciasse este processo de conscientização do meu inacabamento. Neste espaço me lancei, na busca incessante por escrever a minha história, ao produzir a cultura, me constituí ser humano e uma pesquisadora, num espaço ao qual compartilho dos mesmos princípios éticos, estéticos e políticos na promoção do conhecimento.

À Professora Adriana Andreis, pelas “palavras certas no momento certo”, numa conversa informal de final de aula, nas escadarias do Bloco B. Você tinha razão ao afirmar que a maturidade que a vida nos trouxe possibilita a realização de análises mais densas e, que este era o meu momento. Sempre lembrarei de ti com muito carinho e gratidão.

Aos demais professores do PPGE, Joviles, Maria Helena, Iône, Lísia, Nilce, Neide, Oto, Camila e Claudécir por compartilharem com rigor científico, paixão e compromisso com a educação, os territórios de conhecimentos, que no decorrer desta caminhada, foram descobertos, revistados, construídos e apropriados por meio da vossa mediação pedagógica.

Às professoras doutoras, Andréa Simões Rivero, Marilane Maria Wolff Paim e Patrícia Graff, membros constituintes da banca, por disporem de seu tempo e por compartilharem seu vasto conhecimento qualificando, por meio de pertinentes contribuições, ainda mais este processo de produção científica, resultante nesta dissertação.

À Giselda, educadora e amiga de longa data, uma grande apoiadora, apostando em minha capacidade, quando eu acreditava que não conseguiria, por auxiliar na compreensão da dialética em meio as contradições vivenciadas neste intenso processo investigativo, pelas conversas, orientações e trocas.

Às amigas, Andréia, Aline e Franciele, presentes de Deus e que o mestrado trouxe para mim. Com vocês, esta jornada se tornou mais leve. Obrigada pelas conversas, debates, trocas, apoio, risadas, compartilhamento de alegrias e de aflições e, pelos pernoites. As companheiras ideais para estudar, tomar chimarrão e conversar. Que esta amizade perdure para as nossas vidas.

Às amigas, Andréia, Cinthia, Daniane, Dirlene, Elisangela, Giselda, Ivete, Jandira, Karen, Lusiene, Márcia, Margarete, Mercedes, Silvana e Vera Helena, mais que amigas, quase irmãs do coração. Obrigada pelas conversas, puxões de orelha, desabafo, apoio e pela leveza que fluía trazendo-me novamente a vida, a cada novo encontro, desculpe pelo distanciamento necessário que tive que adotar neste período.

Às amigas e companheiras de estrada, Andréia e Cleonice. O trajeto de Concórdia até Chapecó e vice-versa era infinitamente curto para tanta palavrção e cantoria, quase precisávamos de senha para democratizar os espaços de fala e de escuta ativa de cada uma. Rimos juntas e choramos, compartilhamos aflições, nos indignamos! Realizamos seminários no carro, organizamos artigos, apresentações, discutimos quase todas as idas e vindas sobre as nossas dissertações, palpitamos na dissertação das outras... Uma parceria que se realizou inicialmente pela necessidade e, que se arrastou para a vida, em forma de uma grande amizade.

Aos demais colegas/amigos do PPGE: Adriana, Alexandre, Daiane, Dionata, Eliane, Elisabete, Guilherme, Greti, Isabel, Jéssica, Magali, Marcelo, Marzane, Mauro, Monalisa e Tânia, pela admiração e respeito as singularidades de cada um, construído ao longo destes dois anos, pelos debates qualificados desencadeados em seminários, pelo compartilhamento de conhecimentos que me ajudaram a crescer intelectualmente, pela amizade que nasceu e a

cumplicidade, pela música que embalou momentos de alegria e de exaustão, o meu sincero muito obrigada.

Ao Ivo e ao Ivano Dickmann, por entrarem no momento oportuno em minha vida, quando aprofundava os estudos em Freire. Vocês tiveram um papel determinante neste processo formativo, por meio dos cursos, leituras, discussões e provocações à escrita.

À Prefeitura Municipal de Concórdia - SC, por compreender a importância de investir na formação dos profissionais que atuam na Educação, concedendo licença remunerada aos educadores que tem o interesse e a disponibilidade em continuar estudando e evoluindo em suas aprendizagens. Tenham a certeza, que assumo o compromisso em realizar a devolutiva social deste investimento por meio de minha atuação profissional.

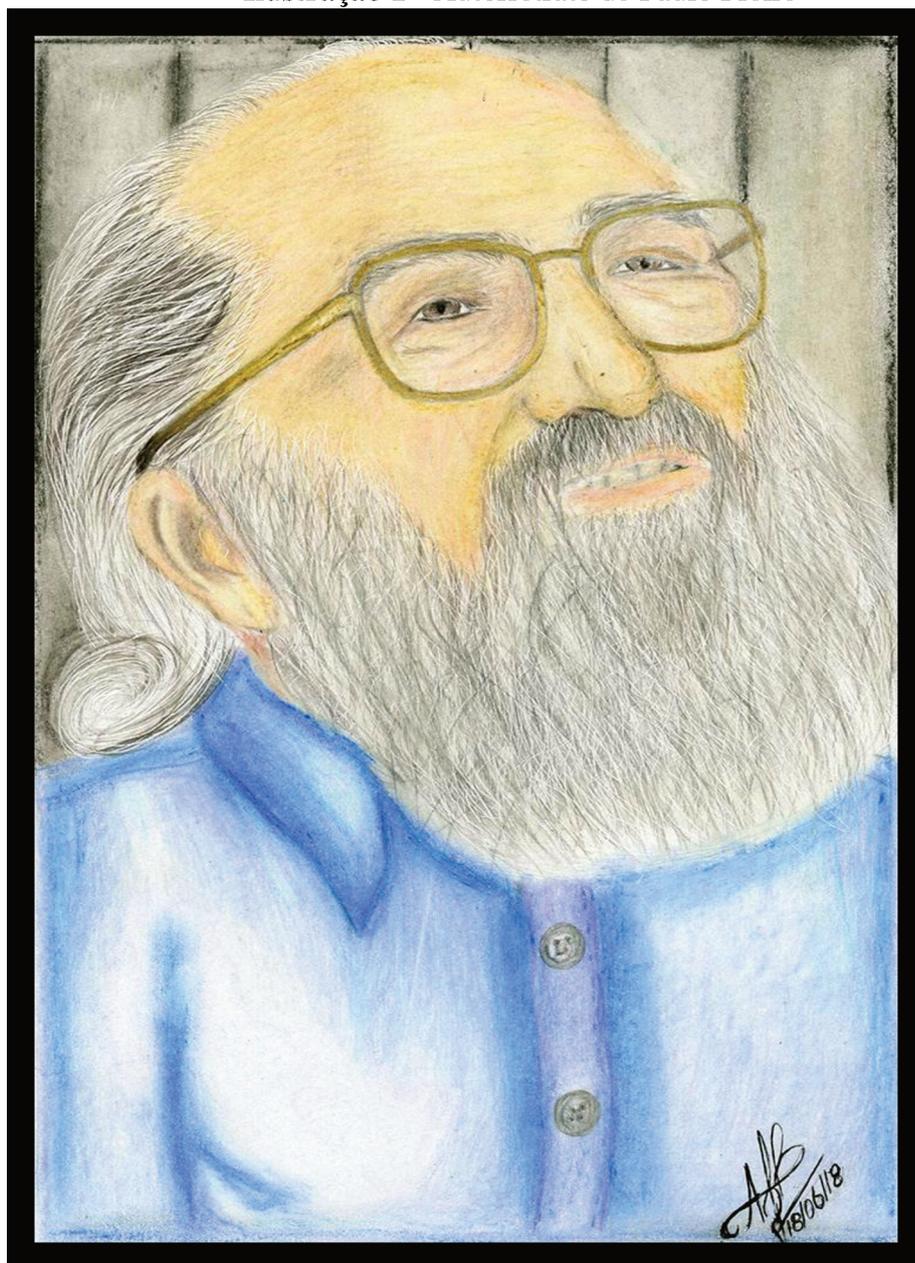
À Escola Básica Municipal Santa Cruz, por compreender o longo período de afastamento. Sei o quanto foi difícil para todos vocês, pois também senti uma enorme saudade da agitação da escola.

Ao Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Palavra Cantada, por abrir as portas da instituição a esta pesquisa.

Às educadoras partícipes da investigação, que generosamente compartilharam o trabalho docente que realizam na Educação Infantil, tornando esta pesquisa possível.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), pelo apoio financeiro na concessão de bolsa de estudos, em parte considerável da realização desta pesquisa, que se ocupou da investigação de um tema de grande relevância para a Educação Infantil.

Ilustração 1 - Autorretrato de Paulo Freire



Fonte: Ana Júlia Bortolotto¹, 2018.

“[...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”. (FREIRE, P., 2006, p. 107).

“[...] é que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”. (FREIRE, P., 1992, p. 155).

¹Autorretrato de Paulo Freire, 2018, giz pastel sobre papel sulfite A4 90g. Ana Júlia, é uma adolescente de 17 anos de idade. Produziu esta obra a pedido, para compor esta dissertação. Embora desconheça quem foi Paulo Freire, ela estuda numa escola pública, que prima por conceitos essenciais a este autor, vivenciando-os em sua vida escolar.

RESUMO

A presente pesquisa, é fruto da investigação realizada acerca do diálogo tecido entre a Educação Infantil e a Pedagogia Freireana, construído por meio de uma pesquisa bibliográfica e ilustrados com recortes empíricos coletados via observação participante num centro de Educação Infantil, que contribuem na discussão sobre a construção do conceito de autonomia na infância. O acercamento do objeto de investigação, foi norteado pelo objetivo central de identificar as contribuições da pedagogia de Paulo Freire para a construção da criança como sujeito autônomo no âmbito da Educação Infantil e, dos seguintes objetivos específicos provenientes das questões de pesquisa: i.) deslindar o que é a autonomia na perspectiva da teoria pedagógica de Paulo Freire; ii.) compreender que elementos a teoria freireana oferece para a organização de uma prática educativa voltada para a construção da criança como sujeito autônomo no âmbito da Educação Infantil. O consequimento dos objetivos delimitados, foi alicerçado pelo materialismo histórico-dialético, considerando a estreita ligação teórica, epistemológica e metodológica com a Pedagogia Freireana, valendo-nos das contribuições de Kosik (2002); Gadotti (1995) e Frigotto (2004), através de análise rigorosa dos alicerces basilares dos princípios de totalidade, movimento e contradição. Por meio da pesquisa bibliográfica, efetuamos um *détour* em 12 obras fulcrais de Freire: (1959), (1977), (1979), (1989), (1992), (1993), (1998), (2006), (2013a), (2013b), (2015) e (2017a), onde mapeamos eixos fundantes que possibilitaram a compreensão do objeto investigado, sendo: a transposição de uma concepção bancária de educação para uma concepção problematizadora e libertadora dos sujeitos pela educação; a autonomia enquanto negação à malvadez da lógica neoliberal; a autonomia é o amadurecimento do *ser para si*, a autonomia é a busca da compreensão crítica do mundo pela dialogação entre os sujeitos e por fim, a autonomia se funda na vivência da tensão equilibrada entre a autoridade e a liberdade. Os resultados conferem indicativos de que é possível tecermos diálogos entre a infância e a Pedagogia Freireana, evidenciando que a maneira como Freire constrói o conceito de autonomia, viabiliza a orientação de práticas educativas democráticas voltadas à promoção do sujeito autônomo na Educação Infantil, todavia, a prática educativa, é marcada por contradições, observando-se momentos em que são fomentadas ações promotoras da autonomia e em outras circunstâncias, desafios a serem repensados, demandando a reflexão crítica e comprometida com a promoção de uma educação problematizadora e libertadora dos sujeitos, que não se rende a oferta de um ensino propedêutico para o Ensino Fundamental, que compreende a organização dos espaços e dos tempos da infância como necessários à promoção de desenvolvimento humano integral e não como atendimento ao modelo fabril instituído no espaço educativo e, por fim, que compreende que a autonomia é um imperativo ético, portanto, se constrói em inúmeras vivências democráticas, das mais simples as mais complexas, que facultem às crianças para optarem, se posicionarem, terem voz ativa e decidir responsabilmente, enquanto *seres para si*, de seu querer e vontades, portanto, os educadores, exercem um papel central neste processo formativo humano.

Palavras-chave: Autonomia. Educação Infantil. Pedagogia Freireana.

ABSTRACT

The present research is a result of the investigation that was done about the dialogue created between the Early Childhood Education and Freire's Pedagogy, built from a bibliographical research and pictures with empirical cropping collected by observation at a Childhood Education center, which contribute to the discussion about building the concept of autonomy during childhood. The approach of the investigation object has been guided by the central objective of identifying the contributions of Paulo Freire's pedagogy to the development of the child as an autonomous subject within the context of the Childhood Education, and the specific objectives from the research issues: i.) to clarify what the autonomy in view of Paulo Freire's pedagogical theory is; ii.) to comprehend what elements Freire's theory offers to the organization of an educational practice focused on the construction of the child as an autonomous subject within the scope of Childhood Education. The accomplishment of the delimited objectives has been founded by the historical and dialectic materialism, considering the close theoretical, epistemological and methodological link with Freire's pedagogy, relying on Kosik (2002), Gadotti (1995) and Frigotto (2004) contributions, through an accurate analysis of the foundations of the totality, movement and contradiction principles. Through the bibliographical research, we have done a *détour* in 12 central works of Freire: (1959), (1977), (1979), (1989), (1992), (1993), (1998), (2006), (2013a), (2013b), (2015) and (2017a), in which we mapped the founding axes that enabled the comprehension of the investigated object, which were: the transposition from a banking concept of education to a problematizing and liberating concept of the individuals for the education; the autonomy as a denial of the neoliberal logic evil; the autonomy is the development of the *being for yourself*, is the search for the critical comprehension of the world through a dialogue between the individuals, and finally, the autonomy is based on the experience of the tension balanced between the authority and freedom. The results indicate that it is possible to create a dialogue between childhood and Freire's Pedagogy, which proves that the way Freire builds the autonomy concept, he enables the guidance of democratic educational practices towards the promotion of the autonomous subject during Childhood Education. However, the educational practice is marked by contradictions, where there are moments that promoting actions of autonomy are fostered and, in other circumstances, there are challenges to be reconsidered, demanding a critical reflection, committed to the promotion of a problematizing and liberating education of the individuals that does not surrender to the proposal of a propaedeutic teaching for elementary school, which includes the organization of spaces and periods of childhood as necessary for the promotion of a full human development and not as a service to the manufacturing model that was established in the educational area and, finally, that comprehends that the autonomy is an ethical imperative, therefore, it is built by many democratic experiences, from the most simple to the most complex ones, which allows the children to choose, adopt a position, have an active voice and decide responsibly, as *beings for themselves*, about their wishes and desires. Thus, the educators have a central role in this human formative process.

Keywords: Autonomy. Early Childhood Education. Freire's Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Autorretrato de Paulo Freire	10
---	----

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
EC - Emenda Constitucional
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
GT - Grupo de Trabalho
IBICT - Instituto Brasileiro em Informação em Ciência e Tecnologia
MEC - Ministério de Educação
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
PEC - Proposta de Emenda Constitucional
PNA - Programa Nacional de Alfabetização
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SESI - Serviço Social da Indústria
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNIEDU - Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. PRIMEIRAS PALAVRAS: MEMÓRIAS DO TEMPO: O RETRATO PESSOAL E PROFISSIONAL NA CONSTITUIÇÃO HUMANA DA PESQUISADORA, O ENTRELAÇAMENTO COM O TEMA DA PESQUISA, O OBJETO INVESTIGADO	16
2. A AUTONOMIA SOB O OLHAR DE PAULO FREIRE	35
2.1 TRANSPOSIÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO BANCÁRIA DE EDUCAÇÃO PARA UMA CONCEPÇÃO PROBLEMATIZADORA E LIBERTADORA DOS SUJEITOS PELA EDUCAÇÃO: COMPREENDENDO A AUTONOMIA NESTE PROCESSO TRANSITÓRIO	46
2.2 AUTONOMIA É NEGAÇÃO À MALVADEZ DA LÓGICA NEOLIBERAL	51
2.3 AUTONOMIA É AMADURECIMENTO DO <i>SER PARA SI</i>	61
2.4 AUTONOMIA É A BUSCA DA COMPREENSÃO CRÍTICA DO MUNDO PELA DIALOGAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS	85
3. IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA EDUCATIVA NA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DOS EDUCANDOS.....	99
3.1 A AUTONOMIA SE FUNDA NA VIVÊNCIA DA TENSÃO EQUILIBRADA ENTRE A AUTORIDADE E A LIBERDADE	110
4. PALAVRAS FINAIS?	132
REFERÊNCIAS	139

1. PRIMEIRAS PALAVRAS: MEMÓRIAS DO TEMPO: O RETRATO PESSOAL E PROFISSIONAL NA CONSTITUIÇÃO HUMANA DA PESQUISADORA, O ENTRELACAMENTO COM O TEMA DA PESQUISA, O OBJETO INVESTIGADO

Sou um ser concomitante: reúno em mim o tempo passado, o presente e o futuro, o tempo que lateja no tique-taque dos relógios. Para me interpretar e formular-me preciso de novos sinais e articulações novas em formas que se localizem aquém e além de minha história humana. (LISPECTOR, 1998, p. 11).

As memórias que se apresentam a partir de agora, possuem o intuito de articular a minha² história de vida: pessoal e profissional, ao tema que se apresenta no palco central de discussões desse objeto de pesquisa³, que se ocupa da promoção de reflexões e de análises acerca do desenvolvimento da autonomia das crianças⁴ da Educação Infantil, à luz da teoria freireana⁵.

As marcas do tempo passado, somadas às marcas do tempo que vêm impregnadas dia após dia em minha vida, se constituem em alicerces determinantes que influenciaram e ainda influenciam na minha constituição enquanto sujeito.

Já afirmou Chauí (2000, p. 158) que refletir sobre as memórias é realizar uma evocação do passado, uma vez que elas consistem na “[...] capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total”. Com a intenção de resgatar essas experiências de vida, trago à lembrança resquícios que o tempo não conseguirá apagar, pois as palavras aqui

²Embora a dissertação seja um trabalho que se escreva por duas mãos: a da pesquisadora e a da orientadora, na seção que será apresentada, o texto será produzido na primeira pessoa do singular, considerando se tratar da história de vida pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora. Nas demais seções, o texto produzido empregará a primeira pessoa do plural.

³A discussão do tema da autonomia em Freire com vistas as contribuições na Educação Infantil, apresentada nesta dissertação, encontra-se vinculada a pesquisa que foi desenvolvida na UFFS, no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, na linha de Conhecimento e Desenvolvimento nos Processos Pedagógicos, consiste ainda, num estudo filiado ao Grupo de Pesquisa Educação, Formação Docente e Processos Educativos, vinculado ao diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

⁴Em suas obras, Freire refere-se ao *educando* como: adolescente, adulto, alfabetizando, aluno, aprendiz, aquelas e aqueles, corpo consciente e curioso, criança, educanda, educando, estudante, estudioso, gente, homem, indivíduo, jovem, menina, menino, mulher, mulher do povo, oprimido, outro e outra, proibido de ler a palavra, ser, ser de menor idade, ser humano, sujeito, sujeito cognoscente, sujeito da história, todos e todas, um e outro. Em “*Pedagogia da esperança*”, delimitou quem eram os educandos como as “[...] crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular” (FREIRE, P., 1992, p. 85). Para o *educador*, refere-se como: educador, educadora, ensinante, professor. Nesta dissertação utilizaremos as expressões: crianças, educandos, homens, indivíduos, seres humanos e sujeitos para nos referirmos aos *educandos*. Adotaremos a expressão *educador*, para nos referirmos à figura do professor.

⁵É possível encontrar registros de autores que apresentam a grafia da palavra como “freiriana” e “freireana”, adotaremos nessa produção a grafia “freireana”. Tal escolha deve-se ao fato de que Freire, utilizava-a em sua escrita conforme os registros encontrados em sua obra. Vale ressaltar que serão respeitadas as grafias adotadas por autores nas citações diretas que contribuem às reflexões desencadeadas ao longo desta dissertação.

sistematizadas registram as vivências de um sujeito histórico e social constituído com vistas às implicações do passado, do presente e que influenciarão determinadamente no futuro.

Dessa forma, Chaui (2000, p. 164) contribui ao afirmar que,

A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (mas podendo esperá-lo e compreendê-lo).

Nessa perspectiva, assevero que inúmeras implicações decorrem de nossas experiências de vidas, de fatos, de circunstâncias históricas que são dadas aos homens para que, a partir delas, possamos construir a minha, a nossa história, ou seja, as condições que me foram e que são dadas, influenciam sobremaneira na identidade que me constitui como ser humano. Marx (2000, p. 15), afirma que “[...] os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. Neste viés, de acordo com as significações sociais que os sujeitos herdaram do seu passado, construirão a sua história.

Saliento a imprescindibilidade das circunstâncias assinaladas por Marx (2000), por interferirem diretamente na vida dos sujeitos e conseqüentemente de seu grupo social. É temível olhar para elas somente como obras do acaso que afloram em processos e relações sociais ingênuos e desprovidos de interesses. Muito pelo contrário, as circunstâncias se originam em espaços de disputa de interesses e principalmente de poder.

Quando compreendemos as interferências das circunstâncias herdadas sobre o curso de nossas vidas, ser-nos-á possível entender o significado e as conseqüências da evocação da nossa palavra, das decisões, das denúncias, dos posicionamentos e dos anúncios que realizamos para o mundo, implicando assim no decorrer de nossa trajetória. Nesta perspectiva, com o corpo encharcado pelas circunstâncias históricas e sociais herdadas, reporto-me para a minha vida, e na arte de reviver o passado, trago a memória alguns recortes que auxiliam a compreender o ser humano que me tornei e as relações tecidas com o objeto dessa pesquisa.

Tomo com referência as palavras de Chaui (2000) e evoco na memória a minha história, que inicia na história de vida dos meus pais, que encararam desde cedo as dificuldades da vida, sendo ambos de famílias muito humildes e trabalhadoras, herdaram o legado da pobreza, da falta de oportunidades e a baixa escolaridade, mas com muito amor, união e objetivos em comum construíram a nossa família.

“Toda memória guarda uma infância [...]”, já afirmou Queirós (2005, p. 9) na apresentação da coletânea poética de Manuel Bandeira. Sendo assim, inicio as memórias da

minha vida, pautadas pela fala incansável de meus pais, instigando a mim e a minha irmã que precisaríamos estudar se quiséssemos ser alguém na vida e ainda nos instigando a olhar para o sofrimento e a dureza da vida deles. Mal sabiam eles, que não era necessário aguardar o futuro para sermos alguém na vida, já éramos sujeitos do presente. Meus pais tinham plena consciência de que pobre sem estudo não garantia seu lugar ao sol. Ao darem tanta importância para os estudos, projetando um futuro melhor para a minha irmã e para mim, semeavam em nós os seus sonhos de uma vida melhor e de oportunidades que a vida lhes negou.

E, “[...] no retrato que me faço - traço a traço - Às vezes me pinto nuvem, às vezes me pinto árvore... [...]” (QUINTANA, 2005, p. 15), eu, menina moleca, me “pintava” de professora e brincava de escolinha com a minha irmã, afirmando que seríamos professoras para o contentamento da nossa família. Conforme Paulo Freire (2013a, p. 41) assinalou, que “[...] quanto mais me volto sobre a infância distante, tanto mais descubro que tenho sempre algo a aprender dela”. Foi assim que vi a brincadeira de faz-de-conta da infância, tornar-se realidade quando concluí o Magistério e, aos 17 anos de idade, comecei a trabalhar como professora numa Escola Multisseriada⁶. A prática pedagógica, nesta realidade educativa, contribuiu na percepção sobre a necessidade de promover o processo de construção da autonomia com os meus educandos, pois quanto mais autônomos fossem, mais evoluíam em suas aprendizagens.

Ao meu processo formativo, foi incorporada uma complementação ao Magistério, com os Estudos Adicionais em Pré-Escolar, oportunidade em que se dá a minha incursão inicial na Educação Infantil como docente. Cursei ainda a graduação em Pedagogia e uma especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais, quando pesquisei e depois aprofundei a relevância da literatura infantil na formação de subjetividades humanas e na construção de leitores. Conquistar a titulação de Pedagoga representou uma conquista não somente para pessoal, mas para toda a família. Apesar de pertencer a uma família humilde e de baixa escolaridade, a nossa geração, minha e de minha irmã, foi a primeira a frequentar e concluir a graduação no Ensino Superior. Transpomos as dificuldades, superamos o preconceito. Os sonhos que foram fomentados e alimentados durante anos por nossos pais, transformaram-se nos nossos sonhos, que com sacrifício e abnegação, conseguimos mudar o curso da nossa história.

⁶Denominação atribuída às escolas localizadas na zona rural do município de Concórdia– SC, que realizava o atendimento de turmas mistas, numa mesma sala, no mesmo período e com uma única professora, que além de se ocupar do ensino, desempenhava tarefas relativas a parte administrativa de documentação, eventos escolares, promoções para a arrecadação de fundos, preparo do lanche, cultivo da horta, ajardinamento, limpeza da escola e arredores. Desde a realização da I Conferência Municipal de Educação do Campo, realizada no ano de 2004, passou a receber a nomenclatura de Escolas do Campo.

Obviamente, entrecruzam-se os caminhos da vida pessoal, da vida acadêmica com a vida profissional, aliás, são indissociáveis considerando o sujeito central dessas vivências. Nóvoa (1995) corrobora com esta premissa ao afirmar que “[...] devemos ter claro que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente”. (NÓVOA, 1995, p. 32).

Paralelo ao processo formativo, atuei como educadora da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e como Gestora Escolar, encarando, com esperança e determinação, os desafios de cada função. É importante considerar que no decorrer da trajetória profissional, vivenciei diversas propostas pedagógicas ancoradas em diferentes vertentes teóricas e nesse processo fui me constituindo na educadora que sou atualmente.

Entretanto, foi no período de 2001 até 2016, com a posse de um governo popular, que a educação concordiense⁷ passou a assumir novas dimensões com a instituição da “Proposta de Educação Democrática”, que tinha como objetivo, a promoção da “[...] superação do espontaneísmo pedagógico e do trabalho escolar fragmentado”, (CONCÓRDIA, 2001, p. 4), alicerçado em princípios norteadores que procuram conceber a escola como espaço de “*acesso, permanência e terminalidade*”, de “*construção e apropriação do conhecimento sistematizado*”, de modo a discutir a função social da escola e a promoção de práticas educativas no sentido de fomentar nos sujeitos a “*construção da autonomia*” e consequentemente da “*cidadania*” por “*sujeitos históricos do processo*” (Concórdia, 2001), que se constituem via “[...] acesso ao conhecimento e pela vivência de relações mais democráticas”. (CONCÓRDIA, 2001, p. 7).

Como educadora da Educação Infantil, vivenciei esse movimento democrático, impulsionado pela proposta de educação, passando a olhar com maior rigor e criticidade para as ações que eu propunha às crianças, procurando conferir maior diretividade ao processo educativo, sem deixar de respeitar as crianças como sujeitos centrais do processo, refletindo constantemente sobre como ultrapassar a fragmentação que destituía a prática educativa de sua função nuclear e social, como promover a autonomia das crianças respeitando as peculiaridades de seu desenvolvimento humano, como contribuir na construção de identidades de cada criança, partindo do princípio de que eram sujeitos históricos, sociais e culturais.

Nesse sentido, Josso (2004, p. 16), contribui ao assinalar que “[...] o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica”. Ao colocar em debate o conhecimento que possui, com o conhecimento

⁷Concordienses é o gentílico utilizado para designar ao indivíduo que nasceu ou que reside no município de Concórdia - SC.

veiculado na escola, o educador irá produzir um novo conhecimento, uma nova forma de agir, encharcada de sua trajetória pessoal, visto que “[...] a reflexão sobre a vida é centrada nas experiências que consideramos significativas, para compreendermos o que nos tornamos, hoje, e de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros, do nosso meio humano e natural”. (JOSSO, 2004, p. 72).

Uma outra experiência marcante na minha trajetória, que potencializou a concepção de educação que defendo, foi a de coordenar o departamento da Educação Infantil no município de Concórdia - SC, de 2003 até 2005, experiência esta que propiciou inúmeros desafios, exigindo a promoção de discussões e direcionamentos acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP), regimento escolar, conselho deliberativo escolar, projetos pedagógicos (construção e metodologia), planejamento educacional, legislação, formação de profissionais que atuavam na Educação Infantil: professores, auxiliares de creche, coordenadoras de creche, estagiários, cozinheiras e zeladoras, dentre outras atribuições pertinentes ao cargo.

Em setembro de 2003, ocorreu na rede pública a “*I Conferência Municipal de Educação Pensando a Educação Democrática*”, cujo objetivo consistia em “[...] promover diálogo entre os membros do magistério para avanços da política educacional do município de Concórdia com os temas conhecimento: currículo, avaliação e autonomia: gestão democrática, conselho escolar, regimento escolar”, (CONCÓRDIA, 2004, p. 07). Tal empreitada, consistiu num feito inédito e histórico que ressignificou a educação municipal. A partir das discussões com o coletivo educacional, foram construídas e aprovadas 17 teses⁸ que traçaram as diretrizes teóricas, metodológicas e epistemológicas da educação, alicerçadas no materialismo histórico-dialético, por meio de um viés de uma Educação Popular, que buscou em Paulo Freire, o aporte teórico para alicerçar e dinamizar a proposta educativa.

As diretrizes traçadas, exigiram um reordenamento da Proposta Municipal de Educação, sendo que em 2005, passou a vigorar a proposta “*Construção de uma Escola Democrática e Cidadã para Todos*”, cujo foco do trabalho se direcionou para os aspectos metodológicos da prática educativa, tendo como ponto de partida o contexto concreto dos educandos e educadores, a ênfase no diálogo, de modo a mediar o processo de ensino e de aprendizagem e a politicidade no ato de educar, no sentido de promover a conscientização e a libertação dos sujeitos pelo conhecimento. Considero que o trabalho educativo se firmou ainda mais como um ato político, promotor da conscientização dos sujeitos e da transformação da sua realidade social.

⁸Nomenclatura utilizada pela rede municipal para referir-se às diretrizes construídas e aprovadas em plenária pelos profissionais que participaram das conferências municipais de educação.

No curso da história, possibilitei a continuidade do processo formativo de constituição docente por meio da atuação na sala de aula. Nesse espaço de conhecimento, a vida pulsa. Os espaços, os tempos são dialéticos, as crianças são dinâmicas e demonstram curiosidade epistemológica no processo incessante de conhecimento e apreensão do mundo do qual fazem parte. Ocorre o encontro de singularidades humanas que desafiam o educador a conhecer os caminhos que cada criança percorre para se constituir como ser. Nessa trama interativa, buscase compreender como cada uma aprende e os encontros que a mediação educativa possibilita na evolução da aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, Larrosa (1998) pontua a necessidade do educador redimensionar a sua prática educativa por meio da mudança na maneira de pensar, de ser, de agir, humanizando as relações estabelecidas entre ele e as crianças. Dessa forma,

[...] teremos, talvez, que aprender a viver de outro modo, a pensar de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo. Talvez tenhamos que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara mais humana, isto é, palpante e expressiva, que não se endureça na autoridade. Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana. (LARROSA, 1998, p. 207).

Tal processo de aprendizagem, se constitui em inúmeras experiências firmadas com uma multiplicidade de sujeitos que se humanizam entre si. Neste sentido, contribui Larrosa (2002, p. 21) ao afirmar que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” o que evidencia na importância do educador se permitir vivenciar esse processo de experiência formativa docente, que possibilita a ele experimentar o seu fazer pedagógico, ocasionando assim o pensar reflexivo sobre as suas ações que contribuirão na constituição de sua identidade profissional como sujeito do processo.

Neste processo formativo, novos desafios se apresentaram em minha vida profissional, quando passei a trabalhar como Especialista em Educação, função esta que equivale ao trabalho realizado como Orientadora Educacional ou Coordenadora Pedagógica e ampliei a atuação para a gestão escolar e o trabalho pedagógico. Paralela à vida profissional, a vida acadêmica efervesceu quando cursei uma especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na qual se desvelou o papel de atuação deste profissional no cotidiano da escola. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) produzido teve como temática a “Análise do papel do coordenador pedagógico no fomento à construção do Projeto de Político-Pedagógico e a gestão democrática”. Nessa memória da minha vida, emerge com vigor o interesse pela investigação do protagonismo infantil na organização da escola e da promoção

de uma gestão democrática ao conferir vez e voz para os principais atores de processo educativo, que são as nossas crianças. Todavia há que se ter autonomia para desencadear a participação dos múltiplos segmentos, pois quando a participação se consolida, o ensino se direciona para atender às necessidades da comunidade e principalmente dos educandos.

O conhecimento procedente dessa especialização, redimensionou a minha atuação profissional na condição de Especialista em Educação, que trabalha no aporte direto ao gestor escolar, educadores, alunos e pais, mães/responsáveis. Passei a refletir sobre as ações, pensando, juntamente com o gestor escolar, em estratégias de mobilização e participação efetiva de todos os segmentos que atuam na escola, na busca da promoção da autonomia, conquistando assim, o direito de anunciar a sua palavra, principalmente os educandos e as suas famílias, isto porque mais importante do que ouvir falar sobre democracia, é a experiência concreta, palpável.

Neste sentido, Freire (2013a) sublinha que,

Ensinar democracia é possível. Para isto, contudo, é preciso testemunhá-la. Mais ainda, testemunhando-a, lutar para que ela seja vivida, posta em prática ao nível da sociedade global. O que quero dizer é que o ensino da democracia não se dá através apenas do discurso *sobre* a democracia, não raro contraditado por comportamentos autoritários. O ensino da democracia implica também o discurso sobre ela, não abstratamente feito, mas sobre ela ao ser ensaiada e experimentada. (FREIRE, P., 2013a, p. 244-245, grifo do autor).

Direciono o olhar para a vida acadêmica e uma nova experiência, marca determinantemente a minha vida, quando cursei, como aluna especial, a disciplina “Vigotski - Freire e os processos de ensino e de aprendizagem”, no PPGE - Mestrado em Educação, na UFFS, tive a oportunidade de conhecer e aprofundar os conhecimentos que possuía, minha compreensão assumiu nova dimensão visualizando assim, a possibilidade de discutir o conceito da autonomia na obra de Paulo Freire. Dessa forma, realizei buscas no banco de dados, observei a viabilidade desta investigação, estruturei um projeto e decidi me desafiar, buscando o ingresso no Mestrado em Educação ofertado pela UFFS e para a realização de um sonho há muito almejado. Consegui aprovação e confirmou-se o ensejo de realizar a investigação acerca das contribuições de Freire para a promoção do sujeito autônomo.

O estreitamento do tema da autonomia com a Educação Infantil se manifestou desde o tempo em que era professora. Constantemente me indagava acerca dos conhecimentos que precisariam ser promovidos no trabalho educativo com as crianças da Educação Infantil. Como o educador da Educação Infantil precisava planejar e efetivar a sua prática educativa tendo em vista a promoção da autonomia das crianças? Que experiências pedagógicas as crianças teriam que vivenciar e internalizar, considerando as especificidades em relação à brincadeira, à

linguagem, ao desenvolvimento motor, social, afetivo, cognitivo, biológico, tendo em vista que todas essas especificidades encontram-se vinculadas diretamente à autonomia delas. Mas, em contrapartida, observa-se a marginalização destes conceitos em detrimento de uma preocupação desenfreada pela busca de uma escolarização, com a oferta de um ensino propedêutico para a inserção da criança no Ensino Fundamental.

Assim, a inquietação acerca do tema de pesquisa tem sua gênese no trabalho como educadora e se entrelaça com a minha existência pessoal e acadêmica pessoal, cuja escolha pela investigação do conceito da autonomia na obra freireana, é justificada inclusive pelo fato de que a proposta municipal de educação, “Construção de uma Escola Democrática e Cidadã para Todos”, que entre avanços e involuções segue vigente no município de Concórdia – SC há quatorze anos, alicerça-se nos princípios da obra de Paulo Freire.

As memórias da minha vida pessoal, acadêmica e profissional relatam a história de um sujeito que se constituiu por meio das experiências sociais e que ainda se constituirá, tendo em vista que “[...] não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar [...]”. (LARROSA, 2011, p. 5-6), de um sujeito que possui “[...] um corpo molhado de história de marcas culturais, de lembranças, de sentimento, de dúvidas, de sonhos rasgados, mas não desfeitos[...]” (FREIRE, P., 1992, p. 12) e de utopias que são parte da minha constituição humana, portanto, conseguir apresentar uma justificativa quanto a relação com o tema desta pesquisa, não caberia dentro de alguns parágrafos, mas é necessária a realização desta abordagem para compreender a gênese deste tema no entrelaçamento com a pesquisadora enquanto sujeito histórico, social e cultural.

A pesquisa em tela, tem origem no percurso pessoal e profissional da pesquisadora, como anteriormente foi apresentado, mas foi se adensando ao pesquisarmos⁹ o estado do conhecimento das produções acadêmicas. A busca de dados foi realizada no Instituto Brasileiro em Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), via Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), em trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), mais especificamente no Grupo de Trabalho (GT) 07, que representa os estudos no campo da Educação Infantil, sendo nomeado por “*GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos*” e, em artigos da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

⁹A partir deste momento, desenvolverei a narrativa dissertativa, na primeira pessoa do plural, considerando a participação ativa da orientadora, a professora doutora Solange Maria Alves, neste processo formativo intelectual e de produção de conhecimento acadêmico.

Partimos do problema de pesquisa delimitado que se funda na investigação das contribuições que a Pedagogia Freireana promove para a construção do sujeito autônomo no âmbito da Educação Infantil, delimitamos os descritores que foram utilizados para a revisão de literatura acadêmica disponível no banco de dados, consistindo em elementos centrais da pesquisa em foco, quais sejam, “Autonomia”, “Paulo Freire” e “Educação Infantil”, unidas pelo operador booleano “AND”, o que contribui para o estreitamento dos dados. Todavia a exiguidade de produções encontradas, induziram-nos a flexibilizar e a combinar a busca em relação aos descritores passando também a adotar “Pedagogia Freireana” para o descritor “Paulo Freire” e “Infância” para o descritor “Educação Infantil”. Foi necessário ainda suprimir o operador booleano “AND”, para emergir os trabalhos que buscávamos localizar para esta etapa investigativa. O lapso temporal demarcador desta busca, compreendeu o período de 2005 até 2018, que é o tempo de vigência da Proposta de Educação “Construção de uma escola democrática e cidadã para todos”, instituída há quatorze anos na rede pública do município de Concórdia – SC.

Após o levantamento inicial realizado por intermédio da leitura do título, do resumo e das palavras-chave, as produções limitaram-se a onze trabalhos promotores de discussões aproximadas do tema da Educação Infantil, das contribuições da Pedagogia Freireana e, da Autonomia. Localizamos cinco dissertações, duas teses, três artigos e, um trabalho, totalizando onze produções. Nas pesquisas selecionadas, decidimos pela realização da leitura e análise: da introdução, da metodologia, dos resultados e das considerações finais, direcionando a atenção principalmente para o objetivo geral, por ser um critério que possibilitou a localização em todas as produções investigadas, quer sejam teses, dissertações, artigos e trabalhos, acerca do tratamento dado pelos pesquisadores à autonomia, com maior ou menor ênfase, e os resultados desta busca, foram tratada as informações na próxima seção.

A localização de apenas onze produções, confirmou o prognóstico de que seriam encontrados poucos trabalhos associados direta ou indiretamente ao objeto de investigação desta pesquisa, o que prevalece, são estudos acerca da construção da autonomia moral, alicerçados em Piaget. Estudos pautados em documentos nacionais de produção do Ministério de Educação (MEC) ou em outros autores que pesquisam a infância, são encontrados em minoria.

Ressaltamos que dos onze trabalhos mapeados, somente um, estabeleceu aproximações ao objeto de estudo desta investigação, qual seja, a pesquisa de mestrado realizada por Soejima (2008, p. 15), que buscou “[...] analisar a função da Educação Escolar na formação dos sujeitos, valendo-me do conceito de autonomia por considerá-lo importante no processo de

desenvolvimento humano”, com crianças de 4 a 6 anos, matriculadas no Pré-Escolar. A pesquisadora convidou ao palco de discussões o autor Paulo Freire, destacando que a autonomia é,

[...] a liberdade de escolhas e a tomada de decisões para a formação crítica dos sujeitos, propondo tanto o respeito ao sujeito (e suas vontades próprias) quanto a convivência em grupo. O processo de construção autônoma refere-se ao amadurecimento, como entende o autor, das possibilidades de escolhas e tomadas de decisões mediante a consciência das consequências advindas das decisões. (SOEJIMA, 2008, p. 126-127).

Paulo Freire ocupa um lugar central nas discussões acerca do tema da autonomia, mas a pesquisadora convida ao debate Piaget, que contribui com o conceito de autonomia moral e o processo de autoconsciência e, Vigotski que agrega ideias ao debate, com o desenvolvimento da capacidade de autorregulação do sujeito. Entretanto, o diálogo se afina entre Freire e Vigotski, pelo fato de ambos concederem importância ao contexto histórico e social para o desenvolvimento humano do sujeito (SOEJIMA, 2008). A pesquisadora sublinha ainda o fato de que nos tornamos autônomos no decorrer das nossas vidas, pelas experiências que vivenciamos. Portanto, o professor tem um papel determinante nesse processo por meio do trabalho pedagógico que propicia às crianças, visto que, o processo educativo humaniza os sujeitos, portanto, precisa respeitar as condições históricas e sociais. Neste ínterim, pauta-se em Freire ao afirmar que a “[...] autonomia é um processo [...] desenvolvido gradualmente e no amadurecimento da liberdade”. (SOEJIMA, 2008, p. 128).

As buscas ao banco de dados, comprovaram a relevância dos trabalhos para a Educação Infantil, para a discussão do conceito da autonomia, que é tão importante nesta etapa de desenvolvimento humano e, ao estabelecimento de diálogos com as contribuições da Pedagogia Freireana, enfatizando assim, que ainda há muitos caminhos a serem percorridos, há muitos anúncios a serem realizados na produção deste conhecimento. Este é o movimento dialético produzido por esta dissertação, no sentido de enfatizar a discussão do conceito de autonomia na infância, essencialmente em obras que compõe a Pedagogia Freireana, um movimento singular, marcado pela historicidade da obra de Freire e deste conceito tão importante na educação de crianças pequenas e, pela denúncia da contradição presente na compreensão do que representa a autonomia, mediante o conflito de interesses que procura manipulá-lo para atender a ordem mercadológica que apresenta discursos camuflados em nome do desenvolvimento de habilidades, destrezas e competências dos educandos.

Apresentamos assim, a relevância social quanto à necessidade pontual de que emergjam pesquisas no sentido de investigar o desenvolvimento da autonomia das crianças, com vistas às

contribuições de Paulo Freire, visando assim, a produção de conhecimentos significativos e acessíveis aos educadores e educadoras, possibilitando um redimensionamento de sua prática pedagógica. Conforme anteriormente destacamos, novas investigações precisam surgir na academia, uma vez que o conceito de autonomia tem sido discutido com maior frequência por estudiosos de Piaget¹⁰, cuja concepção acentua-se com maior vigor numa abordagem genética de cunho biológico, que pauta o desenvolvimento humano como resultado de processos maturacionais que vão do individual para o social. Em que pese as contribuições deste pensador para o tema, a nosso ver, entra em franca contradição com a concepção freireana cuja base teórica de maior sustentação valida-se na perspectiva histórica, reiterando e corroborando à subjetividade humana como construto social, mediada pelas circunstâncias histórico-culturais onde encontram-se os sujeitos e suas práticas sociais.

Com base nestas reflexões, salientamos a relevância acadêmica desta pesquisa, em decorrência da exiguidade de investigações acerca das contribuições da Pedagogia Freireana para a formação do sujeito autônomo na Educação Infantil, uma vez que consiste numa etapa importante da vida das crianças e que pela complexidade do estabelecimento de análises realizadas em pesquisas empíricas nesta faixa etária, por vezes é negligenciado pela comunidade acadêmica. Ao direcionarmos especificamente o olhar ao município de Concórdia – SC, asseveramos que até os dias atuais, não foram realizadas pesquisas dessa ordem no cenário da Educação Infantil, que o objeto desta pesquisa se ocupou em investigar.

Considerando ainda a relevância social, tencionamos que este trabalho não se limite à mera produção acadêmica de denúncia, mas principalmente de anúncios de possibilidades dos pressupostos freireanos, no que tange à apropriação da autonomia pelas crianças da Educação Infantil, tendo em vista que Freire, por meio de seu arcabouço teórico, epistemológico e metodológico dialogou com todas as etapas da Educação Básica, do Ensino Superior, da

¹⁰Jean Piaget, teve a sua carreira acadêmica e profissional de biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, marcada pela criação da “Epistemologia Genética”, uma teoria que tinha como preocupação central, a compreensão de como o ser humano, em particular a criança, estruturava o conhecimento, fundando-se no desenvolvimento natural dos indivíduos. Classificou o processo de desenvolvimento cognitivo humano em quatro estágios: sensorio motor (de zero a dois anos aproximadamente): a criança começa a perceber a si própria e, os objetos ao seu de redor; pré-operacional (por volta dos dois aos sete anos aproximadamente): a criança começa a apresentar domínio da linguagem e passa a utilizar símbolos para representar o mundo. Ainda é egocêntrica e possui dificuldade em se colocar no lugar do outro; operações concretas (dos sete aos onze anos aproximadamente): a criança desenvolve a lógica nos processos mentais, distingue objetos pela percepção de diferenças e similaridade; operações formais/ abstratas (12 anos em diante): possuem controle sobre o pensamento lógico e dedutivo, apresentando maturidade cognitiva. Dessa forma, desenvolvem a competência de pensar abstratamente, criando hipóteses, teorias que lhes possibilitem compreender e se apropriar do mundo. Afirmava que a aprendizagem se consolidava pelas interações que ocorriam nas estruturas internas dos indivíduos e pelos contextos externos que interferiam, secundariamente, neste processo (PIAGET, 1979; 1971). Considerando os limites de possibilidade de reflexão acerca desta teoria, demarcados por esta nota explicativa, sugerimos o aprofundamento dos conhecimentos na busca das obras: “A epistemologia genética” e “Aprendizagem e conhecimento”.

Educação Formal, da Educação Não-Formal, com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com todas as esferas da sociedade que encontraram, e que ainda encontram em sua pedagogia, espaços de humanização, de desenvolvimento humano, de conscientização e de libertação.

Dessa forma, partimos para a apresentação do tema desta investigação realizada, considerando que as vivências culturais e sociais estabelecidas com o meio pelas crianças da Educação Infantil, provocam mudanças em seu desenvolvimento, não apenas motor, mas, também afetivo, cultural, social e cognitivo que desencadeiam em seu desenvolvimento integral. Gradativamente, circunstanciadas pela herança sócio-histórica e pelo acesso aos bens materiais e simbólicos disponíveis na cultura, as crianças se apropriam e conquistam maior autonomia. Igualmente, considera-se que elas se encontram em desenvolvimento, pois vivenciam gradual e concretamente o processo de conhecimento dos seus corpos e do mundo, transcendendo de um nível de desenvolvimento de dependência e de heteronomia aos sujeitos mais experientes, para um nível de desenvolvimento onde começam a elaborar critérios pessoais que possibilitam organizarem-se sozinhas, sem a dependência total dos demais sujeitos, agindo com maior liberdade, independência, autossuficiência, enfim, com o autogoverno de si próprias tornando-se assim, autoras da sua história, ou seja, autônomas.

Nesta senda, é possível perceber a importância de outros sujeitos neste processo de desenvolvimento, pois promovem experiências de aprendizagem nas quais as crianças interagem e se relacionam com o próprio corpo, com outros sujeitos e com o mundo, percorrendo trajetórias que as conduzem da condição de heterônomas para o processo de construção e de apropriação da condição de autônomas.

A Educação Infantil, ao longo das últimas duas décadas, tem replicado em orientações curriculares nacionais, bem como municipais, a realização de uma proposta pedagógica que respeite a singularidade das crianças, pois elas são sujeitos históricos e sociais. As orientações curriculares contemplam a promoção de um trabalho pedagógico, voltado ao desenvolvimento da autonomia com o intuito de contribuir para que as crianças se construam cidadãs e, no decorrer de toda sua vida, exerçam a sua cidadania. É possível que este protagonismo infantil assuma diversas facetas, pois no decorrer do processo, estas orientações curriculares absorvem diversas interferências se considerarmos as influências das inúmeras correntes teóricas, metodológicas e epistemológicas que as alicerçam.

A discussão sobre o conceito de autonomia, objeto dessa pesquisa, encontra-se ancorada teoricamente em Paulo Freire, considerando que a Pedagogia Freireana contribui ao efetuar o anúncio de uma proposta educativa que favoreça o desenvolvimento das crianças na Educação

Infantil, de modo a assegurar o espaço de cada sujeito, detentor do direito de anunciar a sua palavra, pois é fruto dos saberes, dos desejos e vivências sociais e culturais pertinentes a sua idade. Olha para o ser humano, como um sujeito, que produz e é produzido pela cultura, neste sentido, como “[...] seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, P., 2015, p. 44). Neste viés, percebe-se a consciência do inacabamento¹¹ dos seres humanos, que se constroem dialeticamente na relação dialogada e libertadora com os demais sujeitos, transcendendo, dessa forma, da ponte da heteronomia à autonomia.

Essa perspectiva tem orientado a política educacional do município de Concórdia – SC, desde os idos de 2005. Ao longo destes 14 anos, mesmo que entre avanços e involuções, muitas experiências se construíram, muitos desafios foram superados e, possivelmente, novas contradições foram surgindo, problematizações decorrentes dos limites e possibilidades de todo processo humano, inacabado, histórico e cultural. Um dos maiores desafios decorrentes dos fundamentos freireanos para uma proposta pedagógica, é a organização da ação educativa no âmbito da Educação Infantil, por diferentes razões que não cabem nos parâmetros deste estudo, mas, sobretudo, por uma crença de que Paulo Freire se dedicou aos adultos, à Educação Popular e aos movimentos sociais e, por isso, pouco ou nada contribui para a Educação Infantil. Ignorando ou tentando superar esse limite explicativo, parafraseando Paulo Freire (1977), a Secretaria Municipal de Concórdia – SC (2003), comprometida com uma concepção de criança como ser humano inacabado ou inconcluso, em vir a ser e, fundamentalmente, como ser sócio-histórico, protagonista no processo de constituir-se humano, assume a base freireana também no âmbito da Educação Infantil.

Muitas perguntas se instalam nesse processo. Qual é o lugar que a infância ocupa na pedagogia freireana? Como fazer Educação Infantil com Freire? Que elementos esse pensador-educador nos oferece para pensar e organizar a ação pedagógica voltada para a formação da autonomia do sujeito concebido como ser histórico-cultural? Como a organização pedagógica promove nas crianças a condição de decidirem por si próprias e dessa forma se apropriarem do mundo e conseguirem tomar as suas próprias decisões? No seio dessas questões e no contexto brevemente esboçado acima, instalam-se as condições para o recorte do objeto desta pesquisa que tem como problema de pesquisa, portanto indagação primeira: **Que contribuições a Pedagogia Freireana oferece para a construção do sujeito autônomo no âmbito da Educação Infantil?** Com base nesta indagação, vislumbra-se o alcance do objetivo geral, que

¹¹A expressão *inacabamento* é utilizada por Freire em sua obra, referindo-se a condição histórica, sócio-cultural e processual da constituição humana.

consiste em “identificar as contribuições da pedagogia de Paulo Freire para a construção da criança como sujeito autônomo”.

A busca de possíveis respostas ao objeto nuclear, orientam-se assim, pelas seguintes questões de pesquisa que são também nossos objetivos específicos: i.) o que é a autonomia na perspectiva da teoria pedagógica de Paulo Freire? ii.) que elementos a teoria freireana oferece para a organização de uma prática educativa voltada para a construção da criança como sujeito autônomo no âmbito da Educação Infantil?

Em termos metodológicos, este estudo filia-se a uma abordagem materialista histórico-dialética¹² no âmbito de sua concepção de produção de conhecimento, que se utilizou dos princípios da totalidade, do movimento e da contradição para depreender o objeto de conhecimento desta investigação. Compartilhamos os apontamentos de Frigotto (2004) ao asseverar que a dialética materialista histórica precisa ser compreendida:

[...] enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca de transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 2004, p. 73).

Na condição de postura ou concepção de mundo, decorre que o pensamento e as ideias são o reflexo de situações e circunstâncias que se manifestam no mundo exterior. O reflexo constitui-se pela absorção subjetiva da realidade objetiva. Neste viés, a dialética “[...] situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 2004, p. 75). Corrobora com essa discussão Kosik (2002), ao assinalar que,

A dialética trata a “coisa em si”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só certo esforço, mas também um *détour*. Por este motivo, o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isto não pretendemos apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente e, sobretudo duas qualidades da práxis humana. (KOSIK, 2002, p. 9, grifo do autor).

¹²As pesquisadoras orientaram-se em autores que subsidiaram as abordagens metodológicas no que tange a adoção da dialética para a compreensão do problema de pesquisa já apresentado. O aprofundamento de discussões acerca da dialética, pode ser realizado por meio do artigo “O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional” de Frigotto (2004), da obra “A dialética do concreto” de Kosik (2002), da obra “Concepção dialética da educação: um estudo introdutório” de Gadotti (1995), que orienta quanto aos alicerces basilares dos princípios ou leis da dialética materialista, que são: o princípio da totalidade: todas as coisas encontram-se inter-relacionadas; o princípio do movimento: observa-se o inacabamento da natureza e da sociedade, portanto estão em constante transformação; o princípio da mudança qualitativa: o processo de transformação das coisas se dá no acúmulo gerado de elementos que produzem aquilo que podemos chamar de qualitativamente novo e o princípio da contradição: possibilita a transformação, pois está presente em seus mecanismos opostos internos. A contradição é a essência da dialética.

A dialética, consiste na compreensão da realidade conflitante e contraditória. Ao reportarmos esta discussão à pesquisa, é possível afirmar que a investigação das contribuições da Pedagogia Freireana para a promoção do sujeito autônomo na Educação Infantil, é constituída de fatos empíricos que emergem da realidade, portanto, são dotados de historicidade. Em outros termos, o pensamento dialético emerge no movimento da realidade, situada num contexto histórico, atuando na construção, no desenrolar e na mudança dos fatos, cujo trabalho desempenhado pelo homem, pelo pesquisador é indispensável para a construção do conhecimento dos fatos numa perspectiva crítica.

A observância dessa concepção de pesquisa adotou como suporte instrumental: a *pesquisa bibliográfica* na obra freireana. Optamos em trabalhar com os livros produzidos pelo autor central que norteou a investigação, portanto, fez-se necessária a adoção de critérios de inclusão para realizarmos a seleção dos livros para comporem o corpus investigativo, constituindo no eixo central que sustenta a Pedagogia Freireana, os livros que foram escritos exclusivamente por Paulo Freire, os quais contribuíram na discussão desta pesquisa investigativa em decorrência do afinamento do tema da autonomia e os livros que foram publicados no idioma da língua portuguesa.

Ressaltamos que, em decorrência do vasto acervo literário, utilizamos como critério de exclusão na obra de Freire, a publicação dos livros em co-autoria com outros escritores, ou seja, os livros falados, as obras póstumas, a publicação de artigos disponíveis em periódicos, em revistas, em jornais, os materiais disponíveis em áudio e vídeo, bem como as cartas que não se encontram compiladas em seus livros. É pertinente ressaltamos que o livro *“Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”*, mesmo tendo sido publicado postumamente, foi selecionado para o corpus de análise dessa pesquisa, por ser o livro inacabado que Freire estava escrevendo, quando veio a falecer. Principalmente por ter dedicado um capítulo à discussão dos temas da autoridade e da liberdade, que dialogam diretamente com a autonomia da criança.

Ancoradas pela *pesquisa bibliográfica*, efetuamos um *détour* mapeando e analisando a construção do conceito de autonomia, as contribuições para o processo de constituição do sujeito autônomo no âmbito da Educação Infantil e os elementos que a Pedagogia Freireana oferecem para uma prática educativa promotora da autonomia infantil, num recorte estabelecido em 12 obras basilares de Freire, sendo: *“Educação e atualidade brasileira”* (1959), *“Educação como prática da liberdade”* (1989), *“Pedagogia do oprimido”* (2017a), *“A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação”* (1977), atualmente comercializado como: *“Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo*

Freire”, “*Extensão ou Comunicação?*” (1979), “*Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*” (1992), “*Política e educação*” (1993), “*Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e a minha práxis*” (2013a), “*À sombra desta mangueira*” (2013b), “*Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*” (1998), “*Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*” (2006) e “*Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*” (2015).

Embora tenham sido selecionadas 12 obras freireanas para o adensamento da pesquisa, outras obras do autor foram utilizadas nas discussões, bem como, foi realizada a leitura de 37 obras de Freire, fortalecendo o conhecimento e a propriedade acadêmica na delimitação dos critérios de inclusão e de exclusão na obra freireana, que compuseram o corpus investigativo desta pesquisa. Algumas das obras utilizadas, são as primeiras versões de suas publicações, ultrapassando mais de quatro décadas de existência. A justificativa pela utilização de material tão antigo, provém do próprio autor, que na obra “*Sobre educação: lições de casa*” (2008), assim se manifesta,

[...] e aí se dirá: e por que tu deixas que o livro continue se reeditando? Exatamente para que os leitores acompanhem as minhas ingenuidades. Eu nunca modifiquei o livro em si mesmo. Vou modificando nos outros que vou escrevendo. Então, que o leitor faça o acompanhamento. (FREIRE; GUIMARÃES, 2008, p. 26).

Após a realização da leitura das obras, produzimos o fichamento e a elaboração de mapas conceituais de cada uma delas, buscando depreender o objeto de investigação. Após a análise dos mapas construídos, emergiram as categorias que encontram-se abordadas nos capítulos e seções da dissertação. Os achados da *pesquisa bibliográfica* acerca da temática da autonomia, foram trabalhados com as situações captadas no CMEI Palavra Cantada¹³, por meio do suporte instrumental da *observação participante* realizada no “Grupo 4”. A secretaria de educação, do município de Concórdia - SC, adota esta nomenclatura nos grupos que as educadoras trabalham com crianças de 3 a 4 anos de idade. Selecionamos esta turma, pelo fato das crianças apresentarem maior domínio da linguagem, comunicando-se entre si e com a educadoras, contribuindo assim, para uma melhor compreensão do objeto investigado.

Dentre as situações que foram captadas por meio da *observação participante*, selecionamos quatro situações que contribuíram para elucidar, afirmar ou tensionar dialeticamente a abordagem do conceito da autonomia em Paulo Freire, pelos sujeitos

¹³Nome fictício denominado ao CMEI onde foi realizada a pesquisa visando assegurar o sigilo e confidencialidade quanto ao local e aos participantes da pesquisa, atendendo as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), contidas na Resolução Nº 466/12. (BRASIL, 2012).

pertencentes à Educação Infantil. Enfatizamos que este estudo proposto não se pretende absoluto, mas dialógico. Seguramente muitos outros questionamentos se colocaram no decorrer do percurso, fomos desafiadas a manter o foco, contribuindo assim para o avanço da ciência na área e para a ampliação das possibilidades da Pedagogia Freireana de modo crítico e reflexivo.

Acerca da relevância de pesquisas que se utilizam da *observação participante* para pesquisar, Freire (1998), enfatiza que o educador precisa adotar uma postura de pesquisador, atento à “[...] ‘leitura’ da classe de alunos como se esta fosse um *texto* a ser decifrado, a ser compreendido” (FREIRE, P., 1998, p. 67, grifo do autor), asseverando ainda a necessidade de atenção “[...] a tudo, aos mais inocentes movimentos dos alunos, à inquietação de seus corpos, ao olhar surpreso, à reação mais agressiva ou mais tímida deste aluno ou aluna” (FREIRE, P., 1998, p. 67), uma vez que, a forma como se relacionam entre si, o que falam, os gostos, as regras, a forma como brincam, dizem respeito a identidade cultural das crianças em sua singularidade e, do grupo a qual são e estão inseridas.

Segundo Paulo Freire (1984), além do pesquisador se ocupar do caráter epistemológico, pedagógico, do enquadramento nas ciências sociais de sua pesquisa, ele também precisa se ater aos aspectos político e ideológico, porquanto, estão presentes sempre que o pesquisador se insere no contexto social ao qual busca desvelar a realidade concreta, tendo em vista que, ela se apresenta numa “[...] relação dialética entre objetividade e subjetividade” (FREIRE, P., 1984, p. 35). Não há como reduzir os grupos pesquisados a condição de meros objetos, pelo contrário, são sujeitos partícipes e contribuem na produção do conhecimento. Sendo assim, na perspectiva libertadora,

[...] a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. Quanto mais, em uma tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. (FREIRE, P., 1984, p. 35-36).

Os resultados alcançados até então, sinalizam que diálogos são possíveis de serem tecidos entre a infância e a Pedagogia Freireana, evidenciando que o modo como Paulo Freire elabora o conceito de autonomia, promove diretrizes norteadoras de práticas educativas diretivas comprometidas com o desenvolvimento da autonomia das crianças da Educação Infantil. Existem avanços e contradições entre os princípios de autonomia delimitados pelo autor e a prática educativa intencionada pelas educadoras, urgindo uma reflexão crítica para

resultar numa *práxis* revolucionária promotora de subjetividades autônomas, desde a tenra idade. Os resultados encontram-se delineados neste texto, que está organizado em 4 capítulos.

A exposição que realizamos neste espaço, representa o caminho que decidimos trilhar onde explicitamos no **Capítulo 1 - Primeiras palavras: memórias do tempo: o retrato pessoal e profissional na constituição humana da pesquisadora, o entrelaçamento com o tema da pesquisa, o objeto investigado**, a pesquisadora e sua trajetória como sujeito feito de história, compreendendo assim as implicações de sua vida pessoal, acadêmica e profissional no acercamento do tema desta pesquisa.

Dando seguimento, apresentamos no **Capítulo 2 - A autonomia no olhar de Freire**, em que compartilhamos como o autor Paulo Freire, concebe o conceito de autonomia em sua obra. Inicialmente buscamos compreender a relevância do conceito da autonomia na discussão da oposição de uma educação bancária, para a promoção de uma educação libertadora e problematizadora. Discutimos também que a autonomia em Freire, consiste numa negação à malvadez neoliberal. Após promovemos a discussão, compreendendo-a como um processo de amadurecimento do ser *para si* que se efetiva ao longo de toda a vida dos sujeitos, tendo em vista a historicidade e a consciência de seu inacabamento. O Capítulo 2 encerra a discussão, apresentando a dialogação como uma pedagogia mediadora do processo de conscientização dos sujeitos, pela problematização que gera as leituras de mundo, desencadeando a transição do nível de consciência transitivo ingênua à consciência mágica, sobrepujando para o nível de consciência transitivo crítica e, conseqüentemente à conscientização dos educandos.

No **Capítulo 3 - Implicações da prática educativa na promoção da autonomia dos educandos**, a ênfase está no debate acerca da diretividade e da politicidade da prática educativa, discutindo ainda, um conceito muito caro a Freire, que é o da *práxis*, enquanto reflexão crítica que se dá pelo diálogo e ação transformadora dos educandos no mundo. Este capítulo, discute ainda as relações existentes entre autoridade e liberdade e, sobre a necessária vivência das tensões existentes entre ambas, vivenciando-as de maneira equilibrada na prática educativa docente, para que não recaiam no exacerbamento de condutas autoritárias e ou, licenciosas, pois ambas são inibidoras da autonomia responsável dos educandos. Este movimento, direciona o olhar para o cotidiano da prática educativa dos educadores da Educação Infantil.

Compartilhamos por fim, o **Capítulo 4 - Palavras Finais?**, que fecha um ciclo de pesquisa, disciplina intelectual e rigor acadêmico, apresentando os principais anúncios e denúncias encontrados por esta pesquisa, as suas contribuições para os estudos na Educação Infantil numa perspectiva freireana. Este capítulo, abre ainda um novo ciclo de proposição de debates investigativos a serem percorridos para quem deseja assumir-se como pesquisador e

pesquisadora na busca da produção do conhecimento e de aproximações dialogais entre a Pedagogia Freireana e a Educação Infantil.

2. A AUTONOMIA SOB O OLHAR DE PAULO FREIRE

[...] Peço licença
para avisar que, ao gosto de Jesus,
este homem renascido é um homem novo:

ele atravessa os campos espalhando
a boa-nova, e chama os companheiros
a pelejar no limpo, frente a frente,

contra o bicho de quatrocentos anos,
mas cujo fel espesso não resiste
a quarenta horas de total ternura.

Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:

canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler. (MELLO, 1981, p. 30-31).

Para além de respostas a uma das questões de estudo que orientam esta pesquisa, a tarefa desse capítulo consiste fundamentalmente em explicitar o sentido de autonomia e de sujeito autônomo no âmbito do pensamento de Paulo Freire. Sentido esse que, a nosso ver, tem raízes profundas e cujos indícios são possíveis de vislumbrar o protagonismo exercido por um menino chamado Paulo Reglus Neves Freire, nascido lá em Recife - PE, no dia 19 de setembro de 1921, filho de Joaquim Temístocles, um oficial da polícia militar e de Edeltrudes, a Dona Tudinha, como era mais conhecida a sua mãe, que se dedicava a cuidar dos trabalhos da casa e da educação de Paulo e de seus irmãos, a Stela, o Armando e o Temístocles. Família de classe média, marcada pelos duros tempos da crise de 1929, pela miséria da fome física e pelo amor, como são percebidas nas palavras de Freire, em *“Cartas à Cristina: reflexões sobre a minha vida e a minha práxis”* (2013a), o autor relata alguns aspectos da dureza da sua vida,

[...] não fui um menino desesperadamente só nem desamado. Jamais me senti ameaçado, sequer, pela dúvida em torno da afeição de meus pais entre si como de seu amor por nós, por meus irmãos, por minha irmã e por mim. E terá sido essa segurança o que nos ajudou a enfrentar, razoavelmente, o problema real que nos afligiu, durante grande parte de minha infância e adolescência - o da fome. Fome real, concreta, sem data marcada para partir, mesmo que tão rigorosa e agressiva quanto outras fomes que conhecia. (FREIRE, P., 2013a, p. 43-44).

Nascidos, assim, numa família de classe média que sofrera o impacto da crise econômica de 1929, éramos “meninos conectivos”. Participando do mundo dos que comiam, mesmo que comêssemos pouco, participávamos também do mundo dos que não comiam, mesmo que comêssemos mais do que eles – o mundo dos meninos e das meninas dos córregos, dos mocambos, dos morros. Ao primeiro, estávamos ligados por nossa posição de classe; ao segundo, por nossa fome, embora as nossas dificuldades fossem menores que as deles, bastante menores. (FREIRE, P., 2013a, p. 51).

Resistência à fome, relata Freire no mesmo texto, deu-se, sobretudo, à afeição que via seus pais nutrirem um pelo outro, bem como por ele e seus irmãos. Em meio à pobreza, o diálogo nunca deixou de existir, esse foi um ensinamento que herdou de seus pais, conforme fazia questão de compartilhar, “[...] o testemunho que nos deram foi sempre o da compreensão, jamais o da intolerância [...] com eles aprendi, desde cedo, o diálogo. Nunca me senti temeroso ao perguntar e não me lembro de haver sido punido ou simplesmente advertido por discordar” (FREIRE, P., 2013a, p. 62), e complementa que percebeu desde cedo, com contentamento “[...] que a segurança de que precisava se achava na maneira como meus pais se falavam entre eles e me falavam”. (FREIRE, P., 2013b, p. 39).

Uma vivência tão significativa, experienciada na infância, pela forma como os pais de Freire se comunicavam entre si e como se comunicavam com os filhos, vem a encharcar de sentidos o diálogo, que alguns anos mais tarde veio a se tornar princípio estrutural da Pedagogia Freireana, consistindo no método pelo qual os sujeitos se encontram amorosamente, mediatizados pelo mundo e, que ao pronunciarem a palavra, libertam-se em comunhão. (FREIRE, P., 1979).

A amizade que existia na infância e adolescência entre os irmãos persistiu por toda a vida. Os irmãos tiveram que se inserir cedo no mercado de trabalho para auxiliar no sustento da família e para possibilitar a continuidade aos estudos de Freire. Isso conferiu a ele força e segurança para persistir na luta por uma vida com maior justiça e dignidade.

Foi iniciado na leitura da palavra por sua mãe e seu pai, escrevendo à sombra das mangueiras com os gravetos que caíam dela. Isso aconteceu aos seis anos de idade, quando ainda morava no Recife, na Estrada do Encanamento, no bairro da Casa Amarela. Segundo relata o autor,

Com eles aprendi a ler as minhas primeiras palavras, escrevendo-as no chão, com gravetos, à sombra das mangueiras. Palavras e frases ligadas à minha experiência e à deles. Em lugar de uma enfadonha cartilha ou, o que seria pior, de uma “Carta do ABC”, em que as crianças tinham que decorar as letras do alfabeto, como se aprendessem a falar dizendo letras, tive o quintal mesmo de minha casa – o meu primeiro mundo – como minha primeira escola. O chão protegido pela copa das árvores foi o meu *sui generis* quadro-negro e os gravetos, meus gizes. Assim, quando, aos seis anos, cheguei à escolinha de Eunice, minha primeira professora profissional, já lia e já escrevia. (FREIRE, P., 2013a, p. 35-36, grifo do autor).

Com 10 anos de idade, mudou-se juntamente com a sua família para a cidade de Jaboatão, que ficava próxima a Recife, na busca de uma vida melhor. Lá concluiu a escola primária e fez o primeiro ano ginásial. Aos 13 anos perdeu seu pai num acidente de cavalo e

como a pensão era insuficiente para o sustento dos filhos, a sua mãe, resolveu retornar para o Recife com os quatro filhos.

Freire conseguiu dar prosseguimento aos estudos, graças ao esforço de sua mãe que buscava bolsas de estudos em colégios particulares, pois não tinha condições de efetuar o pagamento. Existiam escolas públicas, mas a oferta de vagas era insuficiente para a demanda existente. Paulo menino passou a residir nas memórias, ele estava crescendo, tornou-se adolescente e quando era um adulto, foi cursar a faculdade de direito.

Segundo relato de sua esposa, Ana Maria Araújo Freire (1996),

Após este primeiro ano de estudos secundários sob a tutela do professor de matemática Luiz Soares, ingressou no Colégio Oswaldo Cruz, também em Recife. Neste educandário, completou os sete anos dos estudos secundários - cursos fundamental e pré-jurídico - ingressando, aos 22 anos de idade, na secular Faculdade de Direito do Recife. Fez esta “opção” por ser a que se oferecia dentro da área de ciências humanas. Na época, não havia em Pernambuco curso superior de formação de educador. (FREIRE, A., 1996, p. 30).

Antes de terminar a faculdade de Direito, casou-se em 1944, com Elza Oliveira, uma professora primária, que exerceu forte influência na constituição de educador de Paulo Freire, com quem futuramente veio a ter 5 filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. Antes de finalizar a faculdade, Freire colocou “[...] fim à recém-iniciada carreira de advogado [...]” (FREIRE, P., 1992, p. 16), ao não conseguir levar a cabo o processo de cobrança no qual um jovem dentista não conseguiu pagar os seus débitos ao credor, por ter instalado uma clínica odontológica, pontuando a Freire que, segundo a lei, não poderia ficar sem o material de instrumentação que lhe exigia o trabalho, mas que ele poderia tomar os móveis da casa. O jovem arguiu ainda a Freire, que na condição de advogado, ele não poderia tomar a sua filha de menos de dois anos de idade (FREIRE, P., 1992). Logo, o mesmo, veio a desistir da advocacia, por causa dessa situação, que o remeteu ao passado, lembrando-o das dificuldades que vivera em sua vida.

Antes de concluir a faculdade, atuou como professor de Língua Portuguesa (FREIRE, A., 1996). Estas são as pegadas iniciais da inserção constitutiva de um Freire educador, pois após trabalhar como docente, tornou-se diretor do Serviço Social da Indústria (SESI), no setor de Educação e Cultura, órgão que recém havia sido criado pelo governo de Getúlio Vargas, de 1947 até 1954.

No SESI, teve contato com educação de adultos que eram trabalhadores. Neste espaço, viveu um grande impacto, pois se reencontrou com a classe trabalhadora, com a pobreza, com a falta de oportunidades. Percebeu o quanto o Brasil necessitava do seu trabalho, pelo

contingente enorme de analfabetos que assolavam o país. De 1954 até 1957 foi superintendente do SESI.

Paulo Freire, não aceitava que os trabalhadores fossem chamados de analfabetos, por isso atribuiu a eles a nomenclatura de alfabetizandos. Defendia ainda que a alfabetização e a conscientização não poderiam se separar, pois, segundo, Weffort (1989, p. 6), “[...] todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real ou vivida pelo educando”. Nesse sentido, pensou uma pedagogia para homens e mulheres livres. Ao assumir essa dimensão reconheceu a opressão que o povo vivia, por isso instigava que precisariam lutar pela sua libertação e pela sua transformação.

No ano de 1959, defendeu a tese “*Educação e atualidade brasileira*” para o concurso à cadeira de História e Filosofia da Educação, na Escola de Belas Artes de Pernambuco, recebendo o título de doutor e de professor efetivo daquela cadeira, vindo a ser nomeado em 1960. A tese foi fruto da sua experiência de 10 anos que trabalhou no SESI com as famílias operárias, experimentando na prática uma educação social realizada por meio dos Círculos de Pais e Professores, época em que se encontram organizadas as suas descobertas realizadas no campo empírico e os seus princípios acerca da educação que vieram a ser explorados nas suas demais obras.

Atuou, juntamente com mais quatorze educadores como “Conselheiro Pioneiro”, oportunidade em que foi escolhido pelo governador do Recife, Miguel Arraes para compor o Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. Segundo Ana Maria Araújo Freire (1996), os conselheiros foram nomeados por serem considerados pessoas de destaque e com amplo conhecimento e experiência na educação e cultura. Coordenou em Brasília o Programa Nacional de Alfabetização (PNA). Com o golpe civil e militar de 1964, o governador foi preso e Paulo Freire foi destituído do cargo de conselheiro.

As ideias de Paulo Freire assumiram dimensões cada vez mais populares, pois defendia que a educação precisava promover a liberdade das pessoas, a capacidade de discutir, de decidir, de se posicionar e de lutar, ajudando-os a perceberem os seus problemas e, os problemas da comunidade. A educação inseria-se por fim, num contexto social.

O compromisso do autor da Pedagogia Freireana com a Educação Popular, iniciou em 1962, quando ele se articulou ao povo do Nordeste. Realizou uma experiência no município de Angicos, que se localiza no estado do Rio Grande do Norte. Lá alfabetizou 300 trabalhadores em 45 dias. O documentário “*Paulo Freire Contemporâneo*”¹⁴ (2007), traz o depoimento de

¹⁴O documentário “Paulo Freire Contemporâneo” encontra-se disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=5y9KMq6G8l8>>.

uma alfabetizanda que participou das 40 horas de Angicos, em que ela, visivelmente emocionada, relata o que representou essa experiência em sua vida: “[...] sei votar, aprendi a escrever o meu nome, tive outras escolas, mas o que mereceu mesmo, o que descolou mesmo que eu me orgulhei de dizer eu não sou mais analfabeta, foi Paulo Freire”. Tal afirmativa, coloca o oprimido na história e confere visibilidade para quem era historicamente marginalizado e excluído. Essa experiência ocasionou um impacto significativo na população brasileira e de imediato, o governo federal patrocinou esse programa em todo o território nacional. O movimento da Educação Popular possuía enquanto bandeira de luta o conhecimento, que promovia a emancipação dos sujeitos.

O autor relata uma experiência vivenciada por sua filha Madalena Freire, que era coordenadora de um dos Círculos de Cultura instituídos em Angicos, ao estarem apenas no quinto encontro de debate, um dos educandos, solicitou permissão para ir ao quadro escrever uma *palavra de pensamento*, como assim ele a denominou. No quadro-negro, escreveu: “[...] o povo vai resolver [corrutela para resolver] os problemas [corrutela para problemas] do Brasil votando ‘conciente’, sem o s da sílaba *cons*”. (FREIRE, P., 1989, p. 119, grifo do autor). Este educando, estava apenas no quinto encontro e quando havia começado a participar do Círculo de Cultura, sequer tinha noção de letras e sílabas. No dia em que o alfabetizando escreveu a sua frase, Madalena, havia trabalhado apenas com as sílabas simples até aquele momento. A escrita da frase, ocasionou impacto quanto a percepção concreta e a eficácia do método que possibilitou a apropriação do código escrito praticamente de maneira alfabética e o nível de consciência transitivo-crítica que impactou na politização daquele sujeito. Por meio dos Círculos de Cultura, Freire almejava a alfabetização do povo brasileiro, a sua politização e a ampliação democrática da participação popular. Nas palavras proferidas no encerramento do Curso de Alfabetização de Adultos, realizado em Angicos, Freire asseverou aos presentes que,

Já não é possível neste país, fazermos educação tímida, educação de “deixa como está para ver como fica”, porque temos um povo que existe hoje, Senhor Presidente. Um povo que decide, um povo que se levantou, um povo que começa a tomar consciência de seu destino e começa a interferir no processo histórico brasileiro irreversivelmente. E a educação que se há de dar a este país, há de ser uma educação da coragem, uma educação que ajude este povo que emergiu, a inserir-se no seu processo, o que vale dizer, uma educação que conscientize o povo brasileiro, para que ele faça realmente com os homens públicos, as reformas inadiáveis de que este país precisa. (FREIRE, P., 1963, p. 1).

As palavras anunciadas por Freire, continham os princípios do trabalho que se dispôs a realizar com os trabalhadores, discutindo assim os problemas dos sujeitos e os problemas da comunidade, de modo a conscientizar e a transformar essa dura realidade pela educação. Seu

programa foi atacado e ele foi acusado de levar os germens da revolta, pois os trabalhadores começaram a se tornar conscientes e autônomos, começaram a manifestar sua insatisfação com as desigualdades sociais, começaram a se associar em sindicatos, pois perceberam um caminho legítimo para a luta e a defesa dos seus interesses e de seus companheiros. (WEFFORT, 1989).

O que Freire anelava, segundo Weffort (1989, p. 12), era “[...] uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política [...]”, pois acreditava que não era possível ministrar aulas de democracia e considerar a participação do povo no poder como sendo algo absurdo e imoral. Tinha como princípio que a democracia é como o saber, ou seja, uma conquista de todos. Ao se alfabetizarem, os trabalhadores que eram considerados pela classe dominante como ignorantes, se empoderavam da consciência dos seus problemas, da desigualdade cultural e econômica existente e se organizavam em torno de uma luta social. Por isso o método de Paulo Freire foi considerado subversivo.

As elites de direita, desde o início foram contrárias ao PNA que havia sido instituído pelo MEC, em janeiro de 1964. O programa se utilizava do *Método de Paulo Freire* e objetivava a alfabetização de cinco milhões de adultos, bem como a sua politização.

No cenário político brasileiro começaram a emergir os movimentos populares e isso provocou incômodo às elites, que temiam a perda do controle e do poder para as classes desfavorecidas. Nesse sentido,

A direita brasileira, sobretudo os latifundiários e os empresários industriais, indignada com os movimentos populares e o povo que emergia na cena política, organizou com as Forças Armadas brasileiras o golpe de Estado de 1º de abril de 1964, que afastou o presidente Goulart e todos os sonhos de esquerda, alegando sobretudo os gastos do Estado e a corrupção generalizada. (FREIRE, A., 2017, p. 151).

O golpe de Estado de 1964, desestruturou o PNA no dia 14 de abril do mesmo ano, extinguindo-o. A comunidade acadêmica, composta por professores, alunos e ex-alunos da pós-graduação e da graduação, membros vinculados aos grupos de pesquisas, servidores técnico-administrativos, sinalizaram e ainda sinalizam que o PNA foi o maior esforço de democratização de cultura, já realizado no Brasil.

Segundo Ana Maria Araújo Freire (2017), ao refletir sobre os *erros* que Paulo Freire cometeu que desencadearam a extinção do PNA, dizem respeito ao fato de que,

[...] seu “pecado” fora alfabetizar para a conscientização e para a participação política. Alfabetizar para que o povo emergisse da situação de dominado e explorado e que assim se politizando pelo ato de ler a palavra pudesse reler, criticamente o seu mundo. Sua compreensão de educação de adultos era essa. Seu difundido “Método de Alfabetização Paulo Freire” tinha suporte nessas ideias que traduziam a realidade da sociedade injusta e discriminatória que construímos. E que precisava ser transformada. (FREIRE, A., 2017, p. 152).

O Portal *Memórias da Ditadura* (2017)¹⁵, registra que,

[...] no lugar dos programas desenvolvidos por Freire, porém, a ditadura impôs a Reforma Universitária (Lei 5.440/68) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pelo governo federal em 1970, com o objetivo de erradicar em 10 anos o analfabetismo, substituindo assim o método freiriano por técnicas tradicionais de alfabetização.

Dessa forma, por desenvolver um método subversivo de alfabetização que conscientizava e politizava os sujeitos, rumo à sua emancipação, em 1964, Paulo Freire ficou preso durante 72 dias. Os militares queriam provar o perigo que ele representava. Segundo relato efetuado por Freire (1977)¹⁶,

Consideraram-me como um “*subversivo internacional*”, um “*traidor de Cristo e do povo brasileiro*”. “Você nega - perguntava-me um dos juízes - que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Nega que seu pretense método o que pretende é tornar este país bolchevique...?”.(FREIRE, P., 1977, p. 18, grifo do autor).

Após ser preso por causa de tamanha perseguição, partiu em exílio para preservar a sua vida (FREIRE, A., 2017) para o Chile, Bolívia, Estados Unidos e Suíça. Destaque-se que, ao longo de sua obra, Paulo Freire faz questão de compartilhar as dificuldades vivenciadas no período de exílio ao relatar que,

É difícil viver o exílio. Esperar a carta que se extraviou, a notícia do fato que não se deu. Esperar às vezes gente certa que chega, às vezes ir ao aeroporto simplesmente esperar, como se o verbo fosse intransitivo. É muito mais difícil viver o exílio se não nos esforçarmos por assumir criticamente seu espaço-tempo como a possibilidade de que dispomos. (FREIRE, P., 1992, p. 35).

E salienta, ao testificar sobre o choque cultural e o risco que representou deixar para trás a cultura de seu povo e imergir na cultura de um novo povo que,

Um dos problemas fundamentais do exilado ou da exilada está exatamente em como resolver a tensão aguda entre o transplante de que é vítima e o necessário implante, que nem pode estar além nem aquém de certos limites. Se se enraíza demasiado na nova realidade, corre o risco de renunciar a suas raízes; se fica na pura superficialidade

¹⁵O projeto do portal “Memórias da Ditadura” foi produzido pelo Instituto Vladimir Herzog em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em 05/12/2014 com o objetivo de divulgar a história do Brasil no período de 1964 à 1985, os Anos de Chumbo, junto ao grande público e, oportunizar o conhecimento aos jovens que ainda não conhecem esse período para que possam também compreender os reflexos da ditadura nos dias de hoje, em especial no que se refere às violações dos direitos humanos. Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

¹⁶Esta fonte corresponde ao livro “A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação”, que passou por uma mudança em sua nomenclatura e atualmente recebe o nome de “Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire”.

da realidade nova, corre o risco de se aniquilar numa nostalgia de que dificilmente se libertará. (FREIRE; SHOR, 2017b, p. 19).

Entretanto Paulo Freire, utilizou o período vivenciado entre as prisões e o exílio para começar a sistematizar a prática vivenciada no PNA. De acordo com Weffort (1989), o livro “Educação como prática da liberdade”, foi o primeiro livro de sua autoria, sendo concluído no exílio, em 1967. A necessidade prática e emergente exigia a implantação de ações para alfabetizar a população brasileira, sendo que a “[...] teoria teve de esperar que o exílio do autor lhe permitisse um esforço de sistematização”. (WEFFORT, 1989, p. 3). Outras obras foram escritas no exílio, como “*Ação cultural para a libertação*” em 1968, “*Pedagogia do oprimido*” em 1968, “*Teoria e prática da libertação*” em 1971, “*Educação libertadora*” em 1975, “*Educação e mudança*” em 1976, entre outros, enfatizando o poder da educação na conscientização e emancipação dos sujeitos para a liberdade.

Dessa forma, Paulo Freire foi consolidando suas concepções e se constituindo no educador que foi e que persiste até os dias atuais. A referida construção se processou, ao conseguir superar a dicotomia entre a teoria e a prática, construindo a sua teoria no convívio e na troca recíproca de conhecimentos com os marginalizados, os esfarrapados do mundo.

No ano de 1980, Freire recebeu a anistia e obteve o direito de retornar ao Brasil, após o cumprimento de dezesseis anos de exílio. No ano de 1989 assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na administração da Prefeita Luíza Erundina, onde permaneceu até 1991. Exonerou-se da função apresentando a justificativa ancorada na necessidade de continuar a ler, a escrever e a produzir os seus livros e os artigos, dando continuidade ao legado de sua obra para a educação.

Nos anos subsequentes, escreveu outros livros, que são fulcrais para a constituição da sua obra, que são a “*Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*” no ano de 1992, “*À sombra desta mangueira*” em 1995 e “*Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*” em 1996.

Perdeu a primeira esposa Elza Maia Costa Oliveira, que veio a falecer em 1986, mas no livro “*Pedagogia da Esperança*” (1992), o autor realizou uma homenagem póstuma de reconhecimento à mulher e educadora que ela foi em sua vida, pelo importante papel constitutivo humano em sua formação como educador, tendo em vista que as conversas entre ambos, eram singulares e dialogavam acerca,

[...] do falado, do dito e do não dito, do ouvido, do escutado. Falar do dito não é apenas re-dizer o dito mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer,

de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer. (FREIRE, P., 1992, p. 17).

Elza era uma educadora, exercendo assim forte influência sobre o autor. Ao abandonar a advocacia, para exercer a docência ela afirmou que esperava uma atitude assim da parte dele, pois aos seus olhos, o visualizava como um educador. Constantemente presente, ela lia com atenção e criticamente todos os manuscritos de seu esposo e depois sentavam-se para debatê-los. Realizava considerações que propiciavam a Paulo Freire, perceber as situações sob um novo ângulo, possuía uma profunda compreensão e o ajudava naquilo que estava ao seu alcance. Freire reconheceu com gratidão a mulher que teve ao seu lado, ao afirmar que, “[...] uma última palavra, finalmente, de reconhecimento e de agradecimento póstumo, devo a Elza, na feitura da *Pedagogia*”. (FREIRE, P., 1992, p. 64, grifo do autor).

Por ter vivido uma experiência significativa com Elza, possibilitou a Freire viver e reinventar a vida, após o seu falecimento, casou-se com Ana Maria Araújo Freire, carinhosamente chamada por Nita, em 1988, que segundo o autor, “[...] devolveu o gosto bom de viver, quando a vida me parecia tão longe e, quase sem esperanças, a olhava” (FREIRE, P., 1992, p. 7). Nita era filha de Aluizio Araújo, o proprietário do Colégio Oswaldo Cruz, que concedeu a bolsa de estudos onde Freire estudou a partir do segundo ano secundário. Conviveu na infância com ele, tornou-se educadora e teve a oportunidade de ser orientada em sua pesquisa de mestrado ao investigar o analfabetismo no Brasil. Foi durante este processo de orientação que ambos perceberam mudanças na natureza de suas relações (FREIRE, A., 2017), passando a constituírem-se como um casal.

No dia 02 de maio de 1997, no estado de São Paulo, Paulo Freire veio a falecer, tendo sido acometido por um infarto do miocárdio. Todavia, o legado eternizado por meio de suas ações e de sua obra, somadas às contribuições de Nita Freire, cooperam para manter viva a memória do autor por meio de publicações póstumas inéditas deixadas por Freire.

O legado freireano é reconhecido no cenário brasileiro e mundial. No ano de 2012, foi concedido o título de Patrono da Educação Brasileira, pela presidente Dilma Rousseff, pela Lei n. 12.612/2012 (BRASIL, 2012), de autoria da Deputada Federal Luiza Erundina, que ao ser prefeita do estado de São Paulo, convidou Freire para ser o Secretário Municipal de Educação.

É pertinente ressaltarmos que a obra de Freire, bem como a figura do educador, consiste em referência nacional e internacional pelo fôlego de vida, de esperança, de amorosidade e de fé nos homens que ela possui. Embora o relato destas páginas tenha assumido um caráter biográfico, não é possível falarmos da autonomia, sem compartilharmos quem foi este menino e adolescente, “[...] um Paulo feito de uma infância e adolescência simples, vividas na aridez

do nordeste brasileiro. Contudo, plenas em amorosidade” (ALVES, 2012, p. 57), que escolhas assumiu quando se tornou adulto e o porquê dessas escolhas, quando a educação atravessou o caminho da sua vida, quem e o que influenciaram nas suas decisões, porque decidiu se colocar ao lado dos oprimidos, porque visualizou na educação a possibilidade de um novo projeto de sociedade e de emancipação humana na busca incessante do *ser mais*, dessa forma,

Na feitura da pedagogia freireana, encontro um Paulo humano, amoroso, simples, tolerante. Mas também crítico, corajoso, esperançoso, rigoroso em sua construção teórica e em sua posição política. Intransigente na defesa de uma educação libertadora e de uma sociedade justa, fraterna, solidária. (ALVES, 2012, p. 57).

Compreender quem foi Paulo Freire, possibilita compreender porque a Pedagogia Freireana assumiu o “[...] compromisso com a emancipação de sujeitos humanos, cuja existência se encontra marcada por contextos de desrespeito à vida e à vivência ativa da cidadania”. (ALVES, 2012, p. 59). Com vistas a essa contextualização, ao procurarmos tecer relações com o objeto investigado por este estudo, é fácil verificar que a temática da autonomia e da construção de seres humanos autônomos, ainda que não explícita nestes termos, faz-se presente desde o início da vida de Freire. O ser humano na perspectiva freireana, não é “[...] passivo, moldado pelas pressões do meio, mas um sujeito que significa, com as armas que tem, a experiência vivida”. (ALVES, 2012, p. 70). Arriscamos palpitar que, mais que um tema caro ao pensador, trata-se de uma postura de vida apreendida desde a tenra idade nos idos de um Recife castigado pela crise mundial e no seio de um coletivo familiar alicerçado num dos aspectos mais perenes em Freire: a amorosidade, que aliás, parece constituir parâmetro para a autonomia tal como concebida por ele e, que passamos doravante, a nos dedicar a partir de agora.

Optamos por discutir a promoção da autonomia na Educação Infantil, alicerçada nos princípios da Pedagogia construída por Paulo Freire, uma vez que a sua obra e o seu método se encontram encharcados dos princípios de conscientização e de libertação, mas, para que seja alcançado tal processo de construção e de apropriação com os sujeitos, há que se ter homens e mulheres autônomos, ou seja, com autogoverno de si próprios na luta pela busca da sua libertação. Freire foi um educador que discorreu com propriedade intelectual sobre inúmeras categorias conceituais que interferem nos processos educativos, diretamente na vida dos sujeitos, e que influenciaram, e até os dias atuais continuam influenciando as ideias pedagógicas no Brasil e no mundo.

Entretanto, ao estudarmos as obras de Freire, observamos que o autor não organiza um livro ou um capítulo para discutir especificamente o conceito de autonomia. Tal conceito

importante, permeia implicitamente várias obras. Por isso, é preciso *garimpar*, uma a uma de suas obras, para localizar em seus escritos e reflexões, ora de modo explícito, ora nem tanto. A emergência dessa temática e do sentido por ele dado a partir das bases teóricas que alicerçam sua argumentação apresentada dentro de um contexto, a importância da autonomia na promoção do processo de conscientização e de libertação dos homens e das mulheres.

Este capítulo se dispõe a investigar o conceito de autonomia e de sujeito autônomo, que se encontra contemplado na obra de Freire. O corpus investigativo dessa pesquisa foi composto por:

- ✓ Educação e Atualidade Brasileira
- ✓ Educação como Prática da Liberdade
- ✓ Pedagogia do Oprimido
- ✓ A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação (Conscientização)
- ✓ Extensão ou comunicação?
- ✓ Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido
- ✓ Política e Educação
- ✓ Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e a minha práxis
- ✓ À Sombra Desta Mangueira
- ✓ Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar
- ✓ Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa
- ✓ Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos

Conforme Minayo (2007) já advertiu, “[...] o bom pesquisador é o que indaga muito, lê com profundidade para entender o pensamento dos autores, que é crítico frente ao que lê, e que elabora a sua proposta de pesquisa, informado pelas teorias, mas de forma pessoal e criativa”. (MINAYO, 2007, p. 19). Neste sentido, Paulo Freire (1992, p. 76) assinala que “[...] ler enquanto estudo, é um processo difícil, até penoso, às vezes, mas sempre prazeroso também. Implica que o(a) leitor(a) se adentre na intimidade do texto para apreender sua mais profunda significação”.

Dessa forma, imergimos nas obras de Freire selecionadas para a realização desta pesquisa, conscientes do nosso inacabamento, mas com a disciplina e rigor científico na busca pelo conhecimento, esquadrihando e construindo relações na busca do desvelamento do que vem a ser a autonomia. Como ela é construída pelos sujeitos? As situações vivenciadas com e pelos sujeitos interferem no processo de apropriação deste conceito? Onde encontramos os indícios que nos possibilitam compreender porque a autonomia assume esta relevância dentro da obra freireana? Ao mesmo tempo, procuramos trazer nos eixos centrais organizadores do

pensamento neste capítulo, situações empíricas que, mais que a obra, nos ajudem a ver a práxis educativa com a infância, como igualmente inacabada, rica em contradições e possibilidades de desenvolvimento humano. Os eixos que contribuem na compreensão do tema desta investigação discutidos neste capítulo são: transposição de uma concepção bancária de educação para uma concepção problematizadora e libertadora dos sujeitos pela educação: compreendendo a autonomia neste processo transitório; autonomia é negação à malvadez da lógica neoliberal; autonomia é amadurecimento do *ser para si* e por fim, autonomia é a busca da compreensão crítica do mundo pela dialogação entre os sujeitos.

2.1 TRANSPOSIÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO BANCÁRIA DE EDUCAÇÃO PARA UMA CONCEPÇÃO PROBLEMATIZADORA E LIBERTADORA DOS SUJEITOS PELA EDUCAÇÃO: COMPREENDENDO A AUTONOMIA NESTE PROCESSO TRANSITÓRIO

O importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. Porque esta visão da educação parte da convicção de que não pode sequer apresentar o seu programa, mas tem de buscá-lo dialogicamente com o povo, é que se inscreve como uma introdução à pedagogia do oprimido, de cuja elaboração deve ele participar. (FREIRE, P., 2017a, p. 166).

Anterior ao processo de compreensão do que é a autonomia em Freire, é necessário que compreendamos, a razão de ser da manifestação concreta da autonomia na Pedagogia Freireana. A abordagem biográfica realizada nesta dissertação, de um sujeito que marcou e foi marcado pela história, nos confere indicativos acerca das influências de suas vivências pessoais e profissionais na construção de uma concepção de educação diferente daquela vigente, que se opõe fortemente aos modelos de educação elitizados que marcaram e ainda marcam, por vezes, a educação brasileira.

Em meados de 1959, ao produzir a tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação, nomeada por “*Educação e atualidade brasileira*”, registra-se o nascedouro dos princípios e descobertas basilares de sua concepção de educação, que anos mais tarde vieram a radicalizar o livro *Pedagogia do Oprimido* e, em suas demais obras. SOUZA (2015).

Em pesquisa realizada por Souza (2015), na tese produzida por Paulo Freire, “*Educação e atualidade brasileira*”, a autora sinaliza que é perceptível a apresentação de vários princípios da Pedagogia Freireana nesta obra, dentre eles,

[...] a *ação dialógica*, como matriz de uma educação democrática e da própria democracia enquanto forma de vida; a relação de *organicidade da educação* com o

contexto histórico-cultural; a *duplicidade de planos instrumentais da educação*: preparo técnico e senso de perspectiva histórica; a importância do desenvolvimento da infraestrutura para o desenvolvimento da consciência do homem, de um estágio de interesses quase restritos a formas vegetativas de vida (*consciência intransitiva*) a um estágio de preocupações mais abrangentes, porém ainda ingênuas (*consciência transitivo ingênuo*), e, a importância da educação, de um trabalho formador, para o desenvolvimento desta consciência ingênuo para uma consciência crítica, que se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas (*consciência transitivo crítica*). (SOUZA, 2015, p.40-41, grifo da autora).

Nesta tese, que anos mais tarde foi lançada como livro, além de apresentar os princípios que norteiam uma educação revolucionária, o autor denunciou que a educação que se encontrava vigente no Brasil, consistia num “[...] dos obstáculos ao nosso desenvolvimento econômico bem como à nossa democratização” (FREIRE, P., 1959, p. 10), tendo em vista que a escola em vigor, atendia aos interesses das elites, dessa forma, não se vinculava à realidade local, regional e nacional fazendo com que se dissipasse em práticas educativas promotoras do “[...] anti-diálogo do nosso educando com a sua realidade. Anti-participação do nosso educando no processo de sua educação. Anti-responsabilidade a que se relega o nosso educando na realização de sua própria vida. De seu próprio destino” (FREIRE, P., 1959, p. 11), fortalecendo assim, a heteronomia dos sujeitos.

A tese defendida por Freire em 1959, a qual incorporamos enquanto princípios educacionais e de vida, aponta a necessidade de participação de homens e mulheres na vida pública, assumindo assim o papel de partícipes do processo e não meros espectadores. A via de acesso que possibilita esta inversão de papéis, é a educação, que se coloca na contramão de uma educação promotora do assistencialismo “[...] que deforma o homem. Que ‘domestica’ o homem” (FREIRE, P., 1959, p. 14), impedindo-o de falar, de pensar, de fazer, de assumir a responsabilidade sobre a sua vida. O autor assinala ainda que, o Brasil “[...] nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas[...]” (FREIRE, P., 1959, p. 65), tanto é que o povo brasileiro vivia,

[...] irremediavelmente afastado de qualquer experiência de autogoverno. De dialogação. Constantemente submetido. “Protegido”. Capaz, na verdade, de algazarra, que é a “voz” dos que se tornam “mudos” na constituição e crescimento de suas comunidades, quando ensaiam qualquer reação. Nunca, porém, capaz de voz autêntica. De opção. (FREIRE, P., 1989, p. 76).

O autor, em suas obras, denuncia as situações em que o povo vive cerceado em sua atuação pública em decorrência da submissão a que era subjugado, do assistencialismo que gera a acomodação, a quietude e o mutismo de um povo que já naturalizou a vida como lhes é dada, num círculo vicioso e conservador da inexperience democrática, uma herança adquirida pela

constituição histórica do povo brasileiro e, que começa a ser tensionada pelo processo de industrialização tardia ao qual o Brasil estava passando desde 1930, demandando ao povo a sua emersão na vida pública, dessa forma,

[...] a antinomia fundamental de que a atualidade brasileira vem se nutrindo e de que se ramificam outros termos antinômicos é a que se manifesta no jogo de dois polos - de um lado a “**inexperiência democrática**”, formada e desenvolvida nas linhas típicas de nossa colonização e, de outro, a “**emersão do povo na vida pública nacional**” provocada pela industrialização do país. (FREIRE, P., 1959, p. 24, grifo do autor).

Todavia, o enfrentamento desta inexperiência democrática por meio da projeção da elevação popular à vida pública, demandava uma nova concepção de educação, que fosse “[...] orgânica, que respondesse as necessidades concretas da sociedade brasileira, Paulo Freire [...], também não é ingênuo a ponto de reduzir a superação de tal antinomia a um simples problema de educação”. (SOUZA, 2015, p. 56). Freire (1959) acreditava que conseguiria promover as mudanças que almejava, mediante as transformações das instituições, a aplicação de recursos e de planejamento destinado a esse fim. Compreendia que um dos encargos centrais da educação brasileira precisaria ser o de “[...] criar disposições mentais no homem brasileiro, críticas e permeáveis que com ele possa superar a força de sua inexperiência democrática”. (FREIRE, P., 1959, p. 87).

Salientamos que a inexperiência democrática é consequência das relações de domínio de poder nas quais o povo brasileiro foi pressionado, foi proibido de falar e foi proibido de crescer, mas foi conduzido ao dever e não ao direito de ouvir, o dever de silenciar, criando na população um carneirismo¹⁷, que sujeitou o povo à acomodação, à quietude, à submissão, à heteronomia.

Na obra *"Pedagogia do oprimido"* (2017a), Paulo Freire retoma radicalmente a contestação da concepção de educação vigente, a qual designa de educação bancária. Permeada por relações verticalizadas, onde o educador é o sujeito do processo de ensino e de aprendizagem, portanto aquele que narra e, os educandos são objetos que ouvem. Segundo Freire (2017a),

[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, P., 2017a, p. 81-82).

¹⁷Expressão cunhada por Freire (1959) na tese *"Educação e atualidade brasileira"*.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. (FREIRE, P., 2017a, p. 83).

Tal concepção de educação tem como objetivo fundante, criar mecanismos que impeçam, de todas as maneiras, o pensar autêntico, contribuindo assim à dominação. É promotora da exclusão, visto que, os educadores desconsideram os saberes que os educandos possuem, assumindo uma postura inibidora da participação deles em sala de aula, colocando-se “[...] como sua antinomia necessária” (FREIRE, P., 2017a, p. 81), que na condição de sujeito superior, estimula por meio de sua prática educativa a docilidade, a submissão e a acomodação, repercutindo “[...] como um anestésico, que inibe o poder de criar próprio dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que se insere a escola, o aluno”. (SARTORI, 2018, p. 161).

Freire teceu críticas à concepção bancária de educação e responsabilmente apresentou à sociedade, a proposição de uma concepção, que ultrapassa as amarras da subserviência, qual seja, a educação problematizadora e libertadora que se efetiva no contexto concreto em que os educadores e os educandos encontram-se inseridos na busca pelo seu processo de humanização. Nesse sentido, Paulo Freire (2017a) assinala que,

É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, P., 2017a, p. 86).

Em face dessa reflexão, observa-se que a educação libertadora, propõem a superação das relações verticalizadas entre educadores e educandos, por meio da transmutação entre ambos os sujeitos mediatizados pelo diálogo e pelo mundo, dessa forma, aquele que ensina também aprende e, aquele que aprende também ensina, libertando-se em comunhão e refutando qualquer forma de alienação, em suma, “[...] a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, P., 2017a, p. 93, grifo do autor).

É importante ressaltar, que a educação libertadora, problematiza pelo diálogo, o contexto histórico e social no qual os educandos estão inseridos, desvelando a realidade de

modo a provocar a realização de leituras de mundo por intermédio do alcance de níveis cada vez mais altos de conscientização que possibilitam a transformação dos sujeitos e estes, imersos criticamente no mundo, promovem a sua transformação. Dessa forma, o conhecimento a nível de emoções, de opiniões fundadas em avaliações subjetivas que o sujeito realiza, a *doxa*, será superado pelo conhecimento objetivo, fundado na razão e do discurso a nível da *logos*. (FREIRE, P., 2017a; 1989).

Por isto é que, quanto mais os educadores assumirem uma postura problematizadora dos educandos no mundo, mais eles se envolverão e darão respostas críticas, criativas e transformadoras. Os educandos *ad-miram-se* e *re-admiram-se* cada vez com maior rigor e criticidade e percebem “[...] como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*”. (FREIRE, P., 2017a, p. 100, grifo do autor). As práticas educativas não possuem a função de “[...] dissertar, expor, estender, entregar, dar, já que o conhecimento não consiste em algo elaborado, formatado, acabado, estático” (SARTORI, 2018, p. 161), elas precisam promover o debate, a discussão de temas, situações e circunstâncias, a troca de ideias, o trabalho com o educando fundado no respeito, no diálogo na fé e na amorosidade, o pensar autêntico, a inquietação, a reinvenção (FREIRE, P., 1989). Essa concepção de educação “[...] busca potencializar as qualidades de cada educando e educanda, permite o exercício da curiosidade gnosiológica, dialoga sobre a realidade dos sujeitos envolvidos no processo despertando a criticidade e a vontade de lutar pela transformação do mundo”. (DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivania, 2016, p. 82).

Ressaltamos que na educação problematizadora o diálogo medeia o ato cognoscente, possibilitando o desvelamento da realidade, criticizando os conhecimentos e por conseguinte os educandos e que, por servir à libertação, “[...] se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde a vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora”. (FREIRE, P., 2017a, p. 101).

Eis que apresentamos os princípios de uma concepção de educação libertadora, problematizadora que foi concebida por Paulo Freire visando à conscientização de homens e mulheres, pelo conhecimento, com o intuito de que eles viessem a emergir criticamente na vida social pública. Frente ao exposto, indagamos, qual retrato de escola teremos que pintar para efetivar esta concepção de educação que promove uma crítica de negação à educação bancária? Há que reestruturar os sistemas educacionais e as suas políticas públicas para modificar a *cara da escola* no intuito de que se disponha,

[...] ao esvaziamento de suas manifestações ostensivamente palavrescas. À superação de posições reveladoras de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer,

de trabalhar, de discutir e debater. Ora a democracia e a educação democrática - educação de que precisamos - se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas da sua comunidade. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia. (FREIRE, P., 1959, p. 96-97).

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto. A da intimidade com eles. A da pesquisa em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A do trabalho. [...] Escola que, plural nas suas atividades, criará circunstâncias as quais provoquem novas disposições mentais no brasileiro, com que se ajustará em condições positivas ao processo de crescente democratização que vivemos. Escola que se faça uma verdadeira comunidade de trabalho e de estudo, plástica e dinâmica. E que, ao em vez de escravizar crianças e mestras a programas rígidos e nomenclaturados, faça que aquelas aprendam sobretudo a aprender. A enfrentar dificuldade. A resolver questões. A identificar-se com sua realidade. A governar-se pela ingerência nos seus destinos. A trabalhar em grupo. (FREIRE, P., 1959, p. 92).

Nessa mesma senda, trazemos novamente as ponderações do autor ao asseverar que “[...] a escola de que precisamos, assim viva, assim democrática - assim formadora de hábitos e não meramente propedêutica - não é escola que apareça por acaso” (FREIRE, P., 1959, p. 103-104), a missão é árdua e demanda compromisso político com a educação da parte de quem promove as políticas públicas educacionais, da instituição do compromisso político e técnico dos educadores, gestores, equipe pedagógica que atuam nas escolas, dos educandos, como partícipes centrais do processo de ensino e de aprendizagem e de seus pais, mães e responsáveis. Uma educação libertadora e problematizadora é promotora da autonomia e da participação dos educandos, ou seja, uma escola democrática.

Findamos essa seção, a qual fundamenta que a concepção de educação bancária é responsável pela manutenção e reprodução do sistema de dominação e subserviência dos educandos que os impede de exercerem a democracia pela emersão na vida pública, enquanto que, a educação libertadora, promove a problematização do contexto social, possibilitando leituras de mundo e o desvelamento da realidade pelo diálogo que conduzem a níveis mais críticos de conscientização que provocam transformações nos educandos e estes imbuídos de sua autonomia, começam a participar responsabilmente do processo de transformação da sociedade.

2.2 AUTONOMIA É NEGAÇÃO À MALVADEZ DA LÓGICA NEOLIBERAL

[...] o Estado não pode ser tão liberal quanto os neoliberais gostariam que ele fosse. Cabe aos partidos progressistas lutar a favor do desenvolvimento econômico, da limitação do tamanho do Estado que não pode ser um senhor todo-poderoso nem tampouco um ser frágil, mero cumpridor de ordens dos que vivem bem. Daí que os

projetos de desenvolvimento econômico não possam implicar a exclusão da história, em nome de nenhum fatalismo, de mulheres e de homens como sujeitos, reduzindo-os a puros objetos. (FREIRE, P., 2013b, p. 35-36).

A partir dessa seção aprofundamos as discussões relacionadas ao princípio da autonomia, abordando-a a partir de categorias que contribuem na compreensão deste objeto de pesquisa que se dedica a investigar as contribuições de Paulo Freire para a promoção do sujeito autônomo na Educação Infantil. As discussões apresentadas procuram auxiliar na compreensão do que vem a ser a autonomia na perspectiva da teoria pedagógica freireana. Dessa forma, faz-se necessário elucidar que o alcance do conceito de autonomia para o autor, é possível de ser realizado por uma negação do que o conceito significa, ou seja, pautadas em seus princípios, explicaremos o que não é a autonomia. Entendida essa negação, estabelecemos parâmetros para a afirmação do que o conceito da autonomia representa.

Como não poderia deixar de ser, tendo em vista a posição político-social do pensador, do educador, do ser humano Freire, a autonomia é compreendida enquanto valor, como postura ética frente ao mundo, enquanto pressuposto reflexivo, de empoderamento humano e de atuação na vida social pública. A referida postura se contrapõe com veemência à lógica neoliberal de mercado, cuja representação de autonomia ou de sujeito autônomo está condicionada à nova reestruturação do capital, denominada por Harvey (1993) de *Acumulação Flexível do Capital*, que,

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 1993, p. 140).

Na *Acumulação Flexível do Capital*, inaugura-se um novo modo de acumulação, pela flexibilidade que se impõe aos processos de trabalho e aos nichos de mercado de produtos e de consumo, verificando que o trabalho e a produção se dispersam, efetivando-se numa pluralidade geográfica, mas com um controle central (HARVEY, 1993), dessa forma, em nome do lucro, o mundo assume a dimensão de uma grande fábrica que produz e universaliza as necessidades e os desejos de consumo a serem comercializados aos consumidores em potencial. O mundo torna-se uma grande máquina que fragmenta e golpeia os seres humanos, cada vez mais mutilados em suas condições e direitos, e, o trabalho, que é o seu instrumento de criação e transformação, adquire a dimensão de uma produção desenfreada de produtos a serem lançados no mercado para serem vorazmente consumidos.

A partir da década de 1990, o neoliberalismo, passou a reger o mundo com maior expressão, atuando com o seu projeto de maximização de lucros das esferas privadas em detrimento de todas as necessidades sociais, dessa forma, passou a lutar “[...] contra o Estatismo, ou seja, contra o Estado máximo, contra o planejamento econômico, contra a regulamentação da economia [...] postula a liberação total do mercado e a transferência de todas as áreas e serviços do Estado para a iniciativa privada” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 112-113), em contrapartida se compromete em assegurar o crescimento econômico e o progresso social do país.

É possível perceber que a lógica neoliberal exige a preparação dos sujeitos para uma sociedade produtiva e consumidora, lançando no mercado *produtos* que se destacam pelo individualismo, pela polivalência, pela produtividade, pela pró-atividade, pela poliflexibilidade, pela habilidade de comunicação, pela visão de conjunto, pela competitividade, a busca incessante dos sujeitos, por cursos de *capacitação*, visando a melhoria de sua performance e a superioridade aos demais colegas. Afinal, nesta corrente de pensamento a responsabilidade pela formação é unicamente de cada sujeito, prevalecendo um sistema de meritocracia aos vencedores dessa jornada. É pertinente salientar, que parte considerável das habilidades acima mencionadas, demandam boa dose de autonomia para desempenhá-las.

Entretanto, este pacote de habilidades e competências não é possível de ser aprendido rapidamente pelos *colaboradores*, nota-se que até a nomenclatura não se reporta ao *trabalhador*, pois as palavras assumem uma dimensão ideológica muito forte nesta lógica perversa e, tampouco as empresas tem a incumbência de ensinar algo que não é da sua responsabilidade, eximindo-se assim do investimento na formação continuada dos “colaboradores”. Obviamente que nesta corrente de pensamento, a educação tornou-se um alvo fácil da influência e intervenção direta dos princípios neoliberais, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), salientam que a Educação Básica entra em cena,

[...] ou melhor, a educação fundamental ganha centralidade nas políticas educacionais, sobretudo nos países subdesenvolvidos. Ela tem como função primordial desenvolver as novas habilidades cognitivas (inteligência instrumentalizadora) e as competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo, além de formar o consumidor competente, exigente, sofisticado. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 115-116).

Infelizmente é o que temos observado acontecer nas escolas por meio da instituição de currículos propedêuticos, que produzem indivíduos dotados de habilidades intelectuais mais flexíveis e voltadas ao fortalecimento e ao atendimento das exigências dessa ordem mercadológica incutindo nos educandos, atitudes de adaptação [na obra de Freire (1959;

2017a): acomodação], de aceitação [de acordo com Freire (1959; 2017a): quietude, subserviência, carneirismo] e, colaboração (abordado na Pedagogia Freireana como ausência e negação da *práxis*¹⁸), mediante as situações e configurações novas que se manifestam cotidianamente no mundo do trabalho, um currículo produtor de exclusão social, que nega o compromisso político da educação no processo de humanização e libertação dos sujeitos. É o que afirma Silva (1994, p. 12), contribuindo assim com essa discussão,

[...] nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir os propósitos empresarias e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideológicos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias [*sic*] que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal.

O neoliberalismo se embrenha em todas as entranhas da sociedade e a educação cumpre importante papel na transmissão ideológica dessa corrente de pensamento, bem como na aceitação e incorporação dela, sendo chamada ainda à responsabilização da formação da mão de obra qualificada para atuar no mercado e na formação deste consumidor. O Estado assiste inerte a todo este reordenamento, visto que, seu papel de atuação é mínimo, sujeitando-se aos ditames desta lógica mercadológica e recebendo como barganha a promessa do alavancamento econômico e conseqüentemente do crescimento social do país. A população infelizmente se vê nesta mesma condição, vivenciando um sentimento de impotência que em pouco tempo, transforma-se em naturalização.

Seguimos pela mão de Freire, convidando-o a este debate, tendo em vista, que o autor discutiu em suas obras publicadas na década de 90 e em algumas obras póstumas, a influência nociva do neoliberalismo na educação. A crítica é incisiva à essa ordem, a qual Paulo Freire recorrentemente denominava de *fatalista* por conseguir produzir a imobilidade, a inércia, a heteronomia, roubando a historicidade, os sonhos e as utopias dos sujeitos.

Segundo o autor, essa lógica *infiltra-se* na sociedade “[...] com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural passa a ser ou a virar ‘quase natural’” (FREIRE, P., 2006, p. 19), com discursos que matam as ideologias e, que apregoam o “[...] *desaparecimento das classes sociais*, da utopia,

¹⁸O aprofundamento do conceito de *práxis*, foi contemplado no capítulo 3, que promoveu a discussão estabelecendo relações de suas implicações na promoção da autonomia das crianças da Educação Infantil.

dos sonhos e anunciam, uns mais do que outros, a morte da História, me dão a certeza de que defendem hoje uma espécie de *fatalismo* a posteriori”. (FREIRE, P., 2013b, p. 55, grifo do autor). Os discursos que justificam a adoção de posturas reprodutoras da malvadez neoliberal, colocam-se com tal força ideológica capaz de naturalizar essa *feiúra* social (FREIRE, P., 2003b; 2006), inculcando nos sujeitos a aceitação, a acomodação e o alheamento, visto que, “[...] os que defendem agora o fim da História saúdam o ‘novo tempo’, o da ‘vitória definitiva’ do capitalismo como o *futuro* que tardou mas chegou como devia haver sido esperado”. (FREIRE, P., 2013b, p. 56, grifo do autor).

No livro "*Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*", Paulo Freire (1998), alerta que,

[...] é necessário desmascarar a ideologia de um certo discurso neoliberal, chamado às vezes de modernizante que, falando do tempo histórico atual, tenta convencer-nos de que a vida é assim mesmo. Os mais capazes organizam o mundo, produzem; os menos, sobrevivem. E que “essa conversa de sonho, de utopia, de mudança radical” só faz atrapalhar a *labuta incansável* dos que realmente produzem. Deixemo-los trabalhar em paz sem os transtornos que nossos discursos sonhadores lhes causam e um dia se terá uma grande sobra a ser distribuída. (FREIRE, P., 1998, p. 80, grifo do autor).

No entanto, tal promessa *encorajadora* de divisão de sobra de recursos e o alavancamento social, descansa completamente desassistida no limbo, aguardando um futuro que tarda a chegar. Os sujeitos tornam-se objetos, ficando inertes e sujeitados a esta condição de opressão, que vai se disseminando, tal qual erva daninha e, se fortalecendo cada vez mais na educação pela rapidez e dimensão quantitativa do alcance dos educandos. Esta ideologia consegue encontrar um campo profícuo para a sua inserção na educação, pois é a garantia de que serão instituídas práticas educativas que visam “[...] adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência”. (FREIRE, P., 2006, p. 20).

A artimanha de implantação dos princípios neoliberais, funciona mais ou menos desta forma na educação: desarticula-se o educando do mundo ao qual ele está inserido, impossibilitando assim que o conhecimento mediado pelos educadores contribua na compreensão desse mundo. Rouba-se a historicidade e a ética universal do ser humano substituindo-a pela ética do mercado (FREIRE, P., 2006). Após, deposita-se uma série de conhecimentos, treinando-os ainda para a prontidão de habilidades que o mercado necessita, fomentando as atitudes almejadas para o desempenho qualificado de suas atribuições. O sucesso é garantido, pois decorrido o período de permanência na escola, ao alcançar a sua terminalidade, é certo que obter-se-á um educando que não conseguirá atuar criativamente e

criticamente no mundo e tampouco promoverá a sua ação transformadora nele, entretanto, o mercado de trabalho, pelas mãos da educação, receberá um colaborador exemplar. É o que assevera Paulo Freire (2014, p. 102),

[...] a posição pragmática neoliberal atua agressivamente para provocar uma ruptura entre os seres humanos e seu mundo, enquanto advoga uma inacreditável articulação entre os seres humanos e o mercado. Em outras palavras, o foco da educação no mundo neoliberal transforma-se verdadeiramente em como se transformar num consumidor compulsivo, como se transformar em uma máquina eficiente de conhecimento, sem propor quaisquer condições éticas.

Nessa mesma direção, o autor assinala no livro “*Política e Educação*” (1993),

[...] é típico de certo discurso neoliberal, também às vezes chamado de pós-moderno, mas de uma pós-modernidade reacionária, para a qual, o que importa é o ensino puramente técnico, é a *transmissão* de um conjunto x de conhecimentos necessários às classes populares para a sua sobrevivência. Mais do que uma postura politicamente conservadora, esta é uma posição epistemologicamente insustentável e que ainda fere a natureza mesma do ser humano, “programado para aprender”¹⁹, algo mais sério e profundo do que adestrar-se. (FREIRE, P., 1993, p. 109, grifo do autor).

Eis que a armadilha de manipulação ideológica se encontra posta, *infiltrando-se* nos espaços educativos e, assegurando a obtenção de profundo êxito a partir do momento em que os educadores assumem a responsabilidade formativa humana, por meio da sua prática educativa que se volta à produção de educandos consumidores do conhecimento mercadológico. Dessa forma, estaremos negando, a possibilidade de articular os educandos ao mundo que eles pertencem e de articular essa relação vivencial com a história.

Frente a contextualização apresentada, observamos que agressivamente a corrente do pensamento neoliberal, infiltra-se na sociedade e na vida dos sujeitos, furtando a história, os sonhos e as utopias, tolhendo os princípios éticos e deturpando-os para atender aos seus interesses. Ao prefaciar o livro “*Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*”, Oliveira (2006) afirmou que a ideologia neoliberal incorpora na constituição humana, a autonomia enquanto categoria indispensável à formação de quadros qualificados para atuar no mercado de trabalho. A autora alertou para a necessidade de atentarmos à “[...] força de seu discurso ideológico e para as inversões que pode operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade”. (OLIVEIRA, 2006, p.11).

¹⁹Esta nota explicativa elucida a utilização da palavra “programados”. Embora ela se assemelhe a uma abordagem tecnicista e apresente discrepância em relação a Pedagogia Freireana, Paulo Freire, no decorrer de sua obra, promove inúmeras vezes a discussão de que os sujeitos são seres “programados, mas para aprender” e não determinados, alicerçado em Jacob (1991), por intermédio do artigo “Nous sommes programmés, mais pour apprendre”, publicado pela UNESCO, na revista *Le courrier de l' UNESCO*.

Temendo a distorção que a prática educativa poderia sofrer por intermédio da força ideológica neoliberal no atendimento de seus interesses, Paulo Freire (2006), concebeu uma pedagogia promotora da autonomia dos quefazeres dos educadores nas relações estabelecidas com os educandos, manifestando-se da seguinte forma,

[...] é nesse sentido que reinsisto em que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...]. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. (FREIRE, P., 2006, p. 14, grifo do autor).

Ao refletirmos sobre a abordagem realizada por Freire, concordamos que a função nuclear e social da escola não consiste no treino de destrezas dos educandos, mas sim, na formação destes sujeitos. Por isso, direcionamos a atenção para o dado empírico obtido por meio da observação participante da prática educativa desenvolvida no cotidiano da Educação Infantil, no CMEI Palavra Cantada, no Grupo 4. Tal dado aponta indicativos de um trabalho direcionado à formação integral das crianças, visto que, a diretividade elementar das educadoras não se encontrava na oferta de um ensino propedêutico ao Ensino Fundamental, mas, no respeito ao desenvolvimento das crianças em suas especificidades, suas necessidades e seus desejos. A situação captada, marca uma prática educativa que se contrapõem a esta malvadez neoliberal, é subsequentemente apresentada.

A educadora dinamiza a “Hora da história”. Apresenta às crianças, um “Saco surpresa”, instigando a curiosidade delas. Realiza indagações acerca do que consta naquele saco. Informa que a história do dia encontra-se relacionada ao objeto que está dentro do saco. As crianças vibram de alegria e manifestam interesse por desvendar o mistério. Na sequência, o “Saco surpresa” começa a circular entre as crianças, que tocam, apalpam, cheiram, sacodem, procurando identificar o mistério que o saco contempla. Todos tem a oportunidade de interagir com o objeto e tentar descobrir qual é o conteúdo dele. Para cada uma delas, a educadora indaga:

Educadora: O que você acha que tem dentro deste saco?

Ao tocarem, as crianças percebem que o objeto é macio, então se manifestam dizendo:

Crianças: “Meias”, “um papato” (indicando um sapato), “um coelho”.

Quando S. afirma ser um coelho, os demais começam a reproduzir a sua opinião, não apresentando nenhuma outra opinião que difere. Neste momento, G., demonstra estar aborrecido e fica sério quando todos dizem que é um coelho. Após todos terem interagido com o “Saco surpresa” e tentado adivinhar, a educadora anuncia que:

Educadora: Abrirá o saco a criança que o seu nome iniciar com a letra G, revelando assim, para os amiguinhos o que tem dentro dele.

Imediatamente G. fica em pé, saltitando e afirma:

Criança G.: Eu tenho G no nome, eu tenho!

Então G. abre o saco e fala com os olhos brilhando de alegria:

Criança G.: Um “papo”, um “papo” (referindo-se a sapo), não um “coelo” (coelho). Diante do sapo, que todos queriam pegar, G. começa a imitar o sapo. Após, a educadora propiciou um momento para cada criança tocar, abraçar, beijar, cheirar o sapo de brinquedo. A educadora contou a história “Sapo comilão”, de autoria de Stela Barbieri e ilustrações de Fernando Vilela, da editora DCL, na qual o sapo, personagem principal da história, não queria mais comer insetos e desejava comer outros tipos de alimentos. Após ler, a educadora retomou toda a história com as crianças, observando

página por página o livro, explorando as imagens, atenta a história e as reações das crianças, discutindo com elas, tudo o que aconteceu na história, auxiliando-as na compreensão do enredo. (ACERVO PESQUISADORA, G 4, 2017, situação nº 13).

A estratégia adotada pela educadora, fomentou a imaginação das crianças que participaram ativamente desta proposta educativa, tentando descobrir qual era o objeto secreto que se encontrava dentro do saco. É pertinente destacarmos a reação de G., ao revelar que o objeto do saco surpresa é um sapo e não um coelho, transparecendo visivelmente a sua alegria porque não era o coelho, uma vez que, praticamente toda a turma havia apostado neste animal, visto a liderança que S., exercia na turma.

Outro aspecto que precisamos apontar, refere-se à narrativa da história “Sapo comilão”, selecionada pela educadora. Enfatizamos que ela não era a atividade central da pauta de trabalho daquele dia. A educadora utilizou-a para contar uma narrativa, para a realização do reconto e posteriormente realizou a interpretação da história, visando que todas as crianças conseguissem compreender o enredo narrado. A educadora, questionou ainda as crianças acerca de suas preferências na alimentação, comparando-as ao sapo que havia enjoado de comer insetos. A prática educativa desencadeada, evidencia o importante trabalho realizado pela educadora na “Contação de Histórias”, oportunidade na qual o que está em jogo não é o pretexto de trabalhar uma história para ensinar algum conceito específico, como percebemos o trabalho com histórias infantis se diluindo ao longo do Ensino Fundamental. Ao selecionar esta história, a educadora prima em sua prática educativa, pelo simples prazer de escutar uma história, por pura fruição, contribuindo assim para que as crianças aprendam a gostar de escutar, de contar e futuramente de ler histórias. Ao realizar o reconto oral da narrativa, a educadora possibilita às crianças a compreensão dos fatos desencadeados pela história, firmando as ideias centrais àqueles que haviam se apropriado do enredo e contribuindo para a elucidação das ideias do texto que não haviam sido entendidas pelas crianças, facilitando assim a compreensão da história.

Ressaltamos que na infância, o trabalho com a literatura infantil é vital à formação das crianças, portanto, especialmente nestes níveis de desenvolvimento, elas necessitam desfrutar do prazer de ouvir muitas histórias, entretanto, dependendo a intencionalidade que o educador assume com a sua prática educativa, as histórias perpassam pela transição da fruição ao aprofundamento de discussões críticas que desvelam a realidade da qual fazem parte, ou, possivelmente se constituam em *instrumentos* destinados para desenvolver as habilidades e competências linguísticas, essenciais ao modelo neoliberal que busca instituir desde a infância, um ensino voltado à alfabetização precoce das crianças. Logo a frente, abordaremos o trabalho realizado com as histórias infantis, numa perspectiva crítica e libertadora, por meio de um relato

de vivências na Educação Infantil, narrado por Paulo Freire (1992), ocorrido na cidade de Genebra, na Suíça.

A análise permite inferir que a prática educativa fomentada junto a estas crianças, compromete-se acima de tudo com o desenvolvimento integral delas e não com uma antecipação curricular preparatória para a inserção delas no primeiro ano do Ensino Fundamental. A educadora não exige que as crianças preencham linhas com a mesma letra, não explora sílabas, tampouco palavras. Elas não precisam copiar grafias sem sentido, não precisam realizar atividades de registros neste momento, pois o objetivo central é a apreciação e compreensão da história, sendo este, alcançado com êxito por ela junto aos educandos. Nessa dimensão, o trabalho educativo além de promover o desenvolvimento humano, contrapõe-se ao ideário neoliberal que aspira a alfabetização na Educação Infantil, desumanizando as crianças por intermédio de treinamentos propedêuticos para ler, escrever e calcular, o que desconsidera as especificidades próprias a este nível do desenvolvimento humano.

Em “*Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*”, Freire (2015), aguerrido contra esta ideologia que desumaniza os sujeitos, realiza um chamamento aos educadores para que não cedam às pressões impostas, para que não venham a realizar concessões em sua prática educativa visando o treinamento dos educandos. Aspira sim, que os educadores assumam a diretividade do processo educativo, por meio de um ensino que prime pela rigorosidade científica e pela ascensão da consciência crítica de educandos e educadores, enfatizando que,

[...] a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao *treinamento* e não à *formação*. A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem a sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. (FREIRE, P., 2015, p. 48-49, grifo do autor).

Sob essa mesma ótica, Freire (2013), no livro “*À sombra desta mangueira*”, acrescenta ainda, que não é válido à escola e aos educadores,

[...] *treinar* os educandos para que se *virem* bem. *Treiná-los*, e não *formá-los*. *Treiná-los* para que se adaptem, sem protestos, pois que fazem mal os protestos, ao mundo. Os protestos agitam, sublevam, torcem a verdade, desassossegam e se movem contra a ordem, contra a paz, contra o *silêncio* necessário a quem trabalha, a quem produz. (FREIRE, P., 2013b, p. 141-142, grifo do autor).

Dia após dia, ocorrem mudanças e transformações no mundo, as invenções de hoje certamente serão superadas amanhã, as mudanças acontecem numa velocidade incalculável. Não é possível conter esse desenvolvimento, todavia, precisamos sinalizar que consiste num equívoco da pós-modernidade, ao reconhecermos que estamos vivendo um novo tempo histórico ocasionado pela evolução tecnológica, incutir a necessidade de uma nova concepção de educação, que prime pela rapidez de respostas e decisões, *ajudando* na “[...] formação de mulheres e de homens capazes de constatar, de avaliar, de comparar, de decidir, de optar e, finalmente, de agir”. (FREIRE, P., 2013b, p. 69).

Observemos as seguintes frases e vejamos se elas soam conhecidas: “a educação é a peça chave no desenvolvimento da sociedade e do país”, “é dever da educação a promoção da competência técnica”, “a educação é a Base”, “com a reforma do ensino médio, você determina o seu futuro”, “a Educação Infantil do Brasil não avançou e se encontra entre os poucos países que ainda não promove a alfabetização nesta etapa da Educação Básica”, “chega de doutrinação marxista, basta de Paulo Freire”, estes e, muitos outros jargões, se proliferam principalmente nas redes sociais com discursos preconceituosos carregados de ódio, de intolerância, de ameaças veladas e explícitas como esta recentemente recebida que vociferava aos quatro ventos, “#forapaulofreire”. Esse palavratório, faz parte da malvadez do discurso neoliberal, que já disseminou e ainda dissemina em nossa sociedade, com muita força ideológica que,

[...] “Paulo Freire já não tem sentido. A educação de que se precisa hoje não tem nada que ver com sonhos, utopias, conscientização. Tem que ver com a formação técnica, científica, profissional, do educando”. E por formação entendiam treinamento. É exatamente isto o que sempre interessou às classes dominantes: *a despolitização da educação*. Na verdade, porém, a educação precisa tanto da formação técnica, científica, profissional quanto do sonho e da utopia. (FREIRE, P., 2013b, p. 49, grifo do autor).

Dessa forma, em busca da despolitização da educação a “[...] a perspectiva neoliberal, pragmática, reforça a pseudoneutralidade da prática educativa, reduzindo-a à mera transferência de conteúdos aos educandos a quem não se exige que os apreendam para que os aprendam” (FREIRE, P., 2013b, p. 54). Em “*Política e educação*”, Paulo Freire (1993, p. 44), assegura que não há “[...] educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la”, portanto, não há como o educador ao assumir como princípio educativo, a concepção de uma educação libertadora e problematizadora, mediante as exigências mercadológicas tecnicistas, desempenhar a sua prática educativa sem indagar-se “[...] a favor de que, de quem e contra que se trabalha com a técnica”. (FREIRE, P., 2013b, p. 71).

Compartilhamos do posicionamento de Paulo Freire (2017a; 1993; 1989), que ensinou que a educação não é neutra e que ela se efetiva mediante compromisso político. O autor enfatizou ainda, que os homens e as mulheres são sujeitos históricos, portando assumem o compromisso político de acordo com as suas opções políticas. Diante de um cenário cruel como aquele que vivemos, mesmo com a singularidade de opções políticas que temos, dificilmente conseguiremos esconder,

[...] o mal estar que se generaliza em face da maldade neoliberal. Mal estar que terminará por consolidar-se numa rebeldia nova em que a palavra crítica, o discurso humanista, o compromisso solidário, a denúncia veemente da negação do homem e da mulher e o anúncio de um mundo “genteficado” serão armas de incalculável alcance. (FREIRE, P., 2006, p. 128).

Estas “gentes” do mundo, empoderadas em sua autonomia, mobilizar-se-ão a favor de um compromisso solidário social e político, que se torna uma exigência para a construção de uma “[...] sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância” (FREIRE, P., 2006, p. 42). Eis que nós acabamos de apresentar um sonho para Freire, quase uma possibilidade utópica, mas é o que nos sustenta a continuarmos firmes nesta linha de frente da batalha que travamos em prol de nossa libertação.

Esta seção discutiu que a autonomia para Freire, determinantemente não se propõem em atender aos interesses da lógica neoliberal, mas de promover, por meio da educação, condições as quais se construam subjetividades autônomas nos educandos, que assumam um compromisso solidário e político com a libertação dos sujeitos, tendo em vista que a função social da escola não é treinar e sim formar os sujeitos.

2.3 AUTONOMIA É AMADURECIMENTO DO *SER PARA SI*

[...] eu gosto de ser gente porque eu vivo entre a possibilidade de mudar e a dificuldade de mudar. É viver a dialética de poder e não poder que satisfaz a minha presença no mundo, de um ser que é, ao mesmo tempo - e porque é - objeto da história e, no momento em que se reconhece objeto da história, pode vir a ser sujeito da história. (FREIRE, P., 2014, p. 212).

Neste eixo, a sequência da reflexão realiza uma discussão acerca da caracterização da autonomia na Pedagogia Freireana, apresentamos uma outra faceta do mapeamento em sua

obra, no qual foram aprofundados alguns elementos basilares que possibilitaram a compreensão do que representa a ideia da autonomia enquanto amadurecimento do *ser para si*²⁰.

Conseguir apresentar a concepção de autonomia que nós pesquisadoras defendemos, das estruturas apresentadas na construção deste princípio por Paulo Freire, consiste num exercício árduo, porém é pertinente realizar este movimento, mesmo que nos deparemos com vários pontos de convergência entre as considerações do autor e as nossas, na condição de pesquisadoras marcada pela história. A estruturação de tal conceito, se funda nas influências das vivências tecidas durante a trajetória de vida pessoal e acadêmica, somadas a elas, as vivências profissionais estabelecidas na atuação como educadoras no chão da escola.

Iniciamos essa discussão, sinalizando que a autonomia é um princípio ético que se encontra fundado na consciência do inacabamento de sujeitos históricos que se constroem nas relações tecidas socialmente. Se considerarmos as situações que já vivenciamos e as que ainda vivenciaremos ao longo de nossa vida, é possível afirmar que conseguiremos resolvê-las com auto-governo ou seremos impedidos por não possuímos experiências sociais que nos possibilitaram encontrar a solução adequada a tal situação por conta própria.

Vamos ilustrar a partir da seguinte cena: para conseguirmos caminhar com a desenvoltura que temos hoje, coordenando os membros inferiores com os superiores, controlando o ritmo, a força, a velocidade, a direção, a atenção e o cuidado com os obstáculos e perigos que se apresentam, até alcançarmos o ápice, momento em que os nossos pensamentos conseguem guiar os passos, ocorrendo o domínio da abstração na apreensão do nosso movimento, que nos possibilitaram sair de um nível de dependência total. Isto porque ao nascermos, não conseguíamos sequer sustentar a cabeça sobre os nossos ombros, vindo a percorrer uma trajetória de transição que nos proporcionou adquirirmos um nível de independência promotor do deslocamento com agilidade. Indagamos: quantas mediações de sujeitos mais experientes contribuíram a este processo? Que situações foram proporcionadas para que nós transcendêssemos de um estágio de desenvolvimento a outro? As transições nos estágios de desenvolvimento foram tranquilas ou cercadas de conflitos, de contradições, de avanços, de estagnação e de regressão? O que representou essa conquista para nós?

Voltemos à cena apresentada, cujo ato de caminhar, irá se manifestar posteriormente aos atos de sustentar a cabeça e, a coluna, conseguir rolar, sentar, engatinhar, colocar-se em pé,

²⁰Nesta seção promovemos a discussão da autonomia enquanto amadurecimento do *ser para si*. Para compreender o que representa a transposição do indivíduo do *em si* ao *para si*, fundamentamos as argumentações em Duarte (2013a; 2013b), que promove este debate alicerçado em Marx, discutindo assim a constituição da individualidade em contraposição ao individualismo.

caminhar com apoio, ensaiar os primeiros passos com e sem apoio, caminhar, cair, levantar, superar o medo, caminhar de maneira independente com boa desenvoltura e finalmente correr. Note-se que para cada conquista, o sujeito vivenciou constantemente o movimento dialético que possibilitou a ele, ir da dependência para a independência e retornar a dependência novamente, num movimento em espiral de constante vir a ser, transitando assim de um nível a outro. A este movimento de independência, que possibilita aos sujeitos agirem com liberdade, assumindo o controle de sua vida, criando os seus meios próprios que lhe possibilitem administrar e agir segundo os seus princípios e desejos, chamamos de autonomia e é ela que nos dá plenas condições para que possamos nos constituir como sujeitos de nossa própria vontade, como sujeitos da nossa própria história.

Queremos chamar a atenção para um fator relevante, pois na medida em que a autonomia é processo de construção e de apropriação do sujeito *para si*, o espaço onde ela se manifesta é social, ou seja, formado de circunstâncias comuns mediadoras entre os sujeitos mais experientes e ou seus próprios pares, pois somos sujeitos históricos e de relações, que estamos e que interagimos no mundo e com o mundo. Para cada situação vivenciada no campo das experiências sociais dos sujeitos, demandará na manifestação de alguma forma da autonomia, mas não significa que seremos autônomos o tempo todo, pois a autonomia é um vir a ser e, se constrói gradativamente durante toda a vida dos sujeitos. É através destas circunstâncias sociais mediadoras, entremeio ao jogo de concordância, discordância e disputas travadas com outros sujeitos em espaços democráticos de aprendizagem, de opção, decisão, participação, tomada de posição e de responsabilidade, é que nos tornamos autônomos.

Dessa forma, ao vivenciarmos experiências estimuladoras de decisão, começamos a assumir a responsabilidade sobre as decisões que adotamos, conhecemos o que representa a experiência da liberdade e, assim começamos a tomar gosto por esta vivência democrática. Salientamos que a autonomia se constrói em todas as circunstâncias. Não há ações que possam ser classificadas em mais ou menos importantes, pois este é um critério singular atribuído pela individualidade de cada sujeito, mas não há como negar que as decisões importantes se alicerçam em todas as experiências, até mesmo nas mais simples, pois neste processo formativo humano tudo importa, tudo conta, tudo tem relevância.

E assim, também se manifesta este processo de construção da autonomia, um conceito importante na infância. Na medida em que a criança vai conquistando pequenos passos, pequenas conquistas, que na realidade são conquistas consideráveis, fortalecidas em seu aprendizado e na tomada de decisões realizadas no presente e no futuro. Quando a criança torna-se autônoma, ela encontra forças em si própria, ela desenvolve a capacidade de iniciativa em

cuidar de suas necessidades e de mobilizar esforços pelo alcance de seus desejos, de organizar os seus pertences e os pertences da coletividade, de organizar as suas brincadeiras, de gerir a melhor forma de aprender.

Todavia, é imprescindível ao seu desenvolvimento, a vivência significativa de experiências educativas em contextos sociais estimuladores. Eis que defendemos a relevância da promoção de uma prática educativa voltada à promoção da autonomia, mediadas por sujeitos mais experientes, neste caso, educadores e educadoras, comprometidos com o desenvolvimento das crianças, sendo estes, sujeitos aprendizes muito ativos e se engajam com alegria e curiosidade mediante as propostas que lhes são sinalizadas, quando incentivadas por sujeitos que possuem a dimensão do que representa este processo formativo de desenvolvimento humano desencadeado na Educação Infantil. Trabalhar pela promoção da autonomia na infância, não é nenhum mérito a ser conquistado, todavia, é imperativo ético a ser assegurado.

Após termos realizado a representação do significado do que vem a ser a autonomia para nós, pesquisadoras, é chegada a hora de aprofundar mais uma interface da delimitação deste conceito em Freire. Para tanto, debruçamo-nos sobre a discussão da autonomia enquanto amadurecimento do *ser para si*. Inicialmente promovemos esta discussão com as contribuições de Duarte (2013a; 2013b), oportunidade em que partimos da compreensão dos princípios centrais do processo constitutivo do gênero humano e da individualidade que transmuta-se das categorias do *em si* ao *para si*. Após, trabalhamos as relações do princípio da autonomia enquanto amadurecimento do *ser para si*, fundadas nas obras de Freire. Vamos ao debate?

Ao nascer, toda pessoa detém a condição de ser humano, por pertencer à espécie humana. Esta apresenta singularidades de um ser que é individualizado por meio das características distintas, que são herdadas geneticamente e que a marcam como organismo, entretanto, é possível afirmar que ela ainda não é um ser humano plenamente e tampouco um indivíduo. No decorrer de toda a sua vida, ela receberá influências sociais e culturais, produzidas pela atividade vital: o trabalho e, transmitidas pelos processos educativos, que contribuirão fundamente à sua constituição como um indivíduo, um ser humano. Nesse sentido, alicerçadas em Alves (2012), podemos considerar que,

[...] o homem como tal é produto e processo desse movimento que articula trabalho como atividade vital, coletiva e criadora. Criadora, porque cria no homem novas e mais sofisticadas habilidades intelectuais que, por sua vez, se aprimoram pelo desenvolvimento da linguagem decorrente da atividade vital e coletiva. A atividade vital - trabalho - é também ação transformadora do homem sobre a natureza e, por ser ação transformadora, é uma ação pensada, uma ação consciente. A consciência é, pois, fruto das relações concretas travadas por seres humanos concretos em situações de vida reais. (ALVES, 2012, p. 78).

O processo de inserção social e cultural, desta pessoa que ainda não se apropriou da sua condição de humano e de indivíduo, se efetivará pela transmissão²¹ de outros indivíduos que acumulam mais experiências sociais, ou dos seus próprios pares, com os quais ela irá estabelecer relações durante a sua existência, enfrentando o desafio de evoluir plenamente para apropriar-se de sua individualidade humana, por meio daquilo que já foi construído e se encontra na sociedade: a cultura. (DUARTE, 2013a; 2013b).

A essa discussão, somamos as contribuições de Freire (1989), ao assinalar sobre a imprescindibilidade que necessita ser assumida pela educação, no auxílio aos indivíduos na compreensão do “[...] conceito antropológico de cultura” (FREIRE, P., 1989, p. 108), como “[...] resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, do seu trabalho para transformar e estabelecer relações com os outros homens” (FREIRE, P., 1977, p. 45), onde ela representa a,

[...] aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. O homem, afinal, *no* mundo e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (FREIRE, P., 1989, p. 109, grifo do autor).

Por meio desta afirmativa, é possível promovermos o diálogo entre Freire e Duarte, pois ambos assinalam que a educação exerce papel determinante na constituição formativa humana. Duarte (2013a, p. 64), pondera que, “[...] para se formar como indivíduo humano, cada pessoa deve se apropriar da riqueza material e espiritual produzida pela humanidade”, a educação lida com a riqueza espiritual, que na perspectiva histórico cultural, é a transmissão de conhecimentos, mas o indivíduo, além da formação espiritual, se estrutura pela apropriação da materialidade. Ambas são indissociáveis, visto que, para apropriar-se da riqueza espiritual, demanda que o indivíduo possua conhecimentos, bem como que a apropriação de conhecimento intercorre assentada nas circunstâncias materiais, ele se apropria daquilo que a sociedade construiu pelo processo de objetivação, que é,

[...] a transferência de atividade dos sujeitos para os objetos. É a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades dos objetos. Isso ocorre com objetos materiais, como é o caso da produção de instrumentos, como também com objetos não materiais, como é o caso da linguagem e dos conhecimentos. (DUARTE, 2013a, p. 65).

²¹Duarte (2013a; 2013b) faz uso da expressão “transmissão” de conhecimentos ao processo de mediação da cultura aos indivíduos, Paulo Freire, em toda a sua obra, tece uma crítica a esta expressão, pois fortalece uma concepção de “educação bancária”, valendo-se assim da utilização da ideia de que os educadores medeiam o processo de “construção” da cultura pelos educandos.

Tal apontamento sinaliza que, serão estes objetos, materiais ou não, que possibilitarão ao ser humano se objetivar neles, visto que a “[...] objetivação do ser humano é um processo de acúmulo de experiência, é uma síntese da prática social, é *condensação* de experiência humana” (DUARTE, 2013a, p. 65, grifo do autor). Ela se ocupa em proteger, condensar e passar às mãos das novas gerações, as experiências construídas e acumuladas das gerações passadas. Quando o ser humano se apropria dessa produção cultural, que é aquilo “[...] que de humano ele criou” (DUARTE, 2013b, p. 27), a atividade humana é transmitida aos indivíduos e, os “[...] produtos do trabalho humano, seja ele material ou não, carregam atividade em estado latente” (DUARTE, 2013a, p. 67). Na apropriação, ocorre a transformação dessa atividade latente do objeto, em atividade real do sujeito, ou seja, “[...] se no processo de *objetivação* a atividade *se transfere dos sujeitos para os objetos*, no de *apropriação* ocorre o inverso, ou seja, *a atividade acumulada nos objetos e fenômenos culturais transforma-se em atividade do sujeito*”. (DUARTE, 2013a, p. 67, grifo nosso).

Segundo Duarte (2013a), ao nos apropriarmos dessa produção cultural, mesmo que não viemos a concordar, a apreciar, ou vice-versa, tomamos posse dela, daquilo que foi produzido, pois representa a síntese de experiências históricas produzidas pelo gênero humano, sendo que esses conhecimentos são internalizados pelos indivíduos por meio de objetivações que ele tomará como se fossem seus. Entretanto, é pertinente elucidar que quando os educandos estabelecem o contato espontâneo, natural, direto com a produção cultural histórica, esse movimento não é suficiente, será necessária a realização do trabalho educativo, impregnado de diretividade, na delimitação da seleção dos conhecimentos produzidos historicamente pelas gerações do passado. Estes conhecimentos serão transmitidos às novas gerações, aos educandos, pela mediação dos educadores, para que consigam vivenciar estas experiências com a cultura na busca do seu processo de humanização, visto que, o conhecimento promove a humanização dos indivíduos, portanto,

[...] humanizar-se é tomar parte do gênero humano. Este, por sua vez, é compreendido como processo que sintetiza os resultados da produção social humana. O que implica conceber o humano como resultado de um longo processo de evolução (ou revolução?) através do qual a cultura passou a compor a natureza humana, e compreendê-lo demanda mergulhar nas relações sociais produtoras de cultura. (ALVES, 2012, p. 80-81).

Nesse sentido, Duarte (2013b), alicerçado em Leontiev, afirma que quando o indivíduo nasce, o mundo das objetivações humanas não se apresenta de imediato a ele. É necessária a mediação do processo de apropriação, para que ao ter contato com os objetos da produção humana, a criança não seja simplesmente colocada diante deles, mas que consiga agir

adequadamente, criativamente e ativamente com eles para conseguir viver. Duarte (2013b), assinala ainda que,

[...] a objetividade do gênero humano é, portanto, uma objetividade histórica e social, na medida em que a atividade de cada ser humano se realiza em um mundo no qual está objetivada a atividade das gerações passadas. Nesse sentido, pode-se dizer que o gênero humano é formado tanto pela atividade humana objetivada quanto pela atividade humana em objetivação. (DUARTE, 2013b, p. 129).

Concordamos com Duarte (2013b; 2013a) ao frisar que, o “[...] desenvolvimento histórico-social do gênero humano e a formação do indivíduo são processos que se efetivam por meio da relação entre objetivação e apropriação” (DUARTE, 2013b, p. 55) que, a atividade vital, ou seja, o trabalho, é ação transformadora humana, “[...] ao modificar a natureza, o homem se modifica, se complexifica como indivíduo através da própria produção e da relação com outros indivíduos da espécie” (ALVES, 2012, p. 89). Consideramos ainda que,

Simultaneamente, ao complexificar-se como humano, o homem cria as condições objetivas, subjetivando-se na mudança que provoca na natureza. Cada objeto/instrumento criado para mediar a relação homem-natureza é, em si, já carregado de substância humana, ou seja, de saber, inteligência, formas de organização e relação (cultura). (ALVES, 2012, p. 89).

Dessa forma, destacamos que, o trabalho humaniza os sujeitos e, o trabalho educativo, promove a humanização dos indivíduos pela cultura, visto que ela é uma construção social e histórica (DUARTE, 2013a), evidenciando-se assim, que o homem não nasce homem, ele torna-se homem pela objetivação e apropriação do patrimônio cultural que a humanidade produziu em seu decurso histórico, visto que, “[...] o que o homem é coincide com o que ele faz e com o modo que ele faz”. (ALVES, 2012, p. 93).

O contexto de objetivação e de subjetivação acima explicitado fez-se necessário para compreendermos como ocorre a nossa constituição enquanto seres humanos, enquanto indivíduos. A partir de agora apresentamos como se dá a transição do processo da *individualidade em si* à *individualidade para si*, situando a autonomia neste movimento dialético, pois o desenvolvimento histórico do gênero humano, transita dialeticamente de uma categoria a outra.

Conforme já abordamos, ao nascer os indivíduos se enquadram na categoria de *indivíduos em si*, tendo em vista a forma como estabelecem as relações espontâneas com o seu cotidiano, “[...] cujas objetivações são os objetos, a linguagem e os costumes” (DUARTE, 2013b, p. 147). Qualquer sociedade, possui essas objetivações genéricas *em si* e, sem elas não há como viver. No decorrer do tempo, sofrem transformações históricas e se manifestam na

atividade de trabalho. Além dessas objetivações, o indivíduo se relaciona com outras esferas de objetivação que são “[...] a religião, a política, o sistema jurídico, a ciência, a arte e a filosofia” (DUARTE, 2013b, p. 143), entretanto são as três últimas, a ciência, a filosofia e a arte que se constituem em “[...] formas mais desenvolvidas de objetivação do gênero humano, sendo chamadas [...] de ‘objetivações genéricas para si’” (DUARTE, 2013b, p. 143), que também sofrem transformações históricas e, “[...] ao longo de sua vida, o indivíduo entra em contato com essas objetivações, delas se apropria e por meio delas se objetiva” (DUARTE, 2013b, p. 144), constituindo a sua individualidade humana pela apropriação da humanidade historicamente desenvolvida, ou seja, a cultura, que é mediada por outros seres humanos.

Quanto à *individualidade em si*, Duarte (2013b, p. 203), assinala que, “[...] o indivíduo aprende a reproduzir a si próprio, ou seja, aprende a viver sua cotidianidade. Aprendendo a viver a sua cotidianidade, todo ser humano forma sua individualidade em si”, formando-se pela própria vida e sendo indispensável à vida de cada indivíduo como um ser social. Todavia o indivíduo não consegue tecer críticas ao contexto social, pois ainda se relaciona naturalmente com ele. A educação escolar desenvolve um importante papel no percurso formativo dos indivíduos, pois ela não restringe o seu trabalho somente a vida cotidiana dos indivíduos, ao *em si*, ela medeia as objetivações genéricas *para si*, ou seja, ela medeia a ciência, a filosofia e a arte. No decorrer de todo o seu percurso de vida, o ser humano irá percorrer caminhos na busca pela transposição do sujeito *em si*, ao sujeito *para si*, caso este movimento se limite ao *em si*, ocorre a alienação da individualidade.

Na obra “*A individualidade para si*”, Duarte (2013b, p. 59), assinala que a “[...] alienação é primariamente um fenômeno social objetivo, um processo em que as relações sociais impedem, ou ao menos limitam, a concretização das máximas possibilidades de vida humana na vida de cada indivíduo”. O autor pontua ainda que a “[...] alienação é um produto produzido pela dialética da luta de classes, que gera contradições que movem a história e a produção da vida humana” (DUARTE, 2013a, p. 68), as relações sociais hegemonicamente capitalistas exercem domínio sobre os seres humanos, impedindo-os de as dominarem, pois na medida em que o ser humano se percebe numa condição de dominação, exploração e humilhação, ele cria possibilidades para ter uma vida com dignidade e liberdade, mas infelizmente, essas possibilidades não se materializam na vida da maioria das pessoas.

É importante pontuarmos, que qualquer atividade existente na sociedade não está livre de reproduzir a alienação, não há como afirmar que um indivíduo é, ou não é alienado, o que é possível ser anunciado que dependendo o momento, em relação à atividade e ao processo de objetivação, da vida do indivíduo, ele poderá apresentar níveis maiores ou menores de

alienação, embora seja bastante relativo, pois vivemos numa “[...] sociedade alienada e somos produtos dessa sociedade” (DUARTE, 2013a, p. 69) e que, a transformação dessa condição, não se dará por atos revolucionários, mas por dentro da sociedade, em instituições “[...] contraditórias porque refletem e reproduzem a luta de classes”. (DUARTE, 2013a, p. 69).

Nessa senda, a escola, é uma instituição contraditória, embora muitas pessoas naturalizem o discurso de que ela se encontra inseparável dos interesses das classes dominantes, por isso ela é alienante, possui como função nuclear e social, “[...] a socialização do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas” (DUARTE, 2013a, p. 69), portanto ela tem um caráter socialista, mesmo que os princípios políticos e ideológicos do socialismo, não sejam propalados pelos educadores na transmissão do conhecimento específico de cada área. Há que se deixar claro, que não é por meio da socialização desse conhecimento, nem por meio do ensino em suas formas clássicas, que acontecerá uma revolução na sociedade. Segundo Duarte (2013a; 2013b), para que a revolução aconteça é preciso haver uma escola que ensine, que socialize a cultura garantindo a todos, o direito de se alfabetizar e possuir o domínio pleno da língua escrita,

[...] nós precisamos discutir o conhecimento e a vida humana tendo como referência não o cotidiano alienado de cada um de nós, mas as riquezas do gênero humano. As riquezas do gênero humano têm sido produzidas nas sociedades de classes, mas elas ultrapassam em muito os limites das sociedades de classes. (DUARTE, 2013a, p. 69-70).

Será o conhecimento objetivo, refletido e científico, que possibilitará aos indivíduos ampliarem a sua visão de mundo e compreendê-lo, visto que, nele estão inseridos, bem como, compreenderem a si próprios, visando a superação da “[...] superficialidade e o fetichismo próprios ao senso comum [...] para ultrapassar os limites locais que nos aprisionam a uma vida medíocre, infeliz, frustrante, que é a vida que a sociedade capitalista tem a nos oferecer se não nos engajarmos numa luta consciente” (DUARTE, 2013a, p. 70) e, promotora da sua superação.

A *individualidade para si* é a representação dos maiores princípios de desenvolvimento possíveis aos indivíduos, que passam por um processo de transformação. Não ocorre isoladamente, conforme asseverou Duarte (2013a, p.70) e, sim mediado pela educação de maneira “[...] deliberada, intencional. É um processo de transformação consciente”, ou seja, caso o indivíduo manifeste algum tipo de insatisfação pessoal ou com a sua vida, ele não aceita essa condição definitiva e rejeita-a, se posicionando conscientemente na relação como indivíduo no seu mundo. O *indivíduo para si*, consegue ascender de um nível de conhecimento que tem de si mesmo ao desenvolvimento da autoconsciência, ele elenca as prioridades de sua vida cotidiana, assumindo a condução de sua vida, portanto, novamente destacamos, que não

há um indivíduo plenamente evoluído *para si*, mas sim, um indivíduo em constante processo de vir a ser, de ascensão da *individualidade em si* à *individualidade para si*. (DUARTE, 2013b).

Retomamos a discussão do papel da escola, pontuando que além de promover a socialização da cultura, precisa evocar nas crianças a necessidade incessante pela busca dos conhecimentos em níveis cada vez maiores. Este processo de aprendizagem que implica no desenvolvimento das crianças, é difícil e permeado de muitos conflitos, de lutas, de saltos e recuos instituídos dialeticamente no processo de vir a ser da *individualidade para si*, dessa forma, enfatizamos, alicerçadas em Duarte (2013b, p. 243, grifo do autor) que, “[...] a socialização, pela escola, das objetivações genéricas para si é condição *sine qua non* para que esse vir a ser da individualidade para si se torne um processo presente na vida de todos os seres humanos”, a escola precisa exercer a sua função nuclear na universalização do domínio do conhecimento a todos os indivíduos.

Não é à toa que a sociedade burguesa demonstra tanto interesse na escola pública, pois tenciona que ela seja subserviente aos interesses do capitalismo, que por meio de currículos adaptados, promova o treinamento de produtos para atuar neste mercado emergente e excludente, que obscurece a *individualidade para si*. Uma educação que assegure a universalização do domínio do conhecimento? Só se for para as elites. No entanto, a nossa luta precisa ser para que a escola medeie estes conhecimentos clássicos no sentido de contribuir para que os indivíduos façam suas leituras do mundo de maneira cada vez mais amplas e, dessa forma, promovam a sua transformação nele.

Conforme Paulo Freire (1973, p. 49) destacou, “[...] no es posible encarar la educación a no ser como um quehacer humano. Quehacer, por tanto, que se dá en el tiempo y en el espacio, entre los hombres, unos con otros²²”, sendo assim, afirmou ainda que, “[...] *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, P., 2006, p. 112, grifo do autor). Diante do exposto, considerando o que a educação consegue realizar, destacamos que nós educadores e educadoras, vivenciamos o problema de, “[...] nos perguntarmos se é possível viabilizar o que às vezes não me parece possível” (FREIRE, P., 2014, p. 210), portanto, diante de tal dimensão, o autor aponta que a educação “[...] deveria ser pensada com grande seriedade pela sociedade. Acho que a sociedade civil e nós todos precisamos realmente brigar. Brigar pela seriedade da escola pública” (FREIRE,

²² “[...] não é possível enfrentar a educação, a não ser como um quefazer humano. O quefazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros”. (FREIRE, P., 1973, p. 49, tradução pesquisadoras).

2014, p. 219), pois “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (FREIRE, P., 2015, p. 77).

Retomamos, pela mão de Freire, a discussão que esta pesquisa se ocupou em realizar, ao buscarmos compreender o conceito da autonomia, com vistas às contribuições da Pedagogia Freireana. Nas reflexões acima desencadeadas, abordamos a constituição do gênero humano e o processo transitório, de vir a ser, da *individualidade em si* à *individualidade para si*. Tal abordagem foi necessária para depreendermos a máxima que nomeou esta seção da dissertação, de que a “autonomia é o amadurecimento do *ser para si*”. Mapeamos esta afirmativa no livro “*Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*”, publicado no ano de 1996, sendo esta, a obra freireana mais conhecida e vendida no Brasil. O livro realiza provocações reflexivas, junto aos educadores e demais interessados sobre a ética, o respeito aos sujeitos históricos-culturais do ato de conhecer e a autonomia dos educandos.

É pertinente salientar, que além desta abordagem direta conceitual que explicita o conceito de autonomia, encontramos mais uma alusão onde o conceito é tratado de maneira direta, na obra “*Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*”, onde Paulo Freire (1992, p. 180) narra uma passagem que vivenciou na ilha Papua-Nova Guiné. Relata que, em apenas alguns meses, a ilha iria “[...] ganhar sua autonomia, assumir-se a si mesma”. As definições realizadas pelo autor, foram localizadas nas obras recortadas para esta investigação e nos demais livros que compõem o legado freireano e, que serviram de subsídio às pesquisadoras. As demais abordagens sobre a noção de autonomia, são trabalhadas pelo autor, de maneira indireta, o que exige depurar as ideias para compreender a dimensão que por ele foi adotada. Entretanto, quando Freire promove a discussão sobre o que representa a autonomia e qual é a sua relevância na promoção de uma educação problematizadora e libertadora, esta é uma ideia central que é apresentada de maneira diversa, nas entrelinhas, geralmente atrelada ao inacabamento dos sujeitos e a sua busca incessante pelo processo de humanização, que é o *ser mais*, por meio da conscientização promovida pela pedagogia do diálogo.

Paulo Freire (2006), reconstrói o conceito de autonomia ao afirmar que ela consiste num processo de construção da subjetividade pessoal dos educandos, mas que apresenta interdependência com as relações sociais estabelecidas em espaços de convívio histórico e cultural, tendo em vista que, os sujeitos são históricos, sociais e criadores de cultura e nestes espaços objetivam-se e apropriam-se da cultura, humanizando-se, constituindo-se como autônomos. Nestes termos, Freire (1989), enfatiza que o homem estabelece múltiplas relações com o mundo, podendo ser mais profundas e carregadas de maiores significados ou banais,

materiais ou imateriais, que possui ainda, uma gama de características que os diferenciam dos animais, todavia, é nas relações sociais que ele se forma homem ao apropriar-se da cultura, sendo assim,

[...] para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, P., 1989, p. 39, grifo do autor).

O homem se relaciona com o mundo e, mediante os desafios que este materializa em sua vida, o homem cria e recria-se, reinventa-se, pois ele é um sujeito histórico, que “[...] existe - *existere* - no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, P., 1989, p. 41, grifo do autor), portanto, a postura do homem não se finda na passividade, que faz dele um mero espectador, mas assume outra dimensão ao transmutar-se pela herança “[...] da experiência adquirida [...], objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo - o da História e o da Cultura”. (FREIRE, P., 1989, p. 41). Neste processo, pelas interações criativas que realiza, o homem apreende a sua realidade e fomenta o seu mundo. Paulo Freire (1989, p. 43) assinala que,

[...] é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando em épocas históricas. E também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

Em plena ciência, Freire (1987a) evidencia a importância da cultura, enquanto elemento que humaniza os sujeitos, que dá condições de ampliar a sua visão de mundo, contribuindo em seu processo formativo humano, no sentido de que “[...] o povo, tomando mais e mais a sua História nas mãos, se refaça na feitura da História. Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado”. (FREIRE, P., 1987a, p. 47). Paulo Freire (1987a), é pontual ao afirmar que quanto mais o povo for o autor da sua história de maneira consciente, mais ele conseguirá perceber as dificuldades de sua vida, impostas por um sistema opressor que tenta inibir de todas as formas, a sua libertação. Todavia, o homem precisa desenvolver a sua consciência, a sua verdade histórica, que se manifesta ao conseguir estabelecer relações entre o passado e o presente, projetando assim uma visão de futuro, asseverando que, “[...] só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado” (FREIRE, P., 2006, p. 72), aquele que

olha para o futuro de maneira inflexível, nega a história. Quanto à consciência, ela não se dará fora do processo histórico, mas nas relações transformadoras do homem no mundo, ao criar o seu próprio mundo, que é o da cultura, sustentado na história pela transposição entre as gerações. (FREIRE, P., 1979).

Em “*Pedagogia do oprimido*” (2017a), o autor, alicerçado em princípios marxistas, destacou que, “[...] não há realidade histórica [...] que não seja humana. Não há história *sem* homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz” (FREIRE, P., 2017a, p. 175, grifo do autor). Na obra “*Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*” (1992), o autor evidencia implicitamente que os sujeitos precisam ter autonomia para assumirem a condução das suas vidas, ao enfatizar que,

[...] não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente *vivendo*, histórica, cultural e socialmente *existindo*, como seres fazedores do seu “caminho” que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também. (FREIRE, P., 1992, p. 97, grifo do autor).

Percebemos assim, que o homem, em sua historicidade, objetivando-se e apropriando-se da cultura, mediante os desafios impostos pelo mundo e, marcado pelas relações sociais que tece com outros sujeitos, se constitui como ser humano, como sujeito, mas para que continue em seu processo de evolução, ele precisa desenvolver a consciência de seu inacabamento. Os sujeitos precisam empoderar-se da autonomia, para serem os condutores da sua vida. Esse é um alerta que Freire (1979; 2006, 1992) nos faz, entretanto, enfatiza que esse exercício ocorre conscientemente, quando é realizado pelos próprios homens e mulheres, diante da percepção que a história de cada um é escrita pelas suas próprias mãos, mediante a influência que recebe das experiências estabelecidas com os seus pares, ou com adultos mais experientes. Diante do exposto Paulo Freire (1979), salienta que, “[...] o homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação”. (FREIRE, P., 1979, p. 76).

Nas relações travadas com o mundo, o homem o transforma e por ele é transformado, o homem se torna “[...] consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza” (FREIRE, P., 2006, p. 51), ético, capaz de “[...] intervir no mundo, de comparar, se ajuizar, de decidir, de romper, de escolher” (FREIRE, P., 2006, p. 51), capaz de realizar relevantes ações, dar bons exemplos, mas também, segundo o autor, ele consegue ser indigno e apresentar mesquinhez. Dessa forma, o homem vai se constituindo numa dimensão ética e transcendendo,

de sua *individualidade em si* à sua *individualidade para si*, num movimento dialético, cujo “[...] inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. (FREIRE, P., 2006, p. 50). Paulo Freire (2006), destaca que o homem *existe* neste mundo, portanto, não lhe é possível “[...] *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política” (FREIRE, P., 2006, p. 52, grifo do autor). O autor assinala ainda que, o homem se forma homem, na consciência de seu inacabamento, sendo assim,

[...] gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE, P., 2006, p. 52-53).

O homem se forma homem, nas relações sociais que tece com o outro, ao receber influências de sua herança genética, histórica, cultural e social. Ele também influencia os demais sujeitos e o mundo com a sua presença que “[...] não é a de quem a ele se adapta, mas a de que nele se insere. É a posição de quem luta não para ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História” (FREIRE, P., 2006, p. 54, grifo do autor). Quando o homem percebe-se e assim se reconhece como sujeito inconcluso, ele toma consciência efetiva de sua condição, vindo a operar nele, a *individualidade para si*. Dessa forma, o homem imerge constantemente num processo social de busca pelo conhecimento, pela sua humanização, pelo *ser mais*, que no encadeamento de discussões, abordamos nesta dissertação.

Seguindo nesta vertente inconclusiva do ser humano, é possível enfatizar que a autonomia é um princípio ético que se manifesta no amadurecimento do *ser para si* ao ser promovida por meio de experiências significativas que possibilitem aos sujeitos o poder de decidir, somados ao desenvolvimento de responsabilidade sobre as decisões adotadas, como exercício de prática de liberdade. Freire (2006), assim se manifesta:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, P., 2006, p. 107).

Neste sentido, o autor assinala que, o sujeito começará a encontrar subsídios e elaborar critérios que possibilitem a ele tomar as decisões por si próprio, ou seja, se antes experimentava em seu cotidiano uma condição em que não vivenciava situações as quais fossem possíveis de se manifestar, escolher, optar, decidir, a partir do momento em que forem oferecidas estas

experiências potencializadoras, os sujeitos gradativamente, num movimento dialético de vir a ser, realizarão a transposição da sua condição de *indivíduos em si* à *indivíduos para si*, visto que, a autonomia é amadurecimento do *ser para si*, se constrói por sujeitos históricos, sociais, culturais, inacabados e conscientes de seu inacabamento. Segundo Paulo Freire (2006),

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso –, *é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando*. Do educando criança, jovem ou adulto [...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, P, 2006, p. 59, grifo do autor).

Paulo Freire (2006), enfatiza que a consciência de nosso inacabamento, torna-nos, sujeitos éticos, portanto, o educador precisa aprender a respeitar os educandos em seus gostos, na sua curiosidade e inquietação, na peculiaridade de sua linguagem, nas experiências sociais em que compartilham a realidade que fazem parte e as suas vivências. O educador que assume uma postura irônica e desrespeitosa, que disciplina os seus educandos pelo autoritarismo, sem construir respeitosamente os limites necessários à liberdade, que se desvia da responsabilidade de ensinar e, que não se insere respeitosamente no processo formativo humano, além de desrespeitar a historicidade, a cultura e o inacabamento, transgride os princípios éticos existenciais dos sujeitos. O educador precisa aprender a respeitar os educandos em sua dignidade, em sua singularidade diante de um contexto composto pela diversidade de cor, raça, etnia, credo, gênero, classe social, opinião, assumindo-se com esta postura no exercício de sua prática educativa, sem deixar de se posicionar, visto que, a educação precisa se atentar para não acentuar ainda mais os processos de desigualdade e de exclusão social.

Diante do exposto, indagamos, como é possível ao educador da Educação Infantil, respeitar o processo de aprendizagem da criança, neste movimento dialético de transição da *individualidade em si* à *individualidade para si*, uma vez que, a autonomia é o amadurecimento do *ser para si*, respeitando o desenvolvimento que é singular a cada uma delas, e respeitando ainda, o exercício de liberdade, sem suscitar que a criança aja de maneira condicionada por práticas autoritárias docentes? Que práticas educativas na Educação Infantil possibilitam à criança a apropriação e o exercício de sua autonomia? A observação participante realizada no CMEI Palavra Cantada, no Grupo 4 A, contribui à ilustração e compreensão desta discussão, por intermédio da situação seguinte.

As crianças do Grupo 4 estão muito felizes, pois na sala está ocorrendo a “Hora do brinquedo”, mas não são os brinquedos do CMEI. Este momento está acontecendo com os brinquedos trazidos pelas próprias crianças de casa. As crianças aguardam com ansiedade, visto a quantidade de vezes que vão até as suas mochilas para tocar

ou brincar com eles, mesmo não sendo o tempo destinado para este fim. Quando a sala é organizada com o intuito da promoção da brincadeira, as crianças se lançam com grande alegria a esta proposta. Em pouco tempo, estão interagindo umas com as outras de maneira espontânea, até que começa a se manifestar alguns conflitos em decorrência do desejo de brincar com os objetos trazidos pelas demais crianças.

As crianças **R.** e **L.** encontram-se na sala, interagindo com os brinquedos que trouxeram para a “Hora do brinquedo”. **L.** trouxe um caminhão com um porquinho dentro e, **R.** trouxe uma boneca que está usando uma fralda descartável (real) e acessórios como: roupas, chupeta, mamadeira, manta... Todos os acessórios são reais, de um bebê recém-nascido, causando assim, verdadeiro fascínio entre as crianças. No entanto, **R.** quer brincar com os brinquedos de **L.** e tenta negociar com ele, pedindo-os emprestado.

Criança R.: Eu quero brincar com o teu caminhão e o porquinho. Me dá só um pouquinho?

O pedido não resolve, pois **L.** se encontra irredutível e afirma que quer brincar sozinho e com os seus brinquedos. **R.** começa a choramingar, vai até a educadora e manifesta o seu desejo. Então, a educadora chama os dois para conversar, que atendem o chamado levando consigo os objetos que trouxeram de casa. A educadora inicia uma negociação entre ambos, visando a troca dos brinquedos. Quando **L.** observa os brinquedos que **R.** trouxe, fica fascinado, muda de opinião e quer fazer a troca imediatamente. Com os olhos brilhando, ele entrega os seus brinquedos para **R.** e nem olha mais para os seus objetos. **R.** demonstra grande satisfação ao pegar os brinquedos que **L.** emprestou para ela. Rapidamente ela começa a interagir com eles, entretanto, quando visualiza os seus brinquedos com **L.**, logo começa a chorar e, sem largar os objetos de **L.**, vai até o colega, toma a boneca de suas mãos afirmando:

Criança R.: É minha!

A criança **L.**, demonstra que ficou magoada, queixando-se sem chorar com a educadora:

Criança L.: Eu dei meu caminhão e o porquinho para a **R.** e ela não me deixa brincar com a boneca.

A educadora se agacha, na frente das duas crianças, com muita paciência e voz calma, dirigindo-se diretamente e olhando em seus olhos, inicia um novo processo de mediação, lembrando qual foi o combinado estabelecido antes da brincadeira começar, indaga a eles acerca do combinado. As crianças falam que deveriam emprestar os brinquedos e que não valia teimar, chorar ou brigar por causa deles. **L.** vai até o cartaz de regras que está exposto na sala de aula, coloca a mão em cima do desenho que ilustra este combinado, lembrando **R.**.

A educadora fala com **R.:**

Educadora: Se você quiser continuar a brincar com os brinquedos que **L.** trouxe, você precisa emprestar os seus para ele, senão ele vai ficar sem nada para brincar. Tem a regra que nós combinamos antes da brincadeira. O **L.** entendeu e emprestou os brinquedos dele para você, mas você não quer emprestar para o **L.**. Você acha legal ver o seu amiguinho sem poder brincar? Se isso estivesse acontecendo com você, ficaria feliz? Lembra que o **L.** não queria emprestar os brinquedos para você e você chorou e veio pedir a minha ajuda?

No entanto, **R.**, está irredutível não aceita e chora ainda mais, na medida em que **L.**, acompanha a conversa com interesse, balançando a cabeça em sinal de compreensão do que a educadora está falando para a sua colega.

Em decorrência da rotina do CMEI, a qual delimita horários para conseguir atender todas as crianças, os brinquedos tiveram que ser recolhidos, visto que a educadora precisou levar as crianças ao banheiro para fazer xixi, lavar as mãos e, em seguida ir fazer a “Hora do lanche” no refeitório.(ACERVO PESQUISADORA, G 4, 2017, situação nº 21).

A situação acima narrada, coloca em evidência, uma circunstância que se manifesta com frequência na Educação Infantil, principalmente no CMEI, pois as crianças encontram-se em amplo processo de socialização e de aprendizagem, período em que estão *aprendendo* a brincar

umas com as outras, a argumentar, a compartilhar, a colaborar, a repartir, a respeitar os interesses seus e dos colegas, a ceder, a entender os tempos que organizam o seu cotidiano, vivenciando dialeticamente saltos e recuos em suas aprendizagens. Tal período exige amplo conhecimento do educador acerca de desenvolvimento humano, comprometimento com o desenvolvimento integral das crianças, respeito à cultura e às especificidades do trabalho com esta demanda de atendimento, ou seja, uma prática educativa coerente com as exigências de uma pedagogia para a infância.

Nesse trajeto reflexivo, chamamos a atenção para a situação empírica narrada, na qual observamos que o desejo de querer brincar com os objetos trazidos pelo colega e, no entanto, apresentar recusa em emprestar os seus brinquedos, é uma situação que acontece recorrentemente no cotidiano da Educação Infantil, independente do fato dos brinquedos pertencerem à instituição, ou serem das próprias crianças. Conscientes destas situações que se manifestam no cotidiano do espaço educativo, o PPP do CMEI Palavra Cantada sinaliza que,

Pela observação de constantes conflitos na divisão de brinquedos e objetos em todos os grupos, percebeu-se a necessidade de proporcionar um momento, onde a possibilidade de aprendizagem seja maior nesse sentido, definiu-se o “dia do brinquedo” como momento propício de intervenções, tendo como objetivo evoluir nesse processo. Esse momento acontece semanalmente às segundas feiras, onde cada criança traz um brinquedo de casa para o CMEI, a fim de brincar com seus colegas e ao final do dia o leva de volta. (CMEI Palavra Cantada, 2017, p. 46).

Observamos ainda que a organização proposta pelas educadoras, muitas vezes consegue favorecer ou limitar a elaboração de conceitos e de atitudes. A situação relatada infelizmente é interrompida sem uma solução, não porque a educadora não quisesse auxiliar as crianças na resolução dela. Ressaltamos que durante o tempo em que a situação aconteceu, ela tentou negociar questionando as crianças sobre o conflito, de modo a encontrar uma solução, mas a rotina da “Hora do lanche” acabou prejudicando o espaço de mediação. O horário pré-estabelecido de uso do refeitório, impediu que conseguíssemos acompanhar o desfecho desta situação.

Frente ao exposto, é pertinente refletirmos, mesmo que objetivamente, por não consistir no objeto de investigação desta pesquisa, acerca dos espaços e dos tempos que organizam as rotinas da Educação Infantil. Consideramos essenciais os *espaços*, por propiciarem às crianças possibilidades desafiadoras e acolhedoras que as convidam a explorarem criativamente tais espaços, de modo a elaborarem seus próprios conceitos e significados acerca dos outros, da realidade e do mundo, enfim, que as cercam, enquanto sujeitos históricos e sociais. Segundo Battini, (apud ZABALZA, 1998, p. 231), ao realizar uma imersão no universo infantil, define a representatividade do espaço para as crianças,

[...] o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço.

O autor enfatiza ainda que o espaço precisa ser visto, como um espaço de vida, cuja dinâmica acontece e se desenvolve. Não é uma *caixa* para ser cheia ou esvaziada pelo adulto, considerando apenas as suas necessidades de silêncio, ordem e condicionamento e as suas concepções de desenvolvimento humano.

Quanto aos *tempos* presentes na Educação Infantil, segundo asseveram Barbosa e Horn (apud CRAIDY; KAERCHER, 2001), é necessário haver o equilíbrio do momento de permanência das crianças nas instituições. Nestes tempos, é possível realizar a oferta de atividades que realizam: *atividades diversificadas para livre escolha, atividades opcionais e atividades coordenadas pelo adulto*. No primeiro deles as propostas são decididas pelas próprias crianças de acordo com as condições disponibilizadas pelos espaços. É pertinente ressaltar, que este tempo, não consiste num período de descanso para as educadoras. Nesse sentido, Barbosa e Horn (apud CRAIDY; KAERCHER, 2001), enfatizam que consiste num tempo em que as educadoras precisam realizar uma atenta e minuciosa observação, com vistas à realização de intervenções e se inteirarem da elaboração conceitual das crianças, representando os papéis sociais e construindo a sua subjetividade. Enquanto que, no segundo são ofertadas propostas de acordo com o interesse manifesto pelas crianças, por fatos ou situações como festas, passeios, visitas. Por fim, o terceiro, implica a proposição de ações educativas elaboradas pelos adultos, visando o alcance do coletivo do grupo, por meio de práticas educativas direcionadas ao desenvolvimento da atenção, concentração e capacidade de resolução de problemas diante do que foi proposto, presentes em pesquisas, jogos, planejamento do dia, entrevistas, relatos orais, histórias, poesias, músicas.

Nestes espaços e tempos situam-se as *rotinas* que exercem um papel importante na mobilização e nas atividades que as crianças se envolvem. Elas organizam o funcionamento das instituições, bem como a organização do cotidiano das crianças. Contribui a esta discussão Zabalza (1998, p. 53), ao destacar que,

As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldade para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema

fácil de assumir. O cotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia.

Sob este enfoque, salientamos que as instituições de Educação Infantil, precisam primar pela oferta de rotinas estáveis na vida das crianças. No entanto, há que compreender que a palavra *estável*, não consiste no sinônimo de *inflexível*, pois é necessário considerar a organização, a programação e o planejamento de atividades, tanto da instituição quanto das educadoras, a serem realizadas com as crianças para a proposição e para a realização delas. Evidenciamos que há uma relação dialética entre as rotinas e as concepções de educação que as instituições e as educadoras possuem e defendem.

Mediante a realização dessa objetiva contextualização, nos inserimos nessa senda, para discutir a estruturação da rotina das instituições de Educação Infantil, considerando o dado empírico desencadeador do debate acima citado, que relata a interrupção de um conflito instituído entre duas crianças e mediado pela educadora, em decorrência da não aceitação do empréstimo do brinquedo. Não é possível resolver a situação, visto que é chegada a “Hora do lanche” e as crianças precisam utilizar o banheiro, realizar a higiene, deslocando-se em seguida para o refeitório, pois existe um horário pré-determinado para as turmas conseguirem lanchar a contento. Compreendemos, que o CMEI onde a pesquisa empírica foi realizada, atende em média de 200 crianças, sendo a maioria delas em período integral; que o espaço do refeitório não comporta este número de crianças demandando assim, um cronograma de utilização das turmas com a delimitação dos horários; que o Grupo 4, por atender as crianças de idade mais avançada, três e quatro anos, faz parte do primeiro grupo que utiliza este espaço, liberando em seguida, para que outra turma possa fazer o uso do refeitório; caso negligenciarem o horário de utilização deste espaço, poderá ocasionar no comprometimento da realização da refeição realizada com calma, como este momento exige, bem como é possível que comprometa a própria organização do CMEI em relação à utilização das demais turmas e a limpeza do espaço. Entretanto, quando os espaços e os tempos inerentes às rotinas da Educação Infantil distorcem os seus conceitos passando de *estáveis* para *inflexíveis*, é visto que interferirá negativamente no processo de formação humana dos educandos.

Tal situação é percebida, quando a educadora não consegue realizar o desfecho da situação problema que estava mediando junto às crianças em decorrência da não aceitação do empréstimo do brinquedo, com a chegada da “Hora do lanche”. Frente à situação detectada, é oportuno indagar: será que a organização da rotina da Educação Infantil, em tempos rigidamente marcados, não estaria a serviço da malvadez neoliberal, ao organizar os espaços educativos na mesma configuração de um *chão de fábrica*? Estariam as crianças da Educação

Infantil sendo produzidas numa *linha de produção* cujo tempo está pré-determinado para todas as coisas, como a “Hora da recepção”, a “Hora da história”, a “Hora da música”, a “Hora da brincadeira”, a “Hora da...”? Estaríamos promovendo o desenvolvimento humano desde a tenra infância de individualidades *obedientes e adaptáveis* as necessidades dos espaços educativos e as necessidades das educadoras de silêncio, quietude, mutismo, subserviência e heteronomia?

É possível inferirmos, que ao inflexibilizar a organização e as rotinas da Educação Infantil, os espaços educativos convertem-se em polos de atendimento e as educadoras, em mantenedoras de práticas educativas alinhadas às exigências da malvadez neoliberal. Nesta concepção de educação, não há formação humana, não há construção autônoma, não há participação. Nesta concepção de educação, tanto a formação humana, quanto a construção da autonomia e, a participação são obscurecidas. No engessamento de rotinas, ocorre o condicionamento de sujeitos, definidos por outras pessoas, neste caso, de adultos/educadoras para a heteronomia. Ao ter que deixar o conflito instituído pelo empréstimo do brinquedo sem uma resolução, em decorrência desta rotina inflexível, a educadora perdeu a oportunidade de fomentar junto às crianças a capacidade de iniciativa própria, ou seja, a autonomia, utilizada para resolver questões associadas ao convívio social, à promoção da generosidade entre elas e, principalmente à possibilidade de equacionar o problema, solicitando que chegassem a um consenso quanto o empréstimo dos brinquedos. No dia em que conseguirmos estruturar as rotinas do CMEI e da sala de aula em condições *estáveis*, as educadoras conseguirão estabelecer um consenso com as crianças, pois a “Hora do lanche” deixará de acontecer em espaços rígidos e inflexíveis, assumindo-se como um tempo de possibilidades que facultam que aconteça alguns minutos mais tarde, na sombra do pátio, durante a brincadeira, no parque, entre tantos outros espaços.

Ao analisar uma outra face da situação empírica relatada, possibilita-nos inferir ainda que, a mediação realizada pela educadora oportuniza importantes reflexões acerca de sua prática educativa na promoção da autonomia das crianças para resolverem conflitos em situações significativas que implicam em seu desenvolvimento. As crianças que frequentam o Grupo 4, possuem de três a quatro anos e, encontram-se em construção latente de sua autonomia, transitando de momentos em que conseguem fazer, realizar, resolver sozinhas, com autonomia, as situações em que se encontram imersas, ou, em momentos que não conseguem resolver, lidando assim com o choro, a frustração e a necessidade de mediação da educadora ou de uma outra criança. Neste processo transitório, no qual as crianças precisam lidar com as situações vivenciadas, destacamos que a linguagem cumpre um importante papel ao contribuir na argumentação, no convencimento, na negociação, na proposição, uma vez que, as crianças

que apresentam maior domínio da linguagem, conseguem lidar melhor com os problemas que se apresentam no cotidiano, em contrapartida, aquelas que ainda não possuem este domínio, utilizam-se do choro, enquanto meio de comunicação ou de atenção, para resolver e solicitar ajuda às educadoras ou aos colegas.

A situação acima abordada, evidencia a pertinência da promoção destes espaços, tempos e vivências pelas crianças. Neste caso, a educadora poderia simplesmente ter recolhido os brinquedos e, assim ter encerrado o conflito, justificando que como não sabiam dividir, ninguém mais iria brincar. Conforme anteriormente narrado, a educadora escolhe o caminho oposto, ela adota o percurso mais árduo, no qual, incansavelmente, sem perder a paciência e, com amorosidade, se coloca num movimento dialogal que produz a reflexão com as crianças, sobre o conflito que estão vivenciando. Dessa forma, é possível observarmos que a autonomia não se constrói em uma única intervenção realizada junto as crianças, principalmente se elas pertencerem à Educação Infantil. No decorrer de sua trajetória, elas irão vivenciar inúmeras circunstâncias, nas quais, gradativamente, vivenciarão momentos em que lhes será facultado a possibilidade de refletir, de discutir, de optar, de se posicionar, de decidir, de assumirem a si mesmas Paulo Freire (1992), como autoras da sua história. Pensar num sujeito autônomo e democraticamente participativo, demanda pensar que esta trajetória, inicia na mais tenra idade, portanto compreendemos, ancoradas em Paulo Freire (2006), que a autonomia consiste no amadurecimento do *ser para si*. Portanto, o educador exerce um papel essencial neste processo, por meio da mediação de sua prática educativa, coerente com o desenvolvimento que se busca promover nestes sujeitos desde a tenra idade. Nessa senda, Freire (2006, p. 60-61) posiciona-se ao afirmar que, “[...] a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando, exige de mim, uma prática em tudo coerente com este saber”.

A autonomia é um imperativo ético de sujeitos, que a constroem, não apenas em situações formais de aprendizagem vivenciadas em espaços educativos, mas também, em situações informais, experienciadas na comunidade, nas brincadeiras com os amigos, no time de futebol, na rua, na igreja, no convívio familiar, dentre outros espaços formativos nos quais sejam possíveis construir a subjetividade autônoma dos sujeitos. Nesse sentido, Freire (2006), salienta,

[...] o que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer

seus deveres escolares? Porque o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. (FREIRE, P., 2006, p. 107).

O autor é pontual, ao apontar que quando o sujeito age com autonomia, é necessário assumir eticamente e responsabilmente a opção realizada, a decisão adotada. Por ser inacabado e possuir consciência deste inacabamento, é possível destacar que o ser humano constrói a sua autonomia, em experiências sociais, estabelecidas no decorrer de toda a sua jornada existencial, desde as decisões mais simples, exercitadas na tenra idade, até as decisões mais complexas que se manifestarão ao longo da vida. Vale ressaltar, que a autonomia é vir a ser, ela é construída em todas as circunstâncias do dia-a-dia, portanto, não tem dia e tampouco hora marcada para acontecer. Somos sujeitos de nossa própria autonomia e não da vontade de um outro sujeito que em determinado momento, afirmará que precisaremos nos constituir autônomos, por isso ela é um imperativo ético, inerente à subjetividade de cada indivíduo, que a exercitará com responsabilidade. Ela é amadurecimento dialético, num incessante vir a ser, da *individualidade para si*.

Mediante a certeza da inconclusão dos sujeitos, na vivência transitória da *individualidade em si à individualidade para si*, a cultura, como já abordamos anteriormente, alicerça este processo de transmutação humana, tendo em vista que, “[...] se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, P., 2006, p. 58), alicerçado na “[...] razão da inconclusão dos homens e do devenir. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que *estar sendo*” (FREIRE, P., 2017a, p. 102, grifo do autor), gerando assim nos sujeitos, a sua educabilidade, visto que, “[...] onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”. (FREIRE, P., 2006, p. 84). O ser humano, lança-se em sua vocação ontológica na busca do seu processo de humanização, ou seja, na busca do *ser mais*. Dessa forma, precisamos compreender que na Pedagogia Freireana, não há como discutir a concepção de ser humano, sem compreender o significado desta categoria. A abordagem do *ser mais* nas obras de Freire, constantemente é revisitada, conforme elucidada o próprio autor,

[...] em *Educação como prática da liberdade*, em *Pedagogia do oprimido*, em *Educação e mudança*, em *ação cultural para a liberdade* e outros escritos, em *Pedagogia da esperança*, em *Professora sim, tia não*, terei sido mais explícito no tratamento do tema referido. Em alguns mais do que em outros, terei deixado clara a matriz ontológica da luta: a natureza humana que, social e historicamente, se tornou vocacionada ao *ser mais*. Vocacionada e não inexoravelmente destinada ao *ser mais*. Daí que tanto possa realizar-se quanto possa frustrar-se a *vocação*. (FREIRE, P., 2013a, p. 252, grifo do autor).

Na obra “*Pedagogia do Oprimido*”, o autor defende a ideia de que o *ser mais* é um desafio que precisa ser assumido pelos oprimidos, na busca de sua humanização e de sua libertação. O autor promove a argumentação sobre a humanização e a desumanização como viabilidade ontológica e realidade histórica, tendo em vista o caráter inconclusivo e a consciência dele, pelos homens e as mulheres. (FREIRE, P., 2017a). Segundo Paulo Freire (2017a, p. 40), a humanização, consiste numa “[...] vocação dos homens [...] negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas, afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada”, a busca por *ser mais*. Nesse sentido, Ivo Dickmann e Ivano Dickmann (2016), assinalam que o ser humano pode ser comparado a um projeto em construção que não está acabado,

[...] se é projeto, não pode ser estático, necessita movimento. E esse movimento está enraizado no seu inacabamento como busca para ser mais. O ser humano não está parado e também não vagueia no mundo sem destino, mas está numa permanente busca de ser mais, seu fim é o constante fazer-se, construir-se, portanto um constante estar-sendo-mais. (DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivano, 2016, p. 94).

Sob essa ótica, consciente de seu inacabamento, o ser humano assume-se como protagonista, na busca pelo *ser mais*, pelo processo de conquista de sua humanização, não de forma isolada, mas por meio das relações tecidas com os outros seres humanos (DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivano, 2016). Entretanto, no decorrer do processo, a vocação ontológica para o *ser mais* corre o risco de ser distorcida e, a humanização convertendo-se distorcidamente numa dimensão desumanizadora. Corrobora a esta discussão, o autor que alicerça esta pesquisa ao enfatizar que,

[...] esta vocação para o *ser mais* que não se realiza na inexistência de *ter*, na indignância, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia. Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua *vocação*, na realização de seu *destino*, obviamente não no sentido comum da palavra, como algo a que se está fadado, como sina inexorável, é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. A vocação para o *ser mais*, enquanto expressão da natureza humana fazendo-se na História, precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce. (FREIRE, P., 1993, p.10-11, grifo do autor).

A desumanização é conceituada como uma distorção da vocação do *ser mais*, ela é, “[...] um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*” (FREIRE, P., 2017a, p. 41, grifo do autor). O *ser menos* impõe aos sujeitos, uma visão fatalista, ceticista, sem perspectivas, sem

sonhos e, sem esperança, desencadeando um processo que torna os oprimidos menos humanos. Ivo Dickmann e Ivano Dickmann (2016, p. 97), assim salientam, “[...] o ser menos é um desvirtuamento da vocação que se realiza na opressão, muitas vezes pela educação [...] se pode construir um ser humano [...] se pode aliená-lo, levando-o a crer que tudo é assim mesmo como está e não é possível mudar”.

Os sujeitos necessitam superar estes pensamentos fatalistas que roubam os seus sonhos, as suas utopias, os desejos de promover mudanças e, que incutem ainda, com que vivam as suas vidas com constante temor a liberdade. Acerca desta condição vivenciada pelos oprimidos, Paulo Freire (2017a), assevera sobre a necessidade de banir a sombra que ocasiona o alheamento de si próprios e, a sujeição aos opressores, preenchendo,

[...] o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, P., 2017a, p. 46).

A superação da situação opressora, torna-se uma necessidade essencial no processo de libertação, por meio da instauração de uma situação transformadora que possibilite a busca pelo *ser mais*, para a humanização dos homens, consistindo de fato, num grande desafio, visto que, “[...] a luta é dos seres humanos pelo *ser mais*. Pela superação dos obstáculos à real humanização de todos. Pela criação de condições estruturais que tornem possível o ensaio de uma sociedade mais democrática”. (FREIRE, P., 2013a, p. 252-253). Entretanto, o oprimido, encontra-se aprisionado na estrutura dominante do opressor e, este aprisionamento, faz dele um sujeito acomodado, passivo, acrítico, com medo da liberdade. Ousa sonhar com a liberdade, mas ao descobrir que é uma luta que precisa ser instituída e travada pelas próprias mãos, recua e prefere a adaptação em vez da integração. Dessa forma, institui-se uma dualidade no interior do seu ser, uma que clama por liberdade, outra que recua por medo dela, uma a espera de que assuma o protagonismo da cena, outra que faz dele mero coadjuvante, uma que exige a sua autonomia, outra que licenciosamente ou autoritariamente almeja a sua heteronomia, uma que lhe permite anunciar a palavra, outra que o silencia e assim o impede de promover as transformações no mundo (FREIRE, P., 2017a). Esse é um duelo binário que precisa ser assumido pela educação, no sentido de ajudar a promover a libertação do sujeito, que transformado pela educação, transformará a realidade opressora onde vive. Sendo assim,

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, P., 2017a, p. 57).

É possível percebermos, que a Pedagogia Libertadora, promove a humanização não apenas dos oprimidos, mas também de seus opressores, ao assumir o compromisso com os sujeitos, neste projeto de educação diferente e, por conseguinte, neste projeto diferente de sociedade. Para tanto, é necessária a promoção da consciência crítica dos sujeitos, visando o *ser mais*. Diante de cada encontro firmado entre educadores e educandos, uma nova leitura é construída na ascensão do desvelamento do mundo e elevação de níveis cada vez maiores de consciência. Paulo Freire (2017a; 2013a; 1998; 1992) nos ensina que, mesmo que o humanizar consista num processo difícil, ele é permeado de possibilidades, portanto, “[...] cada ação nossa na prática educativa, está ligada a uma dessas dimensões, nosso compromisso, maior ou menor com o novo, vai orientar nossas ações para a realização do ser mais, a oposição do ser menos”. (DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio, 2016, p. 98).

A discussão sobre o processo de conscientização dos sujeitos será abordada no próximo eixo, considerando que este conceito se articula diretamente à autonomia, uma vez que, é uma condição que sustenta os indivíduos na busca pela sua libertação e, exercício da cidadania. Findamos esta seção, que discutiu a autonomia dos indivíduos como um processo de amadurecimento do *ser para si*, compreendendo assim, os sujeitos, como seres históricos e sociais que se humanizam pela objetivação e apropriação da cultura historicamente construída e acumulada. Estes sujeitos, conscientes de seu inacabamento, ao longo de toda a sua vida, irão vivenciar o processo dialético constitutivo de sua humanidade, na busca incessante pelo *ser mais*.

2.4 AUTONOMIA É A BUSCA DA COMPREENSÃO CRÍTICA DO MUNDO PELA DIALOGAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS

[...] o diálogo não existe num vácuo político. Não é um “espaço livre” onde se possa fazer o que se quiser. O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos. (FREIRE, SHOR, 1987b, p.127).

Nesta seção, estabelecemos algumas conexões entre a conscientização, a dialogação e o seu imbricamento com a autonomia. Para compreendermos tais relações, relembramos que Freire alimentava inúmeros sonhos possíveis, dentre eles, o mais estimado, a instituição de uma educação fundada numa concepção libertadora, voltada “[...] para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, P., 1989, p. 88), estes sujeitos se humanizariam, participariam conscientemente e responsabilmente das decisões em vivências democráticas. Este sonho encontra-se amplamente difundido em suas obras, uma vez que o precursor da Pedagogia Freireana, anelava a construção de uma sociedade, a qual tivesse o homem e o seu povo, como *sujeitos para si*, como “[...] seres históricos, capazes de autobiografar-se” (FREIRE, P., 1979, p. 50), experimentando os desafios propostos, agindo de maneira consciente, como um sujeito da transformação do mundo. (FREIRE, P., 1979).

Estes princípios emancipatórios, denotam implicitamente, que se encontram fundados no exercício da autonomia responsável pelos sujeitos, que é respeitosa, amorosa, crê e deposita a esperança na construção de um projeto de sociedade diferente daquele vigente, que mesmo estando firmado em suas convicções e na luta pela realização de suas utopias, respeita as diferentes formas de pensar e de agir que são próprias a cada um. Dessa forma, Paulo Freire (1989, p. 50-51), destaca que,

[...] o homem radical na sua opção não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma mesma questão de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendem impor silêncio. Dos que, em nome da liberdade, matam, em si e nele, a própria liberdade. A posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos.

Evidenciamos assim, a importância do respeito pela diversidade de posicionamento adotado pelos sujeitos, entretanto, o respeito não é sinônimo de acomodação, de quietude, de submissão, mas de instauração de novos processos de dialogação e de problematização das questões que se encontram postas na sociedade. Estes processos desencadeados pelo diálogo e pela problematização do mundo, promovem a autonomia dos sujeitos, ao optarem e realizarem a tomada de decisão na luta pela libertação, não só de quem se encontra numa condição de opressão, mas também, daquele que oprime, negando assim, o direito de *ser mais*. O indivíduo autônomo, precisa compreender que ele “[...] não é mero espectador do processo, mas cada vez mais sujeito, na medida em que, crítico, capta as suas contradições [...], pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar a acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir”. (FREIRE, P., 1989, p. 52).

É pertinente ressaltarmos, quanto à possibilidade dos sujeitos não se apropriarem deste nível de consciência cada vez mais crítico, que lhes confere condições de captar as desigualdades e contradições sociais, dificilmente eles conseguirão se integrar na sociedade e participar criticamente dela, gerando assim, a heteronomia, ao acostumarem-se a aceitar que os outros narcotizem a sua consciência dirigindo os seus passos e, tomando decisões em seu lugar. Freire (1989), salienta que a educação precisa ajudar as massas a se transformarem “[...] em povo, capaz de optar e decidir”. (FREIRE, P., 1989, p. 102). O autor ilustra essa ideia, ao retomar o depoimento de um ex-analfabeto que participou das 40 horas de Angicos, ao proferir o seu discurso ante o presidente João Goulart, incentivador deste projeto de alfabetização de adultos e, de sua comitiva, afirmando que o fato de ter aprendido a ler e a escrever, havia mudado a sua condição na sociedade e que os alfabetizados “[...] já não eram mais *massa*, mas *povo*” (FREIRE, P., 1989, p. 120, grifo do autor), evidenciando assim, o poder de escolher e de decidir, que resultaram em sua politização e na dos outros sujeitos. Dessa forma, compreendemos que as reformas ou as ações democráticas que precisam ser instituídas na sociedade, não se efetivam apenas com a concordância do povo, mas sim, pelas suas próprias mãos, pois ao objetivarem-se e apropriarem-se da cultura, ao realizarem a leitura crítica do mundo, construída entre os sujeitos no diálogo, ao pronunciar a palavra que é verdadeira, portanto, reflexão e ação sobre o mundo, fortalecem a tomada de decisão que é a autonomia, implicando assim, em participação democrática e responsável na sociedade.

Para alcançar este patamar de desenvolvimento humano, no qual a educação consiste num alicerce para os sujeitos, promotora da superação da ingenuidade, da submissão e de atitudes que a realidade social os sujeitava, Paulo Freire (1989, p. 107), asseverou sobre a necessidade de implantação de,

[...] uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, P., 1989, p. 89-90).

No decorrer de sua obra, observamos que Freire, se posiciona a favor do povo, das massas excluídas socialmente, ao assumir o compromisso de idealizar uma pedagogia libertadora especialmente para atender este estrato social marginalizado em nossa sociedade, que nega o direito dos homens existirem *para si*, subjugando-os à mera condição de objetos, tratando-os como um voto, conforme já abordado anteriormente nessa seção. Paulo Freire

(1977), tencionava que a educação precisava preparar os sujeitos para o exercício da democracia. No entanto, isto não consistia num sinônimo transformador da condição de analfabetos em eleitores, que se inseriam naturalmente nas estruturas de poder existentes. O autor assinala ainda, que a educação, “[...] deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e *dar a possibilidade de escolher o próprio caminho*”. (FREIRE, P., 1977, p. 23, grifo nosso), ou seja, compete a educação, aos educadores o engajamento com a libertação dos educandos, numa perspectiva crítica de leitura do mundo em que os sujeitos se encontram inseridos, assegurando o direito a eles, de realizarem suas próprias opções, escolhas e decisões, firmados em sua autonomia.

Paulo Freire (1977), visualizou o empoderamento dos sujeitos, por meio de uma proposta de educação libertadora que encontra na conscientização a sua função nuclear, colocando na história, os marginalizados socialmente, devolvendo-lhes o poder de criação e recriação que a cultura era capaz de dar aos sujeitos, promovendo a criticidade, a autonomia para dialogar sobre as questões que os oprimiam e os reduziam a condição de heterônomos para a realização de suas escolhas e, conseqüentemente, a participação na vida pública. Todavia, anterior ao processo de conscientização, que representa a esfera mais elevada de conhecimento, de compreensão e do desvelamento do mundo, os sujeitos vivenciam o processo de captação dos dados da realidade a qual fazem parte, apreendendo a sua causalidade, ou seja, a causa e o efeito, que será crítica ou não, de acordo com o fato da captação ter sido realizada da forma mais autêntica possível (FREIRE, P., 1989). Dessa forma, os sujeitos vivenciam o processo de transitividade²³ que perpassa os estágios da consciência ingênua à consciência mágica e dela à consciência crítica. À discussão sobre a transitividade da consciência, realizada na sequência, nos alicerçamos na obra *“Educação como prática da liberdade”* (1989), para elucidar a representação de cada uma delas,

A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada”. A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se “superior aos fatos, dominando-os de fora, nem “se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada”. Simplesmente os

²³O conceito de transitividade para Freire, reporta-se a um movimento dialético de ascensão de um nível de consciência ao outro, por meio da compreensão que os sujeitos conseguem realizar da realidade em que encontram-se inseridos. A educação cumpre importante papel no processo de conscientização dos educandos, haja vista que, ela contribui no desvelamento da realidade, por meio dos conteúdos que emergem no diálogo. Em decorrência do objeto de investigação desta dissertação, delimitamos pela não discussão de como emergem os conteúdos que promovem a conscientização dos sujeitos, portanto, não contemplamos o debate acerca das situações limite, dos temas geradores, do processo de codificação e descodificação. É possível realizar o aprofundamento destas questões, por meio da leitura das obras *“Educação como prática da liberdade”* (FREIRE, P., 1989) e *“A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação”* (FREIRE, P., 1977).

capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem. (FREIRE, P., 1989, p. 105-106).

A luz dessa reflexão, podemos inferir que a consciência emerge da compreensão que os sujeitos possuem sobre a realidade e, que esta compreensão ocorre a partir dos dados apreendidos da realidade, que varia transitivamente, de acordo com a análise que foi estabelecida, de forma mais crítica, ingênua ou mágica. Todos os sujeitos possuem consciência, pois ela é o que possibilita com que façamos as leituras do mundo. É fato, que dependendo da situação ou circunstância vivenciada e a apreensão que conseguem extrair da realidade, constantemente os sujeitos estarão em processo de transitividade da consciência. Em relação à *consciência transitivo ingênua*, é possível destacar que os sujeitos realizam análises superficiais sem perceber as implicações presentes nos fatos e situações. Na *consciência mágica*, os sujeitos realizam as leituras de acordo com o que lhes convém. Ela é promotora de posturas fatalistas e de atitudes paralisantes de impotência, frente aos problemas sociais. Enquanto que na *consciência transitivo crítica*, os sujeitos realizam leituras completas e aprofundadas acerca das relações de causa e de efeito de situações e circunstâncias. Nesta esfera de consciência, a educação exerce função preponderante, na promoção transitória de um estágio ao outro, na busca da conquista pelos sujeitos, de níveis cada vez mais críticos, definindo as ações deles no mundo. Além da cultura exercer influência na transitividade da consciência, ela se fortalece pela autonomia dos sujeitos, implicando assim, na sua forma de pensar, de comunicar e de agir. Contribui a esta discussão Alves (2012, p. 120), ao enfatizar que a *consciência transitivo crítica*, caracteriza-se pela,

[...] capacidade de apreensão da realidade e dos problemas inerentes a essa realidade, que é, por sua vez, social e histórica, de forma firme, fundamenta, argumentativa e propositiva. Trata-se de alcançar um grau de diálogo com a realidade de modo a organizar estratégias de intervenção e mudança numa clara deliberação política para este fim. A educação tem aqui função primordial.

Salientamos assim, que o estágio da *consciência transitivo crítica*, é o mais elevado, uma vez que promove a *consciência para si*, ou seja, o pensar crítico, autônomo e comprometido com a transformação do mundo. Tal estágio desencadeia a conscientização que é um processo que proporciona aos sujeitos o desenvolvimento de um olhar crítico da realidade que a desmitifica, que a desvela. Ela possibilita ainda aos sujeitos, que tomem posse da sua realidade, impulsionando-os a agirem conscientemente na busca de sua transformação. A realidade e a consciência se dão simultaneamente, ou seja, quanto mais apreenderem esta

realidade, compreendendo a sua causalidade, maior será o nível de conscientização dos sujeitos. Ela não é uma regalia que se concede para alguns indivíduos, ela é um processo subjetivo, próprio de cada um, que a desenvolve autonomamente, por meio da cultura, das relações sociais e de diálogos tecidos. Nesse viés de raciocínio, trazemos a contribuição de Paulo Freire (1977, p. 32, grifo do autor), ao destacar que,

[...] a conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se *desvela* a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em *estar frente à realidade* assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato de reflexão-ação. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Nessa senda, parece-nos plausível observar que a conscientização consiste num compromisso histórico, pois se insere na história ajudando a desvelar a realidade da qual os indivíduos fazem parte. De acordo com Paulo Freire (1977, p. 34), “[...] é precisamente essa história que nós devemos criar com as nossas mãos e que devemos fazer; é o tempo das transformações que devemos realizar; é o tempo do meu compromisso histórico”. Nesse processo de desvelamento, os sujeitos contribuem na construção do mundo e na sua recriação por meio das circunstâncias que lhes são dadas e que por eles, serão transformadas. Enquanto atitude crítica, a conscientização não se findará, todavia, se os sujeitos, simplesmente aderirem e se adaptarem ao mundo que está posto, mergulharão numa falta de clareza e obscuridade. (FREIRE, P., 1977).

Neste sentido, é que a proposta educativa, assume uma prática de libertação dos sujeitos, pois na medida em que liberta, conscientiza e, dessa forma, promove a vocação do homem em ser sujeito, não objeto de manobra e manipulação, promove a busca em *ser mais*, ou seja, em humanizar os homens e as mulheres. Corroborar a essa discussão Alves (2012, p. 114-115), ao afirmar que,

O processo educativo tem, para Freire, a tarefa de elucidação dos fatos da realidade a partir da ação consciente sobre ela. E tem, por isso, a tarefa de emancipação, à medida que pensar sobre a realidade implica pensar sobre os aspectos que a compõem, e ver-se refletido na trama social, observando, neste movimento, as possibilidades de, na expressão de Freire, “ser mais”. Trata-se de um processo em que objetividade e subjetividade dialogam e constituem-se mútua e simultaneamente, uma vez que a realidade social objetiva só existe como produto da ação humana, e como tal, é pela ação humana que pode ser transformada. Transformar a realidade é, pois, tarefa dos homens, dado que os aspectos que compõem a realidade são de ordem política, histórica, ideológica e social, ou seja, são produtos da práxis humana, da atividade vital, do trabalho.

O processo educativo, atua de maneira vital no processo de conscientização dos sujeitos, pois contribui na apreensão crítica da realidade, por meio da reflexão e ação sobre ela (ALVES, 2012). Nos valemos de Paulo Freire (1977), para asseverar que, “[...] quanto mais conscientizados estamos, mais capacitados estaremos para sermos anunciadores e denunciadores, graças ao próprio compromisso de transformação que assumimos” (FREIRE, P., 1977, p. 34), destacamos assim que, como a conscientização política não é um processo que ocorre numa ordem mecânica, ela “[...] pode e deve ocorrer pela mediação da prática educativa libertadora. Esta é a finalidade última do ato educativo: a conscientização como processo de compreensão e de mudança”. (ALVES, 2012, p. 120). Ao assumirmos esta postura na condição de anunciadores ou denunciadores, teremos empreendido de nossa autonomia, de coragem, do amor e da fé para com os seres humanos. É necessário evidenciarmos ainda que, a conscientização é a ação de,

[...] tomar posse da realidade; por esta razão, e a causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização [...] por isto mesmo, a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade que a “descobre” para a conhecer e para conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a realidade de uma estrutura dominante. (FREIRE, P., 1977, p. 35).

Em relação à transitividade dialética, que circunda os processos da consciência humana, finalizamos a discussão, fazendo uso de uma citação de Paulo Freire (1977), que aponta a não neutralidade da conscientização. Dessa forma,

[...] qualquer que seja o grau a que chegue, esta superação procura sempre uma apropriação de conjuntura por parte dos seus atores. Aqueles que estão “conscientizados” apoderam-se da sua própria situação, inserem-se nela para a transformar, pelo menos com o seu projeto e os seus esforços. Desde logo, a conscientização não pode pretender nenhuma “neutralidade”; ao ser uma consequência da educação, demonstra que esta não saberia ser neutra, uma vez que se propõe sempre, queiramo-lo ou não, como “a própria forma de uma ação do homem sobre o mundo”. (FREIRE, P., 1977, p. 92).

Alicerçadas em Paulo Freire (1977; 1989), enfatizamos a função nuclear e social que a educação libertadora exerce na promoção da conscientização dos sujeitos, compreendendo o sujeito autônomo, como o sujeito consciente e, se é consciente, livre está. Ao transpormos esta discussão, acerca da responsabilidade da educação na promoção de sujeitos formados para desvelar a realidade, assumindo criticamente, conscientemente e livremente, o seu lugar no mundo, para o território da Educação Infantil, encontramos em Freire (1992), o alicerce para este debate, por meio do relato de uma experiência vivenciada em Genebra, na Suíça. Ao ser procurado por trabalhadores imigrantes espanhóis, que estavam lendo o livro *“Pedagogia do*

oprimido” (2017a) e que esperavam a oportunidade de conversar com ele, para discutir sobre um programa de Educação Infantil que haviam construído e, que se encontrava em execução com os filhos dos imigrantes.

Tal programa de Educação Infantil era um projeto de contra-escola²⁴, realizado no turno inverso em que as crianças estudavam na escola suíça. O foco central do trabalho, consistia em criar “[...] uma ‘escola’ que punha a escola suíça em que as crianças espanholas estudavam em tela de juízo. Uma ‘escola’ que *problematizava* a escola suíça às crianças obreiras”. (FREIRE, P., 1992, p. 139, grifo do autor). As crianças estudavam na contra-escola, três vezes por semana, sendo que nenhuma criança era obrigada a frequentá-la. Após vivenciarem algumas experiências iniciais, decidiam-se pela adesão ou não ao programa. Quem assim se dispusesse, participava durante duas horas dos encontros. A dinâmica do trabalho educativo, consistia em repensar o que as crianças haviam estudado ou estavam estudando na escola suíça, não com o intuito de substituir a outra escola regular, mas, com o objetivo de complementá-la procurando promover um pensar crítico sobre o mundo onde estavam inseridas. Dessa forma, “[...] problematizava sua prática e analisava seu currículo, não só o explícito mas também o escondido” (FREIRE, P., 1992, p. 140). Não havia educadores fixos, os trabalhadores se revezavam e, encontravam-se a noite ou nos finais de semana para organizarem o planejamento.

Uma prática educativa, difundida com frequência, consistia na ação de discutir “[...] com as crianças a ideologia embutida nos livros de histórias infantis, não importa se estavam ou não sendo usados na e pela escola suíça” (FREIRE, P., 1992, p. 140). Eram discutidas principalmente as histórias que semeavam o medo de ousar, o medo de correr riscos, a obediência exacerbada e a mansidão. Em decorrência desse tipo de situações, a contra-escola foi criada, com o intuito de problematizar todas as situações castradoras e domesticadoras que a escola impunha às crianças, pois o sonho dos imigrantes espanhóis, fundamentava-se na construção de “[...] uma educação aberta, democrática, que estimulasse nas crianças o gosto da pergunta, a paixão de saber, da curiosidade, a alegria de criar e o prazer do risco sem o que não há criação” (FREIRE, P., 1992, p. 141). A proposta pedagógica da contra-escola, ia ao encontro da Pedagogia do Oprimido, quanto a,

[...] análise das relações dialéticas opressores-oprimidos, do processo de introjeção do dominador pelos dominados; as reflexões em torno da educação bancária, de seu autoritarismo, da educação problematizadora, do diálogo, das *démarches* democráticas; a necessidade, numa prática educativa progressista, de serem os educandos desafiados em sua curiosidade; a presença crítica de educadoras e

²⁴Nomenclatura utilizada por Paulo Freire, para denominar o Programa de Educação Infantil criado por trabalhadores imigrantes espanhóis, que colocava na berlinda, as práticas educativas direcionadas às crianças obreiras, pelos educadores suíços.

educadores e de educandos, enquanto, ensinando umas e aprendendo outros, todos aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais ou que, quem ensina não aprende e quem aprende não ensina. (FREIRE, P., 1992, p. 141, grifo do autor).

O trabalho realizado pelos imigrantes espanhóis, alcançou os pais e as mães das crianças, que solicitaram aos educadores do projeto, um trabalho semelhante com eles, evidenciando a densidade dessa experiência social no sentido de politização dos sujeitos. Tal relato, apresenta elementos de um trabalho educativo significativo e possível de ser realizado com as crianças da Educação Infantil, no qual, são respeitadas enquanto sujeitos históricos e inacabados, na busca contínua pelo *ser mais*, incentivando-as a apreenderem o mundo pela sua curiosidade e com o corpo inteiro, com acesso assegurado à cultura, por intermédio da realização de um trabalho educativo que desenvolva a consciência crítica da sociedade, via reflexões do cotidiano escolar, mas respeitando as especificidades da infância no que tange ao desenvolvimento da linguagem, à construção da identidade e da autonomia. No brincar enquanto atividade central da infância, onde o diálogo ocupa também o espaço central no estabelecimento de relações respeitadas e amorosas e de ações promotoras do desenvolvimento humano. Na obra *“Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”* (1998), o autor assevera sobre a necessidade de trabalhar com os educandos,

[...] desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de histórias, de leituras, para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos *descamisados* e a *prática* em favor dos *camisados* e contra os *descamisados*, um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos. (FREIRE, P., 1998, p. 25, grifo do autor).

Neste caminho reflexivo, assinalamos que as crianças precisam ser estimuladas a serem “[...] livres, para criar, para inventar e reinventar” (FREIRE, P., 1992, p. 143), já basta a submissão que subjuguou os sujeitos, colocando-os em estado de exasperação mediante a necessidade de tomada de decisões, de realizar escolhas, de ter que criar e de seguir por caminhos novos. Nesse sentido, Paulo Freire (1992, p. 155) sublinha “[...] que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”, conquistando assim a autonomia, visto que as crianças, gradativamente, conquistam o galardão de assumirem-se a si mesmas (FREIRE, P., 1992).

A proposta educativa acima abordada, aponta que, além de possível, a sua realização é necessária, todavia, destacamos que este compromisso político com a formação dos educandos, precisa ser assumido pelos governantes e pelos educadores, desde a tenra idade, para que

consigamos contribuir na formação de sujeitos conscientes, autônomos e participativos da vida pública no exercício de sua cidadania.

Conforme já asseverou Paulo Freire (1959), acerca da importância da educação na promoção do diálogo entre os sujeitos, partindo do princípio que é por meio dele, que os sujeitos conseguem realizar a transposição para níveis de consciência cada vez mais elevados, proporcionando “[...]aos homens meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante da sua realidade”. (FREIRE, P., 1989, p. 107). Dessa forma, a conscientização é um princípio central, que promove a autonomia e conseqüentemente o exercício da democracia.

Por meio da dialogação, os sujeitos rejeitam as posições quietistas que lhes colocam como espectadores e assumem, no exercício de sua autonomia, a condição de partícipes, sendo assim, ela “[...] implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva que não se desenvolve nas condições apresentadas ou oferecidas pelo grande domínio” (FREIRE, P., 1959, p. 68), por meio de uma educação bancária e, sim, por meio de uma educação problematizadora e libertadora dos indivíduos, visto que, ela se consolida por “[...] um método ativo, dialogal, participante” (FREIRE, P., 1989, p. 107). Nesse sentido, o autor nos leva a refletir sobre o que é o diálogo, definindo-o como “[...] o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o *pronunciam*, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, P., 1979, p. 43, grifo do autor). Este processo de humanização dos sujeitos e do mundo percorre, necessariamente, o caminho da vivência da dialogicidade. Nesse sentido,

[...] ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. (FREIRE, P., 1979, p. 43).

Daí que Paulo Freire (1959), sinaliza que o diálogo é a condição existencial que nos permite pronunciar o mundo, de acordo com a maneira que gostaríamos que ele fosse, não apenas pensando em nossos próprios interesses, mas nos dos outros sujeitos também, evidenciando assim a necessidade de transformação do mundo. Nesse sentido, cabe-nos citar uma máxima da Pedagogia Freireana, a qual ilustra essa discussão, a de que, “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, P., 2017a, p. 71). O diálogo é o alicerce deste processo educativo libertador. Na obra, “*Educação como prática da liberdade*” (1989), o autor aborda a discussão acerca do diálogo na seguinte dimensão:

[...] uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma crítica e gera criticidade (Jaspers²⁵). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, P., 1989, p. 107).

Enfatizamos que o diálogo não apenas contribui com a politização e a participação democrática na vida pública, como ele é fulcral para o processo de problematização da sociedade e de conscientização dos sujeitos, uma vez que, ele é fenômeno humano, é palavra que contempla duas dimensões, quais sejam, a ação e a reflexão interagindo radicalmente entre si, portanto, “[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, P., 2017a, p. 107). O autor alerta para o fato de que não há existência humana, que possa se fundar no silêncio, no mutismo, na quietude, na distorção de palavras. Os diálogos tecidos, precisam se fundar em palavras carregadas de verdade, com as quais, os sujeitos terão condições de transformar o mundo. Na Educação Infantil, o diálogo é o reflexo do pensamento e das ações que as crianças realizam, auxilia na compreensão e na apreensão do mundo, sendo assim, é importante que desde pequenas, sejam ofertadas propostas educativas que lhes possibilitem pensar e dialogar criticamente sobre este mundo. Dessa forma,

[...] existir humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão [...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, P., 2017a, p. 107-108, grifo do autor).

Ao anunciarem palavras verdadeiras, os sujeitos pronunciam o mundo, ou seja, manifestam a sua opinião sobre ele e, dessa forma, se movimentam num encontro solidário entre a reflexão e a ação dos sujeitos direcionados à transformação e à humanização (FREIRE, P., 2017a), portanto, o diálogo não é imposição de ideias de uns sobre os outros, troca informal, ou, favor concedido, ele representa a conquista “[...] do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens” (FREIRE, P., 2017a, p.

²⁵Para o aprofundamento da concepção de diálogo e seus princípios e, de anti-diálogo, sugerimos como leitura a obra "Razão e anti-razão do nosso tempo"(1958), de autoria de Karl Jaspers.

110), representando assim, o compromisso entre a palavra que foi anunciada e a nossa ação que é humanizadora e transformadora do mundo.

Paulo Freire destaca que há princípios que alicerçam o diálogo. O autor entabula a discussão pela ideia de que o diálogo funda-se no amor, dessa forma, “[...] se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo”. (FREIRE, P., 2017a, p. 111). Encontra seu alicerce também na humildade, alertando que, “[...] a autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo”. (FREIRE, P., 2017a, p. 112). Dessa forma, não há sujeitos que saibam tudo ou que desconheçam tudo, há sujeitos que se colocam em movimento para conhecer mais. O diálogo é o caminho autêntico na busca para o *ser mais* (FREIRE, P., 1979), ele não se realiza sem a esperança, uma vez que “[...] movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero”. (FREIRE, P., 2017a, p. 114). É um exercício de fé nos homens, que se instala a priori, antes mesmo de sua instituição. Há que se ter “[...] uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens”. (FREIRE, P., 2017a, p. 112, grifo do autor). Segundo o autor, não há diálogo, se não houver um pensar verdadeiro e crítico, opositor ao pensamento ingênuo, pois “[...] somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”. (FREIRE, P., 2017a, p. 115).

O diálogo é a negação da cultura do silêncio, uma vez que ela se estrutura na dependência, construindo assim uma relação viciosa necessária entre ambas, pois compreende-se que “[...] ser silencioso é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem a sua voz” (FREIRE, P., 1977, p. 75). A dependência dos sujeitos, se origina na “[...] situação concreta de dominação e que dá origem a uma visão inautêntica do mundo. A tática do opressor é utilizar a sua dependência para aumentá-la” (FREIRE, P., 1977, p. 100). O diálogo, na condição de essência da ação libertadora, reconhece a dependência como um aspecto que fragiliza os sujeitos e, dessa forma, por meio da reflexão e da ação sobre a realidade, propicia a transição da dependência à independência (FREIRE, P., 1977), da heteronomia à autonomia, de sujeitos libertos e com direito a voz ativa, que é participação social dos cidadãos. Segundo Paulo Freire (2014, p. 159-160), ter voz, representa mais do que simplesmente “[...] abrir a boca e falar, recitar. A voz é um direito de perguntar, criticar, de sugerir. Ter voz é isso. Ter voz é ser presença crítica na história. Ter voz é estar presente, não ser presente”. Em experiências autoritárias, que tolhem a voz dos sujeitos, eles perdem o direito de estarem presentes e de serem representados em seus interesses.

Nesse sentido, aspiramos que as práticas educativas, se fundem numa concepção de educação libertadora, promovendo assim, o diálogo, que é práxis - reflexão e ação - sobre o mundo, entre as crianças, respeitando e valorizando a natureza inquieta e curiosa, que é própria delas. Dificilmente conseguiremos esperar das crianças, quietude e submissão, pelo contrário, teremos movimento, risos, curiosidade, descoberta, aprendizagem, conflitos, desordem e rebeldia. Em relação a esta questão, Paulo Freire (1959, p. 118), assinala que,

[...] o que nos parece de incontestável importância é aproveitar esses impulsos de rebelião e transformá-los em “dialogação” ou “parlamentarização” do estudante com a direção da escola. A dialogação acabaria com os dois mundos em que se vêm, às vezes, dividindo muitas dessas escolas - o dos mestres, o dos alunos. Mundos que não devem apenas se indulgenciar, mas compreender e ajudar nos seus ângulos diferentes.

Contribuindo com essa discussão, Paulo Freire (1992), pondera que há muitos educadores autoritários, que insistem em controlar a mente e o corpo de seus educandos pela instituição de uma educação bancária, por isso, mostram-se tão resistentes ao diálogo preferindo a instituição de uma cultura do silenciamento em suas salas de aula, promotoras assim da dependência e da heteronomia. O autor destaca que não há pensar autêntico, se os demais sujeitos também não tiverem o direito de pensar, visto que, não é possível, “[...] pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros” (FREIRE, P., 1992, p. 117). Nesse sentido,

[...] o diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam a sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. (FREIRE, P., 1992, p. 117-118, grifo do autor).

O autor aponta ainda, que o diálogo é fundante do ato de ensinar e de aprender e se consolida também, quando a capacidade crítica e inquieta do educador, não inibe a capacidade inquieta e crítica do pensar do educando. (FREIRE, P., 1992).

Chegamos ao final desta seção, que abarcou a discussão de dois conceitos vitais à Pedagogia Freireana, que são a conscientização e a dialogação, com os quais estabelecemos relações de sua implicação para a construção da autonomia pelos sujeitos. A conscientização é a apreensão em seu nível mais crítico da realidade, na qual os educandos se encontram inseridos, demandando uma inserção e ação transformadora do mundo. Para alcançar o nível de conscientização, os indivíduos vivenciam o processo dialético de transitividade da consciência, partindo da mágica à ingênua e desta à crítica. Quando a consciência é promovida

a tal patamar, compreendemos que nesta esfera, ocorre a conquista de sua autonomia. Este processo transitivo se pauta, na dialogação que é *práxis* - reflexão e ação - sobre a realidade. É palavra verdadeira que pronuncia o mundo que os sujeitos anelam construir na busca pela humanização, compreendendo ainda, a conquista da autonomia responsável para participar criticamente e propositivamente dos diálogos transformadores da realidade social, pautados no amor, na humildade, na fé, na esperança e no pensar crítico, negando assim, a cultura da quietude e do silenciamento, responsáveis pela heteronomia e, submissão dos sujeitos.

O capítulo 2 ocupou-se da discussão do conceito de autonomia na perspectiva da teoria pedagógica de Paulo Freire, compreendendo que ela representa um conceito vital para a instituição de uma educação problematizadora e libertadora, se funda como: negação à malvadez neoliberal, processo de vir a ser de amadurecimento do ser *para si* e, busca da compreensão crítica do mundo pela dialogação entre os sujeitos. No capítulo 3, perseguimos o debate sobre as implicações da prática educativa na promoção da autonomia dos educandos, perpassando pela argumentação da vivência tensional entre autoridade e liberdade, enquanto promotoras do exercício docente, pautando-se em posturas autoritárias, licenciosas e ou, dialógicas que interferem diretamente no processo de autonomia responsável dos educandos.

3. IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA EDUCATIVA NA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DOS EDUCANDOS

Enquanto professores, temos algo para oferecer, e devemos ter muita clareza quanto a esse nosso oferecimento, nossa competência e diretividade. (FREIRE; SHOR, 1987b, p. 204).

Na sequência reflexiva, acerca da teoria freireana, abordaremos os elementos que contribuem para a organização de uma prática educativa, voltada à construção da criança como sujeito autônomo, no âmbito da Educação Infantil. Tal reflexão é fundamental, considerando a relevância que a prática educativa, promovida pelos educadores, exerce na promoção do desenvolvimento humano dos educandos, uma vez que é por meio dela que se dá a mediação da cultura histórica, socialmente construída e, acumulada, no momento em que os sujeitos objetivam a cultura e a abstraem constituindo assim, a individualidade *para si*. Ao considerarmos esta relevância, que é vital aos processos de desenvolvimento humano, é possível percebermos a amplitude exercida pela prática educativa, o que nos possibilita, ancoradas teoricamente em Paulo Freire, encorajarmo-nos a afirmar que a educação e a prática educativa decorrente, possuem em sua essência um caráter diretivo, portanto político, incontestável, uma vez que lidam diretamente com a cultura no processo de humanização dos sujeitos, evidenciando assim, a não neutralidade.

Preliminarmente, abordaremos a discussão sobre a diretividade necessária para uma educação autônoma e, conseqüentemente, nas práticas educativas planejadas, intencionadas, refletidas, realizadas pelos educadores no exercício docente com os seus educandos, que se constituem sujeitos marcados pelas circunstâncias históricas e sociais no decorrer de suas vidas. Abordamos, pela mão de Paulo Freire (1993, 1992, 1987b), a discussão acerca da diretividade, uma vez que o autor compreende que ela consiste numa via importante para a formação dos processos formativos mais amplos do que o mero repasse de conteúdos, tais como, a liberdade e a autonomia, levando em consideração que se tratam de sujeitos historicamente e socialmente construídos, constituindo-se ainda, enquanto negadora do autoritarismo instituído por meio de práticas bancárias. A força ideológica contida na palavra diretividade, muitas vezes é associada ao autoritarismo, todavia, o autor não apresenta esta intenção ao enfatizar que,

[...] quando estou contra a posição autoritária, não estou tentando cair naquilo que falei antes, na posição *laissez-faire*. Quando critico a manipulação, não quero cair num falso e inexistente *não-direcionamento* da educação. Isto é, para mim, a educação é sempre diretiva, sempre. A questão é saber em que direção e com quem ela é diretiva. Esta é a questão. Não acredito na autolibertação. A libertação é um ato social. (FREIRE, SHOR, 1987b, p. 135, grifo do autor).

Ao negarmos uma educação bancária e assumirmos o compromisso a favor da libertação e da democracia, aceitamos e assumimos a diretividade da educação por compreendermos que a prática educativa não se dá no autoritarismo, tampouco no *laissez-faire*, ou seja, sem a intervenção do educador que abdica de sua autoridade, possibilitando assim ao educando, agir de acordo com a sua conveniência, deixando de modo a permitir que a criança auto-gere a sua formação. Tal abordagem, conduz à retomada à prática educativa com as crianças da Educação Infantil, onde os espaços e tempos, tem se manifestado de maneira regrada e pré-determinada, a fim de assegurar a “Hora do descanso”, a “Hora da higiene”, a “Hora da alimentação”, a “Hora da história”, a “Hora da atividade”, a “Hora da brincadeira”, a “Hora da...”, havendo pouca flexibilidade nesta organização. Destacamos principalmente a “Hora da brincadeira” e indagamos: como é possível determinar um tempo limitado, àquela que é a atividade principal²⁶, dentro de um contexto e de um tempo de desenvolvimento realizado pela criança, que consiste num meio de captação do gênero humano, o qual ela irá imitar, reproduzir, ressignificar, recriar e se apropriar do mundo em que se encontra inserida? Ao delimitar com rigidez o tempo destinado à brincadeira, não estaria o educador agindo autoritariamente por desconsiderar a maneira essencial que a criança aprende, faz leituras e se apropria do mundo? Temendo que a brincadeira assuma indícios do *laissez-faire*, a prática educativa não estaria assumindo uma dimensão negadora da brincadeira enquanto atividade principal às crianças da Educação Infantil, negando-lhes ainda a possibilidade de propor e organizar a brincadeira, de construir regras, de vivenciar conflitos, de estabelecer acordos, de zelar pelo cumprimento dos acordos, de colher o bônus e assumir o ônus, por meio dos acordos tecidos num exercício importante de desenvolvimento de sua autonomia e de participação social no grupo?

Quando a educação assume o discurso a favor de uma prática educativa negadora da diretividade ou favorável à permissividade ou à neutralidade²⁷, isto quer dizer que estamos nos

²⁶Segundo os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, o jogo ou a brincadeira consistem na atividade principal da infância, pois são a maneira delas se relacionarem com o mundo, contribuindo para a resolução de situações ou para a imitação das relações e papéis sociais vivenciados entre as pessoas. Sugerimos aos interessados, o aprofundamento deste tema em leituras as obras de Vigotski, Leontiev e Elkonin.

²⁷Em relação aos projetos de ordem neoliberal da atualidade brasileira, que defendem a neutralidade da educação, destacamos o famigerado “Escola sem partido”, projeto de lei, que nasce em grupos conservadores do meio empresarial, vinculados a deputados de partidos conservadores, de extrema direita, que incentivam a denúncia de educadores que discutem problemas e questões sociais. O projeto adota um discurso camuflado, de que a escola ensina conhecimentos e que a responsabilidade sobre a educação destas questões sociais, compete às famílias. O projeto defende a ideia de que a prática educativa tem como preceito, a neutralidade do educador, perdendo assim a liberdade do ato de educar. Beneficia aos interesses da burguesia. Sobre este tema, sugerimos o aprofundamento por meio da leitura da obra: “*Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*” (2017), organizada pelo professor doutor Gaudêncio Frigotto.

colocando a favor de uma prática bancária, representante dos interesses das classes dominantes, ou seja, dos opressores. Nesse sentido, Paulo Freire (1993, p. 37), salienta que,

[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada que ver com a arbitrária imposição que faz o educador autoritário a “seus” educandos de opções.

Na obra *“Política e educação”* (1993), o autor adensa esta discussão, destacando que além da não neutralidade presente na educação, os valores que se apregoam a ela, também não são neutros, tendo em vista que, atendem aos interesses de classes, ou seja, se o mercado necessita de mão de obra qualificada e barata, passa a atacar o Estado, a educação e os seus princípios. Tal pensamento mercantilista ampara-se em estatísticas de avaliação nacional, que quando comparadas com dados estatísticos de países desenvolvidos e, até mesmo de países subdesenvolvidos, obscurecem a educação brasileira, no sentido de desmoralizá-la e desacreditá-la, gerando assim, uma comoção social manipulada, que pressiona as esferas governamentais para a promoção de mudanças radicais, no atendimento dos interesses²⁸ de determinadas categorias. Situações²⁹ vivenciadas recentemente no cenário educacional brasileiro, ilustram o alerta que Paulo Freire (1993, p. 41) fazia há mais de duas décadas, ao afirmar que,

[...] assim como é impossível pensar a educação de forma neutra é impossível igualmente pensar a valoração que se dê a ela neutralmente. Não há qualidades por que lutemos no sentido de assumi-las, de com elas requalificar a prática educativa, que possam ser consideradas como absolutamente neutras, na medida mesma em que, valores, são vistas de ângulos diferentes, em função de interesse de classes ou de grupos.

Compreendemos que a educação não é neutra, a valoração atribuída a ela não é desprovida de interesses e, a materialização dela demanda opção, querer, decisão e, vontade política (FREIRE, P., 1993). Nessa senda, indagamos: como é possível conceber uma prática educativa efetivada no cotidiano escolar, desprovida de sua politicidade, em nome de uma neutralidade inexistente no processo de promoção do acesso aos conhecimentos que implicam na formação humana dos educandos? Em *“Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”* (1992), Paulo Freire, adverte sobre a inverossimilidade de que o

²⁸ Essa prática de valores de interesses, é observada no cenário educacional atual, por meio da recente reforma do Ensino Médio sancionada em fevereiro de 2017, ou, por meio da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 15 de dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

²⁹ A compreensão das situações vivenciadas recentemente no cenário educacional a que nos referimos, podem ser consultadas nas notas de rodapé de número 27, 28 e 34.

educador, se constitua enquanto sujeito de realização de práticas neutras, um transmissor de conteúdos, também neutros, uma vez que,

[...] não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade. (FREIRE, P., 1992, p. 78).

No cotidiano da sala de aula, é da alçada do educador, a responsabilidade pela efetivação do processo de ensino que desencadeie o processo de aprendizagem junto aos seus educandos, considerando que ele realiza escolhas, que dizem respeito aos conteúdos, aos métodos, as posturas adotadas, a intencionalidade de sua prática educativa, ou seja, o educador assume um posicionamento no qual precisa constantemente sondar a sua *práxis* no sentido de compreender quem são os educandos que fazem parte do processo educativo? A favor ou contra quem o educador se posiciona quando realiza a escolha dos conteúdos? Qual é o compromisso assumido na educação dos educandos? O processo educativo promove o *ser mais*? A prática educativa dialoga com a realidade dos educandos? São promovidos espaços que possibilitam o desenvolvimento da conscientização deles? O diálogo alicerça as discussões ou prepondera o mutismo, a quietude e acomodação? Essas questões, permeiam o quefazer educativo, tendo em vista que a educação precisa se constituir num espaço promotor da liberdade dos sujeitos. Nesse sentido, Freire; Shor (1987b, p. 187), ressaltam que,

[...] o professor é inevitavelmente responsável por iniciar o processo e dirigir o estudo. A escolha dos objetivos torna impossível a neutralidade. Ao dirigir um curso e pelas relações sociais do discurso em classe, todo professor exprime sua opção política. Escolhemos os livros a ler, as perguntas a serem feitas, o modelo da sala de aula – tudo isso envolve nossa política.

No adensamento desta discussão, o autor destaca aos educadores, a necessidade de se posicionarem politicamente em relação à sua prática educativa, considerando que o discurso anunciado precede a prática efetivada na sala de aula nas relações tecidas com os educandos. Precisamos ter a clareza de que a prática educativa, demanda posicionamento político pedagógico, sob este enfoque, evidencia que,

[...] a compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade da sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de

conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o porque pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar. (FREIRE, P., 1993, p. 46-47).

Neste processo dialético, no qual inclui-se a politicidade e a diretividade da educação, educadores e educandos, precisam se mover eticamente e respeitosamente em relação aos princípios e sonhos que possuem, mesmo havendo incongruências entre si. Paulo Freire (1992), preconiza aos educadores, que fomentem os seus sonhos e as suas utopias, eles precisam ser pronunciados, respeitados e revigorados permanentemente. Todavia, é necessário compreender que quando manifestamos as nossas preferências e sonhos, também precisamos estar receptivos aos direitos dos educandos no manifesto do discurso contrário, sendo assim,

[...] defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de “brigar” por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo. (FREIRE, P., 1992, p. 78).

Todavia há uma indagação que precisa ganhar voz nesta investigação: até onde os educadores estão receptivos a ouvir, respeitar e assumir o discurso contrário do educando em relação à sua prática educativa desenvolvida? Infelizmente esta é uma indagação que pouco ecoa no cotidiano das salas de aula, neste caso, da Educação Infantil, visto que o educador assume o discurso professoral, colocando a criança numa *linha reta* em termos de comportamento adequado, em termos de atividades propedêuticas ao Ensino Fundamental a serem realizadas, com o domínio dos corpos e das mentes, secundarizando assim a promoção da autonomia na criança. Mediante a *rebelia* que se manifesta na sala de aula, provocando a saída deste percurso linear traçado, os educadores se posicionam, tomando as decisões e induzindo a criança àquilo que segundo os seus parâmetros pessoais, é o mais adequado ou àquilo que está correto, relegando ao segundo plano a oportunidade da criança assumir outras posições, de apresentar outras propostas, de encontrar caminhos para a resolução de seus conflitos. Assumir uma outra prática educativa, enquanto educador da infância, representa conferir vez e voz às crianças, na promoção de sua autonomia e de sua participação efetiva nos processos de ensino e de aprendizagem.

Ao discutirmos nesta seção, a diretividade da educação, da prática educativa, enquanto compromisso assumido com a libertação dos educandos, queremos evidenciar o posicionamento de Paulo Freire (1993, p. 61), ao afirmar que, “[...] nunca houve nem há

educação sem conteúdos”, portanto o processo de conscientização, se manifesta na relação dialógica mediada entre educadores e educandos no processo de ensino e de aprendizagem no qual se dá o acesso aos conhecimentos, tratados na escola como conteúdos, historicamente construídos e acumulados. Nesse sentido, o autor aponta que,

[...] obviamente, esta é a tarefa dos professores e das professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos. (FREIRE, P., 1993, p. 53).

Ainda no livro “*Política e educação*” (1993), o autor enfatiza que nós, “[...] professores não ensinamos apenas os conteúdos. Através do ensino deles, ensinamos também a pensar criticamente, se somos progressistas e ensinar para nós, por isso mesmo, não é depositar pacotes de consciência vazia dos educandos”. (FREIRE, P., 1993, p. 63). A prática educativa implica a presença de sujeitos - *educandos e educadores* - que aprendem e ensinam entre si; de objetos do conhecimento - *conteúdos* - mediados pelos educadores para a apreensão pelos educandos que será resultante de suas aprendizagens; de objetivos mediatos e imediatos orientadores do exercício docente - *diretividade da educação* - que impedem a promoção de práticas educativas em nome da neutralidade, possibilitando ao educador o direito de decidir, romper, optar, de modo a situar o educador como partícipe do processo e não mero objeto; de métodos, materiais didáticos e técnicas de utilização em consonância com os objetivos, a opção política assumida e o projeto pedagógico. A prática educativa precisa se pautar no exercício da liberdade, a qual, vivenciamos,

[...] o direito e o dever de nos posicionar como educadores. O dever de não nos omitir. O direito e o dever de viver a prática educativa em coerência com a nossa opção política. Daí que, se a nossa é uma opção progressista, substantivamente democrática, devemos, respeitando o direito que têm os educandos de também optar e de aprender a optar, para o que precisam de liberdade, testemunhar-lhes a liberdade com que optamos (ou os obstáculos que tivemos para fazê-lo) e jamais tentar sub-repticiamente ou não impor-lhes nossa escolha. (FREIRE, P., 1993, p. 69-70).

Cerrando a discussão, acerca da diretividade da educação, salienta-se o fato de que é uma vocação especificamente humana, segundo o autor, uma vocação “[...] de endereçar-se até sonhos, ideias, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza” (FREIRE, P., 2006, p. 110), tal afirmativa, compreende a não neutralidade da educação, dessa forma, o fundamento que origina a politicidade da educação, se encontra “[...] na educabilidade mesma do ser humano, que se

funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão”. (FREIRE, P., 2006, p. 110).

A argumentação tecida até este momento, justifica a necessidade da educação e das práticas educativas assumirem a dimensão diretiva, portanto política, negando assim a malvadez do discurso que apregoa a neutralidade, entretanto, para apropriarem-se destas dimensões, os educadores precisam constituir a sua prática educativa na *práxis*, visto que a mediação social dos educadores junto aos educandos, é uma atividade humana vital palpável que suscita o acesso a cultura historicamente, socialmente construída e acumulada, promovendo o processo de humanização ao modificar e transformar as relações tecidas entre os sujeitos e seus grupos. Dessa forma, promover uma prática educativa fundada na *práxis*, significa tecer um elo relacional entre a humanização dos sujeitos e a educação. Paulo Freire (2017a), realizou este trabalho, visto que, o conceito é essencial para compreendermos a Pedagogia Freireana, que sustenta a mediação educativa na *práxis*, ou seja, na reflexão e ação transformadora dos sujeitos - educadores e educandos - de acordo com as suas finalidades políticas, éticas e estéticas no mundo.

Embora não consista no propósito central desta dissertação, aprofundarmos o debate acerca da *práxis*, é pertinente apresentarmos o nascedouro deste conceito, o que ele representa e principalmente as implicações na Pedagogia Freireana, considerando que a *práxis* educativa possui estreita relação com o tema desta pesquisa, que se ocupa em investigar as contribuições de Paulo Freire para a promoção da autonomia dos sujeitos da Educação Infantil. Princípios destacando que o conceito se alicerça nos escritos de Marx; Engels (2007)³⁰, nas teses sobre Feuerbach³¹, mais especificamente na segunda e na terceira tese, encontramos subsídios que nos possibilitaram compreender o pensamento de Freire sobre a *práxis revolucionária*, expressão adotada por Marx; Engels (2007) e, por Freire em diversas obras. Na segunda tese de revisão, os autores sinalizam que,

[...] a questão de atribuir ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno do seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou irreabilidade de seu pensamento (visto isoladamente da *práxis*)

³⁰ Para o conhecimento e maior aprofundamento, sugerimos a leitura das teses de Feuerbach, contida no livro “*A ideologia alemã*” (2007), de Marx e Engels.

³¹ As “*Teses de Feuerbach*”, consistem em onze críticas filosóficas, sistematizadas em notas curtas, escritas por Marx aproximadamente em 1845 e, publicadas pela primeira vez por Engels. As teses são ideias críticas tecidas por Marx, sobre seu jovem colega hegeliano, o filósofo Ludwig Feuerbach. Estudiosos deste campo do conhecimento, destacam que a crítica de Marx, direciona-se principalmente ao materialismo contemplativo dos hegelianos e as formas de idealismo associadas a filosofia.

é uma questão puramente *escolástica*. (MARX; ENGELS, 2007, p. 120, grifo dos autores).

Em síntese, os sujeitos conseguirão compreender a prática, se o pensamento humano é próprio da verdade objetiva. A *práxis* comprova essa verdade, que é manifesta pela realidade e a força. É o caráter concreto que expressa o pensamento, portanto, essa forma atenta e minuciosa de pensar, promove uma forma de agir fortalecida, redimensionando assim o papel dos sujeitos na sociedade. Dessa forma, na relação com os outros, abrem-se perspectivas novas a serem conhecidas, apreendidas e transformadas, reportando-nos assim à terceira tese sobre Feuerbach, que sustenta os pressupostos materialistas históricos ao estudar que os seres humanos se constituem em produtos gerados pelas circunstâncias históricas e sociais e pela educação. Na terceira tese, Marx; Engels (2007), assinalam que,

[...] os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, em razão disso, os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece-se de que são justamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. Por isso, essa doutrina, chega, necessariamente, a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais é posta acima da sociedade [...]. A coincidência da mudança das circunstâncias com a atividade humana ou mudança de si próprio só pode ser vista e considerada racionalmente como *práxis revolucionária*. (MARX; ENGELS, 2007, p. 118, grifo dos autores).

Nesse sentido, precisamos considerar que para os autores, os sujeitos são transformados quando assumem uma atitude de interposição na realidade, superando assim a concepção de que o educador é um sujeito detentor da opção, da decisão e do conhecimento, o que possibilita portanto, o espaço e a possibilidade de engajamento atuante social. Demanda assim, a necessidade de estudar atentamente o que vem a ser a *práxis*, enquanto uma prática revolucionária de transformação pelos sujeitos das circunstâncias históricas e sociais. Paulo Freire, busca em Marx; Engels (2007), os fundamentos que sustentam a *práxis* na Pedagogia Freireana, visto que, afirma em “*Pedagogia do oprimido*” que, “[...] a *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, P., 2017a, p. 52). Esse processo de transformação, é operado nos educandos por uma educação humanista e libertadora, que se consolida em dois momentos diferentes, quais sejam,

[...] o primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na *práxis*, com a sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, P., 2017a, p. 57).

Na tomada de consciência da luta pela libertação também dos opressores, é fundamental que não se prenda ao ativismo da causa, mas verdadeiramente comprometida com a reflexão para que se constitua em *práxis*, cujo diálogo tecido, seja crítico e libertador, “[...] que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação” (FREIRE, P., 2017a, p. 72), portanto ao defendermos a reflexão constante dos educandos sobre as suas condições de vida, não representa uma estratégia educativa de entretenimento intelectual, mas a firme convicção de que, “[...] a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática [...] se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica *práxis* se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica”. (FREIRE, P., 2017a, p. 73).

Com base nessas considerações, procuramos ilustrar na sequência abaixo elencada, uma situação captada no CMEI Palavra Cantada, no Grupo 4, no qual é possível percebermos como se dá este movimento da *práxis* da educadora, junto às crianças da Educação Infantil, durante o momento da brincadeira, mediada pela reflexão e ação, o que implica numa ação transformadora no convívio social.

Após as crianças finalizarem a atividade na qual precisavam localizar e pintar a letra inicial do seu nome, pintando ainda a boneca Emília (personagem de Monteiro Lobato, que compõe a obra do “Sítio do Pica-Pau Amarelo”), que ilustrava a atividade e, auxiliarem na organização da sala de aula, as educadoras anunciam que é chegado o “Dia do brinquedo”.

As crianças expressam visível contentamento, visto que esperaram ansiosamente por este momento ao longo da tarde. As educadoras solicitam para as crianças pegarem os brinquedos que trouxeram de casa. Antes da brincadeira iniciar, sentam num círculo para relembrem as regras já construídas anteriormente, quanto à necessidade de brincarem juntas e, sem desentendimentos, de emprestarem os brinquedos uns aos outros, de cuidar para não estragarem. O espaço da sala é organizado para este fim e a brincadeira inicia.

A princípio as crianças brincam sem conflitos, mas passado um determinado tempo, começam as divergências, pela disputa dos brinquedos, visto que desejam brincar com o brinquedo do colega, mas não aceitam emprestar o seu, dificuldade para compreender o que representa a fala das educadoras ao afirmarem:

Educadoras: Daqui um pouquinho o amigo irá te emprestar (quando a vontade de brincar é imediata).

As educadoras intervêm na mediação dos inúmeros conflitos que se instauram na sala de aula, lembrando as regras combinadas na “Roda de conversa” quando lhes é solicitado para que sejam generosas umas com as outras, pois tem crianças tristes e chorando, num momento que deveriam estar felizes, todavia, a mediação realizada não surte o efeito desejado.

As educadoras conversam entre si e optam por solicitar para que as crianças guardem os brinquedos, para a decepção e tristeza delas, que argumentam que brincaram somente um pouquinho. Após as crianças terem guardado os brinquedos, as educadoras reúnem as crianças na “Roda de conversa” e promovem um momento de reflexão avaliativa sobre o ocorrido, indagando:

Educadoras: O que aconteceu durante a brincadeira? Como aconteceu? Por que aconteceu? Como vocês se sentiram? Por que foi necessário guardar os brinquedos? O que poderia ter sido diferente?

Após a realização da conversa avaliativa, tecem juntas - educadoras e crianças - os combinados a serem adotados por todos no próximo “Dia do brinquedo”. (ACERVO PESQUISADORA, G 4, 2017, situação nº 26).

Ao tecermos comentários sobre esta situação apresentada, percebemos que mediante os conflitos instaurados na sala de aula, as educadoras optam pelo recolhimento dos brinquedos, pois anterior ao momento destinado à brincadeira, havia sido realizada a combinação das regras na “Roda de conversa”. Durante este momento, as crianças demonstraram possuir conhecimento delas, pois conseguiam antecipar as regras à fala das educadoras. Havia cartazes na sala, que as crianças indicavam ao citar as regras que estavam discutindo. Todavia, quando a brincadeira teve início, os conflitos passaram a se manifestar e a assumir dimensões cada vez maiores e, como várias crianças não demonstravam estar dispostas a ceder quanto ao empréstimo dos objetos, optou-se pelo recolhimento deles. As educadoras abruptamente encerraram o momento da brincadeira. É pertinente salientar que o centro gerador dos conflitos, poderia ter sido mediado com primazia pelo diálogo, pelo questionamento da própria conduta das crianças e nesta interlocução, é possível que emergiria uma crítica, ou seja, a discussão dos conflitos instaurados e, promoveria uma outra ação nesta realidade, quando a educadora ao invés de solicitar para que cessassem os conflitos em decorrência dos brinquedos, entregasse este problema às crianças para resolverem, solicitando a elas que chegassem a um acordo, que encontrassem, por si próprias uma solução para a resolução deste conflito, ancorando-se no diálogo e na problematização, enquanto mediadores geradores da autonomia das crianças. Diálogo este, fundado no amor, na amizade, no respeito, no pensar crítico e no agir de maneira transformadora na brincadeira.

Precisamos destacar ainda, que ao serem recolhidos os brinquedos, esta não foi a decisão mais assertiva à promoção da autonomia das crianças, pois tolheu esta situação desafiadora que poderia resultar numa experiência formadora. Por outro lado, percebemos um aspecto relevante a ser evidenciado: a realização da avaliação com as crianças deste tempo destinado à brincadeira. Essa conduta diretiva, consistiu numa experiência democrática vivenciada ao refletirem, avaliarem, dialogarem juntas sobre o problema manifesto, sobre o que deu errado, o que resultou na *perda* do “Dia do brinquedo”. É pertinente considerar que os conflitos permearam este momento tão especial e aguardado pelas crianças, atingindo a maioria delas e, em alguns casos, mais do que uma vez. A decisão por este momento avaliativo, possibilitou a reflexão dos problemas que se apresentaram como: teimosia, choro, recusa em emprestar o brinquedo, disputa pela posse do brinquedo. As educadoras relembrou ainda o que é o “Dia do brinquedo”, a sua finalidade e, o quanto este momento é aguardado pelas crianças, portanto, para que seja um momento feliz para todos, elas precisavam respeitar os combinados tecidos

no grupo, antes do início da brincadeira e o mais importante serem generosas umas com as outras.

As educadoras demonstraram sensibilidade, paciência e sabedoria para administrar tal situação delicada manifesta na sala de aula, entretanto, a prática educativa, no decorrer de sua efetivação, é marcada por contradições, visto que ela é realizada por seres humanos contraditórios e inacabados, no incessante movimento dialético de humanização. A forma como os brinquedos foram recolhidos, denota este movimento contraditório presente na ação docente. Retomando a discussão acerca da situação captada, resultante da avaliação dos aspectos que não deram certo no “Dia do brinquedo”, as educadoras confrontaram esta situação ocorrida, com as regras de convivência ilustradas presentes na sala de aula e que foram construídas no coletivo do grupo, mas uma ação adotada pelas educadoras, precisa ser destacada, que foi o tratado estabelecido de como seria o próximo “Dia do brinquedo”, firmando responsabilmente o compromisso de mudança com elas. No entanto, isso não significa que toda a responsabilização recairá sobre as crianças, mas compreende-se que a autonomia se constrói em experiências responsáveis de liberdade (FREIRE, P., 1996), portanto, quando as educadoras alinham estes combinados com as crianças, caminham na mesma direção do que já fora preconizado por Paulo Freire em “*Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*”. Evidenciamos que a conduta diretiva construída e assumida coletivamente, não representa que implicará numa mudança automática e transformadora das posturas adotadas pelas crianças, resultando na ausência de conflitos e na autonomia enquanto amadurecimento das crianças *para si* (FREIRE, P., 1996). No decorrer do percurso, elas vivenciarão inúmeras situações de conflito e de contradição, as quais necessitarão da mediação de sujeitos mais experientes ou de seus pares, até o momento em que elas consigam resolver e assumir autonomamente e responsabilmente as decisões de suas vidas. Nesta direção, Paulo Freire (1996), nos alertou que a autonomia não tem dia nem hora marcada para acontecer, ela se estrutura nas mais diversas situações democráticas de opção, escolha e decisão, das mais simples às mais complexas, vivenciadas pelos educandos ao longo de suas vidas.

A prática educativa docente que ilustra esta discussão, constitui-se de uma *práxis*, que se manifesta na *reflexão crítica* de situações presentes no universo infantil e *ação transformadora*, mesmo que demore certo tempo para percebermos as mudanças internalizadas pelos sujeitos por meio da educação. Dessa forma, Paulo Freire (2017a), destaca que os sujeitos, “[...] através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história [...] somente estes são seres da práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da

realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, P., 2017a, p.126). O autor enfatiza ainda que,

[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, P., 2017a, p. 167-168).

Sob este enfoque, destacamos que se o compromisso assumido pelos sujeitos é o da libertação, compreendemos que o quefazer, a ação e a reflexão, não ocorrem sem a promoção da ação e da reflexão pelos demais sujeitos. Nesta vivência relacional, o homem se torna homem por meio das relações sociais estabelecidas, pelo diálogo tecido, na *práxis*, na consciência de seu inacabamento, na busca pelo *ser mais*, portanto,

[...] fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, P., 2017a, p. 81).

Nesta seção, assinalamos a importância da *práxis* para a promoção de uma ação transformadora dos educandos no mundo. Os educadores, exercem papel preponderante neste exercício democrático realizado junto às crianças, uma vez que, além de mediar a cultura, intencionalizam e planejam situações efetivas da *práxis*, por meio da reflexão crítica do mundo ao qual estão inseridas, bem como, na organização e aplicação de uma ação transformadora nele. Paulo Freire se alimenta da fonte marxista para conceber este conceito, que é vital à Pedagogia Freireana e à promoção da libertação dos sujeitos.

A próxima seção, procede uma aproximação da diretividade com a autoridade e, a liberdade, promovendo a discussão acerca da vivência tensional entre elas, atentando para os riscos que obscurecem uma prática educativa problematizadora e libertadora, quando não conseguem viver equilibradamente esta tensão relacional, recaindo para o autoritarismo ou para a licenciosidade. Procura compreender ainda as implicações desta prática educativa para a promoção da autonomia das crianças pertencentes à Educação Infantil.

3.1 A AUTONOMIA SE FUNDA NA VIVÊNCIA DA TENSÃO EQUILIBRADA ENTRE A AUTORIDADE E A LIBERDADE

Estou convencido de que nenhuma educação que se pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética,

da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade. Tensa e dramática relação em que ambas, autoridade e liberdade, vivendo plenamente seus limites e suas possibilidades, aprendem, sem tréguas, quase, a assumir-se como autoridade e como liberdade. É vivendo com lucidez a tensa relação entre a autoridade e a liberdade que ambas descobrem não serem necessariamente antagônicas uma da outra. (FREIRE, P., 2015, p. 37-38).

No percurso teórico e prático que vivenciamos ao longo desta dissertação, temos buscado depreender como a Pedagogia Freireana é matizada pelo conceito da autonomia. Por que a autonomia é um tema tão caro para Freire? Quais relações são possíveis de serem percebidas entre a autonomia dos educandos e uma educação libertadora? Como Paulo Freire compreende a autonomia em sua obra? A diretividade da educação implica numa práxis educativa transformadora? Tais indagações encontram-se alinhadas ao problema que alicerça esta pesquisa, qual seja, a compreensão das contribuições que a Pedagogia Freireana fomenta para a promoção da autonomia dos sujeitos pertencentes à Educação Infantil.

Na seção anterior, estabelecemos um diálogo entre a diretividade, a dimensão política da educação e da prática educativa, consistindo esta última, enquanto *práxis* fundante da reflexão crítica e ação transformadora no mundo, a qual os educandos alcançam no processo de sua humanização, em seu desenvolvimento humano, pela cultura, pelo diálogo, pela autonomia e a participação social. Com base neste espaço, discutimos a autonomia, pautadas na argumentação de que ela encontra o seu fundamento, na vivência da tensão equilibrada entre a autoridade e a liberdade. No entanto, para compreendermos de fato, o que representa esta necessidade de equilibrar a tensão para que a prática educativa não se converta em autoritarismo e ou licenciosidade, buscamos na experiência profissional de Freire, em que momento da sua trajetória como educador, esta discussão atravessa e marca a sua vida, visto que, ele irá realizar a opção por abordar recorrentemente este debate ao longo de sua obra.

Iniciamos as abordagens pela mão de Freire, ao encontrarmos um relato contido na obra *“Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”* (1992), no qual o autor narra uma experiência vivenciada, quando trabalhava no SESI, em meados da década de 50³², com os Círculos de Pais e Professores. Paulo Freire (1992), compartilha a sua preocupação ao observar as relações que se davam entre as famílias e as escolas agindo no intuito de estabelecer aproximações entre ambas, para fortalecer as práticas educativas fomentadas pelas escolas, além de tentar compreender as dificuldades que as famílias das camadas populares

³²A década mencionada situa-se no Século XIX.

enfrentavam para realizar a sua ação educativa junto aos filhos, ou seja, os educandos. O autor destaca que o objetivo do trabalho com os círculos era estabelecer,

[...] um diálogo entre elas que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas. (FREIRE, P., 1992, p. 20).

Paulo Freire, relata que coordenou uma pesquisa que alcançou cerca de 1.000 famílias, ao buscar diagnosticar, por meio de perguntas, as relações entre os familiares e seus filhos, os castigos, os prêmios, as modalidades, as justificativas à adoção dos castigos, uma vez que intentava fortalecer o diálogo e a amorosidade entre ambos. Explana que, mesmo estando preparado para as respostas, recebeu com *assombro* os relatos sobre como a disciplina era aplicada aos filhos, a execução dos castigos físicos, carregados de violência, praticados por motivos triviais, acreditando ser pela pancada e pelo castigo que os filhos endureceriam e conseguiriam enfrentar a malvadez da vida, alegando que, “[...] castigo duro é que faz gente dura, capaz de enfrentar a crueza da vida. Pancada é que faz homem macho”, (FREIRE, P., 1992, p. 22) e ainda que, “[...] o que faz home sério, de vergonha, direito, é castigo duro, é disciplina severa”. (FREIRE, P., 2013a, p. 150).

A partir desta situação, Paulo Freire percebe a imprescindibilidade de promover junto aos familiares, um trabalho educativo, em decorrência da necessidade detectada pelo diagnóstico realizado, acerca da disciplina, da autoridade que os pais, mães e responsáveis necessitavam exercer, pois preocupou-se com a relação entre os familiares e seus filhos, bem como se preocupava com a relação entre os educadores e os educandos. Percebia ainda que, tanto a escola, quanto a família reproduziam a ideologia autoritária da sociedade, inibindo assim a nossa embrionária democracia brasileira via participação social dos sujeitos. Em relação às práticas autoritárias, no período em que trabalhava no SESI, ao visitar as escolas nas áreas populares para conversar com os educadores e as educadoras, Paulo Freire, em “*Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e a minha práxis*” (2013a), relata a percepção que obteve, de que, “[...] o autoritarismo permanecia. Encontrei várias palmatórias em que se achava escrito, a canivete, ‘acalma coração’”. (FREIRE, P., 2013a, p. 102). Todavia o autor indaga, “[...] quanto coração de menino ‘endiabrado’ ou inibido não terá batido acelerado no seu corpo magro, apesar da inscrição debochada que a palmatória exibia”. (FREIRE, P., 2013a, p. 151). Paulo Freire (2013a, p. 102), destaca que “[...] a tradição autoritária brasileira, a memória escravocrata, a experiência da exarcebação do poder”, as práticas autoritárias, ou, as relações

autoritárias entre pais e filhos pertencentes ao passado, há mais de 60 anos, ainda encontram eco pela aprovação de inúmeras famílias, independente de classe social a que pertençam. Ainda há quem defenda e quem aplique a *pedagogia do tapa*³³, por considerá-la uma forma eficiente de educar os filhos. Quanto às escolas, com a instituição e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em julho de 1990, os abusos de autoridade dos educadores, infligidos aos educandos, reduziram expressivamente, todavia, ainda ocorrem inúmeros casos que se encontram presentes na sala de aula, porém de forma subliminar. Esta percepção, também ocorre em relação a vivência entre os familiares e os filhos.

Ao retomarmos a pesquisa de Freire e a sua posterior abordagem como eixo central realizada entre os familiares dos educandos, a discussão a respeito das relações entre a autoridade e liberdade. Em meados do ano de 1950, o autor alertou para um risco inequívoco, o de que,

[..] negando à liberdade o direito de afirmar-se, exacerbar a autoridade ou, atrofiando esta, hipertrofiar aquela. Em outras palavras, corremos o risco de cair seduzidos ou pela tirania da liberdade ou pela tirania da autoridade, trabalhando, em qualquer das hipóteses, contra a nossa incipiente democracia. (FREIRE, P., 1992, p. 23).

Paulo Freire relata que trabalhou com os familiares e com os educadores dos Círculos de Cultura, em forma de seminários para explanar os achados da pesquisa realizada junto a eles, com a temática da autoridade e da liberdade, discutindo ainda os castigos e as recompensas recebidas. Nos seminários, realizava uma longa fala com vistas em um estudo que havia realizado, embasado na obra *“O juízo moral na criança”* (1994) de Jean Piaget, para discutir nos seminários por regiões “[...] o código moral da criança, sua representação mental do castigo, a proporção entre a provável causa do castigo e este [...] defendendo uma relação dialógica, amorosa, entre pais, mães, filhas, filhos, que fosse substituindo o uso dos castigos violentos”. (FREIRE, P., 1992, p. 25). Freire compartilha que por se tratar de trabalhadores, procurava acessibilizar a linguagem que normalmente utilizava, pois “[...] mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo”. (FREIRE, P., 1992, p. 68). Na realização de uma das explicações de suas ideias, o autor expõe que recebeu uma verdadeira lição sobre luta de classes que veio a ressignificar e a influenciar a sua prática, pois na devolutiva recebida por estes trabalhadores, percebeu o quanto é fácil falar daquilo que não conhecemos e vivemos, é fácil dizer como os sujeitos têm de agir, quando a vida oferece condições tão distintas e excludentes de acordo com cada classe social. Tal situação vivenciada com este trabalhador, provocadora de uma

³³Expressão cunhada por Freire (2013a) na obra *“Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e a minha práxis”*, a qual discute esta pedagogia, enquanto prática autoritária de exacerbamento da autoridade.

aprendizagem marcante na vida de Paulo Freire, enquanto ser humano e enquanto educador, será citada em sua essência, mesmo que consista num vasto relato, possibilitando a compreensão acerca da importância de conhecermos o mundo daqueles a quem educamos, a quem nos dirigimos, com quem dialogamos, com quem denunciemos, com quem anunciamos, pois mesmo sem acesso à escola e sem maiores oportunidades concedidas pela vida, tem muito a nos ensinar.

Ao terminar, um homem jovem ainda, de uns 40 anos, mas já gasto, pediu a palavra e me deu talvez a mais clara e contundente lição que já recebi em minha vida de educador.

Não sei seu nome. Não sei se vivo está. Possivelmente, não. A malvadez das estruturas sócio-econômicas do país, que ganham cores mais fortes no Nordeste brasileiro, a dor, a fome, a indiferença dos poderosos, tudo isso deve havê-lo tragado desde há muito tempo.

Pediu a palavra e fez um discurso que jamais pude esquecer, que me acompanha vivo na memória do meu corpo por todo este tempo e que exerceu sobre mim enorme influência. Quase sempre, nas cerimônias acadêmicas em que me torno doutor *honoris causa* de alguma universidade, reconheço quanto devo também a homens como o de quem falo agora, e não apenas a cientistas, pensadores e pensadoras que igualmente me ensinaram e continuam me ensinando e sem os quais e as quais não me teria sido possível aprender, inclusive, com o operário daquela noite. É que, sem a rigorosidade, que me leva à maior possibilidade de exatidão nos achados, não poderia perceber criticamente a importância do senso comum e o que nele há de bom senso. Quase sempre, nas cerimônias acadêmicas, eu o vejo de pé, numa das laterais do salão grande, cabeça erguida, olhos vivos, voz forte, clara, seguro de si, falando a sua fala lúcida.

“Acabamos de escutar”, começou ele, “umas palavras bonitas do dr. Paulo Freire. Palavras bonitas mesmo. Bem ditas. Umas até simples, que a gente entende fácil. Outras, mais complicadas, mas deu pra entender as coisas mais importantes que elas todas juntas dizem”.

“Agora, eu queria dizer umas coisas ao doutor que acho que os meus companheiros concordam”. Me fitou manso mas penetrantemente e perguntou: “dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?”. Começou então a descrever a geografia precária de suas casas. A escassez de cômodos, os limites ínfimos dos espaços em que os corpos se acotovelavam. Falou da falta de recursos para as mais mínimas necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição que lhes era imposta de ser felizes. De ter esperança.

Acompanhando seu discurso eu adivinhava os passos seguintes, sentado como se estivesse, na verdade, me afundando na cadeira, que ia virando, na necessidade de minha imaginação e do desejo de meu corpo em fuga, um buraco para me esconder. Depois, silencioso por alguns segundos, passeou os olhos pelo auditório inteiro, me fitou de novo e disse:

- Doutor, nunca fui à sua casa, mas vou dizer ao senhor como ela é. Quantos filhos tem? É tudo menino?

- Cinco - disse eu - mais afundado ainda na cadeira. Três meninas e dois meninos.

- Pois bem, doutor, sua casa deve ser uma casa solta no terreno, que a gente chama casa de “oitão livre”. Deve de ter um quarto só para o senhor e sua mulher. Outro quarto grande, é pras três meninas. Tem outro tipo de doutor que tem um quarto pra cada filho e filha. Mas o senhor não é desse tipo, não. Tem outro quarto para os dois meninos. Banheiro com água quente. Cozinha com a “linha Arno”. Um quarto de empregada bem menor do que os dos filhos e no lado de fora da casa. Um jardinzinho com grama “ingresa” (inglesa). O senhor deve ter ainda um quarto onde bota os livros - sua livraria de estudo. Tá se vendo, por sua fala, que o senhor é homem de muitas leituras, de boa memória.

Não havia mais a acrescentar nem a retirar. Aquela era a minha casa. Um mundo diferente, espaçoso, confortável.

- Agora, veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas - continuou - uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a agente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito pra escolher.

Isto é saber de classe, digo eu agora. (FREIRE, P., 1992, p. 25-26-27, grifo do autor)

O discurso pronunciado por este trabalhador, no período em que ainda trabalhava no SESI, além de deixar marcas em Paulo Freire, acerca da necessidade de conhecer o contexto histórico, social e cultural dos sujeitos, possibilitou ainda a compreensão sobre o motivo que os familiares puniam os filhos com violência. No entanto, para o autor, compreender, não é sinônimo de concordância, pois alguns anos mais tarde ao produzir a tese *“Educação e atualidade brasileira”* (1959), retomou, sob influência da experiência acima relatada, a sua preocupação sobre a maneira como as famílias brasileiras tem consolidado a educação dos filhos, problematizando, a relação familiar frente à adaptação ao novo clima cultural em que o país estava se inserindo.

Na tese, indagava ainda, se as famílias estavam presas aos modelos patriarcais autoritários e anti-dialogais secundarizando assim a democratização do país. O autor denuncia que infelizmente a educação familiar não estava conseguindo fazer o trânsito da autoridade externa, para a introjeção da autoridade interna que a democratização do país estava exigindo, gerando assim uma crise de autoridade. A solução para esta crise, consistia no “[...] exercício de uma autoridade democrática, respeitosa da liberdade do educando que, possibilitando a este, condições em que experimente sua liberdade, leve-o à consciência da autoridade. É o célebre caminho que percorre da heteronomia para a autonomia”. (FREIRE, P., 1959, p. 40). O autor anuncia a necessidade das famílias reverem as suas atitudes, para que dessa forma, instituem uma liderança democrática que possibilite uma participação maior dos filhos na vida familiar.

É possível percebermos que a preocupação expressa pelo autor, com a formação deste sujeito autônomo e participativo, se manifesta não apenas no reordenamento de uma concepção de educação libertadora preconizada na Pedagogia Freireana, mas também na forma como as famílias têm conduzido a educação de seus filhos, por desempenharem importante papel na formação humana. Dessa forma, Paulo Freire, não lança toda a responsabilidade sobre as famílias, mas reconhece a influência que esta instituição, mesmo em contextos históricos, sociais e culturais distintos, exerce na vida dos sujeitos.

Conforme observamos nas abordagens realizadas, o conceito de autoridade na obra freireana é abordado por influência da experiência profissional, da sua produção acadêmica e também pelos estudos que realizou na obra “*Conferências sobre Educação Infantil*”, de Makarenko (1957). Esta última interligação é realizada por Pitano; Ghiggi (2009), ao sinalizarem que as anotações produzidas no decorrer da obra, evidenciam como se reestruturaram os princípios centrais que alicerçam o conceito da autoridade, fortalecendo-se assim,

[...] pela aproximação entre teoria (leituras) e prática (atuação no SESI). Mesmo constando na sua biblioteca, o “Poema Pedagógico”, em três volumes, é nas “conferências” que estão demonstrados detalhes acerca da aproximação teórica entre os autores. Na obra de Makarenko, o seguinte trecho foi especialmente apreciado por Freire: “una autoridad estructurada sobre bases falsas sirve solamente por poco tiempo, se extingue pronto; no queda ni autoridad ni obediência³⁴” (p. 35). A esta afirmação, o brasileiro comenta no rodapé da mesma página: “Não há nesses casos propriamente obediência, mas submissão, acomodação, passividade. Obediência é um conceito dinâmico. Implica no desenvolvimento no educando de sua capacidade crítica, a partir de que ele adere aos princípios e à autoridade”. (PITANO; GHIGGI, 2009, p. 81).

Percebemos assim, que a diretividade da educação, possui estreita relação com a autoridade, visto que, nas vivências práticas e teóricas, Paulo Freire constrói a relação com estes conceitos. As notas de estudo que Paulo Freire realiza no próprio material, em relação a sua compreensão acerca do conceito da autoridade, contidas na obra “*Conferências sobre a Educação Infantil*”, de Makarenko (1957) apreende em que uma autoridade que se funda em bases fictícias não é possível ser associada à obediência e, sim, à acomodação e à passividade por um curto período de tempo, logo se extingue; não há autoridade nem obediência. Tal compreensão exerce uma influência expressiva sobre as abordagens acerca das discussões que realizará em sua obra associadas aos temas da autoridade e conseqüentemente autoritarismo e suas relações com a liberdade e a licenciosidade.

Na obra de Freire, qual é a concepção de autoridade defendida? O conceito de autoridade, encontra-se associado a diversas perspectivas³⁵, conforme destaca Ghiggi (2018) em suas pesquisas, mapeando ao longo da obra freireana: a autoridade em relação ao conhecimento, a autoridade moral, a autoridade pedagógica e a autoridade política, no entanto, “[...] Freire, constitui o *conceito de autoridade* com o propósito de demarcar, pedagógica e

³⁴ “[...] uma autoridade estruturada em bases falsas só serve por um curto período de tempo, logo se extingue; não há autoridade nem obediência”. (MAKARENKO apud PITANO; GHIGGI, 2009, p. 81, tradução pesquisadoras).

³⁵ O aprofundamento das diversas perspectivas que contemplam o conceito de autoridade é possível de ser realizado na obra “*Dicionário Paulo Freire*” (2018), organizada por Danilo R. Streck; Euclides Redin e Jaime José Zitzkoski, orientamos a consulta ao verbete “autoridade”. É possível ainda aprofundar este debate, diretamente na leitura das obras freireanas.

politicamente, posição a favor da superação de autoritarismos e licenciosidades”. (GHIGGI, 2018, p. 62, grifo do autor). A constituição acerca deste conceito, recorrentemente é apresentada por Paulo Freire, no intuito de referir-se a necessária e imperativa superação destas práticas não promotoras da autonomia. Não há como discutir sobre a liberdade e a autoridade sem consideramos que a estrutura social da qual fazemos parte realiza a negação da liberdade da individualidade humana, dessa forma, “[...] o mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada”. (FREIRE, P., 2006, p. 56). Evidencia-se que a autoridade age na formação humana dos educandos, auxiliando-os neste processo de desenvolvimento pessoal, empoderando-os na condição de autores de sua própria história. Entretanto no exacerbamento da autoridade, há uma estimativa de que passe a assumir uma dimensão contrária a esta possibilidade de emancipação humana. Ao transformar-se em autoritarismo ou licenciosidade, assume um dimensionamento que pode ocasionar nos educandos uma ação opressora e inibidora, em sua inquietude e curiosidade, neste viés, a autoridade, quando exercida em sua essência, consiste numa “[...] presença desafiadora, competente e ética capaz de produzir formação autônoma, comprometida com a construção de uma vida digna para todos”. (GHIGGI, 2018, p. 63).

Na obra *“Pedagogia do oprimido”* (2017a), ao realizar a crítica ao sistema educacional brasileiro, que preconizava uma concepção bancária de educação, Freire, discute de maneira consistente que ao exercer a autoridade que o saber lhe certifica, associada à autoridade que a prática educativa lhe confere e a autoridade política, o conceito de autoridade assume uma outra dimensão, visto que,

- [...] a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, P., 2017a, p. 82-83).

Compartilhamos com as ideias do autor, quando assinala que uma concepção bancária de educação, torna-se o reflexo da sociedade, alicerçada em princípios neoliberais, portanto, a prática educativa não se dará de outra forma, senão, pela instituição de uma cultura do silêncio, na qual os educadores chegam ao ponto de “[...] hipertrofiar sua autoridade a tal ponto que afogue as liberdades dos educandos e se estes se rebelam a solução está no reforço do autoritarismo”. (FREIRE, P., 1993, p. 71). Ao refletirmos acerca do posicionamento de Paulo Freire (2017a), enfatizamos a abordagem acerca da autoridade do saber, da autoridade da prática educativa colocadas como oposição à liberdade dos educandos, uma vez que interessa a esta cultura do silêncio, o treinamento de sujeitos adaptáveis àquele produto que a sociedade mercadológica exige.

Paulo Freire (2006), ressalta que o educador precisa assumir uma autoridade docente democrática na convivência com as liberdades dos educandos, enfatizando que uma virtude dessa autoridade, é a *segurança em si mesma*, que irá se expressar, “[...] na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se [...] segura de si, ela é porque *tem* autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria”. (FREIRE, P., 2006, p. 91, grifo do autor). É pertinente destacar que a autoridade docente democrática, não possui relação com a competência científica, comprovando-se tal afirmativa no cotidiano das escolas, onde encontramos educadores que se garantem cientificamente em relação à área do conhecimento que trabalham e, no entanto, são rigidamente autoritários. Uma outra virtude necessária à autoridade na relação com as liberdades dos educandos, é a *generosidade*. Em relação a esta abordagem, o autor enfatiza que, “[...] o clima respeitoso que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, P., 2006, p. 92), portanto, onde há generosidade, há respeito, não há arrogância, há espaços para que os educandos exercitem a sua criatividade e, o gosto por aventurar-se, há formação humana.

A autoridade freireana, funda-se na importância de firmar-se nas liberdades dos educandos, construindo-se por meio de uma *disciplina*³⁶ verdadeira, que não subestima as liberdades. Nesse sentido, podemos inferir que, a autoridade docente democrática, coerente, “[...] está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos

³⁶Optamos por discutir este conceito pela via que aborda as relações de tensão entre *disciplina, autoridade e liberdade*, por se alinhar ao objeto investigado por esta pesquisa, todavia, Paulo Freire aborda ainda o conceito de *disciplina intelectual*, que é aquela voltada aos estudos, à busca inquieta pelo conhecimento. Aos interessados, sugerimos o aprofundamento deste tema nas obras “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” (1998) e “Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido” (1992).

silenciados, mas no alvoroço dos *inquietos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta”. (FREIRE, P., 2006, p. 93, grifo do autor). Eis que o conceito de autoridade se articula ao conceito de disciplina, nomeada pelo autor de *disciplina verdadeira, sadia*, por ser construída no espaço dinâmico da sala de aula, com as suas contradições e não pelo cerceamento das liberdades dos educandos.

Na obra “*Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*” (1998), Paulo Freire dedica a décima carta para discutir a questão da *disciplina*, enfatizando que ela precisa ser exigida e compreendida de maneira sadia, concebida e vivenciada de maneira democrática. Ao ser necessariamente forjada por sujeitos sadios, ela implicará na vivência de limites que possibilitem aos educandos experienciarem a contraditoriedade existente entre a autoridade e a liberdade de maneira ética e responsável. Os limites serão construídos em seu sentido literal, quando os educandos tomarem para si a responsabilidade, vivenciando a condição de sujeito moral, pois “[...] a exterioridade do *limite* só se autentica quando se converte em *interioridade*. A autoridade externa há de ser introjetada, tornando-se assim autoridade interna”. (FREIRE, P., 2013a, p. 238-239, grifo do autor). Nesse sentido, Paulo Freire, destaca,

Não há disciplina no *imobilismo*, na autoridade indiferente, distante, que entrega à liberdade os destinos de si mesma. Na autoridade que se demite em nome do respeito à liberdade. Mas não há também disciplina no *imobilismo da liberdade*, à qual a liberdade impõe sua vontade, suas preferências como sendo as melhores para a liberdade. Imobilismo que se submete a liberdade intimidada ou *movimento* da pura sublevação. Só há disciplina, pelo contrário, no *movimento* contraditório entre a *coercibilidade* necessária da autoridade e a busca desperta da liberdade para assumir-se. Por isso que a autoridade que se hipertrofia em autoritarismo ou se atrofia em licenciosidade, perdendo o *sentido do movimento*, se perde a si mesma e ameaça a liberdade. Na hipertrofia da autoridade seu *movimento* se robustece a tal ponto que *imobiliza* ou *distorce* totalmente o *movimento* da liberdade. A liberdade imobilizada por uma autoridade atrabiliária ou chantagista é a liberdade que, não se tendo assumido, se perde na falsidade de *movimentos* inautênticos. (FREIRE, P., 1998, p. 115-116, grifo do autor).

Dessa forma, haverá *disciplina verdadeira, sadia*, quando os educandos vivenciarem a liberdade ao exercerem o direito de se posicionarem com autonomia, com argumentos consistentes, contrariamente àquilo que lhes é proposto como o certo, o bom, enfim, a verdade, visto que, afirmando-se na negação criteriosa das situações que se encontram presentes, “[...] neste *movimento* de ida e volta que a liberdade termina por internalizar a autoridade e se torna uma liberdade com autoridade somente como, enquanto autoridade, respeita a liberdade” (FREIRE, P., 1998, p. 116, grifo do autor), evidenciando-se assim que não há autoridade sem disciplina.

Ao longo desta seção, viemos realizando o movimento de construção da relação da tensão entre a tríade da autoridade, a disciplina e a liberdade, como elementos centrais à construção da autonomia dos educandos. Paulo Freire, em suas obras defende a concepção de educação voltada à promoção da liberdade dos sujeitos, enquanto oposição a uma concepção bancária de educação. Mas, a qual *liberdade* Paulo Freire se refere? O posicionamento teórico assumido pelo pesquisador, acerca da liberdade, busca subsídios em suas vivências pessoais, segundo relato, contido na obra “*Sobre educação: lições de casa*” (2008), num determinado dia escutou uma conversa entre seus filhos Cristina e Lutgardes acerca da liberdade que vivenciaram, pela maneira como Freire concebia este conceito. Cristina se manifestou afirmando que, “[...] então, cabe a nós descobrir a melhor maneira de usar o espaço de liberdade, que ele jamais nos deu, porque sempre reconheceu. Não foi uma doação que ele fez a nós, aí é que está a diferença. Ele reconheceu esse direito e é coerentíssimo” (FREIRE, P., 2008, p. 63). As experiências construídas com a sua família também deixaram marcas em sua vida, conforme assim destaca,

Minha experiência pessoal, em casa, nas relações com meus pais e meus irmãos, de que tenho falado em cartas anteriores, me havia tocado fortemente por seu caráter democrático. O clima em que vivíamos, em que nossa liberdade, tratada com respeito pela autoridade de nossos pais, era constantemente desafiada a assumir-se responsabilmente. (FREIRE, P., 2013a, p. 144).

O conceito de liberdade é essencial na Pedagogia Freireana, pois ao definir os sujeitos enquanto seres inacabados e conscientes de seu inacabamento, marcados pela história, que tecem relações sociais e se constroem, são culturais, criativos e críticos, o autor, assevera da necessidade de engajamento na luta pela libertação e contra a opressão que os torna seres da adaptação, do ajustamento, do mutismo, da submissão, da heteronomia. Assim, o autor ressalta que caso os sujeitos se tornassem seres,

[...] da acomodação ou do ajustamento, e a História e a Cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido. Faltar-lhes-ia a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. (FREIRE, P., 1989, p. 42)

Paulo Freire, explicita que quando aos sujeitos é coibida a capacidade de optar, se posicionar e decidir, ficam sujeitados às decisões alheias que fortalecem este processo que os acomoda e os ajusta, portanto, não é possível aceitar quando qualquer sujeito, em defesa da propriedade de mandonismo, tenta anular ou eliminar a liberdade dos sujeitos. Contribui à luta em defesa da liberdade, a educação, por mobilizar os educandos na busca pelo *ser mais*, no desvelamento da realidade e atuação crítica e transformadora na sociedade que os educandos

encontram-se inseridos. Na obra “*A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação*” (1977), o autor expressa a concepção de liberdade, enquanto “[...] a matriz que dá sentido a uma educação que não pode ser efetiva e eficaz senão na medida em que os educandos tomem parte nela de maneira livre e crítica” (FREIRE, P., 1977, p. 59-60), assumindo assim a “[...] liberdade como uma maneira de ser homem”. (FREIRE, P., 1977, p. 60). Freire destaca ainda, a importância dos sujeitos se mobilizarem a favor da luta pela liberdade, visto que ao se libertarem, engajam-se no processo de libertação dos demais sujeitos e do mundo, portanto,

Se “uma ação livre somente o é na medida em que o homem transforma seu mundo e a si mesmo, se uma condição positiva para a liberdade é o despertar das possibilidades criadoras humanas, se a luta por uma sociedade livre não o é a menos que, através dela, seja criado um sempre maior grau de liberdade individual” se há de reconhecer ao processo revolucionário o seu caráter eminentemente pedagógico. (FREIRE, P., 2017a, p. 185).

A educação precisa se constituir numa prática fomentadora das liberdades dos educandos, visto que é no espaço educativo que se estabelecem as relações sociais de diversidades humanas. Nos encontros tecidos com os seus pares e com os educadores, os educandos são incentivados a experimentarem o exercício democrático que implica posicionamento e decisão ao serem encorajados a agirem com liberdade, todavia, a liberdade demanda a responsabilização sobre as suas ações, construindo-se gradativamente nela própria, a autonomia, que assim substituirá a dependência, a heteronomia. A partir dessa reflexão é possível inferir que,

[...] o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco [...] um esforço sempre presente à prática da autoridade coerentemente democrática é o que a torna quase escrava de um sonho fundamental: o de persuadir ou convencer a liberdade de que vá construindo, em si mesma, com materiais que, embora vindo de fora de si, reelaborados por ela, a sua *autonomia*. É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade ou preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* vai sendo assumida. (FREIRE, P., 2006, p. 93-94, grifo do autor).

É neste sentido que a autoridade docente democrática, vai efetivando o seu papel, pois ao desenvolver os conteúdos programáticos, identifica a essência deles no processo de construção da responsabilidade da liberdade que os educandos precisam assumir. Paulo Freire (2006), destaca ser imprescindível nas relações tecidas entre “[...] educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos, e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE, P., 2006, p. 94), evidenciando assim que na medida em que passe a assumir a responsabilidade sobre as suas ações, a sua autonomia vai sendo edificada e os sujeitos passam por um processo de reinvenção, de transformação de si próprios.

Percebemos que, a prática educativa, transcende a mera transmissão de conhecimentos, contribuindo para a formação humana dos sujeitos que se estende à vida dos educandos para além da escola, demanda diretividade, disciplina, autoridade e respeito as liberdades. Nesse sentido, o autor assinala que,

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer *limites*, de propor *tarefas*, de *cobrar a execução* das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites a autoridade se extravia e vira autoritarismo. (FREIRE, P., 1993, p. 39, grifo do autor).

A citação acima explicitada, evidencia a preocupação de Freire acerca da diretividade do processo educativo, desconstruindo os ideários carregados de perversidade e malvadez, que apregoam que na concepção de educação freireana, permeia um espaço e tempo de licenciosidades que legitimam nos educandos fazerem somente o que desejam ou o que for do seu interesse. O autor assevera sobre a necessidade de que os educadores se assumam enquanto autoridade, portanto, compete-lhes o estabelecimento de limites, quanto ao que é proposto e executado, visto que, se posiciona da seguinte forma, “[...] sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade”. (FREIRE, P., 2006, p. 102).

Aprofundamos então a discussão que se encontra relacionada à vivência da tensão entre a autoridade e a liberdade na qual o seu exacerbamento corre o risco de assumir a dimensão entre o autoritarismo ou a licenciosidade. Na obra “*Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*” (1998), Freire dedica a sétima carta a este debate, enfatizando aos educadores *como falar ao educando a falar a ele e com ele; de ouvir o educando e ser ouvido por ele*, conforme nomeou a carta. O autor alerta para a necessidade de vivenciarmos experiências equilibradas e harmoniosas em que os educadores falam *aos* educandos e falam *com* os educandos. Ao falarem *aos* educandos, na condição de autoridade docente, propõem encaminhamentos relativos à sua prática educativa, definem limites a serem seguidos, sem os quais, as liberdades dos educandos facilmente poderiam se perder em licenciosidades, mas há momentos de alternância, que de acordo com a opção política dos educadores, organizam espaços em que falam *com* os educandos, assumindo-se politicamente, precisam viver com coerência a opção que adotaram, quer seja, “[...] progressista, democrática ou autoritária, reacionária, passadista ou também espontaneísta, que se defina por ser autoritária ou democrática”. (FREIRE, P., 1998, p. 85). Nessa senda, o autor enfatiza que,

[...] é que o espontaneísmo, que às vezes dá a impressão de que se inclina pela liberdade termina por trabalhar contra ela. O clima de licenciosidade que ele cria, de vale-tudo, reforça as posições autoritárias. Por outro lado, certamente, o espontaneísmo nega a formação do democrata, do homem e da mulher libertando-se na e pela luta em favor do ideal democrático assim como nega a “formação” do *obediente*, do *adaptado*, com que sonha o autoritário. O espontaneísta [...] não se define conscientemente pela liberdade nem pela autoridade. (FREIRE, P., 1998, p. 85-86, grifo do autor).

Os educadores que se assumem como espontaneístas, permitem a instauração da licenciosidade, pois temem a liberdade. Portanto, caso venham a se posicionar, é possível vivenciar ela em sua plenitude ou que façam oposição veemente a ela. Essa contraditoriedade é presente também nas relações entre liberdade e autoridade, visto que, esta é uma questão que por vezes, ainda não está clara entre os educadores nas vivências com os educandos, ao confundirmos o uso verdadeiro da autoridade, com o emprego do autoritarismo. Quando negamos o autoritarismo, adotamos uma conduta polar, que defende a licenciosidade ou o espontaneísmo em defesa das liberdades dos educandos. Em outras circunstâncias, proclamamos discursos de educadores democráticos, mas as nossas práticas encontram-se arraigadas a conservadorismos (FREIRE, P., 1998), reportando-nos aquilo que o autor preconizou,

[...] porque recuso o autoritarismo não posso cair na licenciosidade da mesma forma como, rejeitando a licenciosidade, não posso me entregar ao autoritarismo. Certa vez afirmei: um não é o contrário positivo do outro. O contrário positivo quer do autoritarismo manipulador quer do espontaneísmo licencioso é a radicalidade democrática. (FREIRE, P., 1998, p. 86-87).

Os educadores que alicerçam a sua prática educativa numa concepção democrática de educação, possuem um importante papel na formação de cidadãos críticos, autônomos e participantes na vida pública, mas para o alcance destes patamares de desenvolvimento, há que se promover, desde a tenra idade, espaços em que as educadoras respeitem o direito de voz dos educandos e estejam dispostas a ouvirem o que eles têm a pronunciar. Nesta vivência permeada pelo respeito, as educadoras ensinam aos educandos que da mesma maneira como elas os ouviram, os educandos passarão a ouvi-las, pois o cotidiano escolar é marcado por experiências que ensinam, sendo assim, “[...] ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer [...] se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, [...] na briga em defesa deste direito de, que, no fundo, é o direito também a atuar”. (FREIRE, P., 1998, p. 88).

Em “*Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e a minha práxis*” (2013a), o autor enfatiza que quando os sujeitos lutam pelos seus direitos, é compromisso amoroso com a liberdade, com a democracia e ainda com a justiça. Entretanto, a inexperiência democrática que nos assola, em decorrência da organização autoritária que impera na sociedade brasileira, faz com que tenhamos dificuldade em compreender as relações divergentes dialéticas entre a liberdade e a autoridade e, no exercício docente, entramos em conflito, pois “[...] às vezes estamos apenas usando nossa autoridade necessária, limitadora, mas nos julgamos autoritários. Por vezes, temendo continuar ‘autoritários’, terminamos por cair na licenciosidade”. (FREIRE, P., 2013a, p. 237-238). Essa dificuldade de compreensão acerca da autoridade e da liberdade, é ilustrada por Paulo Freire (2006), por meio de um relato de uma situação vivenciada por um professor universitário.

Recentemente, jovem professor universitário, de opção democrática, comentava comigo o que lhe parecia ter sido um desvio seu no uso de sua autoridade. Disse, constrangido, ter se oposto a que aluno de outra classe continuasse na porta entreaberta de sua sala, a manter uma conversa gesticulada com uma das alunas. Ele tivera inclusive que parar sua fala em face do descompasso que a situação provocava. Para ele, sua decisão, com que devolvera ao espaço pedagógico o necessário clima para continuar sua atividade específica e com a qual restaurara o direito dos estudantes e o seu de prosseguir a prática docente, fora autoritário. Na verdade, não. Licencioso teria sido se tivesse permitido que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento. (FREIRE, P., 2006, p. 104-105).

Os educadores precisam compreender a autoridade que exercem na formação humana. Quando se apropriarem dessa condição, terão a clareza de que nem a postura autoritária, tampouco a postura licenciosa contribuem à promoção da democracia, nesse sentido,

[...] viver bem a tensão entre autoridade e liberdade se torna, em casa como na escola, algo da mais alta importância. É que, no fundo, é através dessas relações entre autoridade e liberdade que se vão estabelecendo os indispensáveis limites à autoridade e à liberdade, sem os quais, deterioradas ambas, nega-se a democracia. (FREIRE, P., 2013a, p. 238).

Concordamos com o apontamento realizado por Freire (2013a), visto que, quando há uma vivência equilibrada da tensão entre a autoridade e a liberdade, os limites que se constroem nesta relação, contribuem tanto para que a autoridade, quanto à liberdade, venham a se constituir em sua essência, contribuindo à promoção da democracia, sem recair em práticas de exacerbamento que resultam em autoritarismo ou em licenciosidade. Denuncia ainda, que equívocos são cometidos quando a autoridade docente ou familiar procura limitar a liberdade dos sujeitos por meio do autoritarismo que coage, inibe, amedronta, pune, ou recompensa mediante a apresentação de *condutas aceitáveis*, apresentando “[...] uma prática retrógrada,

autoritária, na qual trata os educandos como puros pacientes de sua sabedoria. Na verdade, sua prática autoritária é que é o seu verdadeiro discurso. O outro é pura sonoridade verbal”. (FREIRE, P., 1993, p. 55). Não é pelo autoritarismo que os educandos internalizam a autoridade externa, mas “[...] é experimentando-me como sujeito moral que vou assumindo os limites necessários à minha liberdade e não porque [...] tenho medo da reação do poder que, desrespeitando minha liberdade, não limita sua autoridade”. (FREIRE, P., 2013a, p. 238).

O autor (2013a), tece uma crítica à autoridade familiar que é permissiva a todos os desejos manifestos pelos filhos, justificando que adotam esta postura em decorrência da vida de sacrifícios que tiveram, afirmando ainda que os filhos precisam ser livres. Crescer na vida, sem ter consciência ou ter vivenciado os limites verdadeiros, é decrescer, é não se construir como sujeito moral, correndo o risco de desorientar-se na imprudência da licenciosidade. Da mesma forma, a autoridade do educador, que muitas vezes assume posturas de negação de práticas que acredita serem autoritárias e assume a postura licenciosa em que “[...] recusa interferir como organizador necessário, como ensinante, como desafiador”. (FREIRE, P., 1993, p. 55). Em todas as circunstâncias, precisamos que a liberdade prevaleça, sendo ela, “[...] que assume seus limites necessários é a que luta aguerridamente contra a hipertrofia da liberdade”. (FREIRE, P., 2013a, 239).

A obra *“Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”* (2015), agrega contribuições a esta discussão, promovendo o debate acerca da vivência da tensão entre a liberdade e a autoridade, e as implicações para a construção da autonomia dos educandos. O autor retoma a defesa de que o sujeito historiciza-se a partir das relações que constrói e das escolhas e posicionamentos que assume, portanto, a presença do homem no mundo é carregada de intencionalidade e, não de neutralidade, em decorrência do poder de decisão e escolhas que realiza, pois, as decisões são políticas. Nesse sentido, Paulo Freire sublinha que os educadores, precisam aproveitar cada oportunidade de tornar o mundo um lugar melhor de se viver, com mais justiça, menos feiúra e mais democracia, tornando-se necessário “[...] sublinhar à criança que, zangada, não importa por que, esperneia e agride quem dela se aproxima com pontapés, há *limites* reguladores da nossa vontade quanto estimular a necessidade de autonomia ou de auto-afirmação a uma criança tímida ou inibida” (FREIRE, P., 2015, p. 37, grifo do autor), evidenciando-se assim a necessidade de limites que regulem a vontade dos sujeitos. É preciso esclarecer às crianças, por meio de discursos que venham acompanhados de práticas democráticas coerentes, que “[...] a vontade só se autentica na ação de sujeitos que assumem seus *limites*”. (FREIRE, P., 2015, p. 37, grifo do autor). Entretanto é possível observar, que

existem conflitos que permeiam a instituição da autoridade, seja nas relações familiares ou nas relações educativas. Freire assim se manifesta,

A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a “tirania da liberdade” em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam ainda campeões da liberdade. Submetidas ao rigor sem limites da autoridade arbitrária as crianças experimentam fortes obstáculos ao aprendizado da decisão, da escolha, da ruptura. Como aprender a decidir, proibidas de dizer a palavra, de indagar, de comparar. Como aprender democracia na licenciosidade em que, sem nenhum limite, a liberdade faz o que quer ou no autoritarismo em que, sem nenhum espaço, a liberdade jamais se exerce? (FREIRE, P., 2015, p. 37).

O contexto acima explicitado pelo autor, denota a sua preocupação com as relações onde preponderam a tirania da liberdade ou a tirania do autoritarismo na forma dos familiares educarem os filhos. Na primeira condição, aos filhos tudo lhes é permitido, não há limites, não há autoridade, não há respeito, os filhos são criados com total licenciosidade. Na segunda condição, nada é permitido aos filhos que são criados por meio da repressão, do medo, da dominação, da quietude, da acomodação, tolhendo qualquer iniciativa de curiosidade e encantamento diante da vida. (FREIRE, P., 2015).

Paulo Freire (2015), acreditava que a melhor forma de educar uma criança era promover a consciência dos limites existentes entre a autoridade e a liberdade, de forma que se exercite “[...] a liberdade do filho no sentido da gestação de sua autonomia. Quanto mais filhas e filhos se vão tornando ‘seres para si’ tanto mais se vão fazendo capazes de re-inventar seus pais, em lugar de puramente copiá-los ou, às vezes, raivosa e desdenhosamente negá-los” (FREIRE, P., 2015, p. 41). Os educandos possuem capacidade de reflexão, decisão e intervenção no mundo, pois “[...] é vivendo com lucidez a tensa relação entre autoridade e liberdade que ambas descobrem não serem necessariamente antagônicas uma da outra”. (FREIRE, P., 2015, p. 38). Quando este aprendizado for incorporado, ambas irão se comprometer “[...] na prática educativa com o sonho democrático de uma autoridade ciosa de seus limites em relação com uma liberdade zelosa igualmente de seus limites e de suas possibilidades” (FREIRE, P., 2015, p. 38), pois quanto mais o educador tiver vivenciado a tensão dialética existente entre autoridade e liberdade, mais capacitado estará para saber administrá-la sem incorrer em exacerbação de uma ou de outra condição. Dessa forma,

[...] como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. (FREIRE, P., 2006, p. 95).

Ao refletirmos sobre os conceitos de autoridade e liberdade, compreendemos porque a vivência entre a tensão destas duas condições são delicadas, visto que, encontra-se de um lado a autoridade docente e, do outro lado, o processo de construção da autonomia dos educandos e as suas tentativas iniciais de construção da autoridade, consistindo numa disputa de um jogo de poder, que mediante o posicionamento político que o educador assumir, a criança conseguirá firmar a sua autonomia e autoridade tornando-se um *ser para si*, ou tornar-se um sujeito passivo, submisso, um *ser para os outros*. (FREIRE, P., 2006, 2015). O autor salienta ainda, que o papel de atuação do educador, na transição da heteronomia para a autonomia é árduo, tendo em vista que,

[...] se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. (FREIRE, P., 2006, p. 70, grifo do autor).

Nessa senda, o autor afirma ainda, que os educadores precisam praticar a autoridade coerentemente democrática, Paulo Freire (2006), que compreende, o não silenciamento de quem sempre foi silenciado, a disciplina construída em relações respeitadas e não pela estagnação dos corpos e das mentes, mas, construída no alvoreço, na inquietude, na indagação, no diálogo, na esperança. A autonomia vai se construindo enquanto processo que preenche o espaço que até então era ocupado pela dependência. A autonomia se constrói por meio das responsabilidades que são assumidas pelos sujeitos, pois para cada vontade há uma responsabilidade a ser assumida. Há que ter equilíbrio para que a autoridade não assuma dimensões de autoritarismo, bem como a liberdade vivenciada pelos educandos, não se transforme em permissividade, pois o desequilíbrio de ambos pode vir a tornar-se nocivo à autonomia dos educandos. Dessa forma, apresentamos uma situação empírica coletada no CMEI Palavra Cantada para nos auxiliar na construção desta discussão.

A turma do G 4, está envolvida na realização de uma atividade: localizar a letra inicial do nome e pintá-la na tabela das letras, após, as crianças precisam pintar o desenho de um personagem do “Sítio do Pica-pau Amarelo”, de Monteiro Lobato: a boneca Emília.

A criança **R.**, realiza com rapidez a proposta, efetua a pintura de várias letras de seu nome, transcendendo a proposta da educadora para que fosse pintada apenas a letra inicial, pinta ainda a boneca Emília, com bastante empenho, sintonizando a pintura aos limites demarcados pelo desenho. Ela é a primeira criança a terminar a atividade. Assim que fica sem ocupação, **R.**, vai em direção as mochilas e senta embaixo da sua, para ficar próxima aos brinquedos que trouxe de casa, pois neste dia, está acontecendo o “Dia do brinquedo”.

A educadora está envolvida na atividade junto às demais crianças, quando percebe que **R.** não está sentada no seu lugar, encontrando-se sentada embaixo de sua mochila, segurando a sua boneca no colo. A educadora desloca-se em sua direção e a indaga:

Educadora: O que você está fazendo aqui? Você só pode sair agora do lugar se eu te deixar e, para sair, você precisa pedir para a profe.

A criança **R.** volta acompanhada pela educadora para o banco, sentando-se em seu lugar, então indaga:

Criança R.: Profe, posso sentar perto da minha mochila?

A educadora não autoriza que ela sente próxima a sua mochila e orienta:

Educadora: Não **R.**, você vai esperar seus coleguinhas terminarem a atividade e depois iremos brincar todos juntos.

A criança **R.**, demonstra frustração e confusão por ter que ficar sentada no banco sem fazer nada. A educadora, volta-se para ajudar as demais crianças que ainda estão realizando a atividade. **R.**, começa a observar curiosamente a sala de aula, ainda sentada no banco, a procura de alguma coisa para fazer.

A ação da educadora auxiliar, chama a sua atenção, pois percebe que ela coloca uma panelinha de brinquedo na soleira da janela da sala de aula. A panelinha contém as pontas de lápis de cor que foram apontadas pela educadora auxiliar.

R., que está sentada próxima à janela, observa com atenção o posicionamento das educadoras na sala de aula, fica com uma expressão de que está aprontando alguma travessura, vai escondida e começa a mexer no conteúdo da panelinha. Observa as educadoras, como se o que estivesse fazendo fosse algo proibido e quando imagina que a educadora irá se voltar para ela, automaticamente, larga a panelinha, senta no seu lugar, abaixa a cabeça nos braços que estão cruzados e fica com um olhar travesso de quem está fazendo algo proibido. Ao sentir-se segura, pois percebe que as educadoras estão ajudando as demais crianças, volta-se para a janela para mexer no conteúdo que se encontra dentro da panelinha.

R., se diverte visivelmente com a situação e continua a se repetir, sem ter sido flagrada, até que todos terminam a atividade e lhes é permitido, pegarem os brinquedos para iniciarem a brincadeira. (ACERVO PESQUISADORA, G 4, 2017, situação nº 25).

A situação narrada, possibilita-nos tecer várias considerações, principiamos pela discussão acerca da vivência da tensão entre a autoridade e a liberdade. Quando a criança decide ir sentar próxima a sua mochila, ela realiza este movimento voluntariamente, com espontaneidade e livremente, pois compreende que se já terminou a sua atividade, não demanda que fique parada num lugar desocupada. A sala de aula lhe pertence, é um espaço que não lhe causa estranhamento e sim confiança, então, em posse de sua liberdade, desloca-se até onde se encontram seus bens pessoais para pegar a boneca e aguardar o momento tão esperado para brincar.

No entanto, a postura da educadora, não compreende dessa forma, pois temendo que o movimento venha a incitar outras crianças a adotarem as mesmas atitudes que **R.**, saindo a turma de seu controle, ela conduz novamente ao seu lugar, para ficar sentada, sem fazer nada, prevalecendo nesta situação, um planejamento rígido, no qual as crianças não possuem a liberdade de realizar escolhas, decisões, ou agirem em simultaneidade de ações. As crianças, são condicionadas a fazerem todas as atividades ao mesmo tempo. Esta prática educativa adotada, não favorece a autonomia das crianças, visto que, a ação delas é excessivamente

regulada pela educadora. Como esperar que as crianças consigam gradativamente organizar suas brincadeiras com autonomia, se existe uma regulação marcante, que prevalece a quietude e a heteronomia?

Outro aspecto a ser destacado, diz respeito aos tempos e espaços vivenciados na Educação Infantil. A situação ilustra que como os demais colegas não haviam terminado a “Hora da atividade”, que contava com a realização do trabalho na letra inicial do nome numa folha de papel, não havia permissão para começar a “Hora da brincadeira”. Indagamos então, de que forma as crianças objetivam e se apropriam da cultura presente no mundo, elaborando seus conceitos, evoluindo em suas aprendizagens, senão pela brincadeira, que é a atividade vital da infância?

Ao realizar atividades no papel, para explorar o conceito de letra inicial, nomeado pela educadora, de *letra do começo e primeira letra do nome*, estariam as crianças de três anos de idade, sendo submetidas a um ensino propedêutico, uma vez que, essa construção não se estruturou por meio da brincadeira? Enclausurar mecanicamente os tempos a serem vivenciados na Educação Infantil, resultaria numa vivência fabril, que atende a lógica de mercado, contida na malvadez neoliberal? É aceitável que as crianças assumam posturas quietistas e subservientes enquanto que na mesma proporção é negado que assumam posturas inquietas e curiosas de apropriação do mundo? O que é importante trabalhar com crianças de três anos de idade que contribui ao processo formativo humano?

Chamamos ainda a atenção, para outra questão contraditória, contida na conversa realizada entre a educadora e a criança. Quando a educadora se aproxima de **R.**, afirma que “*ela só pode sair do lugar se solicitar a sua permissão*”. Logo que **R.**, senta no seu lugar no banco, solicita à educadora o consentimento para conseguir sentar perto da mochila e dos brinquedos trazidos de casa. No entanto a educadora nega, deixando **R.**, confusa, pois se para conseguir sentar aonde deseja tinha que solicitar permissão, porque quando solicitou, foi-lhe negada? Percebe-se que há divergência entre o que a fala da educadora anuncia *democraticamente* e aquilo que a prática educativa, arraigada de conservadorismo realiza, refletindo assim na diretividade de seu posicionamento (FREIRE, 2015; 1998), que neste caso exacerba a autoridade, convertendo-a em autoritarismo.

Não é à toa, que mediante a recusa de sua solicitação, a criança que fica sem opção do que fazer, resolve descobrir sozinha o material secreto contido na panelinha, ou seja, as pontas de lápis. Ao manipular este material escondido das educadoras, ela se rebela, pois, a forma como age e o olhar vivaz de sua expressão denotam que percebe estar transgredindo as regras da educadora, mas mantém-se firme, em oposição ao comando da educadora, para que fique

sentada em seu lugar. Diante das educadoras, chega até a abaixar a cabeça, sobre os braços que se encontram cruzados, todavia, quando estas lhes dão as costas, realiza seu *ato de rebeldia* escondida, demonstrando divertir-se com a situação. Nesse sentido, Paulo Freire (2006, p. 25) destaca ser necessário ao educando subordinado às práticas educativas bancárias que, “[...] mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo’”. De certa forma, a prática educativa apresentada, não oferece contribuições significativas à promoção da autonomia das crianças da Educação Infantil, tendo em vista que a postura diretiva não age de maneira auxiliadora e sim perturbadora (FREIRE, P., 2006), da subjetividade autônoma delas, bem como da vivência democrática.

Com vistas às reflexões realizadas, enfatizamos a importância do estabelecimento do equilíbrio do *limite verdadeiro* entre a *liberdade* e a *autoridade*, pois “[...] a liberdade que se ‘liberta’ da autoridade nega a democracia tanto quanto a autoridade que, no seu exercício, asfixia, em si, a liberdade embutida nela; asfixiando a liberdade dos outros, nega igualmente a democracia” (FREIRE, P., 2013a, p. 240), portanto, o limite precisa ser assumido com ética pela liberdade no exercício concreto de tomada de decisões, “[...] é decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca” (FREIRE, P., 2006, p. 106), pois sei que há uma autoridade familiar ou docente sobre mim que realizará as escolhas em meu lugar. Decidir demanda responsabilidade sobre as vontades e desejos, “[...] faz parte do aprendizado da decisão a assunção das consequências do ato de decidir. Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso é que a decisão é um processo responsável” (FREIRE, P., 2006, p. 106), que demanda autonomia responsável dos educandos, pois “[...] não há educação para a libertação, cujos sujeitos atuem coerentemente, que não seja imbuída de forte senso de responsabilidade”. (FREIRE, P., 1993, p. 90).

Em desfecho à reflexão iniciada, podemos inferir que não há liberdade sem autoridade e tampouco autoridade sem disciplina, uma vez que a liberdade se estrutura na autoridade. O limite verdadeiro é uma autoridade externa, que quando introjetada, se transforma em autoridade interna, possibilitando aos educandos experimentarem-se enquanto sujeitos morais, que assumem as responsabilidades pelas decisões e posicionamentos. Há uma tensão dialética presente entre a liberdade e a autoridade que precisa ser vivenciada de maneira equilibrada pelos educadores e os educandos, para que não ocorra o seu atrofiamento ou hipertrofiamento de relações exacerbadas que as convertem em autoritarismo ou licenciosidade. Enfatizamos que, ambas as relações, são prejudiciais ao desenvolvimento da autonomia das crianças, pois dificilmente conseguiriam construí-la em espaços de privação de liberdade, onde não poderiam

decidir, optar, se posicionar, pronunciar o mundo, serem as autoras da sua história. Tampouco, seria possível a sua construção em espaços de negação da autoridade, em que impera o clima do vale-tudo, que permite a instituição da tirania, em nome da liberdade. A autonomia se constrói no exercício de liberdade, cuja tomada de decisões é facultada aos educandos, demandando responsabilidade sobre cada decisão assumida.

Subsequentemente, apresentamos os anúncios finais desta dissertação, apresentando uma síntese objetiva das discussões tecidas ao longo desta trajetória, bem como, algumas provocações aos educadores dispostos a se embrenharem no campo de produção da ciência.

4. PALAVRAS FINAIS?

[...] Por isso é que agora vou assim
 no meu caminho. Publicamente andando.
 Não, não tenho caminho novo.
 O que tenho de novo
 é o jeito de caminhar.
 Aprendi
 (o caminho me ensinou)
 a caminhar cantando
 como convém
 a mim
 e aos que vão comigo.
 Pois já não vou mais sozinho. (MELLO, 1981, p. 17).

Este capítulo foi desenvolvido com o intuito de retomar sucintamente a trajetória investigativa, identificando os principais métodos que foram utilizados para orientar a pesquisa discutindo assim, as suas implicações no percurso percorrido.

Ao iniciarmos esta pesquisa nos propusemos a investigar a questão nuclear: **que contribuições a Pedagogia Freireana oferece para a constituição do sujeito autônomo no âmbito da Educação Infantil?** Essa questão norteadora, foi basilar para que conseguíssemos deslindar em que consiste a autonomia na perspectiva da teoria pedagógica de Paulo Freire, bem como, para compreender os elementos que a teoria freireana oferece para a organização de uma prática educativa voltada para a construção da criança como sujeito autônomo no âmbito da Educação Infantil.

A investigação foi acercada metodologicamente, pela abordagem qualitativa de pesquisa, que abarcou o objeto estudado, por intermédio da dialética materialista-histórica, utilizando como instrumentos de indagação, a pesquisa bibliográfica para compreender como Paulo Freire estrutura o conceito de autonomia em sua obra e de que forma essa concepção contribui para a formação do sujeito autônomo na Educação Infantil. Tal compreensão, foi ilustrada com dados empíricos captados por meio da observação participante, num Centro Municipal de Educação Infantil, com educadoras que desenvolvem a sua prática educativa com crianças de 3 a 4 anos de idade. Nos lançamos a este desafio e assim, procuramos construir pontes de interligação entre a Pedagogia Freireana e a infância, apresentando a nossa contribuição reflexiva e dialógica para o desenvolvimento da ciência nesta área, consistindo num campo fértil de pesquisas, ainda pouco exploradas, mas com vasto potencial a ser investigado, por aqueles que ousarem se lançar a este árduo desafio de cultivo, para gerar a sua colheita.

A pesquisa bibliográfica, ancorada essencialmente em Paulo Freire e, os dados empíricos coletados via observação participante, possibilitaram esta interligação, mas foi principalmente por meio de nossa relação dialógica crítica com as obras freireanas, que desenvolvemos a disciplina intelectual para olhar reflexivamente, de modo a questionar o teor expresso nas obras investigadas. Paulo Freire (1987a, p. 22), acentuou que não é possível “[...] nos submeter ao texto, ser submissos diante do texto. A questão é brigar com o texto, apesar de amá-lo não é? Entrar em conflito com o texto” e, munidas desta postura, nos lançamos, não com neutralidade, nas leituras e interpretações, encarando os desafios e as provocações que o próprio autor nos lançava. Concordamos com as suas ideias e entramos em contradição com algumas delas, mas atendemos a sua maior exigência, que foi assumir um posicionamento político, explicitado por meio da nossa produção. Sendo assim, escrevemos arduamente, pois,

[...] escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado nos diferentes momentos de nossa prática, de nossas relações com, é tão re-criar, tão re-dizer o antes dizendo-se no tempo de nossa ação quanto ler seriamente exige de quem o faz, repensar o pensado, re-escrever o escrito e ler também o que antes de ter virado o escrito do autor ou da autora foi uma certa leitura sua. (FREIRE, P., 1992, p. 54).

Este intenso período de estudos da Pedagogia Freireana, realizado ao longo dos últimos dois anos, foi um tempo e espaço cerceado pela curiosidade epistemológica, pelas descobertas e aprendizagens. A consciência de nosso inacabamento, enquanto sujeitos marcados pela história, pela cultura e pelas vivências sociais, possibilitou-nos o reconhecimento, imbuído de humildade e de alegria, acerca da condição privilegiada de conhecer e revisitar Freire e, o legado histórico de sua obra, que teceu e que continua a tecer a crítica à sociedade e ao sistema educacional brasileiro, no fomento à heteronomia dos sujeitos. Num cenário nacional tão sombrio e, com poucas perspectivas, como estamos vivendo na atualidade, entre tantas malvadezas praticadas contra os que menos tem, os oprimidos, como Paulo Freire (2017a) assim os nomeou, comandados por lideranças e grupos extremistas que atuaram para usurpar o título de Patrono da Educação Brasileira, exilando-o postumamente no intuito de promoverem a negação do legado educacional contido em sua obra, tecendo críticas “[...] por pura inveja ou pura raiva ou para simplesmente aparecer” (FREIRE, P., 1993, p. 62), conforme antecipadamente previu em seus escritos na obra *“Política e educação”* (1993). Raiva e o ódio moveram estas lideranças, que se incomodaram em ver gente pobre tendo voz e vez, conquistando um lugar ao sol na universidade, governando um país, olhando para quem pouco ou nada conheceu da experiência democrática brasileira. Como Freire mesmo destacou, que “[...] o direito incontestável de criticar exige de quem o exerce o dever de não mentir” (FREIRE,

P., 1993, p. 64) e, felizmente intelectuais e representantes do povo, não permitiram que as mentiras promotoras desta onda de alienação prevalecessem em nosso país.

O caminho percorrido ao longo desta dissertação, estabeleceu um desafio: discutir o conceito de autonomia para além da obra *“Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”* (2006), o livro freireano mais conhecido e vendido no Brasil. Quantos achados foram realizados nesta densa trama teórica que compõem a Pedagogia Freireana, havendo sido sistematizada ao longo de quase quatro décadas, tempo este computado a partir do momento em que Paulo Freire escreve a sua tese *“Educação e atualidade brasileira”* (1959), até o ano de sua morte (1997) e, que continua a se renovar e ressignificar no cotidiano da educação formal, informal e não-formal, na área da saúde, da assistência social, entre outros. O *détour* realizado nas obras freireanas selecionadas, possibilita-nos afirmar que o autor não aborda explicitamente a definição sobre o conceito da autonomia, sendo necessário depurar nas entrelinhas as informações coletas, pois discute o tema com senso ético, estético, densidade teórica e crítica, apresenta, visita e revisita as abordagens que realiza quanto ao conceito de autonomia e de fatores preponderantes para a sua construção ou para a instauração da heteronomia. Em determinadas abordagens confere maior ênfase e, em outras, transita pelo espaço de um parágrafo ou de uma frase, conforme já nos acautelou o autor,

[...] na medida mesma em que esta vem sendo uma temática sempre presente às minhas preocupações de educador, alguns dos aspectos aqui discutidos não têm sido estranhos a análises feitas em livros meus anteriores. Não creio, porém, que a retomada de problemas entre um livro e outro e no corpo de um mesmo livro enfade o leitor. Sobretudo quando a retomada do tema não é pura repetição do que já foi dito. No meu caso pessoal retomar um assunto ou tema tem que ver principalmente com a marca oral de minha escrita. Mas tem que ver também com a relevância que o tema de que falo e a que volto tem no conjunto de objetos a que direciono a minha curiosidade. (FREIRE, P., 2006, p. 13-14).

Investigar a Pedagogia Freireana na tessitura de um diálogo produzido com a Educação Infantil, possibilitou a compreensão do nosso objeto de investigação, ou seja, conseguimos sinalizar caminhos nos quais a sua teoria, contribui efetivamente para a formação do sujeito autônomo. Tais descobertas, são compartilhadas objetivamente na sequência, tendo em vista que, na conclusão de cada seção ou capítulo, apresentamos considerações finais preliminares.

Inicialmente, propusemo-nos a compreender, ao longo da obra freireana, como este pensador, concebeu o conceito de autonomia em sua obra. A busca biográfica explícita, uma postura de vida apreendida na infância, com os pais e irmãos, nas experiências vivenciadas em sua trajetória profissional, sendo marcado pelos Círculos de Pais e Mestres que instituiu quando

trabalhou no SESI, nas experiências construídas pelo mundo durante o período de exílio, em estudos individuais realizados e, nos diálogos tecidos com outros educadores.

A autonomia em Freire exerce um papel fundante na oposição de uma concepção de educação bancária que se nutre na heteronomia dos educandos e na contraposição de uma concepção de educação problematizadora e libertadora dos sujeitos. Imbuídos de sua autonomia, participam com responsabilidade no processo de transformação social.

A autonomia que Freire preconiza se firma na negação da malvadez neoliberal, que se ocupa de treinar os educandos para a atuação no mercado de trabalho, verificando-se esta prática, com a oferta de um ensino propedêutico, no caso da Educação Infantil, voltado à preparação para o Ensino Fundamental. A prática docente de Educação Infantil analisada, mostra uma proposta que condiz com o trabalho a ser realizado, sendo marcado pela ludicidade e espaço de descoberta das crianças, no entanto produzimos uma crítica a organização do espaço e do tempo que enclausuram as rotinas vivenciadas pelas crianças nos moldes de uma produção de fábrica, desrespeitando as especificidades da infância.

A autonomia enquanto amadurecimento do *ser para si*, salientou que os educandos são sujeitos históricos, sociais e culturais, em permanente construção, se humanizam pela objetivação e apropriação da cultura historicamente construída e acumulada. Ao longo de toda existência, vivenciam incessantemente a busca pelo *ser mais*. Dessa forma, a autonomia se constrói, em exercícios de escolha, de posicionamento, de decisão responsável, em todas as situações vivenciadas, sem dia e hora marcada para acontecer. Ela é um imperativo ético e, não um favor que concedemos aos nossos educandos. A situação captada na Educação Infantil, evidenciou a necessidade de propiciar vivências democráticas, para que a *individualidade em si* das crianças transite dialeticamente, à *individualidade para si*.

Outro aspecto importante, diz respeito ao fato, da autonomia consistir na busca da compreensão crítica do mundo pela dialogação tecida entre os sujeitos. Quando os educandos realizam a apreensão crítica da realidade, inserem-se no mundo, tentam abstraí-lo, compreendê-lo, para então, intervir de maneira transformadora nele. A autonomia se firma, quando os sujeitos conseguem realizar a transição dialética de um nível de consciência para outro mais elevado, sendo alicerçado este processo pela dialogação que é *práxis* - reflexão e ação - sobre a realidade. A autonomia responsável se constrói, quando os educandos participam de maneira crítica, participativa e propositiva de diálogos francos e abertos que pronunciam a transformação social. Na Educação Infantil, observamos uma prática educativa realizada com histórias infantis, que auxiliaram na apreensão da realidade social, na compreensão ideológica dela e no diálogo libertador desta realidade.

Verificamos ainda, que é próprio da natureza da educação, a sua diretividade, portanto, a prática educativa se assume politicamente, negando o discurso da neutralidade que se busca instituir. Dessa forma, a educação que se coloca a favor do autoritarismo ou da licenciosidade, estará marcada de uma diretividade que a sustenta, prevalecendo assim, o fomento da autonomia ou da heteronomia dos educandos.

Destaca-se também, a importância da *práxis* para a ascensão de uma ação transformadora dos educandos no mundo. Os educadores, exercem papel fulcral no exercício democrático realizado junto às crianças: pois medeiam cultura, intencionalizam e planejam situações efetivas visando refletir e promover uma ação transformadora no mundo. Ao reportarmos esta situação à Educação Infantil, percebemos que avaliar democraticamente situações que deram errado, alinhando novos combinados, assumindo juntamente com a educadora a responsabilidade de suas ações, consiste numa *práxis* transformadora da realidade das crianças.

O último aspecto tratado, inferiu acerca da vivência da tensão entre a autoridade e a liberdade, sendo que, existe uma tríade de interdependência fundante entre a liberdade, a autoridade e a disciplina. Os educandos precisam testar, experimentar a condição de sujeitos morais, na tomada responsável de decisões. Os educadores precisam vivenciar a tensão equilibrada entre a autoridade e a liberdade, inibindo assim, o exacerbamento das relações que as transformam em autoritarismo ou licenciosidade, sendo nocivas à autonomia das crianças e ao exercício democrático de inserção na vida pública. A vivência desta relação na Educação Infantil, revelou-se um aspecto frágil, pois os espaços, tempos, desejos e vontades se encerram em práticas educativas que não apresentam flexibilidade, de modo a prevalecer a autonomia do educador em detrimento da heteronomia dos educandos.

O educador assume um papel vital na promoção da autonomia e no desenvolvimento humano das crianças da Educação Infantil, portanto precisa conhecer com profundidade as particularidades dos processos de ensino e de aprendizagem, para que a mediação cultural que realiza, venha a contribuir na conquista da *invidualidade para si* dos educandos, bem como, no processo de *ser mais*. Neste sentido, enfatizamos que,

[...] ser educador é compreender-se sujeito histórico e contraditório, inacabado, com possibilidades e limites, como alguém que sabe, mas não sabe tudo, alguém que ensina e, ao fazê-lo, aprende porque o faz no diálogo com o outro que também sabe e que também ensina ao dizer o seu saber. Um diálogo em que se cruzam saberes mediados, de um lado, pelo conjunto de relações que se objetivam em cada sujeito, de outro, pela rigorosidade metódica inerente à *práxis* pedagógica comprometida com o processo educativo como espaço de emancipação humana. (ALVES, 2012, p. 59).

Estes são os anúncios e as denúncias realizados por esta pesquisa, que de acordo com o problema a que se dispôs investigar, traçou este caminho investigativo. Entretanto, outras searas precisam ser cultivadas, na necessária e atual discussão das contribuições da Pedagogia Freireana à Educação Infantil, tendo em vista a emergência de outras problemáticas de pesquisa, entre as quais destacamos: i) o necessário aprofundamento da corrente ideológica do neoliberalismo na educação e a resistência a ele por meio de uma educação libertadora e problematizadora na promoção do compromisso solidário social; ii) a promoção da discussão aprofundada da construção do conceito da autonomia e de autorregulação na Educação Infantil, com vistas ao diálogo tecido entre Freire e Vigotski; iii) o diálogo possível entre Freire e Makarenko para compreender onde se dá o entrecruzamento do conceito da autoridade na obra destes autores e as relações tecidas entre si; iv.) a imersão por meio da observação participante num espaço da Educação Infantil, para compreensão mais apurada da vivência da tensão entre a autoridade e a liberdade e a suas implicações para a construção da autonomia do sujeito da Educação Infantil; v) a discussão dos espaços e tempos na Educação Infantil, enquanto negação a malvadez neoliberal e promoção de uma concepção de educação libertadora em Freire; vi) a promoção da discussão dos conceitos de liberdade e autoridade no cotejamento teórico entre Freire e Fromm. São algumas das novas temáticas, que poderão mover novas pesquisas, com vistas ao avanço da ciência na área, mas também com vistas às compreensões e superações que uma *práxis* pedagógica dialética e dialógica requer.

Ao findar este percurso formativo humano na ótica freireana, faz-se necessário compartilhar outra percepção, cuja transformação da condição de educadoras em pesquisadoras de diálogos freireanos na Educação Infantil, evidenciou, sem querer adotar expressões carregadas de determinismos, que *em tempo algum*, decorrido nas últimas três décadas da história brasileira, foi tão necessário e emergente, estudar Paulo Freire e suas contribuições à educação, como nos dias atuais, em que a malvadez neoliberal deste desgoverno, reclama este conhecimento dos educadores, como ato de enfrentamento de uma *Pedagogia da Resistência* e de defesa da educação e de suas práticas educativas que titubeiam numa corda bamba, ameaçadas por um projeto vil de uma “*escola sem partido*” e pela gênese da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) da Morte³⁷, que limitou os investimentos na educação, na saúde, por 20 anos, atingindo diretamente os estratos sociais mais fragilizados.

³⁷Ficou conhecida como a “PEC da Morte”, a PEC nº 241/2016, que após aprovada na Câmara de Deputados, foi transformada pelos senadores na Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, congelando os investimentos públicos por duas décadas, afetando assim principalmente as áreas da saúde e da educação. Esta emenda, é promotora do aprofundamento das desigualdades socioeconômicas das camadas sociais que mais precisam usufruir destes direitos sociais, daí que se origina a explicação para o nome pelo qual ficou conhecida.

Neste cenário social e educacional árido, que extenua a vida dos sujeitos, Paulo Freire, precisa ser reinventado com urgência pelos educadores. Entretanto, essa afirmativa não se pauta na reprodução do trabalho realizado com 300 trabalhadores nas horas de Angicos ou na reprodução de experiências que organizaram as suas propostas de educação alicerçadas em princípios freireanos. A reprodução e a cópia tornam-se ações desrespeitosas ao pedido que com insistência o autor realizou, de que fosse reinventado, recriado, segundo as demandas pedagógicas e políticas, respeitando a historicidade dos sujeitos e da sociedade (FREIRE, P., 1992), pois o método freireano não é um modelo e sim um conjunto de princípios que necessitam de constante recriação, na medida que a realidade exige que os princípios sejam lidos de uma maneira diferente, onde “[...] a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me o fundamental é não seguir-me” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017b, p. 60), tecendo um convite para que os educadores e educadoras compartilhem de seus princípios, no entanto, reinventando-os em sua *práxis*.

É importante que a proposta de educação para as cidades e para o campo se alicerce nos princípios da Pedagogia Freireana, todavia, assegurando que as identidades próprias marcadas pela realidade histórica, social e cultural em que os sujeitos, também históricos, encontram-se inseridos, sejam de fato respeitadas. Nós, educadores e educadoras, precisamos encontrar e nos inserir nas frestas ou fissuras e fazer a *resistência* nesta sociedade que naturaliza a malvadez neoliberal, esta inserção precisa se dar por meio de nossa prática educativa, realizada em centros de Educação Infantil, em escolas, em universidades, em espaços não formais de aprendizagem. Paulo Freire (1989, p. 96), enfatizou que “[...] a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate”. Seguindo nessa linha de raciocínio, a educação problematizadora e libertadora dos educandos precisa urgentemente se fazer presente, assumindo-se politicamente em meio a esse debate, na formação da *rebeldia* dos educandos, constituindo-se enquanto nichos de resistência, de debate, de luta, de sonhos, de esperanças e de utopias transformadoras da nossa sociedade, visto que, “[...] não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança”. (FREIRE, P., 1992, p. 91).

REFERÊNCIAS

ACERVO PESQUISADORA. **Diário de campo**: observação participante realizada no CMEI Palavra Cantada. Concórdia, 2017.

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. 1. ed. Chapecó: Argos, 2012. (Debates, v. 2.).

BANDEIRA, Manuel. **Para querer bem**: antologia poética de Manuel Bandeira. In: QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. (Org). 1. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

BRASIL. Resolução CNS n. 466/12. Resolução CNS n. 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília, DF: CNS/MS, 2012. Disponível em: < http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 05 maio 2017.

_____. Lei n. 12.612/2012. Lei Congresso Nacional n.12.612, de 13 de abril de 2012. **Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira**. Brasília, DF: CN, 2012. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12612-13-abril-2012-612708-publicacaooriginal-135760-pl.html>>. Acesso em 03 ago 2018.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CMEI Palavra Cantada. **Projeto político pedagógico**. Concórdia, 2017.

CONCÓRDIA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. **Proposta de educação democrática do campo do município de Concórdia, gestão 2001/2004**. Concórdia: SEMED, 2001.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. **Pensando a educação democrática**: caderno pedagógico 03. Concórdia: SEMED, 2004.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Educação infantil**: pra que te quero? 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

DICKMANN, Ivo. DICKMANN Ivanio. **Primeiras palavras em Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Ação Cultural, 2016.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. v. 5, n. 02, p. 59-72, dez. 2013a. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699>>. Acesso em: 23 maio 2018.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013b. (Educação Contemporânea).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017a.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 2. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** In: FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.). 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2014.

_____. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre a minha vida e a minha práxis. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013a.

_____. **À sombra desta mangueira.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013b.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2006.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 9. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1998.

_____. **Política e Educação.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Questões da nossa época, v. 23).

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1992.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 19. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 17. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987a. (Polêmicas do nosso tempo. v. 4.).

_____. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979. (O mundo, hoje. v. 24.).

_____. **A mensagem de Paulo Freire:** teoria e prática da libertação. 1. ed. Porto: Nova crítica, 1977.

_____. **Discurso do Professor Paulo Freire, em Angicos, ao encerramento do curso de alfabetização de adultos.** Angicos, RN, 2 de Abril de 1963. (mimeo). 8 p. (Biblioteca Instituto Paulo Freire/SP).

_____. **Educação e atualidade brasileira.** Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Pesquisa participante.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação:** lições de casa. São Paulo: Paz & Terra, 2008.

_____. SHOR Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987b. (Educação e comunicação. v. 18.).

_____. La concepcion “bancaria” de la educación y la deshumanizacion. In: FREIRE, Paulo. FIORI, Hernani. FIORI, José Luis. **Educación libertadora**. 1. ed. Madri: Zero, 1973. (Lee y discute, s. V. n. 44.).

_____; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 8. ed. Trad. Antonio Faundez; Heitor Ferreira da Costa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017b.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire**: uma história de vida. 2. ed. rev. amp. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017.

_____. A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. 6. reimpressão. São Paulo: Cortez, 1996. p. 27-67.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 69-89.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1995.

GHIGGI, Gomercindo. Autoridade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 62-63.

HARVEY, David. **Condição pós - moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

JACOB, François. Nous sommes programmés, mais pour apprendre. **Le courrier de l'UNESCO**. (1991). v. ? n. ?, p. 04-10, 1991. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000877/087746fo.pdf>>. Acesso em: 24 Mar. 2018.

JASPERS, Karl. **Razão e anti-razão em nosso tempo**. Trad. Álvaro Vieira Pinto. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1958. (textos de filosofia contemporânea, v. 1.).

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. (2011). v.19, n. 2, jul./dez, p. 04-24. 2011. Disponível em:
<<http://ltcead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/Jorge%20Larrosa.pdf>> Acesso em: 20 Ago. 2017.

_____. (2002). Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação**.(2002). v. ? n.19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 24 Ago. 2017.

_____. **Pedagogia profana**: danças e piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ver. amp. São Paulo: Cortez, 2012. (Docência em formação: saberes pedagógicos).

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. São Paulo: Rocco, 1998.

MAKARENKO, Anton Semyonovich. **Conferencias sobre educación infantil**. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1957.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: Feuerbach - a contraposição entre as cosmologias materialista e idealista. 1. ed. Trad. Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2007. (A obra prima de cada autor).

_____. **O dezoito brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2000.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro mas eu canto**: porque a manhã vai chegar. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MINAYO, Maria Cecília Souza. O desafio da pesquisa social. In:_____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 9-29.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei que és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. _____. **Pedagogia da autonomia**:saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2006. p. 9-12.

PAULO Freire Contemporâneo. Direção: Toni Venturini. Produção: Sérgio Kieling. Bahia; Rio Grande do Norte: TV Escola, 2007. 01 bobina cinematográfica.

PERALTA, Marina. Agradece. Intérprete: _____. In: **Agradece**. São Paulo: Radar Records, c2016. 1 CD, v. 01. Faixa 11.

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

_____. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

_____. **A epistemologia genética**. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

PITANO, Sandro de Castro; GHIGGI, Gomercindo. Autoridade e liberdade na práxis educativa Paulo Freire e o conceito de autonomia. **SABERES**. v. 2, n. 3. Dez/2009.

Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/578>> Acesso em: 23 jun. 2018.

PORTAL, Memórias da Ditadura. **Paulo Freire**. Disponível em: <<http://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/paulo-freire/index.html>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

QUINTANA, Mario. **Melhores poemas de Mario Quintana**. 17. ed. In: CUNHA, Fausto. (Org.). São Paulo: Global, 2005. (Melhores poemas, v. 4.).

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SARTORI, Jerônimo. Educação bancária/educação problematizadora. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 160-162.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOEJIMA, Fatima Mitie. **Educação e formação humana**: uma discussão sobre o conceito de autonomia discente. 2008. 160f. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. 2008.

SOUZA, Ana Inês. Educação e atualidade brasileira: e emersão do povo na história. In: _____. **Paulo Freire: vida e obra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 31-63.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. FREIRE, Paulo. In: **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. p. 1-26.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.