Fatima Mitie Soejima

**Educação e formação humana:
uma discussão sobre o conceito de
autonomia discente**

São Paulo
2008

Fatima Mitie Soejima

**Educação e formação humana:
uma discussão sobre o conceito de
autonomia discente**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza

São Paulo
2008

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.046 S681e	<p>Soejima, Fatima Mitie</p> <p>Educação e formação humana : uma discussão sobre o conceito de autonomia discente / Fatima Mitie Soejima ; orientação Denise Trento Rebello de Souza. São Paulo : s.n., 2008. 160 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Piaget, Jean, 1896-1980 2. Vygotsky, Lev Semenovich, 1896-1934 3. Freire, Paulo, 1921-1997 4. Psicologia educacional 5. Filosofia da educação 6. Desenvolvimento humano 7. Currículos e programas 8. Educação infantil I. Souza, Denise Trento Rebello de, orient.</p>
-----------------	---

Fatima Mitie Soejima

Educação e formação humana: uma discussão sobre o conceito de autonomia discente

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza

Dissertação defendida e aprovada em: ____/____/____

Banca examinadora:

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

São Paulo
2008

Agradecimentos

Várias pessoas merecem os meus agradecimentos. Deixo registrada a minha profunda gratidão a todas elas que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento e a concretização desta pesquisa. Para algumas delas, sinto-me no dever de uma lembrança especial. Ao mesmo tempo, destaco que a ordem dos agradecimentos não significa maior ou menor importância dentro deste trabalho, pois acredito que cada pessoa contribuiu ao seu modo singular e especial. Agradeço:

Aos meus pais, Lourdes e Henrique, por serem meus grandes exemplos de vida: só tenho a agradecer por tudo o que fizeram por mim. Ao meu irmão Henrique, pelo carinho e incentivo durante toda minha formação. Ao meu tio Jorge, pelo apoio e incentivo constantes. A todos os meus tios e primos que acompanharam a trajetória e ficaram na torcida.

À Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza, minha orientadora e grande companheira, pela confiança depositada em mim e pela presença e dedicação durante todo o período do Mestrado.

Ao Prof. Dr. Vitor Henrique Paro, meu orientador da Iniciação Científica, por ser um dos responsáveis pela minha formação como educadora e pesquisadora. Minha eterna gratidão pelo esforço, dedicação, exigência e criticidade – e, acima de tudo, por ser um amigo durante todo esse período.

À Profa. Dra. Teresa Cristina Rebolho Rego de Moraes, pela possibilidade de participar, como aluna, de sua disciplina “Cultura e desenvolvimento humano: o papel da escola na constituição de singularidades” e, como monitora, da disciplina “Psicologia da Educação”. Agradeço pelas oportunidades que me permitiram compreender a importância de cada singularidade humana para a construção de uma nova vida em sociedade.

À Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, pelas sugestões e contribuições valiosas durante o Exame de Qualificação.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Em especial, à equipe da Secretaria de Pós-Graduação, do Apoio Acadêmico e da Biblioteca, pela atenção, disponibilidade e dedicação durante todo o período acadêmico. Ao João Paes Landin, por ser tão prestativo e atencioso desde o início da Graduação.

À equipe da Escola Municipal de Educação Infantil, na qual esta pesquisa foi realizada, pela atenção e receptividade desde o primeiro momento.

E, finalmente, a todos os meus amigos que souberam compreender a minha ausência em momentos específicos. Em especial, à Adriana de Carvalho Zichia e Fabiana de Carvalho Zichia, pelas contribuições para a elaboração do Abstract. Agradeço também à Andrea de Carvalho Zichia e Bruna da Silva Bezerra, pelas leituras atenciosas e cuidadosas, além de me apoiarem constantemente. À Edna Rita da Conceição Farias Lima, Jane Silva de Souza e Flávio Boleiz Junior, pelas conversas e apoio constantes durante o desenvolvimento deste trabalho.

A consciência da incompletude nos seres humanos leva-nos a envolver em um processo permanente de pesquisa. É precisamente esta busca constante que faz com que a esperança apareça. Na verdade, como é que eu posso possivelmente buscar sem esperança o que estou buscando. Mas esta incompletude como seres humanos também nos empurra rumo à ação e, assim, torna-nos seres com opções, seres que têm a possibilidade de decisões, seres que têm a possibilidade de ruptura e, finalmente, seres que têm a possibilidade de ser éticos.

(Paulo Freire, em “Pedagogia dos sonhos possíveis”)

Resumo

SOEJIMA, Fatima Mitie. **Educação e formação humana**: uma discussão sobre o conceito de autonomia discente. São Paulo, Feusp, 2008. (Dissertação de mestrado)

Considerando a importância de se refletir sobre o desenvolvimento pleno do ser humano no processo de se tornar um cidadão crítico, autônomo e participativo da sociedade que vive, o presente trabalho aborda o conceito de autonomia partindo, especialmente, do pensamento de autores clássicos: Paulo Freire, Vygotsky e Piaget. Inclui também a análise do conceito de autonomia tal como comparece nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) pelo fato destes se configurarem como materiais de orientação didática aos professores da área. A educação infantil é entendida por esta pesquisa como fase em que se situa o início do processo de autonomia dos sujeitos. No que se refere aos procedimentos metodológicos, foi necessário retomar-se a obra de Freire buscando aprofundar a análise do conceito de autonomia no âmbito de sua concepção de homem e de educação. Os autores da psicologia do desenvolvimento, Lev Semenovitch Vygotsky e Jean Piaget, ofereceram subsídio teórico para se pensar sobre os primórdios do processo de autonomia do sujeito. No processo de análise identificaram-se algumas aproximações entre Freire e Vygotsky, dentre elas a compreensão do desenvolvimento humano a partir das relações dialéticas entre sujeito, meio social e contexto histórico-cultural. A revisão bibliográfica sobre os trabalhos publicados na área permitiu ampliar a discussão e identificar os trabalhos que já se debruçaram sobre o tema da autonomia. Inclui-se ainda nos procedimentos metodológicos a realização de um trabalho de campo. Este foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) com o intuito de fazer um primeiro mapeamento sobre as práticas e processos no âmbito da Educação Infantil que possam relacionar-se com a construção da autonomia das crianças. As atividades de campo abrangeram desde observações em salas de aula até as brincadeiras no parque, passando por registros do horário de lanche coletivo das crianças, bem como entrevistas com as educadoras das turmas observadas. Esta pesquisa compreende o conceito de autonomia como uma produção histórica e social, abarcando a capacidade humana de fazer escolhas e de tomada de decisões, mediante o respeito à vontade pessoal e ao grupo ao qual pertence. A partir das análises dos dados coletados, verificou-se que a autonomia das crianças relaciona-se intimamente com a forma de trabalho das educadoras, trazendo a importância da rotina como forma de segurança às crianças dentro do contexto escolar.

Palavras-Chave: Formação dos sujeitos; Educação Infantil; RCNEIs; Autonomia discente.

Abstract

SOEJIMA, Fatima Mitie. **Education and human's development**: a discuss about student autonomy concept. São Paulo, Feusp, 2008. (Master degree dissertation)

Given the relevance to reflect on human being development process of becoming a censorious, self-regulating and social engaged citizen, this research approach the concept of autonomy specially considering biographies of honorable authors such as: Paulo Freire, Vygotsky e Piaget. It also analyses the autonomy concept according to Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEIs) because this legal document is one of the most important reference for educators. This study understands the education of children as an initial stage on individual autonomy process. To analyze more deeply the concept of autonomy on educational bases it was necessary to use the Freire's methodological procedures as reference. Authors such as Lev Semenovich Vygotsky e Jean Piaget were used as sources to base the beginning of autonomy process according to the psychology of development theories. By analyzing the biographies the study related the Freire's and Vygotsky's theories about human development. The review of biographies about published works and previous studies allowed rising the discussion on this study. An in loco work was incorporated on the methodological procedures also which happened in a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) to select the practices and processes on children's education related to children's autonomy development. The in loco activities included interview with educators of the children besides other matters. This research recognizes the autonomy concept as an historical and social output, incorporating the human capacity to make choices or give a judgment on the individual or social will. By analyzing the selected basis it was possible to conclude that children's autonomy is related to educator's methodology considering the routine as an important way to create a self-confident feeling in school context.

Key-words: Person's Education, Children's Education, RCNEIs, Student's Autonomy

Sumário

RESUMO.....	V
ABSTRACT.....	VI
APRESENTAÇÃO.....	1
1 INTRODUÇÃO.....	7
2 FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO E A INTERFACE COM A PSICOLOGIA.....	12
2.1 <i>EDUCAÇÃO ESCOLAR: FORMAÇÃO DO SUJEITO E APROPRIAÇÃO DO LEGADO DA HUMANIDADE</i>	12
2.2 <i>PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO POLÍTICA DOS SUJEITOS</i>	22
2.2.1 <i>A atualidade do pensamento freireano para a análise da Educação Escolar.....</i>	22
2.2.2 <i>O conceito de “inédito-viável” para Paulo Freire e a relação com a formação humana</i>	25
2.2.3 <i>O conceito de autonomia discente para Paulo Freire e outros conceitos e idéias que se relacionam diretamente com sua construção</i>	28
2.2.4 <i>O professor, as práticas escolares e a construção da autonomia do aluno enquanto sujeito</i>	33
2.3 <i>JEAN PIAGET, DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A AUTONOMIA DISCENTE</i>	38
2.4 <i>VYGOTSKY, DESENVOLVIMENTO INFANTIL, A ATIVIDADE AUTO-REGULADORA E A RELAÇÃO COM A AUTONOMIA DISCENTE</i>	45
2.5 <i>UMA APROXIMAÇÃO ENTRE PAULO FREIRE E VYGOTSKY: AS RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS SUJEITOS E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL</i>	60
3 A AUTONOMIA DISCENTE NOS TRABALHOS PUBLICADOS EM EDUCAÇÃO	69
3.1 <i>UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE AUTONOMIA DISCENTE</i>	69
3.1.1 <i>A relação entre a autonomia das crianças e a autoridade docente.....</i>	69
3.1.2 <i>A autonomia discente nas pesquisas realizadas na área da Educação</i>	75
3.2 <i>REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (RCNEI) E A TEMÁTICA DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS.....</i>	87
3.2.1 <i>Breve apresentação geral do material</i>	88
3.2.2 <i>Análise do RCNEI e a relação com a autonomia discente.....</i>	92
4 A INSERÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A TEMÁTICA DA AUTONOMIA DISCENTE.....	99
4.1 <i>PESQUISA QUALITATIVA DE CUNHO ETNOGRÁFICO.....</i>	99
4.2 <i>DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE CAMPO.....</i>	103
4.2.1 <i>Critérios para a escolha da escola e os primeiros contatos para a negociação entre pesquisador e unidade pesquisada</i>	103
4.3 <i>A ESCOLA, O PERFIL DAS PROFESSORAS E A ROTINA COM AS CRIANÇAS.....</i>	104
4.4 <i>AS PRÁTICAS E PROCESSOS ESCOLARES.....</i>	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS.....	135

Apresentação

Retomar a minha trajetória escolar, acadêmica e profissional é uma tarefa prazerosa e possível tanto para trazer as lembranças de um tempo no qual fui aluna quanto para elucidar o processo pelo qual cheguei ao tema desta pesquisa: a autonomia das crianças. Ingressei na Graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) no início de 2001, concluindo o curso ao final de 2004. Em fevereiro de 2005, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (nível Mestrado), na própria FEUSP. Atualmente, entendo que a minha escolha pela área da Educação teve, de um lado, uma necessidade de decisão de minha parte, mas, certamente, decisão pessoal construída como uma produção social por intermédio de múltiplas e dinâmicas influências, desde as relações interpessoais e o meio social até mesmo o próprio contexto histórico-cultural ao qual eu pertencia (e pertencço).

Durante minha formação na Educação Básica (desde a antiga “Pré-Escola” até o último ano do Ensino Médio), frequentei instituições públicas de ensino. Quando eu estava na 3ª ou 4ª série do Ensino Fundamental, já considerava a figura da professora como uma profissional de grande valor, uma vez que, por meio dela, tive a possibilidade de aprender a ler e a escrever. Possibilidade essencial na formação humana, pois, mesmo possuindo uma leitura de mundo, pude, a partir do aprendizado da leitura e da escrita, compreender o mundo de um modo mais aprofundado. Para Paulo Freire, seria a “importância do ato ler”, cuja teoria e prática vinculam-se com a leitura do mundo precedendo a leitura da palavra.

Com o passar dos anos escolares, novas áreas começaram a despertar meu interesse. Quando eu estava com 14 anos (último ano do EF II), pensei em fazer colégio técnico de nutrição, a fim de aprender e contribuir para a construção de uma vida humana com hábitos mais saudáveis. Mas, mesmo assim, o magistério ainda se fazia presente em termos de possível realização em minha vida. Ao final do último ano do EF II e por meio de conversas com minha família, amigos e professores, decidi que não faria uma opção por formação “técnica” nesse momento e, ao longo dos três anos do Ensino Médio (EM) regular, eu poderia aprofundar minhas idéias e escolhas, optando por uma área da Graduação ao final desse período escolar. Optei, então, por cursar o EM regular, ingressando no começo de 1996. Ao longo dos três anos do EM (1996-1998), tive aulas com diversos e excelentes professores. Uma das educadoras caracterizava-se por ser uma pessoa bastante humana e sensível, além de constituir-se como excelente profissional, dedicando-se à Língua Portuguesa com

profundidade. Em especial, cada aula de literatura, no ano de 1997 (2º ano EM), era um convite sensível e profundo para “ler o mundo” com novos olhares. A paixão com que a disciplina de Língua Portuguesa era ensinada levou-me a prestar Letras no Ensino Superior.

Em 1998, no 3º ano (EM), apesar de ter o curso de Letras como opção (quase) certa para prestar vestibular, ainda eu tinha dúvidas. A Pedagogia era uma grande possibilidade de formação, tendo em vista minhas lembranças escolares no Ensino Fundamental I. Ao final do último ano do Ensino Médio, o período para fazer inscrição para o vestibular configurou-se como um momento decisivo para o futuro: Letras ou Pedagogia? Ponderando as conversas, novamente, com a minha família, amigos e professores, optei por indicar o curso de Letras para o vestibular na Universidade de São Paulo. Terminado o Ensino Médio, prestei Letras, mas não fui aprovada no vestibular.

Em 2000, procurei rever os caminhos e as decisões a serem tomadas. Depois de reflexões e conversas, optei por tentar uma nova possibilidade de ingresso no vestibular na Universidade de São Paulo e com a idéia, ainda presente em mim, de prestar para Pedagogia. No mês de maio de 2000, em conversas com os professores do cursinho, decidi que não mais prestaria Letras e que voltaria ao meu “sonho” inicial de aluna: ser professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Ao final desse ano de 2000, fui para a 2ª fase e, na divulgação da 1ª chamada dos aprovados, recebi a boa notícia: fui convocada para matrícula. De um modo geral, apesar de muitas dúvidas, ansiedade e conflitos, a área da Educação parecia próxima da minha realidade. Vejo que a Pedagogia entrou em minha vida, no ano de 2001, nessa perspectiva como forma de unir a vontade pessoal de ser professora e, mais do que isso, um curso que envolve uma maior proximidade entre professor e aluno nas suas relações interpessoais, tendo em vista o aprendizado da cultura produzida histórica e socialmente pelos sujeitos.

No início da Graduação, meu interesse estava relacionado também à minha possível atuação no âmbito da Administração Escolar (Coordenação e Direção). A realização das disciplinas e o contato com os professores passaram a ter grande contribuição em meu aprendizado e desenvolvimento, uma vez que pude construir novos conhecimentos e saberes acerca o processo de ensino-aprendizagem e formação humana. Passei a compreender melhor a Educação como uma produção histórica e social que se preocupa com a constituição do homem como sujeito participativo do seu processo de desenvolvimento bem como de sua participação na construção de uma nova sociedade. No decorrer do curso de Pedagogia, outras

possibilidades de estudo despertaram meu interesse, como é o caso da Educação Infantil e da pesquisa científica.

Entre as disciplinas obrigatórias a serem cursadas no 1º semestre de 2001, pelo currículo da Graduação na época, estava a de “Fundamentos Econômicos da Educação”, ministrada pelo Prof. Dr. Vitor Henrique Paro. Tive, juntamente com outros alunos, a oportunidade de discutir com profundidade, textos clássicos da Economia da Educação, para a análise das questões educacionais e tendo em vista o pleno desenvolvimento humano. As relações entre os conceitos-chave – Educação, Trabalho, teoria do capital humano, cultura e formação humana – foi construída coletivamente, com a preocupação do professor para que os alunos fossem capazes de entender os conceitos básicos a partir da análise minuciosa de cada um deles. A discussão sobre tais temas envolveu, significativamente, a participação dos alunos na construção de um novo modo de compreender a Educação, uma vez que se vincula à formação política dos sujeitos.

No primeiro semestre de 2006, minha turma de Graduação teve nova oportunidade de trabalho com o Prof. Vitor Henrique Paro, na disciplina “Coordenação do Trabalho na Escola”, por meio da qual pudemos estabelecer relações com os conceitos básicos discutidos na disciplina “Fundamentos Econômicos da Educação”. Pudemos analisar as condições objetivas de trabalho dentro da escola, enquanto local de constante formação humana de educadores e alunos, e compreender também a importância da Administração Escolar, uma vez que esta atua como mediação do processo pedagógico, cujas atividades precisam estar de acordo com os reais fins da educação escolar.

No início da disciplina “Coordenação do Trabalho na Escola”, o Prof. Vitor organizou uma reunião com alunos que tivessem interesse em formar um grupo de estudo. A reunião de apresentação serviu para elucidar a intenção do orientador do grupo bem como as expectativas dos alunos participantes. Inicialmente a equipe contava com, aproximadamente, 10 alunos. No processo, nosso grupo de estudos foi formalizado no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica, permanecendo, ao final, com seis alunas¹. A proposta de estudos abarcava o tema central “Administração Escolar, Política e Educação”.

¹ Além do Prof. Vitor Henrique Paro como orientador, estavam as alunas: Andrea de Carvalho Zichia; Carolina La Torre Wicher; Claudia Maciel da Silva; Fatima Mitie Soejima; Luciane Muniz Ribeiro; Roseli Rodrigues da Silva.

O objetivo do Programa – desenvolvido no período de abril/2002 a novembro/2004 – foi proporcionar aos estudantes as condições de iniciação no exercício da ciência, por meio do oferecimento de fundamentos teóricos e práticos sobre concepção, planejamento e execução de investigações científicas no campo educacional, com ênfase em pesquisa qualitativa na escola básica. Além do Programa Institucional de Iniciação Científica, participei como auxiliar de pesquisa² em dois projetos desenvolvidos pelo Prof. Vitor: 1) Estrutura da escola e qualidade do ensino: a organização didático-administrativa e a realização de fins ético-políticos pelo ensino público fundamental; 2) A administração escolar e a condição política da educação.

No grupo de pesquisa, tivemos a oportunidade de aprender a organização de estudo (compreendendo o estudo como condição de pesquisa, levantamento bibliográfico e fichamentos, resenhas, buscas de autores e temas), bem como a coleta de dados para a pesquisa (discutindo os processos de construção de um projeto de pesquisa, a partir de sua organização da parte teórica, da coleta de dados com o trabalho empírico e da análise dos dados coletados). Demos prioridade para a pesquisa qualitativa, uma vez que parece ser a opção que permite, de modo mais adequado, examinar com profundidade os diversos aspectos do objeto de estudo. Para a pesquisa de campo, foi escolhida a perspectiva etnográfica – tal como concebida por Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell – como norteadora do trabalho na unidade escolar selecionada. Paralelamente às reuniões periódicas de orientação do grupo de pesquisa e, de acordo com as atividades desenvolvidas, iniciamos o trabalho de campo em uma escola pública, com o intuito de conhecê-la melhor e verificar na prática aquilo que estávamos aprendendo nas discussões.

Em meio à nossa formação como pesquisadora a partir desses exercícios constantes de reflexão e prática sobre o contexto educacional, cada uma de nós pôde iniciar a elaboração de seu projeto de pesquisa como conduta de estudo, de acordo com a área de interesse. À medida que o projeto era construído ao longo dos meses, seu conteúdo era discutido nas reuniões do grupo com o objetivo de elucidar as dúvidas e oferecer sugestões que possibilitassem avanços. Em relação à definição de meu tema de pesquisa – a partir das disciplinas cursadas, leituras realizadas e experiências de estágio, além das discussões teóricas no grupo – identifiquei-me com as relações interpessoais, com destaque para a importância das idéias de Paulo Freire no desenvolvimento dos sujeitos. A Educação Infantil configurava-se como outra área de

² Com bolsa de Iniciação Científica concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

interesse para meus estudos, o que me trazia dúvidas para qual temática escolher e os caminhos a seguir.

Nessa primeira tentativa de elaboração do projeto como conduta de estudo, procurei organizar um texto discutindo a temática das relações entre professores e alunos, a partir das contribuições de Paulo Freire e pesquisas sobre trabalhos que pudessem ajudar essa discussão. Como a área da Educação Infantil também despertava minha atenção, procurei estabelecer relações entre as interações sociais e a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças.

O exercício de construção do projeto foi desenvolvido por meio das constantes discussões no grupo e ao longo de vários meses dos anos letivos de 2003 e de 2004. O próprio processo de elaboração do projeto exigiu leituras diversas para a área temática escolhida, além de discussões no grupo. Pelo fato de meu tema de pesquisa – as relações entre professor e aluno na Educação Infantil e sua interface com a importância do brincar no desenvolvimento das crianças – configurarem-se como temas relacionados à Educação na interface com a Psicologia do Desenvolvimento, em setembro de 2004, inscrevi-me no processo seletivo para a Pós-Graduação na própria FEUSP, dentro da Linha de Pesquisa “Psicologia e Educação”.

Em fevereiro de 2005, ingressei no Mestrado, sob a orientação da Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza. Nas reuniões de discussão de meu projeto inicial de pesquisa, que recebeu o título “O brincar e a interação professor-aluno na educação Infantil”, foi ficando claro que seria necessário um trabalho de definição de foco, pois ainda se faziam presentes temas muito amplos e pouco articulados entre si em termos do texto. Este percurso envolveu a leitura e releitura de obras de Paulo Freire, autor com cujas idéias me identifico, bem como de trabalhos na área da Educação Infantil, passando inclusive pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs). Foi assim que chegamos a uma melhor delimitação de foco de interesse e delineamento do tema: a autonomia das crianças na educação infantil.

Como professora, noto que há, por parte dos pais e educadores, uma preocupação com a formação do sujeito autônomo. Surgem as questões: como os professores orientam sua prática para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos? Como concebem a autonomia das crianças pequenas? Essas perguntas elaboradas inicialmente nos levaram a incluir em minha pesquisa um trabalho de campo. Além disso, em termos metodológicos, pareceu-nos

que minhas reflexões sobre a revisão bibliográfica seriam enriquecidas se eu pudesse acompanhar, em moldes etnográficos, o trabalho de professoras de educação infantil, aproximando-me de seu fazer com crianças e de suas idéias sobre a construção da autonomia, em seus primórdios de desenvolvimento humano. Daí meu encontro com duas professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), com as quais pude observar práticas pedagógicas diferenciadas que incentivavam as crianças a tornarem-se cada vez mais autoras de suas práticas, permitindo, a partir da orientação docente, a construção de seus desenvolvimentos. Ao longo das observações e das conversas com as educadoras em diversos momentos, percebi a importância da organização da rotina diária para que as crianças pequenas pudessem ter uma segurança maior na realização de suas atividades ao longo do contexto escolar.

Além de Paulo Freire, que me fornecia o referencial conceitual mais amplo sobre a qualidade essencialmente política da Educação, concebida, por sua vez como processo de humanização dos sujeitos, procurei inicialmente apoio em psicólogos do desenvolvimento que se baseavam em Jean Piaget para discutir o conceito de autonomia, especialmente em crianças menores. A partir do desenvolvimento do trabalho – tendo o pensamento freireano como fio condutor de reflexão – bem como do período de exame de qualificação, vi a importância de incluir, em minhas reflexões, as contribuições de dois autores da área de psicologia do desenvolvimento: Piaget e Vygotsky. Na análise teórica dos autores clássicos da Educação e da Psicologia, verificamos possíveis aproximações entre os pensamentos de Freire e de Vygotsky, ao concederem importância significativa ao contexto histórico-social para o desenvolvimento humano dos sujeitos.

Em meio a essa discussão, procuro analisar a função da Educação Escolar na formação dos sujeitos, valendo-me, especialmente do conceito de autonomia por considerá-lo importante no processo desenvolvimento humano. O texto que apresento como Dissertação de Mestrado é o resultado das reflexões que consegui realizar até o momento, a partir de meus estudos desencadeados pelo contato mais sistematizado com o pensamento e obra de Freire e Vygotsky. A revisão bibliográfica sobre trabalhos que discutem a autonomia dentro da formação humana e as análises preliminares sobre minhas observações e contatos com educadoras e crianças de uma escola de educação infantil também puderam contribuir para a elucidação das questões propostas neste trabalho.

1 Introdução

O presente trabalho discute o tema da autonomia do sujeito dentro de sua formação humana, trazendo a importância da Educação para o pleno desenvolvimento dos seres humanos. Para pensar sobre a formação dos homens como sujeitos histórico-sociais, é necessária a sua contextualização à luz da realidade da qual pertencem os sujeitos em discussão.

No contexto atual brasileiro, a sociedade vive um momento profundamente marcado pela presença de inovações tecnológicas, mas sem que a sociedade como um todo se beneficie desses avanços. Há aumento da desigualdade social, econômica e cultural entre as camadas sociais e um crescente incentivo ao consumismo. Valoriza-se a obtenção de conhecimentos técnicos em detrimento da formação de consciência crítica e ética enquanto pleno desenvolvimento dos seres humanos.

Prioriza-se constantemente o treinamento de pessoas a partir de suas competências e habilidades para o exercício de cargos e funções, mas abdica-se o desenvolvimento pleno de suas personalidades, como seres humanos. Elege-se apenas um aspecto da formação (aspecto produtivo valorizado pela lógica do mercado) em detrimento da formação integral dos homens. O foco da educação no mundo neoliberal modifica-se de modo a transformar os sujeitos em consumidores compulsivos ou, a transformá-los em máquinas de conhecimentos, sem uma postura crítica e ética perante a sociedade e o mundo. A autonomia dos sujeitos, nesta perspectiva, é limitante e limitada, porque identificada com individualismo e competitividade.

A ética no contexto neoliberal é reduzida simplesmente à ética do mercado e, muitas vezes, assume um caráter fatalista das consequências geradas. O desemprego, a violência, as diferenças sociais, o preconceito, a pobreza são vistos pela sociedade como inevitáveis: é uma fatalidade do mundo contemporâneo. Em uma análise mais aprofundada, percebe-se que se trata de resultados obtidos com o modelo econômico em vigor.

Refletindo criticamente sobre as implicações do mundo neoliberal nas relações humanas, verifica-se claramente a desumanização entre os homens, ou seja, uma negação da própria condição de sujeitos como produtores de história. Nessa perspectiva, surge a possibilidade de sonhar – não como idealização ingênua e acrítica – com uma nova sociedade

fundamentada no compromisso de revelar essa realidade desigual e opressora entre os sujeitos. Propõe-se, com isso, anunciar as possibilidades para transformações sociais e com a criação de condições para a concretização das mesmas.

Paulo Freire – considerado um grande educador brasileiro que discute a essencialidade do caráter político da educação para a formação humana dos sujeitos – traz, em diversos trabalhos publicados, suas idéias que defendem o processo educativo como um possível meio de humanização dos sujeitos histórico-sociais. O autor compreende e acredita na necessidade de os professores – especialmente, os progressistas – lutarem contra o fatalismo presente na sociedade atual, de modo a identificar e revelar a ideologia que informa, configura e mantém uma ética da ganância. Para Freire, formar um ser humano é muito mais do que puramente treiná-lo no desempenho de destrezas, uma vez que a ética permeia toda a formação humana dos homens como sujeitos histórico-sociais. Em suas palavras,

as doutrinas neoliberais procuram limitar a educação à prática tecnológica. Atualmente, não se entende mais educação como formação, mas apenas como treinamento. Creio que devemos continuar criando formas alternativas de trabalho. Se implantada de maneira crítica, a prática educacional pode fazer uma contribuição inestimável à luta política. A prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social. A educação consegue dar às pessoas maior clareza para ‘lerem o mundo’, e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política. É essa clareza que lançará um desafio ao fatalismo neoliberal. A linguagem dos neoliberais fala da necessidade do desemprego, da pobreza, da desigualdade. Penso que seja de nosso dever lutar contra essas formas fatalistas e mecânicas de compreender história. Enquanto as pessoas atribuírem a fome ou a pobreza que as destroem ao destino, à fatalidade ou a Deus, pouca chance haverá de promover ações coletivas (FREIRE, 2001b, p. 36).

Na apresentação da obra “Pedagogia dos sonhos possíveis”, Ana Maria Araújo Freire discute, tendo como referência o pensamento freireano, a necessidade da existência humana dos sujeitos como possibilidade de expressão dos pensares mais elaborados e da manifestação, de diferentes maneiras, das emoções mais genuínas. Os pensares e sentires, impossíveis de dicotomização, são gerados no corpo humano que se torna, então, “corpo consciente”. A própria natureza da existência humana permite a abertura de possibilidades de refletir sobre ela mesma, sobre a capacidade humana de falar, de pensar e de agir, e, ao mesmo tempo, fazer a “práxis” (além de escrever também sobre a própria “práxis”). Os homens podem transformar o mundo à medida que se constituem como sujeitos conscientes da peculiaridade absolutamente humana de saber o que são, o que querem e o que sentem. A existência

humana identifica-se, assim, com os sonhos e a utopia de um mundo melhor e justo entre os seres humanos.

Ao pensar a Educação Escolar como uma das possibilidades fundamentais para a formação dos sujeitos, é esperado que, ao longo desse processo educativo histórico-social, os seres humanos possam desenvolver sua capacidade crítica de atuar em sociedade, ou seja, de participar, de modo autônomo e reflexivo, da organização da vida social. O processo educacional, permeado pelas relações pedagógicas entre educadores e educandos, permite o desenvolvimento gradual de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar. Nenhum indivíduo nasce sabendo “ser humano”, mas, é na convivência histórico-social e dialógica que a “a consciência da incompletude nos seres humanos leva-nos a envolver em um processo permanente de pesquisa” (FREIRE, 2001b, p. 65).

Segundo o autor, a função do educador relaciona-se, intimamente, com reflexão e prática libertadora. Isso não significa incorporar os objetivos e as aspirações do educador como reprodução acrítica pelos educandos, mas originar a possibilidade na qual esses educandos se tornem produtores que constroem, coletivamente com os educadores, suas próprias histórias. Nas palavras de Freire, “é assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa” (FREIRE, 2001b, p. 78).

Para Lev Semenovich Vygotsky, psicólogo do desenvolvimento humano, o educador é compreendido como um sujeito mais experiente que no processo educativo tem a função de auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. A instituição escolar configura-se como essencial na atuação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)³, ou seja, na identificação dos conhecimentos que os alunos apresentam e ao permitir que os educandos avancem em seus aprendizados, de modo a contribuir para seu pleno desenvolvimento.

Jean Piaget, outro psicólogo do desenvolvimento, também traz suas contribuições ao campo educacional, ao propor que o processo de construção da autonomia se desenvolva por meio da cooperação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. A partir do momento em que o egocentrismo infantil cede, gradualmente, seu lugar ao

³ O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal comparece em diversos trabalhos de Vygotsky, dentre eles, o livro “A construção do pensamento e da linguagem”.

pensamento socializado, por volta dos 11 anos, a construção da autonomia discente vai consolidando-se. A socialização é compreendida pelo autor como fundamental nesse processo de desenvolvimento do pensamento mais elaborado e a cooperação entre os sujeitos contribui para o aprofundamento da formação cognitiva dos sujeitos.

Ao objetivar o pleno desenvolvimento de um cidadão crítico, autônomo e participativo de uma sociedade democrática, o presente trabalho reflete sobre o conceito de autonomia a partir dos pensamentos de autores clássicos: Paulo Freire, Vygotsky e Piaget. Dentro de uma perspectiva histórica e social de formação política dos sujeitos, foi possível verificar que os autores que mais se aproximam são: Paulo Freire e Vygotsky. A revisão bibliográfica sobre trabalhos que se relacionam com a nossa temática também contribuíram para a elucidação da discussão. Por compreender a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs), enquanto materiais de orientação didática aos professores da área, também foram discutidos a partir da concepção de autonomia apresentada, especialmente, no volume 2 (Formação social e pessoal).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa inclui em suas reflexões o trabalho de educadoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e discute as práticas e processos que possam contribuir para o desenvolvimento da autonomia das crianças de quatro a seis anos. Os dados coletados com o trabalho empírico foram analisados, de modo preliminar, a partir do referencial teórico adotado nesta pesquisa tendo em vista a organização da rotina diária e sua relação com as práticas e processos escolares que podem contribuir para a construção da autonomia discente.

Esta dissertação está organizada em 5 capítulos, incluindo esta Introdução. No capítulo 2 é feita a discussão sobre o papel da educação e sua relação com a Psicologia da Educação, tendo em vista o pleno desenvolvimento do sujeito. Apresenta-se o pensamento do educador Paulo Freire e suas contribuições aos dias de hoje, bem como a análise sobre a formação da autonomia dos educandos. Em seguida, é apresentada uma reflexão sobre as idéias dos psicólogos do desenvolvimento Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky, cada qual em suas contribuições ao campo educacional e ao desenvolvimento autônomo das crianças. Após a análise do pensamento vygotskyano, apresentam-se as aproximações entre Freire e Vygotsky, uma vez que ambos destacam a importância do contexto histórico-social na formação dos sujeitos.

O capítulo 3, por sua vez, traz uma análise de trabalhos publicados sobre a construção da autonomia discente. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) são discutidos dentro do âmbito de revisão bibliográfica, uma vez que são retomadas as contribuições, principalmente, do ponto de vista moral, sugerido pelo psicólogo Jean Piaget.

O quarto capítulo apresenta a perspectiva etnográfica, que orientou o trabalho de campo, e as análises dos dados coletados na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Por fim, no último capítulo, estão elaboradas as considerações finais desta pesquisa.

2 Função da Educação e a interface com a Psicologia

O objetivo do presente capítulo é apresentar o conceito de educação que orienta este trabalho, bem como sua função no pleno desenvolvimento dos homens como sujeitos de produções, dentro de um determinado contexto histórico-social. O processo de desenvolvimento humano, dentro de um contexto definido como histórico e social, relaciona-se intimamente com a questão da construção da autonomia dos sujeitos. As possibilidades de tomar decisões e de participar ativamente dentro do grupo social configuram-se como produtos elaborados a partir das diversas e múltiplas interações sociais.

No primeiro subcapítulo desenvolve-se a discussão do conceito de educação escolar para a formação humana. Em 2.2, é feita a análise das contribuições do pensamento do educador Paulo Freire, dentro da perspectiva filosófica, histórica e social sobre a formação política dos sujeitos, uma vez que tal formação não pode ser analisada separadamente do contexto histórico-social. Após a discussão sobre os ideais freireanos, apresenta-se uma análise sobre o desenvolvimento humano e a construção da autonomia discente a partir do enfoque da psicologia, com as contribuições dos autores clássicos Jean Piaget, no subcapítulo 2.3, e Lev Semenovich Vygotsky, em 2.4. Como última etapa deste segundo capítulo, é feita uma discussão, em 2.5, sobre as aproximações de Freire e Vygotsky, uma vez que suas teorias propõem o desenvolvimento humano como produção social, dentro de um contexto histórico-cultural.

2.1 Educação escolar: formação do sujeito e apropriação do legado da humanidade

A Educação pode ser compreendida como apropriação da herança cultural produzida pelas gerações anteriores e pela qual os homens constroem a sua própria história em um dado contexto social. Tal apropriação não se consolida somente dos fatos do passado, mas também das produções elaboradas no presente. Por meio do processo educativo, a herança histórica e cultural é ensinada de geração em geração, pelas suas diversas e múltiplas relações. Esse exercício permite uma tentativa de fazer parte da construção de um novo mundo, para futuras

gerações. O processo pedagógico é constante e dinâmico, pois se trata de uma produção construída entre os sujeitos dentro de um determinado contexto histórico e social, a partir das interações entre os sujeitos e com os saberes.

Nessa perspectiva, o homem como ser histórico-social só se faz sujeito mediante a interação com os outros, necessitando, então, viver em sociedade. Ele se educa ao estabelecer vínculos com o outro – este visto como seu semelhante, sendo também sujeito de ações. As relações humanas são construídas mediante o processo de humanização dos indivíduos por meio da educação, uma vez que é na convivência social que ele aprende a constituir-se como ser humano. A condição como sujeito é construída pelos e para os sujeitos. Logo, ao negar o outro sua própria condição de sujeito também é negada.

A cultura, por sua vez, é construída na relação entre os homens e transmitida às demais gerações pela educação, ou seja, o homem apropria-se do saber historicamente produzido pela ação educativa. Como ser histórico-social e livre, somente o homem é capaz de criar novos valores, novos conhecimentos, novos hábitos, tecnologia, ciência, estabelecer objetivos e aplicar uma ação para atingi-los. O saber, portanto, não se transforma, necessariamente, em poder como dominação entre os homens, mas como produção histórica e coletiva, permitindo relacioná-la com a possibilidade de afirmação da condição humanizadora dos sujeitos.

O filósofo americano John Dewey preocupou-se em valorizar, assim como Paulo Freire, as relações do sujeito com seus semelhantes e com a cultura histórica e socialmente produzida. Na concepção deweyana, o universo é um conjunto infinito de elementos que se relacionam entre si de modo bastante diverso. As relações são múltiplas e variadas, permitindo transformações que, dessas relações, fazem usufruto. Os corpos, segundo Dewey (1959), agem uns sobre os outros, modificando-se de modo recíproco. O agir sobre o outro corpo e sofrer uma reação é o que o autor define como experiência. Dewey entende que, no plano humano, o agir e o reagir ganham sua amplitude, uma vez que os sujeitos são capazes de reflexão, possuem acesso ao conhecimento e à reconstrução da experiência. A experiência é uma forma de interação na qual os elementos que nela entram são modificados. Nessa concepção, a presença do outro é essencial para o processo formativo dos sujeitos e, no pensamento freireano, os homens não vivem sozinhos, o que implica na vida humana em comunhão, permitindo a constante formação e reflexão sobre o processo de constituição de seres humanos políticos.

A experiência reflexiva, para Dewey, ao identificar as relações antes e depois do seu processo de desenvolvimento, permite a aquisição de novos conhecimentos, como uma das grandes conquistas educativas. A experiência educativa define-se, então, como aquela na qual o pensamento se faz presente de modo a permitir a percepção de relações e continuidades antes não percebidas pelos sujeitos. A construção e constante reconstrução da experiência pela reflexão é o que permite caracterizar a perspectiva humana da vida em sociedade. Educar-se é, portanto, crescer – não mais apenas no sentido fisiológico – mas, considerando o sentido humano, alargando e aprofundando suas experiências ao longo da vida.

Em relação à Educação, o fim é entendido como aquele que se identifica com os meios, ou seja, para se atingir o resultado esperado, o processo educativo precisa ser planejado e desenvolvido a partir de princípios coerentes com o fim desejado. O fim da educação não é a vida completa, mas uma vida progressiva na qual há constante ampliação de experiências. O meio social constitui-se das condições que propiciam ou impedem as atividades características do ser humano: são essas condições que influenciam a direção do processo educativo. As idéias são hipóteses de ação e são verdadeiras quando funcionam como orientadoras dessa ação.

A educação tem como finalidade propiciar à criança condições para que resolva por si própria seus problemas e, ao mesmo tempo, a própria educação necessita de uma direção, de um norte que orienta a prática educativa. A intenção educativa não é formar a criança a partir de modelos prévios ou mesmo orientá-la apenas para um porvir, mas é o desenvolvimento das capacidades potenciais dos educandos que deverá nortear o processo pedagógico. Por meio das experiências adquiridas nas diversas e múltiplas relações, tendo em vista a direção da prática educativa, a criança terá condições de construir seus mecanismos de resolução de problemas no cotidiano. Pode-se dizer que, para Dewey, a criança autônoma é aquela que tem capacidade, por meio das condições oferecidas, de resolver por si mesma seus problemas. O bom ensino, segundo o autor, é aquele que se vincula ao ensino das capacidades que o aluno já possui, concedendo-lhe, tanto material novo quanto seja necessário para que ele reconstrua aquelas capacidades em nova direção que exige pensamento. Na compreensão de Vygotsky, o bom ensino é aquele que interfere na Zona de Desenvolvimento Proximal dos educandos.

O conceito de experiência pode ser visto como a chave central para uma boa compreensão dos pressupostos de Dewey, uma vez que a função da escola não é a de preparar para a vida, sendo a educação a própria vida. Dessa forma, vida, experiência e aprendizagem

estão unidas e a função da escola deve possibilitar à criança uma reconstrução permanente da experiência. A criança não vai preparar-se para viver e, com essa preparação, viver mais tarde, isto é, ela não vai educar-se e, posteriormente, agir socialmente como cidadão, já que está inserida na sociedade a partir do nascimento. A infância é considerada parte da vida, já que se trata de uma das fases de formação do sujeito. A Educação torna-se, então, uma construção social e prazerosa para os educandos e educadores envolvidos no processo educativo. Ela é compreendida no sentido de formação plena dos homens para que atuem na sociedade, por meio da cooperação, visando o bem-estar de todos. Segundo o autor,

[...] a criança vive em um mundo em que tudo é contato pessoal. Dificilmente penetrará no campo da sua experiência qualquer coisa que não interesse diretamente seu bem-estar ou o de sua família e amigos. O seu mundo é um mundo de pessoas e de interesses pessoais e não um sistema de fatos ou leis. Tudo é afeição e simpatia, não havendo lugar para a verdade, no sentido de conformidade com o fato externo. Opondo-se a isso, o programa de estudos que a escola apresenta, estende-se, no tempo, indefinidamente para o passado, e prolonga-se, sem termo, no espaço. A criança é arrancada do seu pequeno meio físico familiar – um ou dois quilômetros quadrados de área, se tanto – e atirada dentro do mundo inteiro, até aos limites do sistema solar. [...] a vida da criança é integral e unitária: é um todo único. Se ela passa, a cada momento, de um objeto para outro, como de um, fá-lo sem nenhuma consciência de quebra ou transição. Não há isolamento consciente, nem mesmo distinção consciente (DEWEY, 1959, p. 51-52).

A criança, enquanto sujeito, é um ser que deve ser respeitado em sua integralidade. Ao desempenhar suas atividades, mesmo as mais corriqueiras, o sujeito envolve sua personalidade, cognição e afetos, de modo integrado. Nessa perspectiva, a escola, a partir de seu programa de estudo, precisa entender que a criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Para Dewey (1959, p. 55), o desenvolvimento e crescimento da criança são o ideal e fornece a avaliação dentro do processo educativo. Os estudos se subordinam ao crescimento da criança e só tem valor quando servirem às reais necessidades desse crescimento.

A escola precisa ser vista, portanto, como parte da vida dos educandos e não simplesmente como preparação para a vida. A instituição educativa, ao considerar a educação somente como preparação do indivíduo para o “vir a ser”, define-se numa dimensão que nega a vida presente dos educandos, tornando o cotidiano escolar em um grande desprazer. A suposta formação relaciona-se, então, a um mero “treinamento” para viver futuramente. Na obra “Vida e educação”, John Dewey discute essa temática e afirma que “educação é vida”. Nas palavras de Vitor Henrique Paro,

Se a escola deve preparar para alguma coisa, deve ser para a própria vida, mas esta entendida como o viver bem, no desfrute de todos os bens criados socialmente pela humanidade. [...] *não basta a escola 'preparar para' o bem viver, é preciso que, ao fazer isso, ela estimule e propicie esse bem viver, ou seja, é preciso que a escola seja prazerosa para seus alunos desde já. A primeira condição para propiciar isso é que a educação se apresente enquanto relação humana dialógica, que garanta a condição de sujeito tanto do educador quanto do educando* (PARO, 1998, p. 301, grifo nosso).

No artigo “O significado da infância”, Miguel Arroyo discute a infância como uma categoria dinâmica constantemente construída a partir do contexto histórico e social. Cada fase da vida humana deve ser entendida, na compreensão do autor, a partir de sua identidade e peculiaridades, não como preparatória para as fases subseqüentes, ou seja,

o movimento da identidade, a consciência das identidades sócio-culturais, avançou muito ultimamente e nos mostrou que cada idade tem sua identidade. Cada idade não está em função da outra idade. Cada idade tem em si mesma, a identidade própria, que exige uma educação própria, uma realização própria enquanto idade e não enquanto preparo para outra idade. [...] Cada fase da idade tem sua identidade própria, suas finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela mesma e não submetida a futuras vivências que muitas vezes não chegam. Em nome de um dia chegar a ser um grande homem, um adulto perfeito, formado, total, sacrificamos a infância, a adolescência, a juventude. Hoje não é esta a visão. A visão é que a totalidade da vivência tem que estar em cada fase de nossa construção enquanto seres humanos (ARROYO, 1995, p. 19).

Para Dewey, é importante que o educador reconheça e apóie os verdadeiros interesses da criança, uma vez que o interesse é compreendido como o resultado que acompanha a identificação do “eu” com um objeto ou idéia, essencial à completa expressão de uma atividade que o próprio “eu” iniciou. O esforço, no sentido que se opõe a interesse, importa em uma separação entre o eu e o fato a ser assimilado ou a tarefa a ser realizada, produzindo um hábito de dissociação da atividade. Para o autor,

[...] esforço, como interesse, só pode existir em relação a um *curso* de ação que tome tempo para se concluir, que passe pr uma série de estágios. Em vista de um fim a atingir, o esforço não é mais que uma tensão momentânea ou uma sucessão de tensões. E como tal, uma coisa a evitar, não tanto por ser desagradável, quanto pelo fato de nada nos adiantar e apenas nos poder expor a perigos de exaustão ou de acidente. Sempre, porém, que a ação importa em certo desenvolvimento, que exige tempo para se processar, o esforço, a vontade de despendar energia passa a ser medida do valor que tem para a pessoa essa determinada ação. Mostra que a pessoa realmente por ela se preocupa. Mas não quer isso dizer, naturalmente, que, nessas condições, todo esforço seja desejável. Pelo contrário, o fim a atingir pode não valer a despesa de energia ou os riscos de um esforço excessivo. É aí que cabe a bom senso decidir, porque será tão grande falta de juízo continuar, *a todo custo*, numa atividade uma vez abraçada, como sinal de fraqueza deixá-la aos primeiros sinais de dificuldade. *O princípio que desejamos assentar é*

que o esforço não tem significação como simples esforço, mas pela relação com uma atividade cujo progresso ele promove: tudo dependerá do fim a ser atingido (DEWEY, 1959, p. 123, grifo do autor).

Nessa compreensão, a criança torna-se educada não diretamente pelo meio social, mas por relações indiretas estabelecidas entre ela e o meio social, mediante o trabalho educativo que tenha como direção a formação humana dos sujeitos. O meio social e o indivíduo não são vistos como dois fatores antagônicos do processo de desenvolvimento humano e social, mas por meio das condições sociais oferecidas, o indivíduo pode libertar-se e construir sua personalidade.

A dependência do sujeito é entendida, por Dewey, como capacidade social de viver em comum com seus semelhantes. A relação de interdependência entre os sujeitos sociais associa-se à característica de plasticidade do organismo humano, uma vez que o organismo humano é capaz de aprender a modificar os próprios atos, em vista de experiências anteriores, apropriando-se de novos hábitos, de novos modos de agir e de relacionar-se. O autor considera que essa relação desenvolve o senso de comunidade entre os homens e a sua organização estimula tanto a cooperação quanto a criação do aspecto social. O espírito de iniciativa e de independência leva as crianças à autonomia e ao autogoverno, que são virtudes de uma sociedade democrática, em oposição ao tradicional ensino que prioriza a obediência.

A Educação torna-se responsável, portanto, pela formação dos sujeitos em duas esferas: a individual e a social. Para Ortega Y Gasset (1963), na esfera individual, o homem, por meio do ato educativo, apropria-se da cultura produzida historicamente usufruindo o que foi conquistado pelas gerações anteriores e auxiliando a sua formação individual – promoção do seu auto-desenvolvimento. Ao analisar o saber produzido, é capaz de estabelecer relações e criar novos conhecimentos, sentindo-se sujeito de todo o processo histórico, e promovendo o seu “viver bem”. Quanto à dimensão social, está intimamente relacionada à formação integral do indivíduo tendo como preocupação a promoção da melhor convivência em sociedade. Comparando com a esfera individual, é possível dizer que, na esfera social, há a promoção do “viver bem” coletivo, ou seja, a tentativa de promover a plena convivência entre todos os integrantes da sociedade: uma preocupação quanto ao desenvolvimento do grupo.

As unidades escolares apresentam-se, nesse contexto de compreensão, como instituições que – ao invés de configurar-se como depósito de saberes – podem favorecer a apropriação de conhecimentos para sua libertação. Para Paulo Freire, a formação do ser humano torna-se essencial pela conscientização de sua condição social e de sua realidade,

colaborando para que ele descubra a necessidade de transformação, atuando como construtor e renovador do conhecimento, além de promover seu desenvolvimento. Essa compreensão relaciona-se com a concepção de Educação de qualidade, no sentido de preocupação em formar o indivíduo na íntegra, desenvolvendo seu olhar crítico e consciente, além da construção de um melhor convívio entre seus semelhantes.

A instituição educativa torna-se responsável pela apropriação da cultura pelos alunos, mas paralelamente atua como ambiente de convivência de grupos que apresentam particularidades próprias, situações em comum e que terão essas experiências marcadas na sua constituição como sujeitos. A própria instituição escolar constitui uma possibilidade de fazer amigos, ter professores, estabelecer relações humanas que contribuem para a construção democrática do sujeito. Segundo as pesquisadoras mexicanas Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1986, p. 70), “as crianças encaram a convivência dentro da escola com estratégias apropriadas e convertem este espaço num lugar onde a aprendizagem se dá conjuntamente”. Nas palavras de Vitor Henrique Paro (2003, p. 103), “se estamos preocupados, na escola, em formar cidadãos participativos, é preciso dispor as relações e as atividades que aí se dão de forma a ‘marcar’ os sujeitos que por ela passam com os sinais da convivência democrática”.

A escola é compreendida, então, como instituição sócio-educativa responsável tanto pela socialização dos educandos quanto pela socialização sistemática dos saberes produzidos dentro de um dado contexto histórico e social, tendo em vista a possibilidade de produção de novos saberes. A Educação Escolar constitui-se como possível meio de construção de convivências que valorizam a cooperação e a aceitação da subjetividade do outro, tendo em vista uma sociedade mais justa e democrática.

Peter L. Berger e Thomas Luckmann (1996) também discutiram a importância da relação dialética entre o homem e o mundo social. Em sua clássica obra “A construção social da realidade”, os autores compreendem o sujeito como aquele que vive coletivamente no mundo, modificando-o e sofrendo modificações ao longo da formação humana. A realidade da vida cotidiana é apreendida pelos sujeitos como uma realidade ordenada, uma vez que aparece já objetivada antes mesmo de sua entrada no meio social (a realidade surge como exterior ao sujeito, uma vez que se constitui como produção constante de diferentes gerações). Isso revela a capacidade intrinsecamente humana de produção da realidade como objetivada. Por meio das relações sociais e dialéticas entre as gerações, a construção da realidade é compreendida como um processo constante e dinâmico, favorecendo a apropriação dos

conhecimentos já elaborados e ordenados, além de permitir a interferência dos novos sujeitos na constante construção do mundo.

Nessa compreensão, por meio da linguagem utilizada na vida cotidiana, as objetivações fornecidas aos indivíduos são interiorizadas pelos mesmos como um mundo intersubjetivo. Embora o indivíduo possa estar sozinho no mundo de seus sonhos, há a consciência da realidade da vida cotidiana tanto para os outros quanto para si mesmo, uma vez que não há a possibilidade de estar na vida cotidiana sem estar constantemente em interação e comunicação com os demais sujeitos.

Segundo Berger e Luckmann, a exteriorização, objetivação e interiorização são compreendidas como os três momentos dialéticos na realidade social. Cada um deles corresponde a uma especificidade do mundo social, na qual “*a sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objetiva. O homem é um produto social*” (BERGER; LUCKMANN, 1996, p. 87, grifo do autor). Para os autores, somente a partir da transmissão do mundo social a uma nova geração (a interiorização efetuada na socialização), é que a dialética social fundamental surge em sua plenitude. O aparecimento de uma nova geração é o que permite falar propriamente de um mundo social, conferindo, portanto, a necessidade das múltiplas relações dialéticas entre as diferentes gerações.

Tendo em vista a importância dada à educação escolar no aspecto das múltiplas relações sociais entre educadores e educandos, torna-se essencial refletir sobre as contribuições dos autores no que se refere à socialização primária e à secundária. Berger e Luckmann (1996, p. 175), ao definirem o conceito de socialização e seus dois subtipos, valem-se de seu uso corrente na área das ciências sociais. A socialização é entendida como “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”. A socialização primária como “a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade” e a secundária, por sua vez, é definida como “qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo da sua sociedade”.

Na fase da socialização primária, é construído o primeiro mundo do indivíduo, representado pela infância, que conduz a criança a ter confiança não somente nas pessoas com as quais convive, mas nas definições das situações dadas por essas. Dessa forma, vale ressaltar que os conteúdos específicos interiorizados pelas crianças no processo da

socialização variam de sociedade para sociedade. A socialização primária é vista como aquela que tem, em geral, o valor mais significativo ao indivíduo, uma vez que todos os sujeitos nasceram dentro de uma estrutura social objetiva, dentro da qual há outros significativos que se responsabilizam pela socialização dos mesmos:

os outros significativos estabelecem a mediação deste mundo para ele modificam o mundo no curso da mediação. Escolhem aspectos do mundo de acordo com sua própria localização na estrutura social e também em virtude de suas idiosincrasias individuais, cujo fundamento se encontra na biografia de cada um (BERGER; LUCKMANN, 1996, p. 176).

A socialização primária destaca-se mais pelo alto grau de emoção do que puramente pelo aspecto cognoscitivo a ser apropriado, pois o processo de aprendizado das crianças pequenas relaciona-se intimamente com a sua ligação emocional aos outros significativos. A interiorização só se realiza quando há identificação, ou seja, quando a criança absorve e interioriza papéis e atitudes dos outros significativos nos momentos em que houve íntima identificação com o aspecto emocional. Para os autores, “por meio desta interiorização com os outros significativos a criança torna-se capaz de identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível” (BERGER; LUCKMANN, 1996, p. 176-177).

A abstração progressiva dos papéis e das atitudes dos outros particulares para papéis e atitudes em geral é constituída pela consciência criada na socialização primária. A formação na consciência do outro generalizado marca uma fase decisiva na socialização. Esse processo implica tanto a interiorização da sociedade como tal e da realidade objetiva nela estabelecida quanto o estabelecimento subjetivo de uma identidade coerente e contínua. A sociedade, identidade e realidade cristalizam-se de modo subjetivo no processo de interiorização. Essa cristalização é construída simultaneamente pelo processo de interiorização da linguagem pelos sujeitos. Nas palavras de Berger e Luckmann (1996, p. 179),

[...] quando o outro generalizado cristalizou na consciência estabelece-se uma relação simétrica entre a realidade objetiva e a subjetiva. Aquilo que é real “fora” corresponde ao que é real “dentro”. A realidade objetiva pode ser facilmente “traduzida” em realidade subjetiva, e vice-versa. A linguagem evidentemente é o principal veículo deste progressivo processo de tradução em ambas as direções. [...] As duas realidades correspondem uma à outra, mas não são coextensivas. Há sempre mais realidade objetiva “disponível” do que a efetivamente interiorizada em qualquer consciência individual, simplesmente porque o conteúdo da socialização é determinado pela distribuição social do conhecimento. Nenhum indivíduo interioriza a totalidade daquilo que é objetivado como realidade em sua sociedade, mesmo que a sociedade e sua realidade sejam relativamente simples. Por

outro lado, há sempre elementos da realidade subjetiva que não se originaram na socialização, tais como a consciência da existência do próprio corpo do indivíduo anteriormente e à parte de qualquer apreensão dele socialmente apreendida.

A socialização primária implica, segundo os autores, as seqüências de aprendizado socialmente definidas. Cada um dos programas que se relaciona com o aprendizado dos indivíduos acarreta certo reconhecimento social do crescimento e diferenciação biológicos e, “assim, cada programa, em qualquer sociedade, tem de reconhecer que uma criança de um ano de idade não pode aprender o que uma de três anos pode” (BERGER; LUCKMANN, 1996, p. 182). Essa compreensão tem em vista também a necessidade de identificar que a definição de infância em uma sociedade pode ter outro significado ou valor, revelando variações em relação às implicações sociais da infância de uma sociedade para outra.

A socialização secundária, por sua vez, é compreendida por Berger e Luckmann como uma característica de sociedades mais complexas. Para eles, é possível a existência de sociedades que não apresentam socialização depois da socialização primária e acabam configurando-se pelo conjunto de conhecimentos muito simples. A socialização secundária é definida pelos autores como a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições, cuja extensão e caráter são determinados pela complexidade da divisão do trabalho e a distribuição social dos conhecimentos. Os processos de socialização secundária, ao lidar com os sujeitos que possuem uma interiorização de um “mundo básico”, precisam tratá-los como personalidades já formadas e um mundo já interiorizado (Berger; Luckmann, 1996, p. 187). Sejam quais forem os novos conteúdos que devem ser interiorizados com a socialização secundária, precisam sobrepor-se à realidade já presente com a socialização primária:

[...] os “submundos” interiorizados na socialização secundária são geralmente aquisições parciais, em contraste com o “mundo básico” adquirido na socialização primária. Contudo, eles também são realidades mais ou menos coerentes, caracterizados por componentes normativos e afetivos assim como cognoscitivos (BERGER; LUCKMANN, 1996, p. 185).

Nessa perspectiva, analisando as definições de socialização primária e secundária discutidas por Berger e Luckmann, é possível compreender e considerar, a partir do contexto educacional, a família como uma das responsáveis pela socialização primária e a inserção da criança em um setor específico da sociedade. A socialização secundária estaria mais relacionada ao âmbito da instituição escolar como responsável tanto pela troca de experiências entre as diversas culturas aprendidas na socialização primária quanto da

possibilidade de aquisição de conhecimentos e funções específicas à instituição vinculada. A formação humana constrói-se por meio da relação dialética do indivíduo com a sociedade, estreitando e aprofundando as relações entre identidade pessoal e estrutura social, dentro da história que conduz o desenvolvimento da sociedade.

Torna-se mais esclarecida, então, a compreensão do desenvolvimento dos sujeitos como construído a partir das múltiplas interações estabelecidas entre os sujeitos, seu meio social e a cultura histórica e socialmente produzida. E é por meio de relações sociais permeadas pelo diálogo que existe a possibilidade de o sujeito transformar a si mesmo, o meio social e a cultura num processo ininterrupto e dialético. A partir da discussão elaborada até este momento, será feita, no próximo subcapítulo, uma discussão sobre a formação política dos sujeitos, trazendo as contribuições do pensamento de Paulo Freire ao contexto da Educação Escolar.

2.2 Paulo Freire e a Educação como formação política dos sujeitos

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. 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, 2003b, p. 52-53, grifo do autor).

2.2.1 A atualidade do pensamento freireano para a análise da Educação Escolar

Ao objetivarmos a Educação como processo de desenvolvimento humano e tendo em vista as relações pedagógicas, um autor que se destaca com suas reflexões é Paulo Freire (1921-1997). Seus trabalhos relacionam-se originariamente com a educação de jovens e

adultos, e suas idéias, sobre educação como prática de liberdade e formação política dos sujeitos, despertam os interesses de educadores para a atualidade do seu pensamento no contexto da realidade brasileira. O pensamento do autor é fruto das condições histórico-sociais vividas, por ele, no Brasil e no Chile, na década de 60, países no qual realizou sua prática educativa. Os ideais freireanos, fundamentados na filosofia da educação, tiveram início em Pernambuco, avançando por todo o Brasil e estendendo-se ao Chile e à América Latina.

Pensar os ideais de Paulo Freire nos dias atuais é retomar seu primeiro trabalho intitulado “Educação e atualidade brasileira”, escrito em 1959 como Tese de Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco. Um traço marcante do autor é a sua preocupação em reescrever seus textos como forma de aprofundar suas idéias e manter-se sempre atualizado em seus trabalhos, de acordo com os novos contextos em que procurava inserir-se de modo crítico. Em sua primeira obra, Freire traz a necessidade de conscientização dos oprimidos da sua condição de ‘ser oprimido’ como forma de conquista de sua própria libertação e também como um belo convite para a libertação dos opressores.

Seu trabalho intitulado “A educação como prática de liberdade” é resultado de uma profunda análise do autor de acordo com o contexto brasileiro nos anos de 1960 a 1964. O clássico “Pedagogia do oprimido” foi elaborado a partir das experiências de Freire com os camponeses do Chile e sua primeira versão é do ano de 1968. Nessa obra, retoma a discussão sobre os oprimidos-opressores e relaciona com a temática da Educação Bancária no contexto educacional. O último livro do autor, “Pedagogia da autonomia”, data de 1997 (ano da morte do autor). Nesse período intermediário, publicou diversos trabalhos, dentre eles: “Educação como prática da liberdade”; “A importância do ato de ler”; “Pedagogia dos sonhos possíveis”; “Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido”. Pela leitura de suas obras, é possível verificar que suas reflexões foram construídas e aprofundadas ao longo de sua vida e são pertinentes e atuais ao tema da plena formação humana dos sujeitos, uma vez que se tem a necessidade da Educação como processo essencial para o desenvolvimento humano, dentro de um contexto histórico e social.

Uma característica marcante do pensamento freireano é a esperança de um novo mundo – revelada em “Pedagogia da esperança” como um diálogo à “Pedagogia do oprimido” – que nasce de uma possibilidade na qual o oprimido conscientiza-se de sua condição como

sujeito e anuncia sua capacidade de se formar e de promover mudanças sociais, juntamente com outros sujeitos. A consciência de incompletude, presente nos seres humanos, leva o sujeito a um processo de constante pesquisa, o que proporciona o surgimento da esperança. O sujeito, ao propor sua constante formação, age em sua busca com esperança de torná-la possível. A ação propriamente humana constrói-se perante a possibilidade de escolhas e de tomada de decisões por parte dos sujeitos, tornando-os, cada vez mais, éticos. A atualidade do pensamento freireano é posta na medida em que o homem contemporâneo e a sociedade remetem-se às questões discutidas nas obras de Freire, na tentativa de busca de superar a incompletude. Segundo Freire,

[...] sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e de homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança (FREIRE, 2007, p. 91, grifo do autor).

Freire discute em seus trabalhos a necessidade de conscientização dos oprimidos (da sua própria condição de oprimidos como grupo social) e construir, junto com os opressores, uma nova forma de relações humanas, tendo em vista o processo de humanização de ambos. Para o autor, independentemente onde se encontra o oprimido ou a sua nacionalidade, o fundamental é a dignidade da pessoa humana que, na opressão e na libertação, atinge uma dimensão de universalidade. Esses ideais fazem-se presentes em suas obras publicadas há mais de quarenta anos – como, por exemplo, a “Pedagogia do oprimido” – mas seu pensamento é atual e contribui para pensar o contexto contemporâneo, dada a necessidade de reafirmação da Educação como formação política dos sujeitos.

A reflexão sobre o processo de construção da consciência crítica tem sua excelência ao considerar o próprio movimento do pensamento de Paulo Freire. Sua idéia de que os oprimidos precisam tomar a consciência de sua condição social, juntamente, com os opressores pode revelar o fruto, aos oprimidos e opressores, da passagem da consciência intransitiva para a consciência transitiva-crítica. No contexto atual da escola como formação humana dos educandos, pode-se dizer que esses ideais freireanos revelam-se de modo presente e contemporâneo.

A perspectiva freireana concede grande relevância ao caráter histórico-social para a formação individual de cada sujeito, uma vez que, na sua compreensão os homens não vivem sozinhos, estabelecendo uma relação dinâmica entre eles, mediatizados pelo mundo. Os saberes são, portanto, compreendidos como produção coletiva dos sujeitos em comunhão e possível de compartilhamento entre eles. Essa produção de saberes é constante e dinamicamente elaborada pelas diversas e múltiplas interações entre as gerações que convivem na sociedade.

Os educandos e educadores são compreendidos como sujeitos e não simplesmente objetos da educação. Configuram-se como sujeitos pelo fato de estabelecerem relações entre si e com o mundo, dentro do contato social com a cultura histórica e socialmente elaborada. Os sujeitos estarem com o mundo (e não estarem no mundo) representa a capacidade intrinsecamente humana de interação social, reflexão, prática, socialização, transformação social e produção de uma nova história e cultura.

A consciência de incompletude dos sujeitos é o que conduz essa busca incessante pela vontade de “ser mais” e a educação problematizadora é uma das essenciais possibilidades dessa plenitude humana. Para Paulo Freire, é possível acreditar no ser humano enquanto produtor de sua história como possibilidade. Embora exista um possível desalento em relação ao mundo contemporâneo – presença constante de individualismo, concorrência, desumanização, desrespeito ao próximo – verifica-se, cada vez mais, a necessidade esperançosa de construir uma postura política dos sujeitos perante as relações que negam a sua condição de ser humano. Tendo em vista a busca do ser humano pelo “ser mais”, a seguir, será discutido o conceito de “inérito-viável” como possibilidade do processo de conscientização dos sujeitos, passando pela fase de intransitividade para a transitiva-crítica.

2.2.2 O conceito de “inérito-viável” para Paulo Freire e a relação com a formação humana

Este subitem aborda o conceito de “inérito-viável”, discutido por Freire em “Pedagogia do oprimido”. Os homens são compreendidos como seres conscientes de sua condição e de sua liberdade enquanto sujeitos. Dessa forma, durante o percurso da vida pessoal e social, encontram dificuldades, obstáculos, barreiras a serem enfrentadas – barreiras

denominadas freireanamente como “situações-limites”. Diante dessas “situações-limites”, os sujeitos podem percebê-las como barreiras intransponíveis ou compreendê-las como algo que podem ser rompidas, empenhando-se na sua superação.

A partir do momento no qual o sujeito identifica as “situações-limites” como algo a ser vencido, há a percepção crítica da sua condição e da realidade (trata-se de algo percebido e destacado, construindo-se, portanto, um tema-problema). Nesse momento, há um esforço na tentativa de enfrentar o problema e superá-lo. As ações necessárias para romper as “situações-limites” são denominadas pelo autor como “atos-limites”. Estes se dirigem à superação e à negação da aceitação dócil e passiva pelos sujeitos.

As “situações-limites” relacionam-se com os opressores e oprimidos à medida que os primeiros encontram os temas-problemas encobertos pelas “situações-problemas”, compreendendo a realidade como algo determinado e determinante. Os oprimidos, por sua vez, percebem que os temas desafiadores da sociedade não estão encobertos pelas “situações-problemas” e compreendem estas como um “percebido” e “destacado”. Esse reconhecimento das “situações-problemas” permite um movimento de mobilização por parte dos oprimidos em busca de transformações nas suas relações com outros sujeitos e com o mundo.

Os oprimidos sentem-se no dever de romper e avançar as “situações-limites”, buscando a sua libertação e transpondo a “fronteira entre o ser e o ser-mais”. Nessa superação dos problemas pelos oprimidos, o “ser mais” ganha espaço em detrimento ao “ser menos”. A busca passa a se concretizar quando, aquilo que antes era inviável, transforma-se no possível, tornando novas relações como “inédito-viável”. Segundo o autor, em um primeiro momento, a consciência transitiva é, preponderantemente, ingênua, ou seja, é marcada pela simplicidade na interpretação dos problemas e fragilidade na argumentação. Por outro lado, a transitividade crítica é alcançada pelos sujeitos a partir de uma educação dialógica e ativa, priorizando a responsabilidade social e política na interpretação e resolução dos problemas. Nas palavras de Freire,

[...] daí ser esta transitividade crítica característica dos autênticos regimes democráticos e corresponder a formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais, das fases rígidas e militarmente autoritárias, como infelizmente vivemos hoje, no recuo que sofremos e que os grupos usurpadores do poder pretendem apresentar como um reencontro com a democracia (FREIRE, 2005, p. 68-69).

Esse processo de conscientização do homem como sujeito é permeado pela passagem do conceito de consciência intransitiva para a consciência transitiva-crítica (Freire, 2005, p. 68-69). O momento de intransitividade representa certo distanciamento do homem em relação à sua condição e existência humana. Por meio da conscientização, a partir de relações sociais, o sujeito amplia seu poder de compreensão e de respostas às questões que partem do seu contorno social. Com isso, o ser humano aprofunda seu poder de diálogo com os outros sujeitos e também com o seu mundo (se transita). Os interesses e preocupações humanas se estendem a esferas mais amplas do que a esfera vital. Essa transitividade de consciência orienta o homem e leva-o a vencer e atingir a sua existência como ser humano, que o anularia e comprometeria sua função como sujeito ativo. O diálogo do homem com outros homens e com o mundo caracteriza-o como ser histórico e social.

O “inédito-viável” pode ser compreendido como uma proposta de superação das condições de opressores e oprimidos na produção dos saberes e nas relações humanas, tendo em vista a esperança da construção de um novo mundo. A capacidade de sonhar coletivamente, como propõe Freire, envolve criticidade e configura-se como uma atitude especificamente humana de formação. Esta não só acredita na possibilidade de transformações, mas, essencialmente, compreende que se trata de transformações construídas de modo coletivo e constante.

As “situações-limites” são compreendidas não como determinantes históricos, mas como problemas sociais que permitem os sujeitos assumirem a postura crítica e consciente (postura política) perante a história como possibilidade. O próprio aprofundamento de Paulo Freire em seu pensamento ao longo dos anos revela sua postura crítica e participativa ao permitir a construção de uma nova pedagogia da esperança. Partindo da pedagogia do oprimido como reveladora dos problemas sociais, a conscientização dos homens possibilita sua ação política perante a superação dos mesmos e rumo a uma pedagogia da autonomia.

O conceito de autonomia pode se relacionar intimamente com o conceito de Paulo Freire de “inédito-viável”, uma vez que a conscientização da condição, por exemplo, de oprimidos e de opressores, leva os homens a um constante processo de reflexão e análise crítica da própria prática perante os demais sujeitos. A capacidade essencialmente humana de transformação social se torna cada vez mais presente à medida que novas escolhas e decisões são elaboradas, criando novos valores e posturas entre os homens e em sua relação com o mundo, na tentativa de construção de uma sociedade mais humanizada e democrática. A

vontade de “ser mais” dos sujeitos também se relaciona, possivelmente, com a discussão feita nesse momento, já que a consciência da incompletude dos seres humanos conduz a uma ação de constante estudo e pesquisa, a fim de tornarem-se, cada vez mais, seres humanos autônomos e democráticos. Nessa perspectiva, no próximo subitem será discutido o conceito de autonomia para Paulo Freire.

2.2.3 O conceito de autonomia discente para Paulo Freire e outros conceitos e idéias que se relacionam diretamente com sua construção

Trazer o pensamento de Paulo Freire para discutir o conceito de autonomia é uma tarefa complexa e exige sua contextualização para além da obra “Pedagogia da autonomia”. Em seu primeiro trabalho “Educação e atualidade brasileira” (1959), o autor anuncia sua preocupação – aprofundada ao longo de seus trabalhos – com a função essencial da instituição educativa para a formação crítica, participativa e humanizada dos sujeitos. Ao propor uma educação que construa sujeitos críticos, participativos e livres da condição de oprimidos e opressores, Freire traz uma possível origem para a relação dessa idéia com a construção de autonomia dos sujeitos. Afirma a necessidade de envolvimento e participação dos educandos no conhecimento e na produção de uma nova existência humana dos sujeitos como grupo social, dentro de um contexto histórico. Segundo o autor,

[...] como, porém, aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomo-lhe uma ordem a que ele não se ajusta concordante ou discordantemente mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as ‘guarda’. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem o tenta, esforço de realização e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 2001a, p. 90-91).

Na obra “Pedagogia do oprimido” inicia-se uma reflexão do processo de autonomia a partir da conscientização dos oprimidos em relação à sua própria condição e a postura crítica perante a necessária tomada de decisão para a transformação da condição de oprimidos para a condição de libertação. A partir do momento em que se busca, com os opressores, a libertação de ambos, a autonomia no sentido de formação política faz-se presente e coerente com a discussão freireana.

Ao analisar as relações humanas no âmbito da instituição escolar, a relação entre opressores e oprimidos pode se revelar por meio da Educação Bancária. De acordo com os ideais dessa Educação, o saber é, simplesmente, uma doação dos (professores) que julgam saber àqueles (alunos) que julgam não saber nada. Trata-se de uma doação feita por meio de narrações sobre conteúdos e aspectos da realidade como algo parado, estático, sem movimento dinâmico da realidade. A Educação Bancária é definida como um ato de depositar, os educandos são os depositários e os educadores, depositantes. Ao invés de comunicar-se e dialogar com os alunos, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos recebem passivamente, memorizam e repetem. Os homens são vistos como seres colecionadores de conhecimentos que são arquivados em compartimentos estanques.

Nessa concepção bancária, o educador aparece como seu indiscutível agente cuja tarefa é “encher” os educandos com conteúdos de sua narração; os conteúdos, por sua vez, compreendidos como retalhos da realidade desconectados de uma contextualização. Os professores – como supostos e únicos sujeitos ativos – depositam conteúdos em seus alunos, vistos como passivos e aptos para absorver informações e guardá-las em seus cérebros como se fossem gavetas ou arquivos. É uma relação mediada constantemente pelo processo desumanizador, negando então, os verdadeiros fins da educação e, por consequência, negando a própria constituição do ser humano.

Na Educação Bancária, o papel de autoridade relaciona-se com uma figura autoritária, de imposição dos conhecimentos sem uma reflexão coerentemente democrática. Essa prática dificulta a construção do processo de autonomia discente, uma vez que considera as crianças como receptoras dos conhecimentos, sem a possibilidade de dialogar, de refletir e de elaborar suas opiniões.

Para o ‘educador-bancário’, na sua antidualogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando *seu* programa. Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositados nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2002, p. 83-84, grifo do autor).

Ao refletir sobre uma educação libertadora e transformadora, não se define sua qualidade como sendo aquela em que, à primeira vista, os alunos absorvem a maior

quantidade de conteúdos para, posteriormente, reproduzi-los em diferentes avaliações. Uma educação que visa à formação voltada para a democracia não é caracterizada pelo número de conteúdos que foram “depositados” pelos professores em seus alunos, mas essencialmente pelo caráter crítico de participação, por meio do diálogo, de construção de cultura e de mundo, tendo em vista a formação política dos sujeitos.

Ter em vista uma formação crítica dos sujeitos, a educação constitui-se também como ação cultural que deve ser estabelecida e reconstruída na relação de liberdade entre os homens, permeada pelo diálogo como ferramenta para a construção de cidadão democrático e, conseqüentemente, da sociedade democrática. A liberdade como construção histórica e social dos homens é algo que se faz necessária em todas as circunstâncias das relações entre os sujeitos para que, com ela, possam ter a possibilidade de escolher o que é melhor para si e, simultaneamente, para o coletivo.

Paulo Freire propõe que a educação é um processo de humanização e de constante construção dos indivíduos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem. Por meio do contato com a cultura produzida histórica e socialmente pelas diversas gerações, o educando adquire a possibilidade de usufruir desta produção humana e de, efetivamente, participar dela. O indivíduo torna-se parte desta cultura, percebe-se enquanto ser histórico e reflexivo; existenciar-se e imerge em um universo de buscas incessantes.

A importância da educação problematizadora nos ideais freireanos significa reconhecer os sujeitos como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, que estão em e com uma realidade histórica e social, igualmente inacabada. A consciência da inconclusão dos seres humanos cria uma vontade humana de “ser mais”, construindo sempre a busca por novos conhecimentos e saberes. A educação tem sua essencialidade quando realiza interferência na busca dos sujeitos pelo “ser mais”: é na consciência de inconclusão do ser humano que se fundamenta o processo pedagógico como permanente para a formação dos sujeitos. Essa reflexão relaciona-se intimamente com a formação humana dos homens e, mais especificamente, para a construção desses sujeitos autônomos na contínua construção da sociedade. Em “Pedagogia da esperança”, o autor também reafirma a idéia:

[...] não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente *vivendo*, histórica, cultural e socialmente *existindo*, como seres fazedores de seu ‘caminho’ eu, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao ‘caminho’ que estão fazendo e que assim os refaz também. Diferentemente dos outros animais que não se tornaram capazes de transformar a *vida* em

existência, nós, enquanto, *existentes*, nos fizemos aptos a nos engajarmos na luta em busca e em defesa da igualdade de possibilidades pelo fato mesmo de, seres vivos, sermos radicalmente diferentes uns das outras e umas dos outros (FREIRE, 2007, p. 97-98, grifo do autor).

Freire defende a integração dos sujeitos nas relações com os outros e com a cultura, de modo a participar da realidade e ser capaz de transformar as condições sociais, tendo em vista a melhoria do contexto histórico-social, mediante a criticidade. Para o autor, adaptar-se ou acomodar-se à realidade é abdicar-se da capacidade criadora e atuar como passivo, pois “na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra” (FREIRE, 2005, p. 50).

A autenticidade do educador, na concepção freireana, somente ganha sentido quando está junto com a autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, pelo contexto histórico-social e na intercomunicação. O pensar do educador não se faz um pensar para os educandos, mas “na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade” (FREIRE, 2002, p. 64). O educando é aquele que se assume como sujeito que é capaz de conhecer na relação com outro sujeito, igualmente capaz de conhecer. Educador e educando conhecem-se durante o processo de ensino e de aprendizagem.

A figura do educador como autoridade coerentemente democrática surge à medida que o diálogo contribui, especialmente, aos educandos quanto à discussão sobre as consequências a serem assumidas com as decisões tomadas. Segundo Freire, a partir do estímulo à liberdade de escolhas e de tomada de decisões ao longo do tempo, é que o sujeito vai amadurecendo sua autonomia enquanto sujeito livre de escolhas e de tomada de decisões. A autonomia passa a configurar-se como a possibilidade de fazer escolhas e tomada de decisões, mediante a consciência das consequências que dela advém. O processo de construção autônoma dos educandos abarca a importância das diversas e múltiplas interações entre os sujeitos, dentro contexto histórico-social e mediados pela cultura.

Há um convite do autor para que os oprimidos criem a sua consciência transitiva-crítica tendo em vista sua própria condição de oprimidos e, juntamente com os opressores, construam a libertação de ambos da relação oprimidos-opressores. Não basta que o oprimido construa sua consciência crítica em relação à sua condição: é fundamental que ele se disponha a transformar essa realidade. A história como possibilidade – e não mais como determinação – se faz presente nesse contexto na relação para e com os oprimidos e opressores, uma vez que

se trata de compreendê-la como construção coletiva e socialmente produzida pelos sujeitos. Se a história é possibilidade, há a capacidade dos sujeitos de transformá-la e permitir que sejam participantes dessa construção libertadora. Essas relações são permeadas, pela concepção de Freire no sentido de sempre ter a esperança e o sonho da educação libertadora dos sujeitos enquanto seres de formação permanente.

De acordo com Freire, um dos aspectos mais importantes da Educação é o de possibilitar a formação, ao homem brasileiro, de um senso de perspectiva histórica. À medida que esse senso é desenvolvido nos educandos, mais crescerá no homem o significado de sua inserção no processo de que se sentirá participante e não mero espectador. Segundo o autor,

[...] será a apropriação dessa perspectiva histórica, que ele incorpora à sua sabedoria, com o desenvolvimento de sua consciência crítica, na verdade, que o porá em condições capazes de compreender restrições de que às vezes resultam sacrifícios pessoais e coletivos e que, porém, são necessários ao interesse geral. Os resultados positivos desses sacrifícios, contudo, se situam num futuro, às vezes, até próximo. Daí a necessidade da perspectiva histórica, somente com que poderão compreender sacrifícios e restrições, quase sempre pesados, em fases como a que vivemos – de desenvolvimento econômico, de que depende a nossa própria sobrevivência (FREIRE, 2001a, p. 20).

A temática da educação libertadora para Freire surge como uma linha transversal em suas obras escritas ao longo de seus, aproximadamente, quarenta anos de trabalho intelectual. A necessidade de formar sujeitos críticos, reflexivos, participativos e conscientes perdurou em seus trabalhos até chegar em “Pedagogia da autonomia”, na qual, aprofunda suas teorias relacionando-as ao processo de formação da autonomia dos sujeitos a partir da valorização da experiência docente como autoridade. Nessa obra, Freire discute a autonomia discente como aquela construída à medida que os educandos encontrem a liberdade de escolhas e de decisões, mediante a presença do adulto como co-autor desse processo de escolhas e decisões. Cabe aos educandos a possibilidade de escolher e tomar decisões, levando em consideração a consciência das conseqüências em cada escolha feita. A seguir, será feita uma análise das relações sociais entre professor e aluno, a partir das práticas escolares e mediante a construção da autonomia discente.

2.2.4 O professor, as práticas escolares e a construção da autonomia do aluno enquanto sujeito

Ao se ter em vista a formação de um sujeito autônomo por meio do processo educativo, este subitem tem como objetivo discutir as práticas pedagógicas nas relações entre professores e alunos e de que modo contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos educandos. Nessa perspectiva, este trabalho entende que autonomia das crianças envolve um processo a ser construído, essencialmente, pela presença de algum adulto que se configura como autoridade responsável pelo desenvolvimento dos educandos. No contexto familiar, o pai e a mãe são, geralmente, as pessoas responsáveis para o exercício da autoridade, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia dos filhos. No ambiente escolar, a autoridade deve ser assumida pelo professor enquanto autoridade responsável pela formação dos educandos no âmbito escolar.

Nesse sentido, o sujeito educa-se pela mediação do educador. Ao tratarmos do contexto escolar, a relação entre professor e aluno torna-se um pilar essencial aos fins educativos da humanização. A interação entre professores e alunos faz-se necessária para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem e deve ser fundada no diálogo e construção dos conhecimentos. Não há como formar um indivíduo crítico e atuante se o educando for privado de exercer seu papel de sujeito.

Enquanto interação humana, a relação pedagógica é fundamental para a formação dos indivíduos. O educador, estando ciente de sua função de mediador entre o aluno e a cultura produzida histórica e socialmente, pode favorecer o aprimoramento ou desenvolvimento das potencialidades dos educandos. A partir do momento em que o professor fornece, aos alunos, condições para a construção da sua autonomia no desenvolvimento humano, cria possibilidades para a compreensão da realidade na qual os sujeitos encontram-se inseridos. Entre educador e educando, o ensinar e o aprender são práticas criadoras e constituem momentos primordiais do processo de acesso e elaboração de novos conhecimentos e saberes.

Nas reflexões de Paulo Freire, há a presença da autoridade coerentemente democrática na formação dos sujeitos plenamente autônomos. Essa autoridade fundamenta-se na certeza da importância, seja de si mesma, seja da liberdade dos educandos para a construção de um clima de verdadeira disciplina, jamais minimizando a liberdade. Essa autoridade aposta na

liberdade como manifestação dos sujeitos em relação às dúvidas, às inquietações, aos anseios enquanto sujeitos de ação. O esforço presente, constantemente, na prática do professor enquanto autoridade coerentemente democrática possibilita que a liberdade vai preenchendo o espaço antes habitado pela dependência. Com isso, a autonomia que se funda na responsabilidade vai sendo construída e assumida pelos educandos.

Freire põe em evidências a dimensão política da educação, segundo a qual, conceber o processo educativo envolve opções por formar um tipo de sujeito específico: um ser humano democrático, participativo, reflexivo, solidário e que saiba viver em comunhão com os demais sujeitos. A educação configura-se como um ato político e possível. Segundo o autor,

a politicidade da educação demanda veementemente do professor e da professora que se assumem como um ser político, que se descubram no mundo como um ser político e não como um puro técnico ou um sábio, porque também o técnico e o sábio são substantivamente políticos. A politicidade da educação exige que o professor se saiba, em termos ou em nível objetivo, em nível da sua prática, *a favor* de alguém ou *contra* alguém, *a favor* de algum sonho e, portanto, *contra* um certo esquema de sociedade, um certo projeto de sociedade. Por isso então que a natureza política da educação exige do educador que se perceba na prática objetiva como participante *a favor* ou *contra* alguém ou alguma coisa. A politicidade exige do educador que seja coerente com esta opção (FREIRE, 2001b, p. 95, grifo do autor).

A necessidade de compreender o processo educativo como processo político surge, uma vez que se trata de formação de sujeitos políticos. Uma educação libertadora, segundo Paulo Freire (2002, p. 34), não se define como doação de um ser humano para o outro, mas é uma conquista entre os sujeitos histórico-sociais e exige permanente busca que só existe no ato responsável de quem a faz. A liberdade é conquistada precisamente por aqueles que não a têm e pelo movimento necessário aos homens como seres inconclusos.

O processo educativo de formação política dos sujeitos caracteriza-se como dialógico, pois dessa maneira torna-se possível o estabelecimento de uma verdadeira comunicação de ensino e de aprendizagem entre os seres humanos. O educador ético não se faz um ser manipulador, uma vez que a opção verdadeiramente libertadora não se configura como espontaneísta e nem se realiza mediante uma educação que ignora outros pontos de vista, impondo uma verdade única. Para o autor, trata-se de uma necessidade de as práticas pedagógicas constituírem-se como dialógicas e os educadores assumirem a opção política e ser coerente com esta opção na sua prática docente cotidiana.

O próprio ato de ensinar é um ato característico do ser humano e, portanto, é político. Visando a formação crítica do sujeito e a sociedade democrática, o ato de ensinar precisa fundamentar-se no poder como fortalecimento da construção da liberdade, já que exige o envolvimento do aluno, a vontade do aluno. Ninguém educa ninguém, mas a educação se constitui na comunhão entre os homens. Logo, o professor tem a função de compreender que, juntamente com os alunos, construirá uma aula dialogada e fundamentada tanto na voz ativa do educador quanto na do educando. Na concepção de Freire (2003, p. 23-24), não há docência sem discência e ambas se explicam; seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à mera condição de objeto do outro:

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriam que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2003b, p. 23-24).

A educação é uma ação cultural que deve ser estabelecida na relação de liberdade entre os homens, permeada pelo diálogo como ferramenta para a construção de cidadão democrático e, conseqüentemente, da sociedade democrática. A liberdade como construção histórica e social dos homens é algo que se faz necessária em todas as circunstâncias das relações entre os sujeitos para que, com ela, possam ter a possibilidade de escolher o que é melhor para si e para o coletivo. O processo educativo, segundo a concepção do autor, vincula-se com a libertação do homem da sua condição de determinado, passando a conhecer a História como possibilidade e reconhecer-se como produtor da sua história. Quanto mais conscientemente a História é elaborada pelos sujeitos, mais estes sujeitos perceberão as dificuldades a serem enfrentadas durante o processo de sua libertação.

Nas verdadeiras relações de ensino e de aprendizagem permeadas pela democracia, os educandos e respectivos educadores vão se transformando em reais sujeitos da construção e da elaboração de novos saberes sociais. Para Vitor Henrique Paro, em uma análise semelhante a de Paulo Freire, ensino e aprendizagem devem caminhar juntos de modo em que só há ensino quando há aprendizagem:

A aula é uma atividade – o processo do trabalho – não o seu produto. Não pode haver ‘boa’ aula, se não houve aprendizado por parte do educando. A produtividade da escola mede-se, portanto, pela realização de seu produto, ou seja, pela proporção de seus alunos que ela consegue levar a se apropriar do saber produzido historicamente. Isto supõe dizer que boa escola envolve ensino e aprendizagem ou, melhor ainda, supõe considerar que *só há ensino, quando há aprendizagem* (PARO, 1998, p. 302, grifo do autor).

Na relação ensino-aprendizagem, para Freire, uma das tarefas mais importantes dessa prática educativa é propiciar as condições necessárias nas quais os educandos – nas suas interações com outros educandos, educadores e com a cultura constantemente produzida no contexto histórico e social – possam ensaiar a profunda experiência de assumirem-se como sujeitos. O assumir-se na relação pedagógica refere-se ao ser que é histórico-social e caracteriza-se por pensante, comunicante, reflexivo, criador, transformador, realizador de sonhos. A existência humana relaciona-se com a capacidade humana de se reconhecer enquanto sujeito de ação.

Segundo o pensamento freireano, não é possível existir sem responsabilizar-se pelo direito e o dever de escolher, de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. A compreensão do autor em relação à autonomia discente pode ser relacionada à esta discussão, uma vez que a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, vincula-se com o compromisso e a responsabilidade nesse processo, bem como em relação às conseqüências advindas com as decisões. Além disso, “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*” (FREIRE, 2003b, p. 41, grifo do autor).

A escola, segundo Freire (2001, p. 85), configura-se como verdadeiramente democrática, à medida que centra as práticas escolares em seu educando e na sua comunidade local, trazendo para discussão as questões cotidianas. Ao interagir com problemas regionais da comunidade, construirá uma nova postura crítica diante o contexto. A instituição escolar, ao configurar-se como plural nas atividades, criará circunstâncias que permitam novas predisposições mentais nos sujeitos, pelas quais os mesmos se relacionarão em condições positivas ao processo de crescente democratização da sociedade. Cabe ao professor a função de possibilitar que haja a construção dos conhecimentos a partir da viabilização do diálogo, da troca de informações, experiências e saberes prévios. O diálogo exige disponibilidade e humildade para abrir-se à contribuição do outro; o diálogo exige também crença nos homens e no valor de seus conhecimentos; o diálogo, que implica em um pensar crítico, é capaz de gerá-lo.

Paulo Freire compreende a autonomia discente como processo desenvolvido gradualmente e a liberdade, como amadurecimento no confronto com outras liberdades. No processo de construção da autonomia, os pais – no contexto familiar – e os educadores escolares contribuem como mediadores desse processo de amadurecimento. Os adultos enquanto autoridades coerentemente democráticas configuram-se, a partir do diálogo, como aqueles que tomam parte das discussões sobre o processo de escolhas, ou seja, não podem e não devem omitir-se na discussão e no auxílio ao processo de tomada de decisões, mas, ao mesmo tempo, em determinados casos, os adultos não podem decidir por eles. Segundo o autor, uma das tarefas pedagógicas dos pais é esclarecer que a sua participação no processo de tomada de decisões dos filhos não é uma intromissão, mas um dever enquanto adultos na relação com os filhos. Essa participação dos pais no processo da tomada de decisões configura-se como um diálogo no qual os pais não irão tomar as decisões pelos filhos, mas analisar conjuntamente as conseqüências possíveis da decisão a ser tomada pelos filhos.

Em relação ao processo de constituição da autonomia, o autor afirma que se trata do filho (como sujeito em formação) assumir eticamente e responsavelmente, suas decisões, fundante de sua autonomia. A autonomia vai constituindo-se na experiência de várias decisões que são tomadas ao longo do tempo, além de ser uma constituição própria do sujeito, ou seja, “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”. Freire questiona:

Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? (FREIRE, 2003b, p. 107).

Nessa compreensão, ninguém amadurece de repente, por exemplo, aos 25 anos. Os seres humanos têm sua autonomia amadurecida ao longo do tempo. Enquanto amadurecimento do ser humano para si, a autonomia é um processo que se consolida ao longo do tempo e, para isso, não há data marcada. A pedagogia da autonomia precisa estar centrada em experiências que estimulam a tomada de decisão e da responsabilidade, em experiências respeitadas de liberdade.

Pensar o desenvolvimento da autonomia discente é uma produção histórica e social, elaborada continuamente entre os sujeitos. O educando construirá sua autonomia com a colaboração de outros sujeitos e, na medida em que encontrar possibilidades de fazer escolhas e tomar decisões, poderá aprimorar sua capacidade de se autogovernar. Verifica-se a

importância de delegar responsabilidades e compromissos – adequados à faixa etária da criança – como um instrumento fundamental para a realização de escolhas e tomada de decisões.

Ao se discutir os processos de construção da autonomia discente a partir de uma perspectiva histórica, social e filosófica, e compreendendo que a prática educativa configura-se como uma área interdisciplinar, torna-se interessante abordar a discussão sobre autonomia dos sujeitos a partir da psicologia do desenvolvimento. Será feita uma análise sobre o processo de construção da autonomia no sujeito a partir de dois autores clássicos: Jean Piaget e Lev Semenovich Vygotsky.

2.3 Jean Piaget, desenvolvimento infantil e a autonomia discente

Jean Piaget nasceu em Neuchâtel (Suíça), em 9 de agosto de 1896 e faleceu em Genebra em 17 de setembro de 1980, com 84 anos. Seus estudos estão relacionados com a evolução do pensamento até a adolescência, tentando compreender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para entender o mundo. Pesquisou o processo de construção do conhecimento pelo indivíduo e, nos últimos anos de sua vida, centrou seus estudos no pensamento lógico-matemáticos.

A partir de observações de seus próprios filhos e de outras crianças, Piaget concluiu que em muitas questões cruciais as crianças não pensavam como os adultos, por não apresentarem certas habilidades, ter maneiras de pensar diferentes. Por isso, a teoria do autor pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis.

A criança é concebida como um ser dinâmico e a todo o momento interage com a realidade, estabelecendo relações, de modo ativo, com objetos e pessoas. A interação entre sujeito e ambiente possibilita que as estruturas mentais sejam construídas e a criança adquira maneiras de fazê-las funcionarem. O eixo central é a interação organismo e meio e essa interação acontece por meio de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio (que são funções exercidas pelo organismo ao longo da vida).

A adaptação, definida por Piaget, como o próprio desenvolvimento da inteligência, ocorre por meio da assimilação e da acomodação. O desenvolvimento da inteligência está relacionado a quatro conceitos fundamentais:

- hereditariedade: herdamos um organismo que amadurece em contato com o meio ambiente, uma série de estruturas biológicas que favorecem o aparecimento das estruturas mentais. Como consequência, deduzimos que a qualidade da estimulação terá interferência no processo de desenvolvimento da inteligência.
- adaptação: possibilita ao indivíduo responder aos desafios do ambiente físico e social. Dois processos compõem a adaptação, ou seja, a assimilação (uso de uma estrutura mental já desenvolvida) e a acomodação (processo que implica a modificação de estruturas já desenvolvidas para resolver uma nova situação).
- esquemas: constituem a base da estrutura cognitiva dos sujeitos. Podem ser simples – como uma resposta específica a um estímulo “sugar o dedo” enquanto encosta-se aos lábios – ou complexas – como o modo de solucionar problemas matemáticos. Os esquemas estão em constante desenvolvimento e permitem que o indivíduo se adapte aos desafios ambientais.
- equilíbrio das estruturas cognitivas: o desenvolvimento consiste em uma passagem constante de um estado de equilíbrio para um estado de desequilíbrio. É um processo de auto-regulação interna.

Os esquemas de assimilação vão se modificando, configurando os estágios de desenvolvimento. O autor considera que o processo de desenvolvimento recebe influências de fatores como a maturação (crescimento biológico os órgãos), a exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que implica na formação dos hábitos), a aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões sociais do grupo ou sociedade ao qual pertence) e equilíbrio (processo de auto-regulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de um novo equilíbrio após cada desequilíbrio sofrido).

De acordo com as possibilidades de entendimento construídas pelo sujeito, ele tende a assimilar as idéias, mas, caso essas estruturas não estejam desenvolvidas, acontece um processo complementar ao da assimilação: há uma alteração de hipóteses e concepções anteriores que vão ajustando-se àquilo que não foi possível assimilar. É o que Piaget chama

de acomodação, na qual o sujeito age no sentido de transformar-se em função das resistências dispostas pelo objeto do conhecimento.

O desequilíbrio é fundamental, pois o sujeito tentará novamente o reequilíbrio, com a satisfação da necessidade daquilo que causou o desequilíbrio. A inteligência para Piaget constrói-se na medida em que novos patamares de equilíbrio adaptativo são alcançados. A inteligência é algo dinâmico e decorre da construção de estruturas de conhecimento que, à medida que são construídas, vão instalando-se no cérebro. A inteligência não aumenta por acréscimo, mas por reorganização. Para o autor, o desenvolvimento da inteligência é explicado pela relação recíproca existente com a gênese da inteligência e do conhecimento. Piaget criou um modelo epistemológico com base na interação entre sujeito e objeto. Por esse modelo, o conhecimento não está nem no sujeito e nem no objeto, mas na interação entre ambos.

Para Piaget, as fases de desenvolvimento caracterizam as diferentes maneiras de o indivíduo estabelecer interações com a realidade. Por meio de diversos modos, seus conhecimentos são organizados, tendo em vista sua adaptação ao meio e constituindo-se na modificação progressiva dos esquemas de assimilação. As fases evoluem de modo que cada uma delas engloba a anterior e a amplia. Piaget não define idades rígidas para esses momentos de desenvolvimento, mas estes se apresentam como um processo constante e ininterrupto. Para uma possível visualização, as fases do desenvolvimento intelectual podem ser organizadas da seguinte maneira:

- Fase sensório-motor: a atividade intelectual da criança é de natureza sensorial e motora. A principal característica desse período é a ausência da função semiótica, ou seja, a criança não representa mentalmente os objetos e sua ação é direta sobre eles. Essas atividades constituem o essencial da atividade intelectual seguinte.
- Fase pré-operacional: a criança desenvolve a capacidade simbólica, ou seja, a criança não depende unicamente de suas sensações, de seus movimentos, mas distingue um significado (imagem, símbolo ou palavra) daquilo que ele significa (objeto ausente). Para a educação, é importante ressaltar o caráter lúdico do pensamento simbólico. A criança não se mostra capaz de colocar-se na perspectiva do outro (presença do egocentrismo). O pensamento pré-operacional é estático e rígido; a criança capta estados momentâneos, sem juntá-los em um todo; pelo desequilíbrio, há uma

predominância de acomodações e não das assimilações; a criança parece incapaz de compreender a existência de fenômenos irreversíveis: por exemplo, o processo da água que se transforma em gelo e, aquecendo-se este, volta-se à forma líquida.

- Fase das operações concretas: a criança possui uma organização mental integrada; as operações reúnem-se de modo integrado; é capaz de ver a totalidade de diferentes ângulos e, apesar de ainda trabalhar com objetos, sua flexibilidade de pensamento permite que a criança adquira outros aprendizados sem a presença física dos objetos.
- Fase das operações formais: ocorre o desenvolvimento das operações de raciocínio abstrato. A criança se liberta inteiramente do objeto, inclusive o representado, operando com a forma, situando o real em um conjunto de transformações. A grande novidade do nível das operações formais é que o sujeito torna-se capaz de raciocinar de modo correto sobre proposições em que não acredita ou que ainda não acredita, e que considera pura hipótese. É capaz de inferir nas conseqüências das ações e dá início aos processos de pensamento hipotético-dedutivo.

Com base nesses pressupostos, para Piaget a educação deve possibilitar à criança um desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o operatório abstrato. A escola irá partir dos esquemas de assimilação das crianças, oferecendo atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, promovendo descobertas e a construção dos conhecimentos. A teoria piagetiana considera o desenvolvimento em uma forma retrospectiva, isto é, o nível mental atingido determina o que o sujeito pode fazer. Trata-se de um processo mais interno do que externamente: é conhecido também como mecanismo endógeno (de fora do sujeito para dentro dele).

Para construir esses conhecimentos, as concepções infantis combinam-se às informações vindas do meio social, na medida em que o conhecimento não é compreendido apenas como descoberto espontaneamente pela criança e nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior ou pelos adultos. Trata-se de um resultado de uma interação entre crianças e meio, na qual o sujeito é sempre ativo que procura compreender o mundo em que vive e busca resolver os questionamentos que esse mundo tem a oferecer aos sujeitos.

Para o pensamento piagetiano, a principal preocupação é compreender e elucidar como a consciência se estrutura e chega a respeitar as regras de convivência social. Para entender como a criança desenvolve o conhecimento e a prática dessas regras, o pesquisador suíço

desenvolveu observações de crianças em situações de jogos e investigou como as crianças reagiam diante de situações que envolviam a construção de hipóteses pelas crianças. Essas hipóteses envolviam, por exemplo, casos de mentira (marcados ou não pela intencionalidade) e quais os critérios utilizados pelas crianças quando julgam as histórias contadas. A construção do conceito de autonomia relaciona-se com a transição do egocentrismo para a tomada de consciência em um processo de socialização. De acordo com o autor o egocentrismo intelectual é

[...] uma atitude espontânea que comanda a atividade psíquica da criança nos seus primeiros tempos de vida e subsiste por toda a vida nos estados de inércia mental. Do ponto de vista negativo, esta atitude opõe-se à comparação do universo e à coordenação das perspectivas, isto é, à atividade impessoal da razão. Do ponto de vista positivo, esta atitude consiste num envolvimento do eu nas coisas e no grupo social, a ponto de o indivíduo imaginar conhecer as coisas e as pessoas por elas mesmas, enquanto na realidade lhes atribui, além das suas características objetivas, qualidades do seu próprio eu ou da perspectiva particular em que está envolvido. Sair do seu egocentrismo consistirá, portanto, para esse indivíduo, não tanto em adquirir conhecimentos novos sobre as coisas ou o grupo social, nem mesmo em aproximar mais do objeto, mas em descentralizar-se e em dissociar o sujeito ou o objeto: em tomar consciência do que é subjetivo nele, em situar-se entre o conjunto de perspectivas possíveis, e por aí estabelecer entre as coisas, as pessoas e seu próprio eu, um sistema de relações comuns e recíprocas. O egocentrismo opõe-se, pois, à objetividade, na medida em que objetividade significa relatividade no plano físico e reciprocidade no plano social (PIAGET, 1999, p. 80-81).

A ausência da consciência na criança em idade escolar constitui resíduo do seu egocentrismo que, embora esteja em vias de desaparecer, ainda mantém sua influência na esfera do pensamento verbal, que está começando a se formar nesse momento. A tomada de consciência ocorre por intermédio do deslocamento dos remanescentes do egocentrismo verbal pelo pensamento social maduro. A constituição da autonomia se desenvolve juntamente com o desenvolvimento da autoconsciência.

No processo inicial, a inteligência fundamenta-se em uma relação egocêntrica, ou seja, a consciência centrada no próprio sujeito (ou seja, no próprio “eu”). Nessa fase, a criança joga consigo mesma e não compartilha as idéias, sensações, pensamentos com o outro. O egocentrismo e a consciência centrada na autoridade do outro sujeito dificultam a cooperação na convivência social, pois a consciência centrada no outro anula a ação do indivíduo como sujeito de ação.

À medida que a criança vai se desenvolvendo e interagindo com o contexto social, passa a reconhecer-se como inserida dentro desse contexto, reconhecendo as especificidades das inúmeras relações sociais que a cercam e que a condiciona. As relações, quando se desenvolvem e tornam-se mais complexas, o indivíduo passa a reconhecer a existência do outro e reconhece a necessidade de regras, de hierarquia, de autoridade. O controle passa a ser centrado na figura do outro, ou seja, o indivíduo passa o eixo central (antes centrado no próprio “eu”) para o outro, no sentido da heteronomia. Nessa fase, a regra é vinda de origem externa ao indivíduo, ou seja, a decisão é centrada no outro (no adulto ou até mesmo uma criança maior). Toda consciência de uma regra supõe um sentimento de respeito à autoridade do outro. Para Piaget,

[...] a criança encara os outros da mesma forma que encara as coisas. Ela não gosta de ficar isolada, e, mesmo quando está só, sente-se em comunhão com seu grupo habitual. Entretanto, na sua compreensão dos outros, assim como nas relações morais ou intelectuais que com eles mantém por meio da linguagem, não consegue dissociar o seu *ego* do ego dos outros: há identificação e até confusão entre o outro e ela, mais que diferenciação e reciprocidade. A criança pode, ainda, parecer, segundo o ponto de vista, ao mesmo tempo muito egocêntrica e inteiramente absorvida no outro (PIAGET, 1999, p. 84, grifo do autor).

Segundo o autor, ser autônomo é estar apto a construir, cooperativamente, o sistema de regras morais e operatórias necessárias à manutenção de relações mediadas a partir do respeito mútuo. A constituição de um sujeito autônomo se desenvolve juntamente com o processo de desenvolvimento da autoconsciência. No início, a inteligência baseia-se em atividades motoras, centradas no indivíduo, numa relação egocêntrica. Nessa fase, a criança não compartilha o jogo, por exemplo, com os outros. O desenvolvimento da heteronomia e, posteriormente, da autonomia das crianças relacionam-se com a construção das suas relações sociais com outras crianças e adultos que as rodeiam, na dinâmica do processo de assimilação e acomodação das ações dos indivíduos no mundo em que vivem.

A partir do momento em que as crianças reconhecem as regras de convivência social o egocentrismo individual cede, progressivamente, espaço ao pensamento socializado. O processo de construção autônoma do sujeito consolida-se, possibilitando avanço na capacidade de se autogerir (capacidade de dar as regras para si mesmo). É um movimento de formação intrapessoal do que construído do social para o individual, o que leva o autor a compreender que o desenvolvimento humano é construído de dentro para fora do sujeito.

Segundo Piaget, quando o sujeito encontra as condições para se identificar com o outro (e se colocar no papel do outro), há a passagem para o nível da cooperação entre os sujeitos. O indivíduo desloca o eixo de suas relações para o outro, centrando a decisão no outro e reconhecendo a necessidade de regras de convivência, fundamentada no respeito mútuo entre os indivíduos. As relações tornam-se, cada vez mais complexas, e, na autonomia, as leis e as regras são opções que o sujeito faz na sua convivência social, pela sua autodeterminação.

Na concepção piagetiana, a autonomia discente constrói-se na relação de cooperação da criança com outros sujeitos e estabelece vínculos com a questão do pensamento e da linguagem. Nesse sentido, a linguagem da criança pequena é egocêntrica em sua maior parte. Não tem fins de comunicação e, nessa fase inicial, apenas imita. Na medida que o egocentrismo começa a desaparecer por volta dos 11 anos, os hábitos do pensamento socializado tornam-se mais precisos. A socialização tem uma função essencial nesse período, como processo de superação do egocentrismo infantil. Nesse processo, a criança começa a pensar não de si para si mesma, mas passa adaptar seu pensamento ao pensamento do outro, ou seja, percebe-se como sujeito na presença dos seus semelhantes. Esse momento dá início à construção de um processo autônomo nas relações com os demais sujeitos.

Embora a perspectiva de Jean Piaget tenha sido elaborada destituída do contexto histórico-cultural, torna-se essencial reconhecer sua importância para o campo da Psicologia do Desenvolvimento. Seus estudos fundamentam-se em observações e pesquisas com crianças e, especialmente, no que se refere à discussão do processo de construção de autonomia discente como uma construção elaborada a partir da cooperação entre os sujeitos.

Em continuidade à análise do desenvolvimento humano a partir da psicologia, no próximo subcapítulo, serão discutidas a concepção vygotskyana e suas contribuições para a construção da autonomia dos sujeitos, contextualizada dentro da perspectiva histórico-cultural.

2.4 Vygotsky, desenvolvimento infantil, a atividade auto-reguladora e a relação com a autonomia discente

Lev Semenovic Vygotsky foi pesquisador contemporâneo de Jean Piaget e nasceu em Orsha, cidade da Bielo-Rússia em 17 de novembro de 1896, viveu por um longo período em Gomel (também na Bielo-Rússia) e faleceu, em função de tuberculose, aos 37 anos de idade. Teve contato com a obra de Piaget e, apesar de elogiá-la, Vygotsky também teceu críticas, sempre respeitadas, por entender que Piaget não discutiu a importância ao contexto histórico-social e ao meio.

Desde cedo, Vygotsky foi muito estimulado, por sua família, em termos intelectuais. Diversos assuntos eram discutidos sistematicamente pelos pais com os filhos, dentre estes, Vygotsky. Ele sempre se interessou pelo estudo e pela reflexão sobre várias áreas do conhecimento. Organizava grupos de estudos com seus amigos, utilizava com frequência a biblioteca pública e aprendeu diversas línguas estrangeiras. Gostava também de ler obras de literatura, poesia e teatro, atividade à qual se dedicou durante toda sua vida.

A partir de 1913, Vygotsky fez cursos universitários de Direito, Filosofia e História em Moscou. Durante seus estudos secundários e universitários, o autor adquiriu uma considerável formação na área das ciências humanas (línguas e lingüística, estética e literatura, filosofia e história). Após concluir os estudos universitários, Vygotsky dedicou-se a atividades variadas. Ensinou psicologia e continuou os estudos de teoria literária e psicologia da arte.

Aos 21 anos de idade, após a Revolução Russa, Vygotsky começou sua carreira. Em Gomel, no período de 1917 a 1923, além de produzir críticas literárias, ministrou e proferiu palestras sobre temas ligados a literatura, ciência e psicologia em várias instituições, demonstrando preocupação com questões ligadas à pedagogia. Em Moscou, a partir de 1924, passou a ser colaborador do Instituto de Psicologia. No período de 1924 a 1934, Vygotsky criou sua teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos.

O momento histórico vivido por Vygotsky na Rússia Pós-Revolução contribuiu à sua construção – juntamente com seus colaboradores Alexander Romanovich Luria e Alexei

Nikolaievich Leontiev – de um modelo explicativo no qual reunia tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico quanto o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo compreendido como sócio-histórico. Esse novo modelo surgiu a partir da discussão entre a psicologia como ciência natural – que procurava explicar processos elementares do homem como organismo biológico – e a psicologia como ciência mental – que descrevia as propriedades dos processos psicológicos superiores, compreendendo o homem como mente, permitindo a aproximação desta segunda abordagem com as ciências humanas.

Na tentativa de superar a crise da psicologia que Vygotsky e seus colaboradores encontraram nesse contexto, o grupo buscou a construção de uma nova forma de compreender os processos de desenvolvimento humano. Para o autor, não bastava somar os elementos “corpo” e “mente” do homem como mera justaposição, mas, a partir do processo de síntese, construir algo novo. A síntese configura-se como uma relação dinâmica entre os dois aspectos constitutivos dos seres humanos: o homem enquanto ser biológico e ser social (membro da espécie humana e participante do processo histórico-social). A aprendizagem humana não acontece por processos diretos com o meio, mas por mediações entre os sujeitos e o meio em que vivem. Essa nova abordagem pode ser definida, para Vygotsky, em três pilares essenciais:

- as funções psicológicas têm uma base biológica pois são produtos da atividade do cérebro;
- o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre indivíduos e o mundo exterior, que se desenvolvem dentro de um contexto histórico;
- a relação entre homem e mundo é mediada por sistemas simbólicos.

Vygotsky elaborou sua teoria compreendendo o desenvolvimento do indivíduo como produto de um processo histórico-cultural, destacando a função da linguagem e da aprendizagem no desenvolvimento humano. O ponto-chave para a discussão é que as características tipicamente humanas não estão presentes nos homens desde o nascimento, mas também não são frutos apenas das pressões exercidas pelo meio social. Elas são elaboradas a partir da interação dialética entre sujeito e o meio histórico-cultural em que vive.

Para Vygotsky, o funcionamento do cérebro é a base biológica e suas peculiaridades definem os limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. O cérebro é compreendido como órgão material da atividade mental e definido como um sistema flexível capaz de servir a novas e diferentes funções, sem que sofram necessárias transformações no órgão físico.

Não se trata de conceber o sujeito como determinado geneticamente e nem defini-lo como fruto imediato do meio em que vive, mas compreender a formação humana constituída pela relação dialética entre sujeito, meio e o contexto histórico-social. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma seu meio social, transforma-se a si mesmo mediante a dinamicidade do meio social. Tanto o sujeito quanto o ambiente social são mediados pela cultura produzida histórica e socialmente. Para Teresa Rego (2004, p. 48-49), ao discutir a concepção vygotskyana,

[...] as características do funcionamento psicológico tipicamente humano não são transmitidas por hereditariedade (portanto, não estão presentes desde o nascimento do indivíduo), nem são adquiridas passivamente graças à pressão do ambiente externo. Elas são construídas ao longo da vida do indivíduo através de um processo de interação do homem e seu meio físico e social, que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes, ao longo de milênios.

As concepções de Vygotsky sobre o processo de formação de conceitos estão relacionadas com pensamento e linguagem, à questão cultural no processo de construção dos significados pelos indivíduos, à função da escola na transmissão do conhecimento e na formação dos sujeitos. Sugere uma visão das funções psíquicas superiores como internalização mediada pela cultura. O autor deteve-se no estudo das funções psicológicas superiores, que são típicos da espécie humana: controle do comportamento, memorização, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de organização das ações e de planejamento para o futuro, etc.

De acordo com a concepção vygotskyana, o processo de internalização é fundamental para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. A internalização engloba uma atividade externa que é modificada para tornar-se uma atividade interna, ou seja, é interpessoal e torna-se intrapessoal. Nesse sentido, é na base de troca com outros sujeitos e consigo próprio que vão sendo internalizados os conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação dos conhecimentos e da própria consciência. Esse processo

desenvolve sistemas simbólicos que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas.

Ao longo do desenvolvimento, o sujeito não necessita mais das marcas externas e passa a utilizar signos internos, ou seja, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. A capacidade de lidar com representações que substituem o mundo real é o que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações dos objetos mesmo em suas ausências, imaginar, fazer planos, criar intencionalidades. Trata-se de um movimento que caminha do plano social (de fora do indivíduo) para o plano individual interno (para dentro do indivíduo): movimento que vai do interpessoal para o intrapessoal.

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento psicológico dos sujeitos é produzido pelo processo da interação social com diferentes materiais fornecidos pela cultura, sendo que esse processo de desenvolvimento é construído de fora para dentro. O sujeito é compreendido como interativo (e não apenas ativo), porque elabora conhecimentos e constitui-se nas diversas interações sociais e com o meio. As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, os valores, os conhecimentos, a visão de mundo, etc.) são frutos da interação do sujeito com o meio físico e social. Nessa concepção, há uma atenção especial ao valor dado para a ação recíproca existente entre o organismo e o meio.

Essas concepções do autor fundamentam sua idéia de que as funções psicológicas superiores (como a linguagem, a memória) são construídas ao longo da história social do homem, na sua interação com o mundo. As funções psicológicas superiores consistem no modo de funcionamento psicológico típico dos seres humanos e são construídos mediante o processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Os processos mentais humanos são considerados mais sofisticados e “superiores” por referirem-se a mecanismos com intencionalidade, ações conscientemente controladas, processos voluntários que permitem os sujeitos a sua independência em relação às características do momento e espaço presentes.

Segundo o autor, esses processos mentais não são inatos, mas originam-se nas relações entre os indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização das formas culturais presentes no contexto social em que vivem. As funções psicológicas superiores são diferentes dos processos psicológicos elementares (presentes nas crianças pequenas e nos animais) tais como ações reflexas, reações automáticas, associações simples, que são de origem biológica.

Para compreender as contribuições de Vygotsky para o campo da educação, é necessário ter em mente a “mediação” como idéia central sobre o desenvolvimento humano. Nas concepções do autor, o homem é um produtor do conhecimento e esse processo de elaboração é fruto de múltiplas relações histórico-sociais. O conhecimento não é compreendido como um produto direto do sujeito sobre a realidade, mas, por meio de diversas relações entre os sujeitos, os objetos e o meio em que vivem.

O autor distingue dois elementos básicos para que a mediação aconteça: o instrumento e o signo. O primeiro é externo e tem a função de regular as ações sobre os objetos, sendo responsável pelas mudanças externas, pois amplia a capacidade de intervenção do homem na natureza. O signo, por sua vez, regula as ações sobre o psiquismo humano, permitindo que o homem possa controlar voluntariamente sua atividade psicológica, ampliando, dessa maneira, a capacidade de atenção, de memória, de acúmulo de informações.

O processo de mediação, por meio de instrumentos e de signos, é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, diferenciando o homem dos animais. A mediação possibilita também as atividades psicológicas voluntárias e controladas pelo próprio sujeito de ação. O próprio processo de mediação sofre transformações ao longo do desenvolvimento do sujeito, uma vez que por constituírem as funções psicológicas mais sofisticadas, não estão presentes nas crianças pequenas e vai sendo construída ao longo do desenvolvimento. Na concepção vygotskyana, é a partir da experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização do real é que o sujeito vai construir seu próprio sistema de signos, que consistirá em um tipo de “código” para compreender o mundo à sua volta.

A linguagem passa a ter, para Vygotsky, uma profunda importância, uma vez que se trata de um sistema simbólico fundamental para os grupos humanos. Esse sistema simbólico é elaborado no percurso da história construída socialmente e que organiza os signos em estruturas complexas, desempenhando um papel fundamental na formação de características psicológicas humanas. Por meio da linguagem, são fornecidos os conceitos, as formas de organização do grupo, as mediações entre os sujeitos e os objetos dos conhecimentos. A linguagem, transmitida culturalmente pelos sujeitos nas relações dialéticas entre as diferentes gerações, é responsável pela formação das funções psicológicas superiores. Dessa forma, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferentes, demonstrando uma evolução da espécie humana. De acordo com o autor,

[...] pensamento da criança surge inicialmente como um todo confuso e inteiro, e precisamente por isso deve encontrar na linguagem a sua expressão em uma palavra isolada. É como se a criança escolhesse para o seu pensamento uma veste de linguagem sob medida. O pensamento da criança se desmembra e passa a construir a partir de unidades particulares na medida em que ela caminha das partes para o todo desmembrado em sua linguagem. Ocorre também o contrário: na medida em que, em sua linguagem, a criança passa das unidades para o todo decomposto na oração, no pensamento ela pode passar do todo não decomposto para as partes. Deste modo, desde o início o pensamento e a palavra não se estruturam, absolutamente, pelo mesmo modelo. Em certo sentido, pode-se dizer que entre eles existe antes uma contradição que uma concordância. Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra. Por isto, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto (VYGOTSKY, 2001, p. 411-412).

Ao tratar da dimensão sócio-histórica do desenvolvimento humano, Vygotsky não se refere apenas ao contexto do país no qual o sujeito vive ou do grupo familiar pertencente esse sujeito, mas compreende o grupo sócio-cultural como uma profunda possibilidade de fornecer os elementos carregados de significado. A interação entre os sujeitos desempenha uma função essencial na construção do ser humano: é por meio da relação interpessoal concreta com outros sujeitos que o homem interiorizará as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. A partir da interação social, com outros membros da cultura e com diferentes elementos do ambiente culturalmente elaborado, o sujeito obtém a matéria-prima para o seu desenvolvimento psicológico. Para entender os processos de desenvolvimento humano como um todo, Vygotsky recorre à infância, uma vez que há a necessidade do estudo da criança pelo fato desta estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural, a partir do uso de instrumentos e da fala humana. Segundo o autor,

a história do desenvolvimento intelectual da criança nos ensina que o primeiro estágio do desenvolvimento da consciência na infância, caracterizado pela não-diferencialidade das funções particulares, é seguido de dois outros: a tenra infância e a idade escolar; na primeira, diferencia-se e realiza a sua via principal de desenvolvimento a percepção que domina no sistema de relações interfuncionais nessa idade, e define como função central dominante a atividade do desenvolvimento de toda a consciência restante; essa função central dominante é a memória, que nessa idade se projeta ao primeiro plano do desenvolvimento. Assim, uma certa maturidade da percepção e da memória já ocorre no limiar da idade escolar e faz parte do número de premissas básicas de todo o desenvolvimento psíquico ao longo de toda essa idade (VYGOTSKY, 2001, p. 286).

Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos que, além de assegurar sua sobrevivência, estabelecem suas mediações com o grupo social e a cultura que a permeiam. Os adultos incorporam as crianças à sua cultura, atribuindo significados às condutas e aos objetos culturalmente elaborados ao longo da história. O comportamento da criança recebe influências do contexto em que essa criança é educada, como, por exemplo, dormir no berço, utilizar-se de talheres para alimentarem-se, etc. Em um primeiro momento, a criança relaciona-se com o mundo dos objetos por meio dos adultos, quando estes, por exemplo, se aproximam dos objetos que a criança quer pegar ou agitam os brinquedos que fazem barulhos. Com o auxílio de adultos, as crianças incorporam as habilidades e capacidades que foram construídas ao longo do tempo pela história socialmente elaborada. Por meio de intervenções dos adultos (e de outras crianças mais experientes), os processos psicológicos mais complexos começam a se formar.

A necessidade de comunicação, segundo Vygotsky, está presente tanto nas crianças quanto nos adultos e impulsiona o desenvolvimento da linguagem. Uma das primeiras funções da linguagem é a de intercâmbio social e a fala mais primitiva (balbucio, choro, riso, expressões faciais) também é considerada como social, uma vez que constitui meio de contato das crianças com o seu grupo social. No entanto, esses primeiros gestos, embora sociais, são manifestações humanas bastante difusas e não representam um significado específico. O autor chamou essa fase de estágio pré-intelectual do desenvolvimento da fala. Antes de aprender, propriamente, a falar, a criança demonstra uma inteligência prática que consiste na sua capacidade de agir no ambiente e resolver problemas práticos, inclusive utilizando-se de instrumentos intermediários (como cadeira ou banquinho para subir e pegar algum objeto), sem a utilização da linguagem. Segundo Vygotsky, essa fase é chamada de estágio pré-lingüístico do desenvolvimento do pensamento.

Por meio de várias oportunidades de diálogo, os adultos (que dominam a linguagem), interpretam e atribuem diferentes significados aos gestos, balbucios, risos, choros das crianças, além de inserirem as crianças no mundo simbólico da cultura histórica e social. Na medida em que a criança interage com o meio, com a cultura e com os outros sujeitos, dialoga e aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. Verifica-se o uso da linguagem por meio dos signos, compreensíveis pelas outras pessoas, e representam sentimentos, idéias, vontades, pensamentos e utilizados de forma precisa. Nesse momento, o pensamento e a linguagem se encontram, permitindo que o pensamento torne-se verbal e a fala, racional. Para Marta Kohl de Oliveira (1993, p. 47),

[...] quando os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se unem, surgindo, então, o pensamento verbal e a linguagem racional, o ser humano passa a ter a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem. É importante mencionar que, para Vygotsky, o surgimento dessa possibilidade não elimina a presença da linguagem sem pensamento (como na linguagem puramente emocional ou na repetição automática de frases decoradas, por exemplo), nem do pensamento sem linguagem (nas ações que requerem o uso da inteligência prática, do pensamento instrumental). Mas o pensamento verbal passa a predominar na ação psicológica tipicamente humana. Por isso ele é objeto privilegiado dos estudos de psicologia, onde os processos mentais superiores interessam, particularmente, para a compreensão do funcionamento do homem enquanto ser sócio-histórico.

Em seus estudos, Vygotsky pôde verificar que esse processo, dinâmico e não linear, passa por estágios nos quais a fala evolui de uma fala exterior para uma fala egocêntrica e, desta, para uma fala interior. A fala egocêntrica é a transição da fala exterior (fruto das atividades intersíquicas, que ocorrem nas interações sociais) e a fala interior (atividade intrapsíquica). Em um primeiro momento, a criança utiliza a fala como meio de comunicação com outros sujeitos e, para a resolução de um problema, ela faz apelos verbais a um adulto. Nesse estágio, a fala é global e tem múltiplas funções, não revelando um planejamento de seqüências a serem realizadas. Vygotsky definiu esse estágio como discurso socializado.

Com o passar do tempo, a fala socializada – antes dirigida a algum adulto – é internalizada, ou seja, a criança passa a apelar para si mesma para resolver o problema (segundo o autor, esse estágio é chamado de discurso interior). Nesse momento, a fala interior indica uma ação planejadora: a fala precede a ação e funciona como auxílio de um plano concebido, mas não realizado. Ao aprender a utilizar a linguagem para planejar ações futuras, a criança consegue avançar em relação às experiências imediatas.

Na criança pequena, antes da capacidade de abstração do real, encontram-se as relações práticas de contato direto com o objeto. Em contato social com as palavras nos contextos diversos a estrutura do significado vai organizando-se com base em um sistema de categorias hierarquizadas e mutuamente subordinadas à abstração, independentes do contato direto e concreto com os objetos. A partir da inserção da criança em um determinado contexto cultural, dentro de um grupo social e de sua participação da construção desse grupo social, essa criança incorpora as formas sociais de comportamento consolidadas nas experiências humanas.

Para Vygotsky, o processo de desenvolvimento da palavra vincula-se ao processo de construção de conceitos. Para ele, um conceito forma-se não pela interação das associações, mas por meio de operação intelectual nas quais todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pela utilização das palavras como meio para centrar a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los mediante os signos. Segundo o autor,

[...] para tomar consciência de alguma coisa e apreender alguma coisa é necessário, antes de mais nada, dispor dessa coisa. Mas o conceito, ou melhor, o pré-conceito, como preferiríamos denominar esses conceitos do escolar não-conscientizados e que ainda não atingiram o nível superior de seu desenvolvimento, surge primeiro justamente na idade escolar e só amadurece ao longo dessa idade. Antes disso a criança pensa por noções gerais ou complexos, como em outra passagem denominamos essa estrutura mais precoce das generalizações que domina na idade pré-escolar. Mas se os pré-conceitos só surgem na idade escolar, seria um milagre se a criança pudesse tomar consciência deles e apreendê-los, pois isto significaria que a consciência pode não só conscientizar e apreender com suas funções como também pode criá-las a partir do nada, recriá-las muito antes que elas se desenvolvam (VYGOTSKY, 2001, p. 287).

Na fase da adolescência, e mesmo depois de ter aprendido a produzir os conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares de pensamento. Essas formas continuam a operar por muito tempo, sendo predominantes em muitas áreas do seu pensamento (até mesmo na fase adulta). A capacidade de elaborar conceitos, que se configura na adolescência, permite certos desdobramentos, no sentido da abstração, possibilitando a autopercepção e a auto-observação. Pela palavra, o sujeito conhece aos outros e conhece a si mesmo. A possibilidade de abstração desenvolvida pela relação entre a palavra e a linguagem permite ao adolescente a capacidade de perceber-se e situar-se nas próprias experiências, além de planejar as futuras ações, fundamentadas nas ações vivenciadas. O sujeito torna-se capaz de analisar, de projetar, de pensar sobre o que está vivenciando, avaliar-se e estabelecer objetivos.

Na concepção vygotskyana, as potencialidades do indivíduo devem ser consideradas durante o processo de ensino-aprendizagem. A partir do contato com uma pessoa mais experiente e com o contexto histórico-cultural, as potencialidades do sujeito são transformadas em situações que ativam esquemas processuais cognitivos ou comportamentais. Outra possibilidade é a de que esse convívio produza no indivíduo novas potencialidades, num processo dialético contínuo. A cultura permite aos sujeitos a apreensão dos sistemas simbólicos de representação da realidade e o universo de significações possibilita a

compreensão do mundo real. Por meio da cultura, os indivíduos estão em constante processo de criação e recriação das informações, conteúdos, conceitos do mundo em que vivem.

Para Vygotsky, há dois níveis de desenvolvimento: 1) desenvolvimento real, ou seja, aquele que se refere às conquistas atingidas pelo ser humano (corresponde àquilo que a criança já é capaz de realizar sozinha, sem a ajuda de outro sujeito mais experiente); 2) o desenvolvimento potencial, definido como aquele que se relaciona às capacidades e conquistas em vias de serem construídas (é desenvolvimento relacionado com a capacidade de fazer algo, mas que depende da ajuda de um sujeito mais experiente). Segundo o autor, o nível de desenvolvimento potencial da criança é bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha, sem o auxílio de outras pessoas.

A aprendizagem ganha sua função como responsável nesse contexto, uma vez que impulsiona o desenvolvimento, produzindo as “Zonas de Desenvolvimento Proximal” (ZDPs). As ZDPs são desenvolvidas nas diversas interações sociais entre os sujeitos e se relacionam também com a íntima dependência entre aprendizagem e desenvolvimento humano. A teoria vygotskyana considera o sujeito na dimensão prospectiva, ou seja, enfatiza que o processo em formação pode ser concluído através da ajuda oferecida ao sujeito na realização de uma tarefa e que, posteriormente, essa tarefa pode ser realizada pelo sujeito sem o auxílio de outras pessoas. Para Teresa Rego (2004, p. 74),

[...] o conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em vias de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo.

Um dos pontos fundamentais da discussão de Vygotsky é a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano. A aprendizagem começa antes mesmo do início do período escolar, mas a interação mediada com o caráter escolar permite a internalização de novos elementos para o desenvolvimento humano. A instituição escolar tem como função o desenvolvimento das zonas de desenvolvimento proximal, bem como participar do processo de construção da linguagem pela criança e fornecer os subsídios primordiais para a construção dos conceitos científicos.

Na compreensão de Vygotsky, a escola é a instituição com o objetivo de intervenção pedagógica intencional que deverá desencadear o processo de ensino-aprendizagem. O professor tem a função de interferir nesse processo – diferentemente de algumas situações informais nas quais a criança aprende por estar em um ambiente cultural – promovendo avanços no desenvolvimento da criança. Com isso, é possível a interferência do docente no processo da Zona de Desenvolvimento Proximal. Além disso, para Vygotsky, o ensino tem sua validade a partir do momento em que, por parte da criança, há uma aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento. Nas palavras do autor,

[...] na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz. Mas só se pode ensinar à criança o que ela for capaz de aprender. A aprendizagem é possível onde é possível a imitação. Logo, a aprendizagem deve orientar-se nos ciclos já percorridos de desenvolvimento, no limiar inferior da aprendizagem; entretanto, ela não se apóia tanto na maturação quanto nas funções amadurecidas. Ela sempre começa daquilo que ainda não está maduro na criança. As possibilidades da aprendizagem são determinadas da maneira mais imediata pela zona de seu desenvolvimento imediato (VYGOTSKY, 2001, p. 332).

Como para ele a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, a escola tem um papel essencial na construção desse ser e a escola deveria dirigir o ensino não para etapas intelectuais alcançadas, mas sim, para etapas ainda não alcançadas pelos alunos, funcionando como incentivadora de novas conquistas, do desenvolvimento potencial do aluno. A função da escola é, portanto, permitir novos aprendizados das crianças, impulsionando os seus desenvolvimentos.

A escola assume o papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos sujeitos que vivem em sociedades escolarizadas. Essa concepção está relacionada com a Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, a capacidade dos sujeitos realizarem ações que, em momentos anteriores, não souberam fazer, mas constituem ações possíveis de serem realizadas. Segundo Vygotsky,

[...] o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidade intelectual, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o

desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001, p. 331).

O processo de ensino e de aprendizagem na instituição educativa deve ser construído tendo, como ponto de partida, o nível de desenvolvimento real da criança – aquilo que a criança já sabe fazer ou conhece – e como ponto de chegada, os objetivos estabelecidos pela escola, adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos de cada grupo de crianças. Na compreensão vygotskyana, o que tem que ser estabelecido é uma seqüência que permita o progresso de forma adequada, impulsionando-o ao longo de novas aquisições, sem esperar a maturação "mecânica". Para a concepção de Vygotsky, a aprendizagem vai à frente do desenvolvimento, ou seja, quanto mais o sujeito aprende, mais ele desenvolve e assim progressivamente. Daí, o autor propor que,

[...] cabe definir sempre o limiar inferior da aprendizagem. Mas a questão não termina aí, e devemos ter a capacidade para definir também o limiar superior da aprendizagem. Só nas fronteiras entre esses dois limiares a aprendizagem pode ser fecunda. Só entre elas se situa o período de excelência do ensino de uma determinada matéria. *A pedagogia deve orientar-se não no ontem mas no amanhã do desenvolvimento da criança.* Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato (VYGOTSKY, 2001, p. 333, grifo nosso).

Pela perspectiva histórico-cultural proposta por Vygotsky, outro fator importante para a formação a partir do ponto de vista da educação, é a valorização da atuação de outros sujeitos do grupo social, tendo em vista a mediação entre a cultura e os indivíduos, dentro do processo de desenvolvimento. Isso permite que o aluno não seja somente o sujeito da aprendizagem, mas um sujeito que aprende – valores, hábitos, princípios, ética, linguagem, conhecimentos – conjuntamente com a presença de outros.

É importante ressaltar que, embora o autor enfatize o papel da intervenção docente no desenvolvimento do educando, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre os sujeitos no percurso de desenvolvimento da pessoa humana, não propondo, portanto, uma pedagogia autoritária. Ao mesmo tempo, não se trata de

compreender o educando como um agente receptor ou passivo. Para Marta Kohl de Oliveira (1993, p. 63),

Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a idéia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são, para Vygotsky, elementos essenciais no desenvolvimento da psicologia humana, dos processos psicológicos superiores. A constante recriação da cultura por parte de cada um dos seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas.

Ao se pensar em autonomia, no campo da psicologia, a perspectiva histórico-cultural oferece uma possível análise a partir da compreensão como uma atividade deliberada autorreguladora (atividade voluntária do sujeito). Pode-se compreender a autonomia como uma construção relacionada à capacidade humana de realizar ações a partir de sua consciência voluntária, ou seja, ao se estabelecer uma ação a ser realizada, estabelece-se também uma intencionalidade do ser humano para essa ação.

Os atos voluntários vão sendo desenvolvidos qualitativamente à medida que essas crianças vão sendo integradas na sociedade e estabelecendo novas relações sociais com outras crianças maiores, adultos e com a cultura histórica-social. Esse processo é regulado mediante a cultura da sociedade da qual os sujeitos estabelecem interações. A intencionalidade da ação humana, por sua vez, recebe uma configuração essencial no processo de formação da autonomia dos sujeitos, uma vez que se trata de tomada de decisões mediante objetivos específicos, tendo em vista as produções culturais existentes no contexto social em que vivem.

A autonomia, como um processo que é construído ao longo do tempo, está ligada a uma fase inicial de independência física, na qual o sujeito torna-se independente de outro sujeito para realizar determinadas ações relacionadas à higiene do corpo humano: cuidar do próprio corpo, calçar sapatos ou tênis e amarrá-los, alimentar-se sozinho, desenvolver hábitos saudáveis. Em relação às crianças pequenas, as regras são orientadas pelos adultos de acordo com os momentos específicos e a tendência desse processo é, cada vez mais, caminhar para o sentido no qual as crianças sejam capazes de orientar suas próprias práticas. A fala da criança precede a ação da própria criança, o que revela certo planejamento da ação a ser realizada.

Nas relações com os adultos, as crianças têm suas atenções orientadas por eles, por meio da linguagem verbal. Ao fornecer uma orientação verbal à criança, o adulto reorganiza a atenção da criança, ou seja, ao instruir oralmente a ação que a criança deverá fazer, o adulto

está direcionando-a para um foco específico, dentro de várias opções de ação que estão à disposição dela. Pela orientação verbal, o adulto nomeia a ação específica a ser feita pela criança, dentro de um fundo geral de diversas ações possíveis.

À medida que a criança vai construindo seu domínio sobre a linguagem, passa a dar ordens para si mesma. Em um primeiro momento, realiza essa ação de forma a descrever ou analisar sua ação. Em seguida, a fala externa antecede a ação, como uma função planejada da mesma. Após a fala planejadora da ação a ser executada, há um processo de desenvolvimento no qual essa fala – antes externa e antecessora à ação – passa a ser de caráter interno (linguagem interna). De acordo com Vygotsky, ao adquirir a linguagem interior, a ação voluntária complexa surge como sistema de auto-regulação e esta se realiza com a ajuda da própria linguagem da criança (no início, exteriorizada pela fala e, logo, interiorizada). A relação entre o pensamento e a fala passar por várias modificações ao longo da vida humana. Em um determinado momento do desenvolvimento humano – e em função da inserção da criança no grupo social –, o pensamento e a linguagem se encontram e dão origem ao funcionamento psicológico humano mais sofisticado.

O ato voluntário origina-se na comunicação da criança com o adulto, ou seja, a criança, em um primeiro momento, regula seus impulsos de acordo com as orientações verbais fornecidas por um adulto para, posteriormente, transformar essa atividade exterior (a ela mesma como criança) em um processo interno (intrap síquico), de auto-regulação. Essa atividade de auto-regulação surge, inicialmente, como forma externa (pela verbalização de um adulto em relação à criança) para, depois, a própria criança estabelecer uma relação consigo mesma, sendo capaz de regular-se por si própria.

A autonomia dos sujeitos, na perspectiva histórico-cultural, parece melhor definida quando relacionada à capacidade humana de definir metas para si mesmo (tendo em vista as influências sociais); com a capacidade de ter controle deliberado e voluntário nas inter-relações com os outros e com o mundo; apresentar consciência das regras e normas vigentes no grupo social, sabendo respeitá-las e modificá-las quando necessário. O controle voluntário dos sujeitos é elaborado a partir da mediação dos conhecimentos e dos saberes dos quais os sujeitos vão se apropriando na experiência social compartilhada. A linguagem tem sua contribuição à medida que permite, aos educandos, a conquista de uma comunicação mais elaborada entre os sujeitos.

Para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito humano se constitui a partir das constantes interações com o meio social em que vive, uma vez que as funções psicológicas superiores mais sofisticadas emergem da vida social em grupo. O desenvolvimento do psiquismo humano é mediado pela presença do outro sujeito no grupo social. Por meio dessas interações, os seres humanos vão consolidando as práticas humanas sociais e aprofundando suas funções psicológicas superiores. À medida que o processo de internalização das práticas sociais aprofunda-se, esses processos começam a ganhar autonomia em relação às outras pessoas.

A convivência social se faz necessária entre os sujeitos, mas, o aprofundamento das práticas do grupo permite uma possibilidade de avanço individual de cada ser humano, tendo em vista seu pleno desenvolvimento como sujeito. Desse modo, a atividade humana, que antes precisava ser mediada (regulação interpsicológica), passou a constituir-se em processo voluntário e independente (regulação intrapsicológica). As nossas formas de pensar e de agir são frutos da apropriação de formas culturais (históricas e sociais) de ação e de pensamento. O ato voluntário parte da observação da ação do outro, nasce da regulação cultural do pensamento e da ação que se constituem como sociais. A constituição da autonomia nos sujeitos é um processo que começa com a apropriação da linguagem e estende-se por toda a sua existência.

Construindo uma aproximação entre Piaget e Vygotsky, no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, é possível verificar características em comum entre os autores. Ambos compreendem a importância das interações do indivíduo com o ambiente na construção de processos psicológicos; a atuação ativa do sujeito em seu processo de desenvolvimento; a compreensão de que o indivíduo não está sujeito apenas à maturação e nem submetido passivamente às imposições do ambiente; surgimento da representação simbólica no desenvolvimento humano; importância concedida à aquisição da linguagem como um salto qualitativo no processo de desenvolvimento humano. Um aspecto que diferencia os autores é que Vygotsky atribui profunda valorização do contexto histórico-cultural nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, compreendendo que o desenvolvimento humano é impulsionado pela aprendizagem (para quem, o desenvolvimento se dá de fora para dentro do indivíduo, enquanto para Piaget, de dentro do indivíduo para fora).

2.5 Uma aproximação entre Paulo Freire e Vygotsky: as relações entre a formação política dos sujeitos e a perspectiva histórico-cultural

O presente trabalho destacou a importância do pensamento piagetiano para a área da psicologia do desenvolvimento humano e suas contribuições para a discussão do conceito de autonomia. Em uma tentativa de aproximação entre os autores trabalhados, identificou-se a possibilidade de diálogo entre Paulo Freire e Vygotsky, uma vez que ambos atribuem função especial ao contexto histórico-cultural para o desenvolvimento humano. Essa reflexão leva em consideração alguns trabalhos já publicados sobre as aproximações entre os dois autores, como os de Tânia Maria de Melo Moura (1999); Simoni Tormölhen Gehlen; Luciana Pacheco Marques e Sâmia Petrina Pessoa de Oliveira.

Nessa perspectiva, torna-se importante entender que as produções intelectuais de Paulo Freire e Vygotsky foram produzidas em países e contextos histórico-sociais bastante distintos – Paulo Freire, brasileiro, da cidade de Recife, viveu de 1921 a 1997; Vygotsky, de Orsha, na Bielo-Rússia, nasceu em 1896 e faleceu em 1934 –, mas apresentam aproximações teóricas. Ambos compreendem os seres humanos como sujeitos histórico-culturais, portadores e produtores de cultura, dentro de um contexto histórico e social, uma vez que apresentam a capacidade de pensar, refletir, criar, construir e reconstruir novos conhecimentos.

As idéias de Freire e de Vygotsky aproximam-se quanto à sua concepção de Homem ao concebê-lo como um ser ativo que, embora esteja condicionado ao contexto social, histórico e cultural em que vive, não pode ser entendido como um sujeito a determinismos de nenhuma ordem. As relações humanas são compreendidas como dialéticas por compreender a interação dinâmica entre homem e meio social, mediado pela cultura histórica e socialmente produzida pelos sujeitos.

O pensamento freireano entende que as relações interpessoais e o mundo se configuram em um espaço que não é somente físico, mas, essencialmente, histórico e social. A perspectiva vygotskyana diria que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos homens constitui-se não somente como uma evolução biológica ou fisiológica, mas histórica e cultural (ou sócio-cultural). As duas teorias se relacionam uma vez que objetivam

as necessidades reais de formação humana, propiciando uma educação que permita a construção de relações interpessoais mais justas e humanas. Tanto Freire quanto Vygotsky entendem o homem enquanto sujeito político, já que compreendem a especificidade humana dentro de uma perspectiva particular, não fornecendo margens à neutralidade do processo educativo.

A existência humana é cada vez mais significativa, à medida que se engaja à realidade, ao mundo e o tempo, atribuindo à escola um olhar prospectivo em relação ao processo de ensino e de aprendizagem. Os autores atribuem importância à necessidade de construir uma instituição educativa diferenciada: uma escola que promova a libertação dos homens compreendidos como seres humanos políticos (na linguagem freireana) e uma escola que desenvolva o bom senso dos sujeitos histórico-sociais, também políticos (na linguagem vygotskyana). A libertação dos sujeitos é vista como uma construção e conquista dos homens que vivem em comunhão, que construam os conhecimentos por meio da ação partilhada entre os sujeitos.

Os homens se humanizam à medida que estabelecem relações interpessoais dialéticas com demais sujeitos, mediados pelo contexto histórico e social. As interações sociais produzidas pelas múltiplas e variadas práticas humanas possibilitam, aos sujeitos, a apropriação (ou, para Vygotsky, a internalização) de gestos, hábitos, costumes, regras, modos de pensar e de agir, enfim, a cultura produzida socialmente, dentro de uma história. A linguagem torna-se fundamental nesse processo de construção da condição humanizadora dos sujeitos. A humanização desenvolve-se ao longo do tempo e as novas gerações apropriam-se do legado humano a partir da Educação e das relações interpessoais. À medida que os homens se apropriam da cultura, as suas condições de participação, como produtor de um novo legado, passam a ter significado fundamental para a construção de uma nova sociedade democrática. Os sujeitos interferem dinamicamente em seu meio assim como o próprio meio interfere nos seus desenvolvimentos, criando interações dinâmicas entre eles.

Outro aspecto em comum entre as teorias freireana e vygotskyana é a importância atribuída ao diálogo e à linguagem como comunicação entre sujeitos histórico-sociais. Freire destaca a função do diálogo como uma construção democrática para a Educação e libertação dos sujeitos. Por meio da contraposição de idéias, de modo sempre respeitoso, novas idéias são construídas e apropriadas pelos homens, enquanto seres humanos. O diálogo assume função especial na constituição da consciência dos sujeitos e do mundo, como elaboração das

relações dialéticas entre ambos. Na concepção de Vygotsky, a linguagem é o elemento fundamental para a comunicação entre os sujeitos bem como para seus desenvolvimentos; a linguagem configura-se como a mediação responsável para a construção das funções psicológicas superiores, por meio da internalização da cultura histórica e socialmente construída. Freire entende a palavra como construção histórico-social e se apropria por meio do diálogo entre os homens, em sua mediação com o mundo. Essa mediação implica na interação entre duas esferas: ação e reflexão, contribuindo, portanto, para a elaboração de uma práxis transformadora do mundo.

Para Freire (2005, p. 115), o diálogo é uma relação horizontal de A com B. É originado de uma matriz crítica e constrói criticidade. O diálogo nutre-se de amor, de humildade, de esperança, de confiança na relação entre os sujeitos da relação social. Nesse sentido, o diálogo comunica e, permeados pela ligação de amor, de esperança, de confiança de um sujeito em outro, a criticidade é construída na busca de objetivos. Somente nessa relação de simpatia e confiança, o diálogo estabelece a comunicação entre os sujeitos envolvidos. Freire destaca que o diálogo entre professores e alunos não os tornam iguais, mas marca uma posição democrática entre eles:

[...] 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 sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Não é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir ao outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciabilidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial (FREIRE, 2007, p. 117-118, grifo do autor).

Esse diálogo vincula-se com a construção da linguagem como mediação para as interações sociais entre os sujeitos. Para o autor, a linguagem não é unicamente um meio de expressão das impressões que os sujeitos têm diante do mundo. A linguagem se constrói como conhecimento em si; implica a leitura de mundo que não existe sem a comunicação. Existe a necessidade de ler o mundo no qual as palavras existem.

A importância do ato de ler, para Freire, é um processo que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas envolve uma compreensão crítica do ato de ler, ou seja, se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. Por isso, a leitura do mundo precede a leitura da palavra e, sem a primeira leitura, a segunda não terá

uma adequada continuidade de compreensão contextualizada. A linguagem e realidade interagem dialeticamente e a compreensão crítica do texto a ser alcançada pela leitura implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

O caráter político da educação, para o autor, relaciona-se também com a leitura da palavra sendo, sempre, precedida pela leitura do mundo. O ato de aprender a ler, aprender a escrever é, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo no qual vive e compreender o seu contexto, não permitindo a manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. A ação do homem sobre a realidade é um resultado da própria capacidade de tornar apto a falar, a se comunicar com a realidade.

Essa capacidade do sujeito de se tornar apto a falar e se comunicar com a realidade relaciona-se também com a conquista do seu direito de dizer a palavra – direito esse que se vincula com o dever de escutar os demais sujeitos. Segundo o pensamento freireano, escutar implica falar também e o dever de escutá-los corresponde o direito que igualmente o sujeito tem de falar a eles. Escutar tem sentido de falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. Para Paulo Freire (2003a, p. 26-27),

[...] dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário. Este não pode ser o modo de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção é libertadora. Quem apenas fala e jamais ouve; quem ‘imobiliza’ o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias.

Vygotsky atribui um papel fundamental para a linguagem, uma vez que se relaciona intimamente com o pensamento humano. Os significados das palavras construídas socialmente assumem a capacidade de representação e generalização dos conceitos. A linguagem permite também a origem social da consciência, construída por meio da aquisição da linguagem. Por meio da linguagem como mediadora na relação do sujeito com o outro (e com o mundo), a consciência é constituída mediante as interações dialéticas entre os sujeitos.

Pela perspectiva vygotskyana, a linguagem permite o intercâmbio entre os sujeitos que compartilham o mesmo sistema de signos. Os sistemas simbólicos funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação social entre os sujeitos, o estabelecimento de significados compartilhados pelos grupos sociais, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do meio compartilhado. É por isso que, segundo Vygotsky, os processos psicológicos superiores são fornecidos pela cultura, por meio da mediação simbólica.

À medida que as oportunidades de socialização vão se aprimorando, a criança incorpora as formas culturais presentes na sociedade na qual está inserida. A criança interage com o meio, com a cultura e com os outros sujeitos, dialoga e aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. Verifica-se o uso progressivo da linguagem por meio dos signos, compreensíveis pelas outras pessoas e que representam sentimentos, idéias, vontades, pensamentos. Nesse momento, o pensamento e a linguagem se encontram, permitindo que o pensamento torne-se verbal e a fala, racional.

Vygotsky entende que os indivíduos desenvolvem o discurso de acordo com o avanço da idade e das experiências internalizadas. A linguagem assume importância para a elaboração das funções psicológicas superiores dos sujeitos, além de propiciar a expressão dos sentimentos tipicamente humanos, como alegria, ressentimentos, dúvidas, angústias, etc. Por meio das palavras, os seres humanos formulam generalizações, abstrações, definições de conceitos e outras formas do pensar humano.

Tanto Freire quanto Vygotsky atribuem uma função primordial ao papel do professor no desenvolvimento dos sujeitos, a partir das relações interpessoais. O primeiro autor entende o professor competente como o agente político na formação dos educandos e, Vygotsky, o professor como uma pessoa mais experiente, atuando como mediador entre os educandos e a cultura produzida histórica e socialmente. O professor é aquele que identifica as vivências e experiências dos educandos em seus contextos, propiciando a busca de novos conhecimentos relacionados ao cotidiano. Vygotsky entende que cabe ao professor (e à escola) a identificação dos saberes que os educandos possuem e, a partir desses, mediar suas relações de modo a ter as suas “zonas de desenvolvimentos proximais” elaboradas de modo mais profundo. A perspectiva que permeia a concepção dos autores é prospectiva, ou seja, preocupa-se com o avanço dos alunos por meio do aprendizado de novos conhecimentos e cultura. Em outras palavras,

[...] sendo o homem ser social, constituindo-se como sujeito por intermédio da linguagem, a interação social entre os alunos é a chave para a construção do conhecimento. A heterogeneidade possibilita a troca e, conseqüentemente, se amplia a capacidade individual. A escola, assim, resgata sua capacidade de ensinar, ou seja, o de atuar na zona de desenvolvimento proximal de todos os alunos, considerando o potencial de aprendizagem (MARQUES; OLIVEIRA, 2005, p. 10).

O educador é um dos responsáveis pela aprendizagem do aluno e, por meio da sua prática cotidiana, precisa encontrar maneiras pelas quais os alunos tenham condições para compreender os conteúdos, recriá-los e reelaborá-los. Paulo Freire, afirma que a educação deve ser problematizadora e libertadora e não bancária, na qual há uma relação de opressor e oprimido, colocando o aluno como mero depósito de conteúdos. O educador, verdadeiramente democrático, assume o compromisso de desafiar o educando no sentido da necessidade de pensar a realidade social, política e histórica. Segundo o autor,

A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoroço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta. [...] Se recusa, de um lado, silenciar a liberdade dos educandos, rejeita, de outro, a sua supressão do processo de construção da boa disciplina (FREIRE, 2003b, p. 93, grifo do autor).

A concepção freireana compreende o homem como um ser autônomo, uma vez que a autonomia surge como marca da vocação do sujeito de “ser mais”, como marca associada à capacidade humana de transformação do mundo em que vive. Somente o homem tem a capacidade de criar um mundo diferenciado e mediado por uma história e uma sociedade específica. A intencionalidade é essencial dentro de uma educação problematizadora, uma vez que permite a capacidade de admirar o mundo, problematizar e criticar as questões nele envolvidas. Constrói-se, com isso, uma percepção que luta contra as posturas fatalistas e deterministas em relação aos homens e ao mundo, pois “o mundo não é. O mundo está sendo”.

A temática da construção da autonomia é central ao se pensar na Educação como plena formação dos sujeitos. Nessa perspectiva, Paulo Freire analisa o papel do professor como autoridade que, por meio da dialogicidade, tem o discernimento e conhecimentos para conduzir as crianças no esforço de compreender o mundo e para a construção da sua autonomia. Autoridade docente e autonomia discente são elementos que se complementam e se fazem necessários na relação pedagógica, cada vez mais que se objetiva o estabelecimento

de boas relações entre os atores escolares na busca de uma educação de qualidade, fundamentada em relações democráticas.

Nesse sentido, autonomia e liberdade não podem, em hipótese alguma, ser confundidas com licenciosidade. Tanto o autoritarismo quanto a licenciosidade não constroem a liberdade, mas sim ao "laissez-faire". Pensar que a criança, por si só, conseguirá identificar e apresentar princípios éticos da ação humana é abdicar do papel do educador como autoridade responsável pela formação dos educandos. Muitas vezes, ela não tem condições de fazer opções e tomar decisões sem a orientação de um adulto. É preciso uma referência e essa referência é, inicialmente, de origem externa. Paulo Freire nos traz o debate da seguinte forma:

[...] o autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. [...] Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais (FREIRE, 2003b, p. 89).

Para Vygotsky, a autoridade docente se faz presente à medida que o adulto – visto como um ser mais experiente – torna-se o sujeito responsável que estabelecerá as primeiras mediações da criança com o meio físico e social, bem como com a cultura produzida histórica e socialmente. O educador tem a função de orientar o processo de ensino-aprendizagem como um ser mais experiente na formação dos sujeitos mais novos. À medida que a internalização da cultura produzida socialmente pela criança, o processo de funcionamento psicológico superior vai se aprimorando e torna a criança mais independente das ações dos adultos, fazendo com que ela construa a sua própria capacidade de se auto-regular nas interações com os demais sujeitos.

Vygotsky atribui grande importância à instituição escolar, uma vez que ela oferece conteúdos e desenvolve habilidades específicas, apresentando uma função diferente e fundamental na apropriação, pelos sujeitos, da experiência culturalmente produzida. A escola configura-se, com isso, como o elemento imprescindível para a realização do desenvolvimento dos educandos, pois promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade. Para Teresa Rego (2002, p. 51), ao discutir a importância da escola na constituição de singularidades humanas na perspectiva histórico-cultural, traz a seguinte análise,

[...] as atividades na instituição escolar, diversamente do que ocorre no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e um compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente legalizado. Em tal contexto, os estudantes são desafiados a entender as bases dos sistemas de concepções científicas, a realizar abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que, por sua vez, transformam os modos de utilização da linguagem) e a tomar consciência de seus próprios processos mentais. A interação com esses conhecimentos possibilita ao sujeito novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio: à medida que expande seus conhecimentos, o indivíduo modifica sua relação cognitiva com o mundo.

Ao compreender a autonomia como a capacidade de o sujeito dar ordens ou regras para si mesmo, significa afirmar que, embora seja um desenvolvimento individual, a esfera social se faz presente, uma vez que o desenvolvimento individual é construído mediante o contexto histórico e social do qual faz parte o sujeito envolvido. A importância da educação como prática de liberdade passa a afirmar, então, a condição humana de todos os sujeitos. Nesse caso, a liberdade refere-se à conquista dos sujeitos em suas relações com seus semelhantes.

A autonomia do sujeito relaciona-se intimamente com a questão da autoria e responsabilidade de cada sujeito em relação às ações realizadas, dentro de seu contexto histórico-social. Não há como afirmar liberdade sem responsabilidade, pois, ao tomar decisões e realizar ações a partir de regras dadas a si mesmo (tendo em vista o equilíbrio entre a vontade pessoal e a esfera social), o sujeito assume responsabilidades com o grupo e a sociedade ao qual pertencem (visando tanto o bem-estar individual quanto o bem-estar coletivo). Na definição vygotskyana, à medida que o sujeito internaliza as práticas de linguagem, desenvolve sua capacidade de se auto-regular e, possivelmente, contribui para a sua formação autônoma.

A concepção freireana, ao discutir a formação humana, parte do entendimento de que os sujeitos são seres inconclusos e, por meio de sua consciência da condição de incompletude, os homens envolvem-se em um processo permanente de busca pelo “ser mais”. O esforço para ser mais, dentro da condição de incompletude, leva os seres humanos à ação, o que os torna capazes de realizar escolhas e de tomada de decisões. Ao aproximar essa compreensão aos ideais vygotskyanos, pode-se dizer que a Educação tem o papel de identificar o limiar inferior da aprendizagem sendo capaz, principalmente, de definir também seu limiar superior. Na fronteira entre os dois limites, a aprendizagem pode ser produtiva. A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança. A partir desse momento, ela

conseguir desencadear, no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que, atualmente, estão na zona de desenvolvimento imediato [aquilo que a criança já sabe fazer sozinha] (Vygotsky, 2001, p. 333).

A intencionalidade da ação humana é uma marca presente nas concepções de Freire e de Vygotsky. À medida que a construção de um processo mais autônomo por parte dos sujeitos se consolida, as ações desses sujeitos passam a ganhar autoria e construção de responsabilidade. Com isso, aprimora-se a capacidade humana de fazer escolhas e tomar decisões, mediante a participação em um grupo social e responsabilidade a partir da intencionalidade das ações tipicamente humanas.

A responsabilidade de participar de um grupo social, por sua vez, está atrelada tanto à liberdade quanto à autonomia como constituintes dos sujeitos. Por meio da liberdade, como possibilidade de expressão da vontade pessoal tendo em vista o coletivo (o sujeito nunca é livre individualmente, ou seja, os sujeitos são livres socialmente) – é possível desenvolver a autonomia dos sujeitos. Desse modo, a Educação torna-se uma das responsáveis pelo desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, como um dos objetivos do processo educacional.

Apesar dos autores em questão terem vivências diferenciadas pelo contexto histórico-social e países de origens, suas perspectivas se encontram quando discutem aspectos essenciais relacionados a mudanças sociais, históricas e educacionais que se inter-relacionam. Enquanto Vygotsky aborda a discussão a partir de seu ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, Freire analisa a dinâmica do contexto pedagógico a partir da filosofia da educação. Para ambos, tanto a conquista da linguagem quanto a da história como possibilidade se associam dialeticamente.

Compreendendo a educação dentro de um contexto histórico-social e a história como possibilidade, torna-se impossível compreender o desenvolvimento humano como um processo linear, determinado, previsível ou universal. O desenvolvimento vincula-se intimamente com o contexto no qual o sujeito está inserido e se processa de maneira marcada profundamente por dinamismo (e dialeticidade) nas relações entre os sujeitos, meio físico e social e a cultura do contexto histórico-social. Na tentativa de contextualizar o presente trabalho dentro da área temática, no próximo capítulo, será feita uma discussão de como a autonomia está apresentada na literatura específica sobre o tema.

3 A autonomia discente nos trabalhos publicados em Educação

O intuito deste capítulo é realizar uma análise de trabalhos publicados sobre a construção da autonomia discente. No primeiro e segundo momentos, apresenta-se a revisão da literatura publicada sobre autonomia e próxima à discussão teórica realizada nesta pesquisa. Em seguida, encontra-se a análise dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) que, por sua vez, é definido pelo próprio RCNEIs, como material elaborado a partir de reflexões sobre a bibliografia da área da Educação e sua interface com a Psicologia do Desenvolvimento.

3.1 Uma revisão bibliográfica sobre autonomia discente

3.1.1 A relação entre a autonomia das crianças e a autoridade docente

Analisar o processo de construção da autonomia é uma tarefa que exige discutir a função da educação escolar e, também, da postura do professor perante sua responsabilidade na formação dos educandos. Apesar de ter em vista um sujeito autônomo, essa constituição não se constrói isoladamente e destituída do contexto histórico-social. A produção da autonomia dos alunos vincula-se à capacidade humana de fazer escolhas e tomar decisões, tendo em vista todas as influências históricas e sociais que recebe, além de contribuições ao coletivo. Nessa perspectiva de compreensão e tendo em vista a importância da escola na constituição desses sujeitos autônomos, a relação entre autonomia discente e autoridade docente se faz necessária.

Em seu artigo “Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget”, José Sérgio Fonseca de Carvalho (1999) discute a relação “autonomia-autoridade” no contexto do construtivismo, tendo o autor Jean Piaget como ponto para discussão. Segundo o autor, ao abordar os problemas escolares, os textos piagetianos partem de uma possível visão dicotômica das instituições escolares, uma vez que as classifica em “tradicionais” e “ativas”. As “escolas ativas” se ajustariam melhor aos resultados de suas investigações em psicologia, uma vez que os procedimentos contribuiriam para o desenvolvimento da

autonomia moral e intelectual. As “tradicionais” referem-se àquelas escolas cujos procedimentos teriam como resultado mais comum o fortalecimento de uma atitude moral intelectual heterônoma. O construtivismo teria seu significado ao conceder, à escola, um novo olhar como instituição ativa na formação dos educandos.

A partir desse modo de conceber a escola, há indícios da definição da escola “tradicional” como centrada na figura do professor cuja aula se caracterizaria pelo verbalismo e pela imposição de sua autoridade; já a “ativa” define-se, aparentemente, por aquela que centra sua atenção na criança, em seu desenvolvimento, interesses e perspectivas. Para Carvalho, as “descrições” do que seriam as escolas supostamente “tradicionais” para Piaget, não distinguiriam os numerosos e diferentes recursos utilizados pelos professores em suas ações concretas.

Na compreensão de Carvalho, a escola enquanto instituição está fundada na hierarquia entre professor (como autoridade) e alunos. No contexto escolar, tanto professores quanto alunos ocupam posições distintas nas suas relações sociais, no qual o respeito entre eles se dá mutuamente. As reflexões e sugestões de Piaget parecem ignorar o caráter institucional dessa hierarquia. A eventual auto-regulação como possível autonomia do sujeito – mediante a cooperação e o respeito mútuo – não se reproduz direta e automaticamente em outras relações estabelecidas em contextos amplos e complexos. Mesmo a autonomia do aluno, como um processo construído dentro de um contexto específico e possível de presenciar-se em outros contextos, é questionável, pois

[...] é absolutamente comum que uma pessoa demonstre autonomia em um determinado campo, mas não em outro. Uma pessoa autônoma em suas decisões no exercício profissional não necessariamente demonstra autonomia em outras esferas de sua vida, como a afetiva ou a política (CARVALHO, 1999, p. 62).

Do ponto de vista do ensino e a autonomia intelectual, o autor define autonomia nos diversos campos do conhecimento como aquela que exige que o aluno, por iniciativa própria ou por demanda escolar, procure imprimir, a novos desafios ou problemas, suas tentativas próprias de resolução de problemas e procedimentos. A concepção construtivista tende a compreender a aula expositiva como simples transmissão de conhecimentos, o que indica estar distante da real função de educador. Para Carvalho, ao dar uma aula, preponderantemente expositiva, um professor faz muito mais do que simplesmente transmitir conhecimentos. O educador demonstra, aos seus alunos, determinados aspectos por ele

considerado fundamentais, utilizando-se de procedimentos para resolver problemas como, por exemplo, enfatizando sua fala com gestos, posturas, timbre de voz, escrita. Em outras palavras,

[...] ele corrige procedimentos ou informações equivocadas, chama atenção por atos ou palavras para, por exemplo, o gesto de sua mão ao escrever uma letra ou número; ele adverte seus alunos para certas armadilhas; enfim, os chamados ‘procedimentos verbais’ de um professor fornecem ao aluno não somente informações, mas uma série de elementos constitutivos do conhecimento, capacidade ou habilidade que tenciona transmitir aos alunos (CARVALHO, 1999, p. 69).

Ao se referir à aula expositiva como um momento respeitoso de ensino e de aprendizagem, entre professores e alunos, Carvalho propicia uma reflexão positiva sobre esta temática. Ao apresentar uma discussão de modo coerente e conciso, a aula expositiva revela a essência da figura docente. A partir do momento em que a aula expositiva atingiu seu objetivo – os alunos apropriaram-se adequadamente dos saberes, por meio da dinâmica entre professores, alunos e debates enriquecedores – pode-se dizer que houve um sucesso pedagógico desse processo. Suas marcas, para a formação dos sujeitos envolvidos na prática educativa, podem ser reveladas a partir da postura autônoma dos sujeitos em sua busca por novos saberes construídos historicamente e socialmente.

O agir autônomo dos sujeitos vincula-se com a consciência de liberdade e participação como orientadora de princípios essenciais para a manutenção e o desenvolvimento da vida social: tolerância, humildade, respeito, cooperação, solidariedade. Esse agir autônomo é um dos principais objetivos da prática educativa, tendo em vista o processo formativo dos sujeitos histórico-sociais. Para Maurício Mogilka (1999, p. 59), a liberdade tem o sentido de irrestrrição, o estado no qual o agente encontra espaço para agir, para pensar e desejar sem contenção ou algum impedimento, realizando o que é necessário ou o que o agente quer. A palavra autonomia significa a capacidade de definir suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro agente, ou seja, autonomia significa ser capaz de se auto-regular. Na palavra autonomia, estão implícitas, simultaneamente, a liberdade relativa do agente, que pode prescindir de um poder externo que o regule, e a limitação, derivada necessariamente da relação com o mundo natural e social.

Ao tratar da discussão sobre educação para autonomia, não se deve abdicar da compreensão de que a criança, em processos iniciais de socialização, está simultaneamente formando a si mesma e sendo formada por esses processos. Essa relação dialética entre a

criança e aquilo que é externo ao seu eu é que permite compreender o desenvolvimento e a estruturação. O trabalho pedagógico precisa estar atento a essas necessidades de formação, a fim de propiciar uma educação realmente significadora.

O tema da autoridade do professor e da forma como exercê-la é também abordado por Denise Trento Rebello de Souza (1999), num artigo intitulado “Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos”. A autora teve como objetivo central apresentar, por meio dos resultados de um trabalho de pesquisa, uma estratégia de trabalho pedagógico entre educadores e alunos – os “acordos de trabalho” – bem como sua função na obtenção do trabalho escolar bem sucedido. Um dos motivos que incentivou a produção de sua pesquisa, à época de sua realização, relaciona-se ao número reduzido de trabalhos que consideravam a questão dos “bons alunos” e do “sucesso escolar” como objeto de estudo. Seu trabalho considera alguns estudos que abordavam temas correlatos como pesquisas que trouxeram experiências de professores bem-sucedidos, de Sônia Kramer e Marli André⁴ e, de fracasso escolar, de Maria Helena Souza Patto⁵, que também a inspirou a formular os pressupostos de “sucesso escolar”.

Souza argumenta que se observa com frequência a referência, no meio educacional, à importância de que os conteúdos escolares sejam significativos para os alunos, remetendo à necessidade de partir-se dos conhecimentos das crianças e jovens das classes populares como estratégia pedagógica visando a obtenção de um trabalho escolar bem-sucedido. Para a autora, não basta que os conteúdos trabalhados sejam significativos (não somente para os alunos das camadas populares). É essencial que sejam construídas relações entre professores e alunos que verdadeiramente façam sentido para a formação dos sujeitos envolvidos e, especialmente, sejam bem compreendidas pelos educandos:

[...] os lugares, responsabilidades diferentes dos alunos e professor, as expectativas que se têm sobre o comportamento e atitudes dos alunos (dentro e até fora) da sala de aula precisam ser compreendidos pelos alunos. Acabe ao professor exercer com clareza, seriedade e segurança sua autoridade (não necessariamente autoritária) em sala de aula, para que os alunos tenham maiores chances de sucesso na escola (SOUZA, 1999, p. 117).

⁴ KRAMER, Sônia; ANDRÉ, Marli E. D. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 1984, v. 151, n. 65, p. 523-537.

KRAMER, Sônia et al. Um mergulho na alfabetização (ou: há muito o que revelar sobre o cotidiano escolar). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 1987, v. 158, n. 68, p. 65-97.

⁵ PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1987. (Tese de livre-docência)

Pelas observações em sua pesquisa, a autora verificou um momento no qual as crianças copiavam da lousa contas de subtração e resolviam-nas. A professora estava em sua mesa atendendo alguns alunos chamados por ela. Os demais alunos levantavam as mãos permanecendo durante, aproximadamente, dois minutos. Não havia fala nesse momento. Um aluno dirige-se à mesa da professora dizendo algo em tom de voz baixo. A professora orienta-o para voltar a sua carteira, levantar a mão e aguardar a folha chegar em seu lugar. Em seguida, a professora levanta-se de sua cadeira e passa a distribuir folhas usadas de computador aos alunos. Ao receberem esse material, cada aluno abaixa a mão e volta ao trabalho a ser realizado.

Souza discute esse momento e esclarece que a sua observação poderia ser interpretada como simples distribuição de papel de rascunho para auxiliar os alunos a realizar a tarefa, entretanto, dois aspectos despertaram a atenção da pesquisadora: 1) o tipo de comunicação utilizado (sem palavras) e; 2) a compreensão imediata dos alunos e da professora de seu significado. Levantar a mão indicava a necessidade de folha de rascunho para a elaboração das contas de subtração. Essa comunicação não exigia palavras por ser um acordo prévio construído entre professor e grupo de alunos, ou seja,

[...] os acordos de trabalho entre a professora e os alunos envolvem a formação de atitudes compatíveis com a aprendizagem em salas de aula. Fornecem parâmetros para as crianças. Esclarecem o que se espera delas naquele espaço que, para muitos, é ainda pouco conhecido. Os acordos, os 'combinados', como eles os chamavam, entre professora e alunos, estabelecem as regras do espaço escolar, estruturando a relação entre eles e organizando o trabalho pedagógico em sala de aula. Os acordos são estabelecidos no início do ano, mas podem ser modificados no seu decorrer, dependendo da necessidade. Os acordos envolvem normas de convivência, de disciplina, de comportamento dentro e fora da sala de aula. Alguns acordos são discutidos e contam com sugestões dos alunos; outros são propostos pela professora. Nem sempre são cumpridos à risca por todos os alunos. No entanto, e isso é muito importante, notamos a preocupação da professora em tornar claras, explícitas as 'regras do jogo'. Diversos aspectos da prática em sala de aula podem ser regidos por acordos de trabalho. O uso do espaço e do tempo, por exemplo, pode ser facilmente acordado entre professores e alunos, mesmo alunos bem pequenos. Aliás, a prática de se 'combinar' pode iniciar-se o mais cedo possível, assim que a criança consegue comunicar-se bem com a linguagem (SOUZA, 1999, p. 123, grifo do autor).

As idéias de Freire relacionam-se com a análise de Souza, pois ambos destacam a importância do diálogo aberto e pacífico como principal forma de intermediar as relações entre professor e alunos. O próprio processo de construção da autonomia, para o pensamento freireano, vincula-se com a capacidade humana de ser livre enquanto sujeito político, tendo o

direito de fazer escolhas e tomar decisões, mediante as influências históricas e sociais recebidas.

Para Neidson Rodrigues (2001), o sujeito autônomo é o que atua no meio social de modo independente e participativo. Para que essa participação seja possível, o autor entende que o sujeito seja capaz de estabelecer juízos de valores e assumir responsabilidades pelas escolhas. O fundamento ético da humanidade que orienta a ação humana baseia-se, segundo Rodrigues, no tripé: o reconhecimento de si como sujeito, a liberdade e a autonomia. A consciência se fortalece pela ação educativa, responsável pela construção, no ser humano, da capacidade para incorporar esses valores.

De acordo com o autor, existem dificuldades para que o ser humano atue na vida social orientado por essa regulação presente no tripé. O mundo configura-se em processo de constante construção e não é definido por uma condição de “pré-determinação”. Nessa perspectiva, o homem é o produto da relação dinâmica entre múltiplos fatores sociais. Ao compreendê-lo dessa forma, torna-se essencial sua combinação com um quadro de valores que orienta as escolhas de cada sujeito e que pode se modificar em função dos mais diversos fatores, dentre eles, espaços sociais no qual vive, relações de gênero, expectativas sociais dos sujeitos ou de grupos com os quais inter-relacionam, os círculos de amizade e, também, os estados emocionais (Rodrigues, 2001, p. 251).

Os acordos de trabalho e sucesso escolar têm seu real significado ao constatar a necessidade da educação escolar atentar não somente para o significado dos conteúdos a serem ensinados aos alunos. Torna-se relevante a busca pela construção de novas relações significativas entre professores e alunos, com regras de convivência claras e explícitas, se possível, definidas por meio do diálogo. À medida que as regras de convivência social são socializadas, entre educadores e educandos, de modo claro e aberto, a esclarecer dúvidas, minimizam-se as ambigüidades que podem ser prejudiciais ao trabalho pedagógico.

Quando educadores e educandos têm a possibilidade de participarem da elaboração e modificações das regras – por exemplo, no âmbito da organização das atividades em sala de aula – as relações tornam-se mais abertas e possíveis de mudanças, além de permitir aos alunos a capacidade de utilizar-se do espaço escolar com mais autonomia e segurança em suas ações. A partir do momento em que educador e educandos estabelecem relações sociais mediadas por respeito, confiança e cumplicidade, a proposta educativa parece desenvolver-se

melhor. Refletir sobre o desenvolvimento da autonomia discente, leva à reflexão sobre a possibilidade de construção de novas relações entre professores e alunos, tendo em vista o esclarecimento de regras de convivência social bem como das condições de trabalho pedagógico no contexto escolar.

3.1.2 A autonomia discente nas pesquisas realizadas na área da Educação

Em seu artigo “Educação Moral e autonomia na Educação Infantil: o que pensam os professores”, Adelaide Alves Dias analisa as concepções de educadoras da Educação Infantil sobre o conceito de autonomia, bem como sua relação com o desenvolvimento de práticas pedagógicas na EI. Parte-se do pressuposto de que a forma como as educadoras concebem essas relações pode influir nas ações pedagógicas, orientando, por vezes, as práticas dentro do ambiente escolar.

O conceito de autonomia é discutido a partir das esferas individual e coletiva nas quais o sujeito está situado, tendo em vista a postura humana perante as ações e as conseqüências que delas podem surgir. Trata-se de um processo que se constitui relacionado aos modos de vida das crianças em interação social, a partir de um trabalho de reflexão sobre as experiências interativas nas quais as crianças vão vivenciando cotidianamente. Essas experiências interativas não se desenvolvem nas crianças de modo independente, mas a partir de relações práticas e verbais que existem entre elas e as pessoas que as rodeiam. A educação moral surge quando o objetivo específico dessas experiências é definir, delimitar e refletir, com a criança, sobre determinadas ações, noções, capacidades, hábitos e valores.

A educação moral pode ser definida a partir de duas perspectivas: 1) como processo de transmissão cultural, por meio da qual o sujeito apropria-se de hábitos, costumes, normas, regras culturais de convivência social; 2) como processo que auxilia a pessoa a discernir e a esclarecer os valores que lhe são essenciais, condicionando suas decisões morais às circunstâncias vividas por cada sujeito em contextos específicos. Embora constituam duas vertentes aparentemente antagônicas, há uma relação entre ambas em torno da qual a moral floresce. Para Dias (2005, p. 370),

[...] o agir humano se remete a uma interconexão entre as dimensões individual e social. Vivemos e nos comportamos moralmente em um ambiente social no qual os problemas morais são forjados no contexto das normas, das regras, das leis sociais e os conflitos morais envolvidos na solução desses problemas reclamam uma resposta moral que leve em conta tanto o conhecimento das causas externas da ação (códigos, normas e regras vigentes no ambiente em que se vive e que fazem parte de sua realidade) quanto os motivos internos (discriminação dos sentimentos experimentados como significativos e das razões trazidas à consciência). Além disso, a escolha moral envolve a reflexão sobre os juízos éticos e os princípios subjacentes à opção efetuada. Posto que a resposta moral envolve todo um processo no qual interagem aspectos externos e internos à escolha do sujeito, a decisão sobre como agir é, a um só tempo, pessoal e social, e sua elucidação exige uma resposta inovadora, única e crítica, só possível com a participação de um sujeito consciente, livre e responsável. Numa palavra: autônomo.

O sujeito autônomo, enquanto protagonista de condutas morais, não se desenvolve de maneira isolada e destituída das condições sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais. Pelo contrário, o ser humano verdadeiramente autônomo é definido, por Dias, como aquele que, por meio do diálogo e de relações dialéticas com o meio social, é capaz de articular a vontade subjetiva e vontade objetiva. Por meio da reflexão, do questionamento, da influência que o sujeito exerce no meio e deste sofre influências, é que se pode construir, de modo dinâmico, as experiências vividas tanto no plano individual quando no coletivo.

Segundo a autora, ao compreender a autonomia como produção individual e social, é necessária a reflexão sobre um processo pedagógico de natureza dialógica, fundamentado no respeito mútuo, na cooperação e no desenvolvimento da capacidade de análise crítica sobre as questões éticas envolvidas no mundo sócio-moral. Isso pode contribuir ao desenvolvimento de sujeitos mais justos, capazes de atuar com criticidade, em uma sociedade, mediante avaliação e reavaliação das condutas humanas.

Em sua pesquisa Adelaide Dias teve como intuito identificar como as professoras concebiam a relação entre Educação Moral e Educação Infantil, verificando as razões da sua importância para a educação de crianças pequenas. Tendo em vista o objetivo da autonomia das crianças, os dados coletados foram organizados em quatro categorias de análise: 1) reflexão (respostas relacionadas à capacidade de o sujeito pensar criticamente sobre questões éticas como construção de regras); 2) formação de hábitos e valores (respostas relacionadas à importância de se educar moralmente crianças pequenas, tendo em vista seu aprendizado no sentido de condutas consideradas corretas pela cultura social da qual a criança faz parte); 3) enfrentamento de situações cotidianas (respostas relacionadas à educação moral para lidar,

problematizar e resolver conflitos surgidos da convivência social); 4) formação de princípios (respostas que reforçavam a educação moral como elemento fundamental para a formação de princípios morais justos e corretos).

Buscando analisar, de modo mais minucioso, a concepção das professoras sobre as relações existentes entre autonomia, educação moral e educação infantil, a autora organiza as respostas para essas relações em outras quatro categorias: 1) autogoverno (respostas que indicavam a capacidade dos sujeitos para gerenciar suas próprias ações, atitudes e opiniões); 2) autoconhecimento (respostas que representavam um processo de conhecimento, entendimento ou esclarecimento de si mesmo, como formas de crescimento pessoal); 3) independência (respostas que se referem à capacidade ou habilidade do sujeito de fazer tarefas sem ou com pouca ajuda dos outros); 4) formação de sujeitos críticos (respostas que indicavam um processo de reflexão crítica como critério de pensamento e ação orientado para o desenvolvimento do cidadão).

Em relação ao modo como as professoras relacionavam suas concepções de autonomia (dentro da educação moral) com o trabalho pedagógico desenvolvido por elas, tendo em vista as estratégias e procedimentos para a promoção da autonomia das crianças pequenas, Dias organizou os dados em quatro categorias: 1) diálogo (respostas que indicavam o processo dialógico de entendimento: conversas, discussões, explicações, aprofundamento da fala); 2) exercício de organização (respostas referentes ao desenvolvimento da capacidade das crianças para se auto-organizarem tanto com relação ao espaço físico quanto com relação à realização de tarefas rotineiras); 3) atividades coletivas (respostas relativas ao desenvolvimento de procedimentos educativos de interação, colaboração ou cooperação por um grupo de crianças ou por crianças e educadora); 4) exercício da escolha (respostas que revelaram o desenvolvimento de atividades diversificadas, resguardada a condição de a criança poder optar entre que mais lhe seja adequada ou conveniente ou, ainda, que a criança quisesse fazer naquele momento).

A partir da organização dos dados, a autora verificou que a visão de autonomia de grande parte das professoras é a de um processo relacionado aos modos de vidas e de relações interpessoais e sociais. Embora os resultados revelem que as professoras têm uma boa articulação entre autonomia, contexto sócio-cultural de produção das normas e as relações com os outros, a partir de uma análise mais densa, a autora verificou que a quase totalidade das respostas foi classificada como de domínio interpessoal. Isso significa que a relação

individual e social estabelecida pelas educadoras é limitada às interações entre duplas ou grupos pequenos.

Segundo a pesquisa, os resultados encontrados indicam a predominância de sentido relatado pelas educadoras da autonomia como algo abstrato. Boa parte das entrevistadas não conseguiu exprimir suas concepções em termos de situações, atividades ou experiências reais, revelando suas concepções em forma de pensamento, situações hipotéticas ou teóricas, sem referências às ações concretas.

Sobre a relação entre Educação Moral e autonomia das crianças, a pesquisa de Dias verificou que a compreensão das professoras entrevistadas concede, à educação moral, a importância da socialização, por meio de *formação de hábitos e valores*. As professoras entendem a função da educação moral como processo heterônomo de transmissão cultural de valores. Esse processo é localizado primeiramente na sociedade e, posteriormente, interiorizados pelas crianças. O papel do educador é o de agente formador de bons hábitos e de responsável direto pela formação e a observação dos valores transmitidos.

Em relação à autonomia como *enfrentamento de situações cotidianas*, as professoras apresentam uma compreensão de educação moral de modo descontextualizado. Os valores são entendidos como algo pessoal, dependendo unicamente do ambiente em que a criança está inserida ou das experiências acumuladas por ela ao longo da vida. Essa compreensão revela, segundo Dias, uma correspondência com a tendência em educação moral denominada de clarificação de valores.

Na categoria *formação de princípios*, embora a importância não seja para os valores, mas para o princípio que determina sua legitimidade e sua validade, o processo de sua construção não está esclarecido. A impressão que se tem a partir das entrevistas, segundo a autora, é a de que as professoras concebem a formação de princípios como algo dado, universalmente aceito e aplicável como bons e corretos, isentos de questionamentos e reflexões.

Sobre a categoria *reflexão*, as professoras revelaram uma compreensão de educação moral que desenvolva o questionamento crítico, mediante um trabalho de esforço de reflexão, relacionado à possibilidade de construção real de novas formas de vida humana, mais justas e corretas. No que se refere à relação entre autonomia, educação moral e educação infantil, de um modo geral, as professoras percebem a importância da autonomia na educação infantil

como meio de favorecer o autogoverno, o autoconhecimento e a independência, mas a visão apresentada indica um processo individualizado e descontextualizado. Segundo a autora,

[...] entender a moral como um atributo individual ou simplesmente como mera reprodução das normas e leis vigentes em uma dada sociedade, revela uma visão polarizada, em oposição à integradora, requerida para o exame dos sentidos envolvidos para a caracterização dos aspectos constitutivos da vida moral, a saber: o sujeito e os valores morais. Todavia, a relação que se estabelece entre eles, deve necessariamente, levar em consideração o contexto de produção das normas e regras. A realização da moral pressupõe a interlocução constante entre o sujeito que age e as normas e obrigações morais consideradas como válidas em uma determinada cultura ou sociedade, que orientam, inclusive, o seu agir. Ora, tal interlocução não é possível fora do exame do contexto de produção e constituição tanto do sujeito quanto das regras morais (DIAS, 2005, p. 378).

Na terceira categoria analítica (relação fazer pedagógico e as concepções), os resultados das entrevistas indicaram que as professoras entendem o desenvolvimento de ações educativas como um objetivo em si mesmas. A forma como as educadoras elaboram as estratégias de diálogo, exercício de organização, atividades coletivas e exercício da escolha, parece indicar a compreensão de que a conquista da autonomia pelas crianças é um processo complexo, que envolve práticas sistematizadas de educação (planejamento e execução), mas a apresentam de forma espontânea.

Para Dias, realizar atividades coletivamente, dialogar, exercitar a organização e a capacidade de escolha com os alunos, por si só, não facilita nem garante o desenvolvimento da autonomia infantil. É fundamental que as próprias professoras tenham o desejo de elas próprias se educarem moralmente. Para isso, torna-se essencial a constante avaliação e reflexão de suas próprias práticas. Na compreensão da autora,

[...] as atividades coletivas com o fim de cooperação devem ser minuciosamente planejadas, de forma a poder suscitar o intercâmbio entre distintos pontos de um mesmo problema, com vistas a valorizar os pontos de vista em discussão e ao mesmo tempo favorecer aqueles que permitam uma melhor e mais adequada correção moral (DIAS, 2005, p. 379).

Há certa relação de correspondência entre as concepções e as práticas das professoras. O fato das educadoras conceberem o desenvolvimento de práticas educativas de forma espontânea e com o fim em si mesmas é devido a sua compreensão acerca da conquista da autonomia das crianças como um processo individualizado e descontextualizado.

Dias pondera que os resultados atingidos permitem-na afirmar que a prática das educadoras encontra-se informada por concepções, de autonomia e de educação moral,

apropriadas por conceitos e crenças sobre formas de educar que lhe são peculiares, construídos ao longo de sua formação acadêmica e de suas práticas. As falas das educadoras demonstram uma tentativa de reverter a visão doutrinária da educação moral, acentuando procedimentos metodológicos de diálogo e ressaltando a função de atividades coletivas para desenvolvê-los.

Essa concepção contraria, à primeira vista, as concepções de autonomia, expressas pela maioria das entrevistadas, referidas como um processo individual de construção de si mesmo e de regras próprias entre as disponíveis na sociedade. Para a autora, a clareza sobre as temáticas que giram em torno da educação moral enquanto fundamento da autonomia possibilita a influência positiva sobre os encaminhamentos do trabalho pedagógico do professor.

Essa pesquisa apresentada possibilita a reflexão sobre as concepções de educadores e suas relações com as práticas e processos da Educação Infantil. Verifica-se a necessidade de constante análise e avaliação sobre as práticas docentes norteadas pelos princípios teóricos, de modo a propor coerência entre teoria e prática. Embora as concepções docentes revelem seus esforços e tentativas de discutir a Educação Moral no contexto da Educação Infantil – tendo em vista a construção da autonomia das crianças – as práticas e processos indicam um desenvolvimento autônomo dos educandos como um caminho individual de construção de si mesmo e de regras de convivência social.

Ter em mente o percurso de desenvolvimento de cada sujeito requer contextualizá-lo à história, à cultura social e cooperativamente elaborada entre os seres humanos, bem como as contribuições dessas relações com o meio social no qual vivem. Pensar a autonomia como fruto de uma Educação Escolar democrática significa refletir constantemente e compreender a importância do grupo social, da cultura e suas inter-relações à formação de cada ser humano, dentro de uma perspectiva histórico-cultural.

Em sua dissertação de Mestrado “Autonomia: do clichê aos paradoxos da prática pedagógica”, Maria Lúcia Hernandez (2002) analisa a temática da autonomia do professor em relação à prática pedagógica, a partir da perspectiva histórico-social. A autora apresenta o conceito de autonomia, considerando alguns autores clássicos como Piaget, Kant e Vygotsky. Para a análise teórica dos dados coletados, a pesquisadora fundamentou-se, essencialmente, em Vygotsky.

Kant compreende o indivíduo como moralmente autônomo quando segue as leis morais regidas pela razão prática que é inerente aos seres humanos e, para Piaget, o indivíduo é moralmente autônomo quando segue os princípios de cooperação, considera o ponto de vista alheio e é capaz de tomar as próprias decisões em relação às situações. Nessa mesma perspectiva, enquanto Kant compreende o sujeito heterônomo todo aquele que não segue as leis morais regidas pela prática, para Piaget, a heteronomia é característica dos indivíduos que não são capazes de dirigir suas próprias ações e decisões.

Comparando os dois autores da psicologia do desenvolvimento, Hernandez entende que, enquanto para Piaget, o sujeito autônomo se forma nas relações e nas regras sociais, para Vygotsky, o que define o sujeito histórico-social (mais do que o intelecto) é a capacidade de definir metas para si mesmo, de dirigir seu próprio comportamento. O sujeito aprende e se auto-regula nas relações com o outro e nas experiências vividas nas diferentes instituições mediadas pela linguagem e contexto histórico-cultural. Aproximando-se da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, a autora entende autonomia como:

[...] o desenvolvimento humano [que] se produz em condições sócio-históricas. Tudo o que é tipicamente humano, diferenciando o homem das outras espécies, é proveniente de sua vida em sociedade. As formas de comportamento humano se constituem a partir de suas relações sociais. Ao nascer, a criança está dotada de reflexos involuntários, que são herdados biologicamente, garantindo sua sobrevivência no meio ambiente. Porém, à medida em que vai sendo integrada ao universo cultural humano, produzido pelas gerações que a precederam, esses atos involuntários vão se desenvolvendo de maneira qualitativamente distinta. Eles passam a ser regulados culturalmente. Pela regulação dos significados e sentidos culturalmente produzidos e compartilhados nas relações sociais, os reflexos involuntários vão sendo submetidos à intencionalidade (HERNANDES, 2002, p. 20).

Para a perspectiva histórico-cultural, o processo de desenvolvimento do ato voluntário vai do social para o individual. As maneiras de pensar e de agir são resultados da apropriação de formas culturais de ação e pensamento. A constituição da autonomia do sujeito é um processo que se inicia com a apropriação da linguagem e se estende por toda a existência humana. Ao longo das histórias pessoais, os sujeitos vão passando por diferentes instituições sociais, o que possibilita a apropriação, por parte dele, dos modos de ser, de palavras, conhecimentos, regras de convivência social, normas do grupo social, hábitos. Com isso, as relações humanas são mediadas e reguladas pelas práticas e valores sociais. Os sujeitos passam a aprender a regular os atos, os sentimentos, os valores que vão se configurando como singularidades humanas.

A autonomia configura-se como um processo relacionado diretamente aos sujeitos, mas construído a partir das inúmeras e dinâmicas relações entre sujeitos, família, escola e demais instituições sociais das quais os sujeitos fazem-se presentes. A esfera intelectual está, intimamente, ligada à autonomia, na qual a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões recebe uma configuração especial na formação de todo sujeito, uma vez que envolve a capacidade de estabelecer a vontade pessoal (e sendo responsável pelas suas escolhas e decisões) de acordo com a convivência social dentro de um contexto histórico. Para Hernandes (2002, p. 30-31),

Se na infância a família, a vizinhança, a escola são instituições fundamentais ao nosso desenvolvimento moral e ao desenvolvimento da autonomia (enquanto atividade deliberada auto-reguladora), na fase adulta essa instituição é o trabalho. Inseridos no contexto de trabalho, continuamos elaborando nossa 'autonomia', à medida que vamos nos apropriando das ritualizações do fazer, dos saberes e conceitos relativos a esse fazer, e dos lugares sociais em que somos situados por esse fazer. Vamos aprendendo com nossos outros, hierarquicamente superiores, iguais ou inferiores a nós nas relações de trabalho, a regular nossos comportamentos. Vamos aprendendo simultaneamente a nos auto-regular nos trabalho, definindo "usos de nós por nós mesmos".

A autonomia do sujeito indica uma melhor definição quando relacionada à capacidade do sujeito de definir metas para si mesmo; à capacidade de lidar com os demais sujeitos e ter controle deliberado e voluntário nas relações sociais (saber controlar seu próprio comportamento nas relações sociais); além de possuir consciência das regras e normas vigentes no grupo social, sabendo respeitá-las e transformá-las quando necessário. Esse controle voluntário recebe a mediação dos conhecimentos e dos saberes dos quais os sujeitos vão se apropriando na experiência social compartilhada. O papel da linguagem torna-se essencial nessa construção e conquista do processo autônomo dos sujeitos.

Em sua pesquisa "A prática da autonomia na sala de aula: estudo de caso numa classe de 5ª série", Maria Cristina Garcia Vilaça (2000) apresenta os resultados da investigação, em moldes etnográficos, realizada numa classe de quinta série, na qual procurou observar procedimentos e atividades que favorecessem o desenvolvimento da autonomia. Foi investigado também como os professores pensam que suas disciplinas poderiam contribuir para tal processo e, dessa forma, qual sua concepção de autonomia.

A autora fundamenta-se teoricamente nas idéias de Jean Piaget, com a definição de autonomia como construção facilitada a partir do trabalho dos alunos em grupo, permeada pelos princípios de cooperação entre os sujeitos. A autonomia inicia-se, na faixa etária dos 11

anos, quando o egocentrismo passa a ceder seu espaço para o pensamento socializado, no qual a cooperação entre os indivíduos orienta a discussão e a aceitação de novos pontos de vista, de modo que o grupo social passa a ganhar importância para o sujeito. Nesse período, a escola deve assumir o compromisso de promover o desenvolvimento de trabalhos em grupos, de forma a criar oportunidades e incentivar a cooperação e a solidariedade entre os alunos, propiciando a construção da autonomia discente. Segundo Vilaça (2000, p. 8),

[...] nessa faixa de idade os alunos podem e devem ser estimulados a abandonar a submissão à autoridade do adulto. O papel do professor é o de criar situações que possam suscitar problemas, escolher atividades que estimulem a pesquisa e que levem à reflexão, organizar atividades experimentais e exercícios de observação, criar condições para que os estudantes possam discutir suas idéias, elaborar hipóteses, explicações, participar e tomar decisões, em vez de obedecer.

Ao longo do desenvolvimento de sua pesquisa, a autora percebeu que os alunos das duas classes observadas eram agitados, conversavam bastante, falavam alto, eram bem humorados, no geral, e realizavam brincadeiras freqüentemente, ainda que, em alguns momentos, de mau gosto ou inadequadas. Não foi presenciada nenhuma briga com consequência séria entre os alunos durante o período de observações da pesquisa na unidade escolar. As entrevistas com os alunos indicaram que praticamente todos eles gostavam da escola e que continuariam estudando. Muitos, quando questionados sobre o que mais gostavam da escola, responderam que são os amigos. Alguns alunos afirmaram que gostavam da bagunça enquanto outros, dos professores. Geralmente, os bons professores eram aqueles que faziam brincadeiras, conversavam ao invés de brigar e, nas horas de bagunça, poderiam dar “brincas”. A autora compreende que as relações pessoais entre os sujeitos escolares são enfatizadas pelos alunos, prevalecendo as razões de caráter afetivo para a aceitação ou rejeição da escola.

Para se discutir esse tema, a autora se vale de pesquisas que abordam a passagem da quarta série para a quinta série como um momento no qual o aluno sente as diferenças em relação ao número de professores, diferentes formas de trabalho, diversidade de conteúdos e expectativa dos professores para que os alunos tenham mais responsabilidade dos alunos. Há necessidade de que o trabalho pedagógico da escola esteja atento às mudanças na fase de transição de uma série para outra – e, em questão, nessa passagem da quarta para quinta série – de modo que a qualidade do trabalho seja valorizada em relação à quantidade de conteúdos, sugerindo uma melhor integração do que simplesmente justaposição.

Com isso, os alunos dessa faixa etária teriam a “construção da pessoa” no primeiro plano que deveria ser trabalhada os aspectos afetivos, cognitivos, sociais e motores. O processo de ensino e de aprendizagem desenvolve-se em consonância de modo que os conhecimentos a serem discutidos entre professores e alunos considerem as necessidades de desenvolver plenamente os diferentes aspectos constitutivos dos seres humanos.

Vilaça verificou também que os momentos nos quais os alunos eram convidados a fazer atividades em dupla, a intencionalidade dessa atividade era fruto da quantidade insuficiente de livros para todos os alunos, o que “orientava” o docente a sugerir duplas de trabalho aos educandos. O procedimento intencional não priorizava o favorecimento do trabalho em grupo (da cooperação) para a aprendizagem e, construtivamente, da autonomia dos alunos. A prática docente, principalmente em Língua Portuguesa e em Matemática, observada durante as aulas, fundamentava-se no livro didático como estrutura central de organização das aulas. Em algumas observações (como, por exemplo, História), a prática de cópia de trechos ou textos do livro ou da lousa era recorrente. Segundo a autora, dificilmente as aulas começavam com o conhecimento que os alunos tinham sobre o assunto e os professores não se referiam a conteúdos vistos em séries anteriores ou em outras disciplinas. Em algumas outras aulas definidas, pela autora, como aulas alternativas ao livro didático ou mesmo coordenação de aulas dialogadas,

[...] apenas duas professoras, a de geografia e a de história I [para diferenciar as observações de duas professoras de história, utilizou-se I e II] propunham com bastante frequência. A professora de geografia sempre apresentava atividades alternativas, algumas despertavam maior interesse dos alunos e o clima da sala, com os alunos trocando informações, mostrou-se muito favorável à cooperação entre eles e a aprendizagem. Essa mesma professora, num raro momento de utilização do livro didático, usou-o de maneira diferente do ‘tradicional’ ponto-exercício. O livro foi utilizado como fonte de pesquisa. Geralmente a professora tentava estabelecer aulas dialogadas mas muitas vezes acabava ficando nervosa com o barulho, pois muitos alunos falavam ao mesmo tempo ou se dispersavam, então ela perdia a paciência e acabava dando ‘brincas’. Em relação à professora de história I ocorriam processos semelhantes (VILAÇA, 2000, p. 40-41).

Ao discutir a temática da autonomia dos educandos e considerar essa crítica feita por Vilaça às aulas que sugerem cópias de livro (ou de textos) ou da lousa, é possível retomar a discussão de José Sérgio Fonseca de Carvalho ao ponderar sobre as possibilidades que podem se abrir em uma boa aula expositiva, na qual o professor, por meio de gestos, entonação de sua fala, pausas para reflexão, pode permitir que seus alunos se apropriem dessa cultura de diálogo e reflexão sobre o saber produzido histórica e socialmente. Com isso propõe que se

diferencie uma aula fundamentada em “cópias” de outra organizada na forma de explanação do professor com direito ao diálogo e à reflexão com os alunos, de modo a permitir uma prática educativa democrática para a formação dos sujeitos.

Outro elemento destacado por Vilaça na discussão sobre o desenvolvimento da autonomia é o trabalho com Projetos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), esta é uma estratégia de trabalho em grupo que favorece o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, constituindo-se como trabalho interdisciplinar. A partir da proposta de trabalho com projetos, o ensino torna-se responsável pela formação autônoma dos sujeitos à medida que confere importância à atividade do aluno.

Tendo em vista esse pressuposto, a autora valoriza, em suas análises, as práticas diferenciadas que envolvem a elaboração de projetos, de pesquisas, resolução de problemas, questionamentos, discussões, debates e outras atividades alternativas que privilegiassem a iniciativa e participação ativa dos alunos. Outros aspectos são valorizados, como, por exemplo, trabalho coletivo, pensamento autônomo, formulação de hipóteses e, essencialmente, a cooperação entre os alunos dentro do grupo da sala de aula, não restringindo somente à cooperação dentro do grupo de trabalho do projeto.

Uma das preocupações dessa proposta é a de aproximar a escola da realidade dos alunos, além de ser constituído por várias etapas de desenvolvimento envolvendo diferentes atividades para sua elaboração, de modo a atingir o produto final. Para a autora, à medida que os alunos têm as condições de se relacionarem para a elaboração de todas as etapas do projeto, podem desenvolver sua capacidade de fazer escolhas e de tomada de decisões, exercitando a capacidade autônoma dos sujeitos.

Com as observações do desenvolvimento do trabalho de projetos, Vilaça verificou que, de modo geral, as professoras parecem relacionar a construção da autonomia ao conteúdo da disciplina específica (por exemplo, ensino de Geografia), revelando sua compreensão no aspecto intelectual, sem referência à autonomia moral e ao autogoverno. Embora algumas professoras tenham indicado a metodologia de trabalho no processo de construção da autonomia, prevalece a idéia de que aquisição do conhecimento é suficiente para a conquista da autonomia.

A pesquisa também verificou que há uma cultura escolar de compreensão da autonomia dos alunos como um processo “natural”, que não sofre interferência do trabalho

docente. Vilaça percebeu que os professores acreditam que o simples fato de ministrarem suas aulas garante o aprendizado dos educandos, mesmo que a aula tenha sido simples cópia ou mera reprodução de orientações contidas no livro didático. Segundo as professoras, a aquisição de algumas habilidades como, por exemplo, leitura e escrita, compreensão de mapas, de textos, etc., são importantes para o desenvolvimento da autonomia, mas esse processo é visto de como uma tarefa individualizada. A importância do trabalho em grupo – para a troca de idéias, a discussão, o diálogo entre alunos do grupo de trabalho e do grupo da sala de aula – não é um aspecto valorizado pelos docentes como contribuição para o desenvolvimento da colaboração e da solidariedade para formação autônoma dos sujeitos.

Denise Trento R. de Souza (1999) verificou, em seu trabalho discutido nesta Dissertação, a importância de a escola atentar-se não somente nos conhecimentos e saberes apropriados pelos alunos, mas aprimorar as relações humanas entre educadores e educandos. A instituição escolar, além de possibilitar condições de apropriação sistematizada dos saberes pelos alunos, torna-se responsável pela busca da construção de novas relações significativas entre os sujeitos escolares, com regras de convivência claras e explícitas. Essa busca oferece condições de melhoria das condições do trabalho pedagógico em prol da formação autônoma dos sujeitos.

Em relação às condições de trabalho dos docentes, Vilaça aponta desdobramentos interessantes para discussão, envolvendo a autonomia dos professores e sua relação com o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Destaca, por exemplo, as dificuldades dos professores em lidar com a falta de interesse dos alunos ou com problemas vinculados às famílias. No que se refere ao planejamento escolar, as professoras afirmaram ter liberdade em sua elaboração e desenvolvimento, entretanto assumem ter dificuldades na realização dessa tarefa. Tanto que no ano da realização de trabalho de campo, a coordenadora trabalhava junto aos professores a construção do planejamento e a construção do registro. Para a coordenadora da escola, para que seja construída a autonomia dos alunos, os professores precisam ter sua autonomia consolidada. Esta idéia remete à questão da educação continua. Na escola observada por Vilaça, havia grupos de formação e oficinas pedagógicas, realizadas na própria escola, com a função de propiciar reflexão dos professores sobre sua própria ação pedagógica.

Um problema verificado por Vilaça em relação às condições de trabalho dos professores é o absenteísmo dos professores titulares, o que leva à necessidade de professores eventuais assumirem a sala de aula, sem, algumas vezes, terem o acesso à informação sobre

os conteúdos já trabalhados. A coordenadora pedagógica procura interagir com os professores eventuais (e também os novos professores que chegam à escola) apresentando-lhes a proposta pedagógica da instituição educativa. Entretanto, a pesquisadora encontrou, em algumas observações de aulas substituídas, problemas sérios entre as professoras e os alunos, envolvendo falta de respeito em relação aos professores eventuais, bem como desrespeito aos alunos, uma vez que os eventuais parecem configurar-se como “tapa-buraco”.

Em suas considerações finais, Vilaça aponta uma possível relação entre o desenvolvimento da autonomia do aluno e a prática docente com seriedade. Pelo trabalho empírico, a autora pode perceber que quando os professores propõem atividades instigantes e os alunos participam ativamente das aulas, quando trabalham em grupo, trocam opiniões e tem suas necessidades intelectuais desafiadas, parece existir um trabalho que favorece a construção da autonomia dos educandos, seja na esfera cognitiva seja na esfera social, respeitando as regras de convivência. Nas disciplinas em que os alunos tiveram participação mais ativa, envolveram-se mais nas pesquisas, encontraram situações desafiadoras e tiveram espaço para trocar experiências, não foram encontrados problemas de conflitos entre professores e alunos.

Tendo em vista a discussão realizada até este momento e pensando na construção da autonomia das crianças no contexto da Educação Infantil, apresenta-se no próximo capítulo uma análise dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs). Trata-se de um material que se propõe oferecer orientações didáticas aos profissionais de Educação Infantil. Tem-se como objetivo verificar como este material concebe a construção da autonomia das crianças, tendo em vista a formação humana dos sujeitos.

3.2 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a temática da autonomia das crianças

Como dito anteriormente, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) são objeto da análise deste subitem por serem destinados à orientação dos professores de Educação Infantil. Em um primeiro momento apresenta-se brevemente o material e, em seguida, analisa-se como o conceito de autonomia é concebido.

3.2.1 Breve apresentação geral do material

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, é uma orientação didática composta por três volumes: o primeiro é intitulado “Introdução”; o segundo, “Formação pessoal e social”; e, o terceiro, “Conhecimento de mundo”, totalizando, aproximadamente, 460 páginas. Trata-se de um material que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por meio da Secretaria de Educação Fundamental – Departamento de Política da Educação Fundamental – Coordenação Geral de Educação Infantil.

O RCNEI foi elaborado em 1998⁶ e atende às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história do Brasil, que a educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, o objetivo do MEC ao propor o RCNEI para o Professor de Educação Infantil é auxiliá-lo na realização do trabalho educativo diário junto às crianças pequenas.

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na tentativa de uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o RCNEI tem como objetivo apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, sendo capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. O material visa, além disso, contribuir para que possa realizar, nas diferentes instituições, o objetivo da socialização da Educação Infantil, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

O RCNEI define-se como um documento que é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência

⁶ Na época de elaboração, tinha-se o Prof. Paulo Renato Souza como Ministro da Educação e do Desporto; Iara Glória Areias Prado como Secretária Geral de Educação Fundamental; Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha como responsável pelo Departamento de Política da Educação Fundamental e, Gisela Wajskop como responsável Coordenação-Geral de Educação Infantil.

prática de alguns, como da reflexão acadêmica⁷, científica ou administrativa. Além disso, o material é compreendido pelos seus idealizadores como um avanço na Educação Infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O RCNEI foi concebido de maneira a servir como guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

O RCNEI traz o alerta aos Professores de Educação Infantil em relação à sua organização, definindo-a como de caráter instrumental e didático, devendo os professores ter a consciência, em sua prática educacional, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o documento é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos.

Além disso, a pretensão do RCNEI é contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que consideram a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do Brasil.

O volume 1 (Introdução) apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional que foram utilizados para definir os objetivos gerais da Educação Infantil e que orientaram a organização dos eixos de trabalho que estão agrupados em outros dois volumes: **Formação pessoal e social** (volume 2) e **Conhecimento de mundo** (volume 3). Alguns conceitos presentes com ênfase são: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de Educação Infantil, educar crianças com necessidades educacionais especiais, a instituição e o projeto educativo. Em anexo, estão: a organização específica dos volumes; os objetivos específicos (tanto para crianças de zero a três anos quanto para crianças de quatro a seis) presentes no volume 2 e os conteúdos específicos (também organizados tanto para crianças de zero a três anos quanto para crianças de quatro a seis anos). Para esta Dissertação

⁷ Gisela Wajskop; Izabel Galvão; Vinício de Macedo Santos; Ana Teberosky; Gilles Brougère; Maria Clotilde Rossetti-Ferreira; Nélito Bizzo; Rosa Iavelberg.

de Mestrado, será feita uma referência especial ao volume 2, por discutir a formação dos sujeitos tanto no âmbito social quanto no individual. Das idéias contidas nesse volume em questão, a atenção voltar-se-á para aquelas que discutem as reflexões para crianças de quatro a seis anos.

Pela análise do documento e considerando a bibliografia citada (que contempla grande parte da produção recente da área), verifica-se que o RCNEI apresenta uma compreensão sobre Educação a partir de uma perspectiva construtivista. O material compreende a criança como um sujeito construído em diferentes contextos sociais, culturais e suas capacidades intelectuais, artísticas, criativas, expressivas são frutos desses contextos histórico-sociais. Ao final de cada um dos três volumes do RCNEI, há a indicação da bibliografia que foi utilizada para a elaboração do respectivo volume, incluindo desde documentos oficiais e propostas curriculares estaduais, municipais e internacionais, até a literatura sobre Educação e que esteja relacionada ao tema do volume.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é definido pelos seus elaboradores como uma orientação didática aos professores que atuam na Educação Infantil e apresenta uma ênfase no sentido de o professor propiciar às crianças, tendo em vista o pleno desenvolvimento destas crianças, uma integração entre o educar e o cuidar. Paralelamente, percebe-se uma contradição no que se refere à forma fragmentada que apresenta o conhecimento do mundo (volume 3), ao trazer detalhadamente as formas de trabalhar cada área por meio de objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia. Para Ana Beatriz Cerisara (2002, p. 340),

[...] essa forma de organização é o conteúdo trabalhado evidencia uma subordinação ao que é pensado para o Ensino Fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de zero a seis anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a 'didatização' de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças.

A interação social em diversas situações é considerada pelo RCNEI como uma essencial estratégia do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Em um ambiente acolhedor, ao propor momentos de conversa (roda de história e de conversa sobre vivências pessoais, desejos, fantasias, projetos, conhecimentos, etc.), brincadeiras ou outras situações, o professor permite a socialização dos diferentes modos de agir, de pensar e de

sentir das crianças, além de propiciar a confiança e a auto-estima. Construir um ambiente acolhedor não significa eliminar completamente os conflitos, as disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas permitir que, por meio de elementos afetivos e da importância do constante diálogo, as crianças aprendam a conviver mais pacificamente (que estas busquem outros meios/soluções para melhorarem suas relações estabelecidas).

Vale um destaque especial para o fato de, no RCNEI, as diversas temáticas serem tratadas em pequenos tópicos bastante breves. O documento – definido como referencial pelo caráter de orientador geral – utiliza-se de um tipo específico de linguagem que confere uma “nova” função: servir como um manual de orientações. Isso leva a pensar sobre a possibilidade de tornar a leitura mais fácil, além de permitir uma possível interpretação de que, com isso, o RCNEI apresenta um caráter instrumental. Em alguns momentos, verifica-se uma entonação da escrita no sentido de sugestões (uma orientação mais geral) para trabalhar determinado tema, e, em algumas outras passagens, encontra-se uma escrita enfática, como um caráter descritivo predominante (como receita médica ou bula de medicamentos)⁸.

Outro aspecto problemático é o fato de a *Educação Infantil tem o RCNEI elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental* em parceria com a Coordenação Geral de Educação Infantil. Ao invés de o RCNEI ser configurado como uma produção elaborada a partir das especificidades e características da Educação Infantil indica que se trata de um material cuja interpretação poder ser feita como uma adaptação da proposta curricular do Ensino Fundamental. Tem-se a impressão de se ter o RCNEI como uma adaptação da proposta curricular do Ensino Fundamental, ao invés de se considerar e compreender a criança e a infância como etapas próprias do desenvolvimento infantil do ser humano. O prazer de conhecer, crescer, sentir, do lúdico, da criatividade, da afetividade, do viver prazeroso das crianças transforma-se num processo burocrático controlado pelo adulto em

⁸ Como exemplos das prescrições e sugestões, temos: “O conhecimento da seqüência da rotina é também fator que favorece o desenvolvimento da autonomia. *Pode-se pensar em organizá-la* por meio de instrumentos que se utilizem das novas conquistas no plano da representação” (MEC/SEF, 1998, v.2, p. 40, grifo nosso); “por meio das brincadeiras *os professores podem observar e constituir* uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular...” (MEC/SEF, 1995, v. 1, p. 28, grifo nosso). Como exemplos de trechos prescritivos, temos: “Para favorecer o desenvolvimento da autonomia *é necessário que o professor compreenda* os modos próprios de as crianças se relacionarem, agirem, sentirem, pensarem e construírem conhecimentos” (MEC/SEF, 41998, v. 2, p. 40, grifo nosso); “*é preciso que o professor tenha consciência* que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento...” (MEC/SEF, 1998, v. 1, p. 29, grifo nosso); “*o espaço na instituição de educação infantil deve propiciar* condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, *é preciso que o espaço seja versátil e permeável* à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas” (MEC/SEF, 1998, v. 1, p. 69, grifo nosso).

detrimento do espaço livre das crianças. Ana Beatriz Cerisara (2001, p. 35), ao analisar o RCNEI, afirma:

“outro conjunto expressivo de pareceres indica que apesar do documento abordar as especificidades da faixa etária menor, esse cuidado não está presente em todo o documento, ficando as propostas pedagógicas inadequadas para as crianças menores de 2 anos. Isso pode acarretar o risco de incentivar equívocos grosseiros dos professores com crianças menores, uma vez que prevalece uma proposta voltada para as crianças maiores, ficando o avanço proposto de incluir os menores não atendidos”.

Nesse sentido, o trabalho na Educação Infantil (EI) herda a “forma pedagógica” do Ensino Fundamental (EF), notando-se um processo sistemático de escolarização precoce das crianças na Educação Infantil, além de ter a EI como subordinada ao EF. Essa crítica faz-se mais significativa ao considerarmos, em especial, o volume 3, no qual há a divisão do conhecimento de mundo em seis eixos (Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; Matemática) e trazidos de maneira conteudista.

3.2.2 Análise do RCNEI e a relação com a autonomia discente

O volume 2 (intitulado “Formação Pessoal e Social”) elege como eixo central o desenvolvimento da identidade e a conquista da autonomia das crianças. Nesse momento de análise sobre o RCNEI e a autonomia discente, será feita referência às idéias contidas no volume 2 e, em especial, sobre crianças de quatro a seis anos. A concepção presente no RCNEI compreende que a construção da identidade e da autonomia diz respeito ao conhecimento, desenvolvimento e uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações do cotidiano. A identidade é definida como o “conceito do qual faz parte a idéia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história social” (BRASIL, 1998, v. 2, p. 13).

Pela leitura do volume 2, pode-se verificar a divisão do material em “Conteúdos” e, como seus subitens têm-se: “Crianças de zero a três anos” e “Crianças de quatro a seis anos”. Para atingir os conteúdos propostos tanto para crianças de zero a três anos quanto para as de quatro a seis anos, são apresentadas as “orientações didáticas”, com sugestões ou prescrições

ao trabalho pedagógico. As “orientações didáticas” para crianças de zero a três anos são definidas nos seguintes aspectos: auto-estima; escolha; faz-de-conta; interação; imagem; cuidados; segurança. Para cada uma dessas orientações, há breves análises bem como sugestões ou prescrições para o trabalho com as crianças.

Em relação ao trabalho com crianças de quatro a seis anos, o RCNEI sugere as “orientações didáticas” como forma de contribuir aos professores de Educação Infantil o alcance de uma formação da identidade e da autonomia das crianças. Essas “orientações didáticas”, em especial para as crianças dessa faixa etária, são organizadas nos seguintes eixos: nome; imagem; **independência e autonomia**; respeito à diversidade; identidade de gênero; interação; jogos e brincadeiras; cuidados pessoais. Para cada uma das “orientações didáticas”, o RCNEI traz sugestões ou prescrições aos professores de como trabalhar com as crianças, tendo em vista a construção da autonomia. Pode-se entender, pela leitura desse material de orientação, que os eixos apresentados são um conjunto de possibilidades ao trabalho pedagógico do docente para desenvolver a autonomia. Para a análise desta Dissertação de Mestrado, a atenção será dada às orientações didáticas para “independência e autonomia”.

Analisando essa estrutura do volume 2 do Referencial, verifica-se que a “independência e autonomia” são configuradas como uma das “orientações didáticas” aos professores para o trabalho com crianças de quatro a seis anos e, em relação às crianças de zero a três anos, a “independência e autonomia” não é apresentada de modo claro como umas das “orientações didáticas”. Em relação às crianças de zero a três anos, os objetivos e conteúdos específicos (conteúdos esses trabalhados por meio das “orientações didáticas”) indicam, de modo vago e impreciso (implícito), a preocupação com o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Em um primeiro momento, a fonte original da identidade está no círculo de pessoas com quem a criança tem os primeiros contatos e, geralmente, é definido pelo ambiente familiar e pelas instituições nas quais as respectivas famílias participam. Nessa concepção, o ingresso da criança na escola de Educação Infantil possibilita a ampliação do universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de convivência com outras crianças e adultos de origens histórico-sociais distintas, de hábitos diferenciados, conhecimentos de realidades diversas. Ao se perceberem como indivíduos e verificarem a presença do outro em suas

relações, as crianças vão “acionando”, gradualmente, seus próprios recursos para formação, o que contribui, segundo o RCNEI, para a construção da autonomia.

Em relação à autonomia, o material define seu conceito como

[...] a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das idéias e dos valores (BRASIL, 1998, v. 2, p. 14).

O RCNEI relaciona a compreensão do conceito de autonomia ao juízo moral (perspectiva proposta por Jean Piaget) e que analisa a construção autônoma dos sujeitos como fruto de um processo no qual, inicialmente a legitimidade das regras e valores é proveniente de fora da criança, ou seja, em geral, vinda de um adulto a quem ela atribui força e prestígio (heteronomia). Na moral autônoma, a “maturidade” da criança lhe permite compreender que as regras são passíveis de discussão e reflexão, desde que haja acordo entre os sujeitos do grupo.

Embora o RCNEI defina autonomia como um processo de interação entre as relações do sujeito com o contexto de regras e de valores sociais, o trecho que traz as sugestões ao trabalho de “independência e autonomia” apresenta-se, de certo modo, confuso entre os dois conceitos. O material reconhece que “a progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o seu desenvolvimento” (BRASIL, 1998, v. 2, p. 39) e sugere, com sua leitura, possível compreensão de que a autonomia é uma conquista mais ampla do que mera independência em relação a algumas tarefas.

Ana Maria de Araújo Mello (1999), em sua Dissertação de Mestrado intitulada “História da Carochinha: uma experiência para a educação de crianças abaixo de 3 anos em creche”, analisa a história das idéias e o percurso da construção do projeto educacional psicopedagógico da Creche Carochinha e, ao refletir sobre a temática da autonomia discente a partir do RCNEI, afirma:

é imprescindível que, desde a creche e a pré-escola, a criança experimente relações de respeito consigo mesma, com o outro e com o meio ambiente

para que construa valores humanitários e de respeito à natureza, e para que esses valores sejam permanentes. O exercício desse respeito deve ser cotidiano, acontecendo em todas as relações da criança. Não deve ser uma matéria curricular com conteúdo didático específico, que deva ser combinada com as áreas de conhecimento, como reza o ‘Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil’ (MEC/SEF, 1998). Também não deve ser estruturado através de temas (como ‘identidade’ e ‘autonomia’) que nada mais são que um corte transversal nas áreas de conhecimento, prevalecendo ainda a idéia de um conteúdo didático a ser aplicado ao sujeito (MELLO, 1999, p. 54).

Maria Lúcia Hernandez (2002), ao elaborar sua discussão sobre autonomia docente no trabalho pedagógico, traz também uma discussão semelhante em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Pensar a formação permanente dos professores, hoje, no Brasil, implica considerar a presença dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Embora não se proponham a servir de regra ou modelo aos educadores, nos PCNs a autonomia tem sido focalizada com o referencial da Psicologia, predominantemente, a piagetiana, e tem sido apresentada na forma de prescrições práticas a serem desenvolvidas no espaço escolar, tendo como objetivo a construção de uma pedagogia fundada no respeito ao desenvolvimento do educando como cidadão, produzindo uma contradição: a autonomia, apresenta como uma possibilidade de desenvolvimento do educando, deve ser favorecida por professores cujas práticas e procedimentos são criticados e a quem novos padrões são prescritos. Ou seja, a possibilidade de desenvolvimento do educando ancora-se na compulsória reordenação do trabalho docente, e não no desenvolvimento da autonomia dos professores, que são chamados a ajustar seu trabalho a uma concepção teórico-prática já prescrita. Tanto isto é assim que, nesses documentos, entre a construção da autonomia do educando e a prescrição do trabalho docente, permanecem sugestivamente silenciadas as condições sociais de produção em que a prática cotidiana dos professores nas escolas de ensino fundamental vem sendo produzida (HERNANDES, 2002, p. 83).

Ao longo das “orientações didáticas” para “independência e autonomia”, o material procura utilizar, prioritariamente, o conceito de “autonomia” como um objetivo central da formação dos sujeitos, tendo em vista a capacidade humana de fazer escolhas e tomar decisões pessoais, mediante o meio social e os demais indivíduos, permeados pela cultura. Referindo-se especificamente à “orientação didática” que discute a “independência e autonomia” – para o trabalho com as crianças de quatro a seis anos –, o RCNEI indica algumas sugestões ou prescrições didáticas aos profissionais da área, como apresentado a seguir:

- “a disposição e utensílios pedagógicos é fator que interfere diretamente nas possibilidades do ‘fazer sozinho’, devendo ser, alvo de reflexão e planejamento do professor e da instituição. Uma sugestão é que os materiais pedagógicos, brinquedos e

outros objetos estejam à disposição, organizados de tal forma que possam ser encontrados sem a necessidade de interferências do adulto, dispostos em altura ao alcance das crianças, em caixas ou prateleiras etc. sobretudo em ambientes especialmente organizados para brincar, como casinhas, garagem, circo, feira, etc.” (BRASIL, 1998, v. 2, p. 39-40);

- “propiciar a ajuda entre as crianças é também recurso a ser explorado. As crianças possuem conhecimentos e competências distintas. Criar situações para que prestem ajuda umas às outras – para calçar o sapato, para alcançar o objeto, para fazer um desenho, para escrever uma palavra etc. – possibilita trocas muito interessantes, nas quais as crianças vivenciam essa diferença de saberes que é própria ao ser humano em qualquer idade” (BRASIL, 1998, v. 2, p. 40);
- “pode-se planejar situações em que as crianças sejam solicitadas a colaborar com o bom andamento das atividades. O professor pode, por exemplo, distribuir tarefas para que transformem o espaço numa oficina de artes plásticas, ou que arrumem a mesa para o almoço ou lanche. Vale lembrar que as possibilidades de cooperação oferecidas pelo trabalho em grupo, em que as crianças conversam sobre o que fazem e se ajudam mutuamente, constitui-se num valioso recurso educativo. Além da troca de idéias, o confronto de pontos de vista que o trabalho em grupo propicia é um fator fundamental para que as crianças percebam que sua opinião é uma entre outras possíveis, e para que possam assim integrar suas idéias às dos demais, numa relação de cooperação” (BRASIL, 1998, v. 2, p. 40);
- “outro aspecto que contribui para o desenvolvimento da autonomia é que a criança tenha referências para situar-se na rotina da instituição. Quando se está num ambiente conhecido e em que se pode antecipar a seqüência dos acontecimentos, tem-se mais segurança para arriscar e ousar agir com independência. O conhecimento da seqüência da rotina é também fator que favorece o desenvolvimento da autonomia. Pode-se pensar em organizá-lo por meio de instrumentos que se utilizem das novas conquistas no plano da representação, ou seja, a crescente familiarização com linguagens gráficas, como o desenho e a escrita. Assim, a elaboração de quadros e tabelas onde as atividades fixas de cada dia da semana estejam registradas pode constituir-se numa interessante atividade. Uma vez produzida a tabela, constitui-se num instrumento a ser

consultado pelas crianças para poderem se guiar com mais independência na sucessão de atividades a serem realizadas” (BRASIL, 1998, v. 2, p. 40).

Os RCNEIs demonstram uma tentativa de discutir o conceito de autonomia de modo a trazer, aos profissionais da área, possíveis sugestões ou prescrições ao trabalho pedagógico com as crianças. Ao sugerir, por exemplo, a disposição dos materiais à alturas das crianças, de modo a permiti-las a retirada dos mesmos, sugere-se uma independência das crianças em relação ao adulto. Ao mesmo tempo, o texto sugere certa confusão entre independência e autonomia, uma vez que, para o Referencial, a constante independência, mesmo que não garanta a construção da autonomia das crianças, é condição necessária para seu desenvolvimento.

Um dos pontos centrais dos RCNEIs que chamam a atenção para a questão do desenvolvimento da autonomia é a “orientação didática” que discute a “interação”, como sugestão de trabalho pedagógico com crianças de quatro a seis anos. Nessa orientação, o Referencial dá importância ao domínio da fala como aquela que diversifica as modalidades de interação, contribuindo para o intercâmbio de idéias, realidades e pontos de vista. Como o *diálogo* é importante para a construção de conhecimentos de si e dos outros, o material sugere situações em que a conversa tenha seu caráter definido como fundamental, seja nas interações de crianças com crianças em brincadeiras ou jogos espontâneos, seja nas relações em que o professor acolha as conversas durante as atividades mais sistematizadas.

Outro aspecto levantado dentro da interação é a *cooperação*, sugerindo atividades em grupo no qual cada criança desempenhe um papel ou tarefa específica com objetivo comum de desenvolvimento das crianças. O papel do educador é o de auxiliar na distribuição das funções, mas permitindo que as crianças adquiram progressiva autonomia para fazê-lo. Ao que indica, pelo fato de o RCNEI levar em consideração a importância do juízo moral proposto por Jean Piaget, a prática das escolhas e tomada de decisões parece relacionar-se com o exercício da cooperação, inclusive, entre as crianças pequenas.

Um terceiro elemento fundamental dentro da interação é o *conjunto de regras*. O material didático entende que, além da clareza e transparência na apresentação das regras, é essencial que as crianças participem do processo de sua construção, uma vez que, além dos educadores, as crianças estão diretamente relacionadas, considerando o âmbito de um grupo específico como os acordos de trabalho em sala de aula (atitudes das crianças em relação às

outras; uso de materiais; organização do espaço, etc.). Nessa perspectiva, o Referencial lembra que, na instituição escolar, não são todas as regras que podem ser modificadas em função de acordos entre professores e alunos, como, por exemplo, o uso de espaços coletivos em função do horário (entrada; saída; uso do refeitório; uso do parque).

A rotina, como uma sugestão do RCNEI dentro do trabalho pedagógico com os educandos, permite verificar que a organização das atividades em função do tempo diário da criança na escola é a chave norteadora para propiciar as sugestões anteriores para a construção da autonomia das crianças. Ao pensarmos na organização das atividades e do próprio espaço escolar vale ressaltar que podem configurar-se como mecanismos de trabalho pedagógico que tem sua potencialidade ao incluir as crianças como participantes responsáveis pelo processo de organização. Ao professor, enquanto autoridade responsável pela educação escolar das crianças, é concedida a elaboração de um espaço organizado para receber as crianças e desenvolver seu trabalho de modo a incluí-las – delegando a elas algumas responsabilidades – na manutenção do trabalho pedagógico em prol da formação de sujeitos críticos, participativos e autônomos.

As análises realizadas sobre o Referencial destacam a importância atribuída ao desenvolvimento da autonomia das crianças (em especial, para aquelas que estão na faixa etária dos quatro aos seis anos). E as escolas e professores de Educação Infantil? Como concebem a autonomia das crianças pequenas? Como os professores orientam sua prática pedagógica para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos? Eles têm contato com os Referenciais? Com essas questões em mente, foi-se ao encontro de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

4 A inserção em uma Escola Municipal de Educação Infantil e a temática da autonomia discente

No capítulo que se segue, há, inicialmente, uma discussão teórica sobre a perspectiva etnográfica que orientou este trabalho. Em seguida, é apresentado tanto o processo de negociação com a unidade escolar quanto a descrição da escola e das professoras. Ao final, é feita a análise dos dados coletados com a pesquisa em campo.

4.1 Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico

A abordagem etnográfica de pesquisa em educação foi definida como orientadora desta incursão em campo por estar em sintonia com o referencial teórico adotado bem como se mostrar adequada no encaminhamento das perguntas formuladas: como concebem a autonomia das crianças pequenas? Como os professores orientam sua prática pedagógica para o desenvolvimento da autonomia de seus alunos? Qual sua relação com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil?

A partir das questões formuladas considerando o embasamento teórico sobre o tema, foi elaborado um roteiro semi-estruturado de observações e entrevistas que atuou como norteador das atividades desenvolvidas dentro da unidade pesquisada bem como orientador temático das entrevistas ao final das observações. Segundo a perspectiva etnográfica, a elaboração desse roteiro – organizado a partir de temas e subtemas centrais da pesquisa – permite flexibilidade tanto para o pesquisador quanto ao pesquisado (especialmente no momento da entrevista). Isso possibilita uma postura maleável por parte do entrevistador e maior abertura ao entrevistado, para que este discorra amplamente sobre os temas solicitados. O intuito para esta pesquisa não foi elaborar um roteiro com “perguntas e respostas”, mas um esquema temático que permitisse maior autonomia ao entrevistador e menor constrangimento ao entrevistado. Com isso, tornou-se mais fácil a possibilidade de promover, por meio do diálogo, o debate entre pesquisador – que, em momentos específicos, atua mais como observador e ouvinte – e pesquisado – que pode refletir sobre questões que, usualmente, pelo dinamismo do dia-a-dia escolar, não faz.

Essa organização é essencial, pois a partir do objeto de estudo – a autonomia das crianças –, foram estabelecidos objetivos a serem atingidos com o trabalho empírico. O processo de desenvolvimento deste trabalho de campo, além do planejamento prévio, foi definindo-se na própria prática, mediante observações e constantes reflexões sobre o próprio roteiro que orientava o trabalho em campo. As observações e conversas informais com as professoras possibilitaram enriquecer tanto a convivência entre pesquisadora e pesquisados quanto à elaboração das reflexões sobre o cotidiano escolar. Diversos elementos observados puderam ser incorporados ao roteiro que norteou também as entrevistas com as educadoras, ao final das observações. A etnografia constitui-se como perspectiva teórico-metodológica que se constrói no próprio desenvolvimento do trabalho de campo, paralelamente ao aprofundamento conceitual do tema. Não se trata de um processo pronto e acabado, mas forma-se também nas relações próximas entre os envolvidos na pesquisa.

Durante as observações na unidade escolar, a atenção enquanto pesquisador passou por diversas e múltiplas informações, pois foram vários os aspectos a serem observados e registrados. A necessidade “inicial” é registrar todos os momentos observados, mas essa prática não é tão fácil. O esforço manteve-se na tentativa em “ver” e ir registrando o máximo possível para, posteriormente, estabelecer as relações proximamente da realidade vivida. Em alguns momentos, o pesquisador voltou-se para o registro sintético do que foi feito; dependendo do contexto, a escrita literal do que foi falado ou observado tornou-se essencial para uma melhor compreensão. Nas entrevistas, a atenção voltou-se tanto para a fala do entrevistado quanto para a relação dessa fala com a próxima temática a ser discutida, de modo a manter certa seqüência lógica no seu desenvolvimento.

O caderno de campo foi um grande aliado para o registro das observações e impressões sobre as atividades e acontecimentos cotidianos. Em termos mais práticos, as anotações foram feitas a partir de alguns pontos básicos: nome da atividade observada; data da realização; horário de início e de término; o que foi feito e como foi feito; quem estava presente. De modo geral, todas as informações possíveis foram registradas no caderno de modo a elaborar, posteriormente à observação, o registro ampliado, com um maior número possível de elementos para reconstruir a realidade vivenciada. Nas palavras de Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Kátia de Souza Amorim e Ana Paula Soares Silva (2004, p. 31),

[...] o pesquisador deve atuar como um etnógrafo, buscando descrever em um ‘diário de campo’ o que está acontecendo à sua volta, especificando, em

cada episódio registrado, quem participou do mesmo e o que, onde, como e quando ocorreu, tendo sempre em vista seu objeto de estudo da pesquisa.

Nesse sentido, ao se tentar documentar detalhadamente as experiências cotidianas ainda não-documentadas, o trabalho de campo na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico constituiu-se em uma opção que permitiu mais adequadamente a análise densa dos múltiplos aspectos que compõem uma determinada realidade social. Além disso, a perspectiva etnográfica permite identificar a unidade escolar, por exemplo, como um microcosmo possível de identificar-se, de modo semelhante, a outras realidades escolares. Apesar de ter em vista que cada pessoa está por um motivo específico em uma determinada escola e cada escola ter sua singularidade, muitas questões cotidianas escolares podem revelar-se de modo parecido em outras localidades.

A perspectiva etnográfica constituiu-se não apenas como um possível conjunto de procedimentos de coleta de dados empíricos, mas como opção metodológica embasada teoricamente. A escolha da etnografia para o trabalho de campo desta pesquisa qualitativa foi uma tarefa que pressupõe um embasamento teórico sobre a temática da autonomia das crianças e, ao fazer a investigação empírica, esse embasamento teórico foi reconstruído ao longo das observações. Um dos aspectos primordiais da etnografia que desperta a atenção dos pesquisadores é a sua capacidade de valorizar o inesperado, na comunidade pesquisada, como rico componente no processo de pesquisa. Nas palavras das pesquisadoras mexicanas Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (1986, p. 16),

[...] se o observador não pretende meramente confirmar o que já pressupunha a respeito da escola, ele se espanta quando se depara com situações inexplicáveis por si mesmas, sem relação possível com o que espera que aconteça. A alta frequência e diversidade destas situações ajudam a convencê-lo de que sabe bem pouco sobre a vida da escola.

Rockwell e Ezpeleta, em seu clássico livro “Pesquisa participante”, desenvolvem reflexões, a partir de suas experiências de pesquisa em escolas públicas mexicanas, sobre etnografia como metodologia de trabalho para além do seu sentido meramente de técnica de pesquisa. Para as autoras, o processo etnográfico vai desenvolvendo-se mediante a constante construção de relações humanas entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, em especial as múltiplas relações entre professores e alunos e entre os próprios alunos. O pesquisador, à medida que desenvolve o trabalho de campo na perspectiva etnográfica, aprofunda sua formação teórica e prática, além de reconstruir seu embasamento teórico.

A partir de atividades “mais técnicas” do trabalho de campo – transcrever entrevistas, registrar os fatos no caderno de campo (ou, diário de campo), transcrever os registros de observações –, a análise dos dados coletados passou a ganhar outra dinâmica. Esse processo inicial de organização dos múltiplos dados que são estranhos ou diferentes – e, à primeira vista, sem elo – começou a ganhar compreensões, significados e novas leituras. Com os dados coletados empiricamente, pôde-se elaborar uma descrição sobre a realidade pesquisada e sua análise desenvolve-se de forma indutiva, ou seja, pela construção de abstrações. Com isso, objetiva-se construir conclusões a partir de pequenos acontecimentos que estão densamente entrelaçados, além de tornar familiar algo que era estranho. Para Clifford Geertz (1989, p. 20),

[...] fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

Nessa perspectiva, a observação do cotidiano escolar e o registro de todos os dados e informações permitiram uma tentativa de reconstrução de um contexto social específico. É interessante destacar que as anotações feitas no caderno de campo referem-se a um acontecimento de um tempo passado, que existe apenas no seu momento de ocorrência. Esses registros são transformados em relatos ampliados e consultados, posteriormente, para a análise, tendo em vista que há certa distância temporal que separa o momento de ocorrência dos fatos e o momento propriamente em que os dados do fato são analisados.

A realização dessa tarefa parece estar associada a uma possibilidade de transformação tanto do pesquisador como do pesquisado. À medida que foram estabelecendo contatos e fortalecendo o vínculo, pesquisador e pesquisado tiveram, a partir do diálogo e confronto de visões de mundo, a oportunidade de discussão e reflexão acerca do processo educacional e a formação dos sujeitos sociais. Vale destacar que tanto a transformação do ser humano quanto a transformação social constituem processos graduais e dinâmicos (que se constroem reciprocamente) e que são essenciais para a construção de um novo mundo: justo, democrático e pacífico.

4.2 Desenvolvimento do trabalho de campo

Além do estudo bibliográfico-documental, como parte integrante de qualquer trabalho de pesquisa, este trabalho desenvolveu uma investigação empírica em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), por um período de seis meses do ano letivo de 2006. No início, as observações eram feitas de uma a duas vezes por semana e, ao final, uma vez por semana ou quinzenalmente. A pesquisa bibliográfica-documental envolveu trabalhos de Paulo Freire, Jean Piaget e Lev Semenovich Vygotsky, além de outras pesquisas relacionadas ao tema da autonomia das crianças, que compõem os capítulos iniciais desta dissertação. O trabalho de campo envolveu observações de aulas, de recreio, de parque e de outros momentos em que a prática docente estivesse ligada às crianças. Ao final do período de observações foram realizadas entrevistas formais com as professoras envolvidas na pesquisa, além dos vários momentos informais de conversa ocorridos ao longo do período que se desenvolveu a pesquisa de campo. Estes momentos são fundamentais para a formação e consolidação de laços de confiança com o pesquisador.

4.2.1 Critérios para a escolha da escola e os primeiros contatos para a negociação entre pesquisador e unidade pesquisada

A escolha da unidade escolar se deu em função de alguns critérios:

- ser uma escola da rede pública por acreditar que se trata de um rico espaço que oferece e traz elementos de uma diversidade cultural;
- ser uma escola de Educação Infantil, que trabalhe com crianças de quatro a seis anos, uma vez que o tema do presente estudo é a autonomia das crianças nessa faixa etária;
- aceitar a possibilidade de pesquisa dentro do espaço escolar.

Em um primeiro contato com a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Cesário Mello⁹, fomos atendidas pela Coordenadora Pedagógica (CP) Marisa e esclarecemos

⁹ Por questões de privacidade, tanto o nome da escola quanto os nomes das pessoas envolvidas são fictícios.

tanto o tema da pesquisa quanto as atividades a serem desenvolvidas dentro da instituição escolar, tendo em vista a possibilidade de trocas de experiências. A CP mostrou-se aberta à possibilidade de desenvolvimento da pesquisa e informou-nos que confirmaria com a Diretora Joana sobre a entrada em campo deste estudo.

No retorno para confirmação da realização da pesquisa, a CP confirmou a aprovação da Direção para o desenvolvimento da pesquisa e esclareceu que a diretora gostaria de conversar pessoalmente para conhecer melhor a temática do estudo. Durante esse processo de negociação, a CP atuou como mediadora entre a Direção e nós, como pesquisadoras.

A conversa que tivemos com a Direção e a Coordenação foi permeada por um clima de tranquilidade e discutimos sobre temas do cotidiano das escolas em geral. Nessa conversa, esclarecemos melhor esta pesquisa. Segundo a Direção, em caso de dúvidas em relação às questões pedagógicas, poderíamos contar com o apoio da Coordenação Pedagógica (CP). A CP encarregou-se de conversar com as professoras sobre as atividades a serem realizadas com esta pesquisa. Posteriormente, após as devidas autorizações por parte das professoras, começamos a realizar as observações das atividades escolares nos diferentes espaços escolares. As datas das primeiras observações foram previamente combinadas com a Coordenadora Pedagógica e com as professoras. Depois da realização de algumas observações em cada turma, as professoras disseram que as visitas poderiam ser feitas sem agendamento prévio.

O trabalho de campo foi realizado em duas turmas do período matutino, observando os trabalhos pedagógicos da Profa. Rosângela (2º estágio) e Profa. Mariana (3º estágio). A turma da Profa. Mariana tem 36 crianças de 6 anos (11 meninas e 24 meninos) e a turma da Profa. Rosângela tem 32 crianças de 5 anos (6 meninas e 26 meninos). Ao longo do ano, algumas crianças saíram da escola – dependendo do caso, sem aviso à escola por parte da família – e uma matrícula de uma aluna na turma da Profa. Rosângela.

4.3 A escola, o perfil das professoras e a rotina com as crianças

A EMEI Cesário Mello está localizada em um bairro residencial da Zona Leste do Município de São Paulo. A unidade escolar situa-se ao lado de uma Escola Municipal de

Ensino Fundamental (EMEF) e a região é atendida por diversas linhas de ônibus, com destino ao centro da cidade.

A EMEI funciona em três turnos:

- 1º turno das 7h30min às 11h: 1 turma de 2º estágio (crianças de 5 anos) e 1 turma de 3º estágio (crianças de 6 anos);
- 2º turno das 11h às 15h: 1 turma de 1º estágio (crianças de 4 anos); 2 turmas de 2º estágio e 1 turma de 3º estágio;
- 3º turno das 15h às 19h: 1 turma de 1º estágio; 1 turma de 2º estágio e 1 turma de 3º estágio.

A Profa. Rosângela aparenta ter, mais ou menos, 40 anos. É formada em Magistério e Pedagogia (com todas as habilitações). Tem 22 anos de experiência em escolas da Prefeitura sendo que 21 anos são na EMEI Cesário Mello. Boa parte de sua experiência foi construída dentro da mesma EMEI, o que revela um profundo entrosamento da professora com o espaço escolar no qual esta pesquisa se desenvolveu. A Profa. Mariana aparenta ter, aproximadamente, 40 anos e também é formada em Magistério e Pedagogia (com todas as habilitações). Na EMEI Cesário Mello está há 21 anos, mas o tempo de experiência na Prefeitura é de 22 anos. Em escola particular, tem 4 anos de experiência. Assim como a Profa. Rosângela, a Profa. Mariana possui vários anos de experiência na mesma instituição educativa, o que também revela um trabalho consolidado durante essa formação. Ambas as professoras demonstraram espontaneidade e receptividade desde os primeiros contatos, possibilitando que a pesquisadora ficasse a vontade nas observações.

Pelas análises dos registros das observações de campo, foi possível reconstruir a rotina seguida diariamente pelas professoras em seus trabalhos pedagógicos com as crianças. A organização das atividades mediante a rotina foi um aspecto que despertou minha atenção como pesquisadora, uma vez que, pelas observações, foi possível perceber que as educadoras demonstraram bastante domínio em suas práticas diárias. Pelas entrevistas, as professoras trouxeram seus tempos de experiências, o que revela tal domínio e segurança no trabalho com

as crianças. O tempo de experiência permitiu verificar a construção de rotinas estáveis, pelas professoras, para o trabalho pedagógico. A seguir, a descrição das rotinas¹⁰:

- 7h30min: as crianças chegam e vão ficando sentadas, em filas, no pátio com as respectivas professoras. As professoras conduzem algumas músicas que as duas turmas cantam nesse horário inicial do dia; em alguns outros dias de observações, as educadoras perguntavam quais as músicas que as crianças gostariam de cantar. Em outras observações, após essa etapa, as crianças de cada turma conversam entre si, mas somente algumas delas conversam com crianças da outra turma. Em outros dias, foi possível perceber que as crianças ficam conversando e vendo os cadernos umas das outras ou mostrando figurinhas;
- por volta das 7h50min/8h: as professoras vão para suas salas de aulas com as respectivas turmas, para deixar as mochilas nas cadeiras nas quais as crianças irão se sentar. Em alguns dias, a agenda¹¹ das crianças é recolhida nesse horário (antes do lanche coletivo);
- das 8h às 8h30min, a Profa. Mariana está com a sua turma no refeitório, tomando o lanche. Nesse horário, a Profa. Rosângela está em sua sala de aula e procura conversar com as crianças sobre como está o dia (ensolarado, nublado ou chuvoso); faz as representações desses tempos com desenhos na lousa e convida também os alunos a desenharem na lousa. A Profa. Rosângela recolhe os cadernos das crianças para verificar cada agenda e, dependendo do dia, começa a passar e explicar alguma atividade;
- das 8h30min às 9h, é o horário de lanche da turma da Profa. Rosângela. Às 8h30min, a Profa. Mariana retorna à sala de aula com a sua turma para a realização das atividades, permanecendo em sala até, mais ou menos, 10h;
- das 9h às 9h50min/10h é o horário do parque da turma da Profa. Rosângela. Geralmente, a professora e as crianças saem do refeitório e vão ao parque¹²;

¹⁰ As rotinas das professoras Mariana e Rosângela estão organizadas de modo conjugado. Os espaços coletivos (como o refeitório e o parque) são utilizados de acordo com os horários intercalados entre as duas turmas.

¹¹ A agenda é recolhida diariamente para ver se há algum recado de algum pai ou responsável, uma vez que essa agenda é o meio de comunicação entre escola e família da criança. Após a professora vistar cada agenda, é devolvida às crianças.

¹² A descrição detalhada do parque encontra-se no subcapítulo da análise do trabalho de campo.

- 9h50min/10h: a Profa. Rosângela e as crianças retornam do parque para a sala de aula. Lá, organiza as crianças em grupos, e orientando-as para os procedimentos de higiene (uso da toalha e copo para beber água e ir ao banheiro). Nesse horário, geralmente, as crianças da Profa. Mariana estão terminando de fazer as atividades propostas;
- 10h: a Profa. Rosângela passa atividade para as crianças fazerem ou terminam a que começaram a fazer antes do horário do lanche. Às 10h/10h05min, a Profa. Mariana (após o término das atividades e da organização da sala de aula) vai com sua turma para o parque e permanece até às 10h55min/11h. Retornando à sala de aula, as crianças são orientadas para irem beber água, irem ao banheiro e arrumarem as mochilas;
- por volta das 10h50min, as professoras começam, juntamente, com as crianças a organizarem os materiais para a saída. Ao término da organização, as crianças assistem algum filme ou desenho ou brincam com os tijolinhos de madeira (construindo prédios, casas, carrinhos). Enquanto isso, as professoras terminam de organizar as atividades ou materiais. Esse momento também é utilizado pelas professoras para terminar de passar visto nas agendas das crianças e devolvê-las;
- por volta das 11h, as professoras e as crianças fazem os últimos ajustes, arrumando as cadeiras e mesas. Às 11h, os responsáveis pelo transporte escolar comparecem à porta da sala de aula para levar as crianças que vão embora com eles. As demais se encaminham, juntamente com as professoras, ao refeitório, para aguardar a chegada dos pais. Nesse mesmo horário, as duas turmas da manhã permanecem juntas.

Tanto a turma da Profa. Rosângela quanto a turma da Profa. Mariana respeitam os horários da rotina, uma vez que – apesar de terem apenas duas turmas no período da manhã – ambas compartilham de espaços comuns. Por outro lado, dependendo do tempo das condições climáticas (chuva) as crianças não iam ao parque, permanecendo em sala de aula em atividades ou brinquedos. As observações foram realizadas em diversos momentos da rotina (alguns dias, a rotina inteira; em outros, somente os momentos de lanche; em outras observações, somente o horário de parque, etc.). Os horários, apresentados nas rotinas descritas, foram registrados a partir de diferentes dias de observação na unidade escolar. Nesse sentido, em alguns dias observados, algumas atividades começavam 5 ou 10 minutos antes ou depois em relação a outros dias observados.

4.4 As práticas e processos escolares

A discussão sobre a autonomia discente apresentada nos capítulos iniciais deste trabalho revela que a própria compreensão desse conceito é uma produção histórica e social. Embora se afirme a necessidade de formar um sujeito autônomo, participativo, reflexivo, crítico e participativo de uma nova sociedade democrática, a construção dessa autonomia não pode ser destituída de um contexto histórico e social de elaboração.

Compreendendo que a Educação Infantil (EI) como primeira etapa da Educação Básica, esta pesquisa procurou verificar quais as práticas e processos da EI podem contribuir para a construção da autonomia em crianças pequenas, uma vez que se trata da fase na qual estão os primórdios da formação humana. As interações sociais entre os sujeitos escolares são compreendidas como de fundamental importância para a formação humana em sua plenitude. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) destaca a importância da organização das atividades escolares na EI dentro de uma rotina diária. Como discutido no item 2.7.2 deste trabalho, ao discutir a “orientação didática” sobre “independência e autonomia”, o RCNEI deixa claro que uma possibilidade de desenvolvimento da autonomia é

[...] que a criança tenha referências para situar-se na rotina da instituição. Quando se está num ambiente conhecido e em que se pode antecipar a sequência dos acontecimentos, tem-se mais segurança para arriscar e ousar agir com independência. O conhecimento da sequência da rotina é também fator que favorece o desenvolvimento da autonomia (BRASIL, 1998, v. 2, p. 40).

Tendo em vista as contribuições de Peter L. Berger e Thomas Luckmann discutidas neste trabalho, é possível entender a escola de Educação Infantil como uma das instituições que possibilitam o desenvolvimento da socialização secundária na formação das crianças. A socialização secundária é entendida, pelos autores, como “qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo da sua sociedade” e, nesse sentido, a instituição escolar de Educação Infantil pode ser considerada como um processo subsequente que irá introduzir as crianças já socializadas em um novo setor da sociedade. A escola assume o papel de aprofundar o processo de socialização das crianças, além de ter sua extensão e caráter definidos pela complexidade da divisão do trabalho e a distribuição social dos conhecimentos.

A partir das observações realizadas, é possível tecer algumas possíveis relações entre o estabelecimento da rotina escolar e processos e práticas da Educação Infantil (EI) que possam contribuir para a construção da autonomia discente. Uma questão central observada nas práticas e processos escolares é o aspecto socializador da instituição escolar na formação dos educandos.

As análises apresentadas a seguir são preliminares e estão organizadas a partir de um recorte da rotina diária, tendo em vista as práticas e processos dentro de alguns pontos centrais: a) entrada e organização das crianças em sala de aula; b) organização do trabalho e materiais pedagógicos e o processo de ensino e de aprendizagem; c) lanche coletivo; d) horário de parque.

a) Entrada e organização das crianças em sala de aula

Em relação à entrada e organização das crianças em sala de aula, as observações e reflexões permitiram verificar a importância do processo educativo na interiorização de hábitos escolares. Por meio de orientações das professoras, as crianças aprenderam a assimilar aspectos importantes da cultura escolar como, por exemplo, a forma de disposição das mochilas nas cadeiras e a forma de organização mediante as mesas e cadeiras disponibilizadas em sala de aula. As práticas educativas orientavam-se por “componentes normativos e afetivos assim como cognoscitivos” (Berger; Luckmann, 1996, p. 185), permitindo que as crianças pequenas desenvolvessem suas possibilidades de escolha em relação ao lugar no qual vai se sentar e os parceiros de trabalho nas mesas da sala de aula, além da construção de aspectos afetivos e intelectuais. A escolha pelo lugar no qual irá se sentar (bem como a escolha dos amigos com quem ficarão nas mesas), embora não defina plenamente a autonomia das crianças, revela indícios como possibilidade de escolha entre as crianças e a necessidade de decisão com quem desenvolverá as atividades.

As crianças entram na escola às 7h30, quando o portão é aberto pontualmente. Em um primeiro momento, cada professora permanece com sua turma no pátio da escola. Em algumas observações, as educadoras cantavam músicas juntamente com as crianças e, em outras observações, as crianças organizavam-se em grupos menores, conversavam entre si, trocavam figurinhas e brincavam. Após esse momento inicial do dia no pátio, as educadoras

caminhavam-se, cada uma com sua respectiva turma, em direção à sua sala de aula¹³, conduzindo as crianças em duas filas (uma fila para os meninos e outra fila para as meninas).

Ao chegar perto da porta das salas de aula, as professoras orientam que a fila das meninas entre primeiro e, em seguida, a dos meninos. Logo que se aproximam das mesas e cadeiras, as crianças penduram suas mochilas no encosto externo da cadeira. As crianças se sentam em lugares de sua escolha e, dependendo do caso, as educadoras faziam intervenções. Nos diferentes dias de observação, foi possível verificar que é uma prática interiorizada pelas crianças desde o início do ano letivo. Trata-se de uma interiorização, por parte das crianças, fruto de acordos de trabalho, entre professores e alunos, de modo a propiciar uma melhor organização dos materiais em relação ao espaço disponível em sala de aula, revelando uma construção cultural da instituição escolar. Durante as observações de campo, as crianças pareciam ter se apropriado dessa regra e cumpriam-na de forma natural, sem a necessidade de a professora retomar constantemente a regra de pendurar as mochilas nas cadeiras.

Pelas observações desse momento inicial de organização, pode-se dizer, no geral, que a prática de as crianças se organizarem de acordo com as disposições das mesas e das cadeiras é uma prática realizada com bastante tranquilidade. Dificilmente, ocorria algum conflito entre as crianças em função da escolha do mesmo lugar. As professoras orientavam, de modo tranquilo, a entrada de pequenos grupos, pouco por pouco, evitando um possível tumulto durante esse momento de organização do dia. É possível a leitura dessa organização em sala de aula como uma negociação entre a professora e as crianças, no início do ano letivo, no sentido de permitir que as próprias crianças escolham seus lugares e seus parceiros para trabalho. No caso de algumas crianças que são consideradas mais “agitadas” (e não podem permanecer próximas de outras “agitadas”), há a interferência da educadora, com o intuito de permitir uma colaboração do grupo como um todo para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Na entrevista, as educadoras relataram que, no começo do ano, permitiam às crianças escolher seus lugares com mais liberdade. Entretanto, ao longo do ano, algumas intervenções docentes tornaram-se essenciais, uma vez que as crianças começaram a formar grupinhos e, em alguns casos, dificultando o trabalho pedagógico proposto. Um das educadoras trouxe o exemplo de sua turma – que contava com apenas 9 meninas dentro de 36 crianças –, na qual,

¹³ Dentro da sala existem mesas redondas e em cada uma, há quatro cadeiras (adequadas aos tamanhos das crianças). As crianças sempre se sentam em grupo de quatro; dependendo da falta de algumas crianças, há grupos de dois ou três alunos.

em um determinado momento, as meninas passaram a constituir um grupo muito fortalecido, o que a levou a interferir mais na organização das crianças em sala de aula, definindo que cada menina se sentaria em uma das mesas, juntamente com os meninos.

Analisando esse momento inicial de organização das crianças em relação à disposição das mesas e cadeiras, pode-se considerar que, apesar de não se ter a garantia em afirmar a autonomia das crianças, há indícios, pelas observações e pelas entrevistas, do esforço e da preocupação, por parte docente, em relação ao bom andamento do trabalho pedagógico, possibilitando às crianças a capacidade de escolha pelo lugar no qual irá se sentar bem como os amigos com quem irá se sentar.

b) organização do trabalho e materiais pedagógicos e o processo de ensino e de aprendizagem

A organização do trabalho e dos materiais pedagógicos permite retomar a discussão do processo socializador em relação às crianças no que se refere à cultura escolar. Por meio das observações e reflexões, foi possível verificar que o desenvolvimento de algumas estratégias, pelas educadoras, auxiliou-nas na tarefa central do processo constante de socialização das crianças pequenas na cultura escolar. A prática docente de se ter alguns alunos como “ajudantes do dia” – na distribuição de materiais pedagógicos, de atividades e recolhimento (e devolução) de agendas – funcionam como formas de iniciar o exercício de responsabilidade pela organização do trabalho escolar, permitindo a construção progressiva da autonomia das crianças no contexto escolar. Pelas análises deste trabalho, foi possível entender, com Paulo Freire, que o processo autônomo dos sujeitos não se consolida de um dia para outro, mas, é a partir de experiências estimuladoras de responsabilidade e tomada de decisões que a autonomia configura-se como um processo de amadurecimento.

Em sala de aula, a prática de organização do trabalho pedagógico em função do espaço escolar também parece favorecer a construção de autonomia. As crianças assumem pequenas responsabilidades, incorporando-as de modo a contribuir para a realização das atividades dos colegas e de suas próprias. A forma de organização dos trabalhos das professoras demonstra a contribuição significativa para o desenvolvimento da autonomia e liberdade das crianças, uma vez que pequenas responsabilidades são atribuídas às crianças e adequadas à faixa etária. Mesmo as crianças não designadas como ajudantes organizam os materiais em cima da mesa,

para a realização das atividades, além de guardar os demais objetos (que não serão utilizados) nas sacolinhas penduradas nas cadeiras.

Há um esforço, por parte das professoras, de organizar um “rodízio” para que todas as crianças sejam ajudantes do dia. Geralmente, são designados um ou dois ajudantes por dia, mas, em caso da necessidade de mais ajudantes, as próprias crianças organizam-se para auxiliar o desenvolvimento da rotina. Os materiais a serem utilizados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas estão guardados nas prateleiras, de modo acessível à altura das crianças, o que lhes permite autonomia para retirar o material e distribuir aos demais alunos. Em caso de dificuldades de acesso aos materiais, as professoras se responsabilizam pela retirada dos mesmos e entregando às crianças para que ajudem a distribuí-los.

Nas duas turmas observadas, há uma caixa com sacolinhas de pano – cada uma delas devidamente identificada com o nome da criança – que guardam os estojos com lápis de cor e canetinhas. Quando for necessária a utilização desses materiais os “ajudantes do dia” os distribuem aos demais colegas. A prática de identificação dos nomes também é auxiliada pelo fato de cada criança ter uma plaquinha com seu respectivo nome dentro do estojo com os lápis. À medida que as atividades vão sendo feitas, há um incentivo por parte das professoras de preencher o cabeçalho, possibilitando a consulta, da criança, à sua plaquinha como fonte de referência. Em caso de a criança não identificar o nome na respectiva sacolinha, a professora lê o nome para a criança, ajudando-a a identificar a criança, como no registro a seguir,

A Profa. Mariana dirigiu-se às prateleiras do fundo da sala de aula para pegar as sacolinhas de pano (que guardam os estojos) das crianças. Ela disse: “Hoje o Bruno vai ser o ajudante do dia” e pede ao aluno que a ajude para distribuir o material. A Profa. Mariana olha sacolinha por sacolinha para ver o nome e diz o nome em voz alta ao Bruno para que entregue a sacolinha à criança. [...] Enquanto a professora fazia essa distribuição das sacolinhas com a ajuda de Bruno, as crianças, sentadas em suas respectivas cadeiras, ficavam conversando entre elas e aquelas crianças que já tinham recebido a sacolinha, retiravam o estojo de dentro da sacolinha e começava a brincar, em cima das mesas, com os estojos, fazendo “filas” de estojos. Nessa distribuição das sacolinhas para as respectivas crianças, a professora percebeu que algumas sacolinhas precisavam de uma “arrumação” e nesses casos, pedia ao Bruno para ele deixar essas sacolinhas em cima da mesa dela. A Profa. Mariana terminou de entregar as sacolinhas de pano para as crianças.

Ao término das atividades da rotina diária, as sacolinhas são guardadas na caixa e deixadas nas prateleiras da própria sala de aula. Os ajudantes do dia auxiliam nesse momento de organização final e, mesmo aqueles que não os são, também contribuem para a

“arrumação” da sala de aula. As crianças participavam, de modo cooperativo, com a organização das mesas e cadeiras das salas de aula, uma vez que compartilham de um espaço comum, no qual, após o término de cada período, uma nova turma entra na mesma sala de aula.

Pelas observações, foi possível perceber que as agendas – como meio de comunicação entre família e escola – são entregues todos os dias, logo no começo da rotina, para a professora. Em alguns dias, as educadoras solicitam que as crianças retirem as agendas das mochilas e levem à mesa. Em outros dias, os ajudantes do dia passam nas mesas das crianças para retirar as agendas e levá-las até a mesa da professora, como no registro a seguir:

[...] a Profa. Rosângela explica: “Agora, o Kiko irá passar de mesa em mesa para recolher a agenda. Por favor, deixem as agendas em cima das mesas”. Kiko vai passando de mesa em mesa para retirar as agendas e levá-las à mesa da professora. Quando acumula uma certa quantidade de agendas em suas mãos, ele leva-as para a mesa da professora. Algumas crianças dizem: “Kiko, falta a minha agenda! Kiko, e a minha agenda?”. Kiko deixa as agendas na mesa da Profa. Rosângela e volta para essas crianças que o chamaram. Enquanto isso, a Profa. Rosângela arruma seu material e pega o diário de classe para fazer a chamada.

Outro aspecto contributivo para a reflexão sobre o processo inicial de construção da autonomia é pensar sobre os momentos de explicação das atividades na lousa. Esses momentos fornecem elementos sobre a participação das crianças no processo tanto de aprofundamento das experiências já adquiridas quanto da produção de novos conhecimentos. Algumas crianças permanecem quietas e atentas à explicação das professoras, enquanto outras participam por meio de perguntas ou trazendo seus conhecimentos e algumas outras crianças conversam paralelamente.

A utilização da lousa pode relacionar-se com a forma de organização e orientação das atividades com as crianças, uma vez que destaca a necessidade de atenção e concentração dos educandos para a fala docente. Essa prática facilita a participação das crianças no processo de explicação das atividades, promovendo a progressiva autonomia na realização das atividades propostas. A própria maneira de explicar claramente as atividades a serem desenvolvidas tende a influenciar a sua realização pelas crianças, uma vez que estas terão maior autonomia para seu desenvolvimento, como no registro a seguir:

Apontando para a folha pendurada na lousa, a Profa. Mariana ia mostrando fruta por fruta e perguntava (todas as crianças prestando atenção na professora): “A melancia é de que cor?”; crianças, no geral, respondiam:

“vermelha”; Profa. Mariana: “E a casca da melancia?”; crianças, no geral: “Verde!”; Profa. Mariana: “E as sementes da melancia?”; crianças: “Pretas”; Profa. Mariana: “E a cor da maçã?”; crianças: “Vermelha”; Profa. Mariana: “E o morango?”; as crianças: “Vermelho”; Profa. Mariana: “E os pontinhos do morango?”; crianças: “Pretos”; Profa. Mariana: “Que cor é a laranja?”; crianças: “Laranja”; Profa. Mariana fala: “A gente não tem cor laranja. Que cores eu preciso misturar para conseguir a cor laranja?”; nesse momento, um certo silêncio começou a tomar conta da sala de aula e algumas crianças responderam: “Vermelho!”; Profa. Mariana: “Está bem, mas que cor mais, além do vermelho, eu preciso?”; João Pedro responde: “Amarelo”; Profa. Mariana: “Muito bem, João Pedro! Se eu junto e misturo vermelho com amarelo, eu consigo a cor laranja!”. Em seguida, a professora passa a organizar os pratos de isopor nas mesas, para disponibilizar as tintas. [...] Quando ela vai colocando, em cada isopor de cada mesa, a tinta verde, reforça, para as crianças, a sua explicação, dizendo as partes das frutas que precisam ser pintadas com a cor verde (casca da melancia; galhos da maçã e galhos da laranja); quando todas as mesas estavam com a cor verde e as crianças pintando, a professora passava de mesa em mesa para olhar as crianças pintando as partes das frutas com a cor verde. Nesse “meio tempo”, a professora já ia preparando e separando os próximos frasquinhos com as tintas; as crianças que iam terminando a etapa de pintar as partes das frutas com a cor verde, a Profa. Mariana liberava-as para irem ao banheiro lavar o pincel (tirar a tinta verde do pincel) e usar o mesmo pincel para pintar com as outras cores. Quando cada grupinho de crianças voltava do banheiro com os pincéis lavados, a professora entregava um pedaço de papel higiênico para as crianças enxugarem os pincéis. Ficou um “vai e vem” de crianças do banheiro para a sala (para lavar os pincéis). De modo geral, as crianças se desenvolviam bem nesse momento, uma vez que houve envolvimento e concentração da turma para a realização da pintura. [...] Ao final da atividade, a Profa. Mariana passou recolhendo as atividades e pendurou no varal próximo à lousa, para secá-las.

Depois de explicar as atividades para as crianças e permitir que as crianças desenvolvam tais atividades, as professoras costumam aproveitar esse período para ver as agendas e se há recados a responder (ou, até mesmo para a própria educadora passar um recado para a família). As agendas são carimbadas ou vistadas pelas professoras diariamente e, ao final da rotina, as agendas são entregues aos alunos, seja pelas próprias educadoras, seja pelos ajudantes do dia. As educadoras procuram sempre lembrar as crianças para guardar adequadamente as agendas dentro das mochilas, demonstrando a necessidade de cuidados com os materiais utilizados diariamente.

A organização das atividades elaboradas pelos alunos dentro de pastas ou plásticos também configura como outra prática colaborativa para a construção da autonomia das crianças a partir do contexto escolar. Ter a oportunidade de retomar as atividades das quais as crianças foram autoras e poder organizá-las para apresentar aos seus pais indica uma responsabilidade e autoria nessas produções e nas suas organizações, como no registro a seguir:

A Profa. Mariana disse para as crianças: “Agora, vamos arrumar as atividades para entregar aos pais na reunião”. Então, a professora pegou uma caixa de papelão que estava na prateleira do fundo da sala e, de dentro da caixa, ia retirando um saquinho plástico com várias atividades dentro. Cada saquinho era de uma criança e ia chamando-a para entregar. Ao ser chamada, cada criança dirigia-se à professora, pegava o saquinho e voltava ao seu lugar. Enquanto isso, as crianças que já tinham recebido, olhava as atividades já arquivadas. Após o término da entrega de todos os saquinhos, a professora pegou uma outra caixa com outras atividades feitas pelos alunos e vistas pela professora e passou a entregar uma por uma às crianças. Ao receber cada atividade, a criança guardava-a dentro dos saquinhos, juntamente com as demais atividades. [...] A Mariana orientou as meninas a formarem fila e ficarem sentadas na escada para irem ao parque. A professora recolheu os saquinhos plásticos dos meninos (mesa por mesa dos meninos) para guardar e foi orientando-os a formarem fila para irem ao parque.

Pelas entrevistas com as professoras, foi possível verificar que a participação das crianças como ajudantes do dia é uma tarefa, por um lado, muito desejada pelas crianças – uma vez que querem ajudar na entrega das atividades ou dos materiais aos amigos bem como da arrumação dos materiais e da sala de aula – e, por outro lado, a função “ajudante do dia” contribui para o desenvolvimento da criança.

Uma das professoras citou o exemplo de um aluno que, no início do ano letivo, por questões de timidez, não queria entregar as sacolinhas de pano, pois tinha receio de não saber de quem é e entregar errado. Ao longo dos meses e com a intervenção docente, o aluno demonstrou evolução na socialização da distribuição dos materiais e, em um determinado momento do ano letivo (meio do ano) já se candidatava a ser ajudante do dia e entregar os materiais aos amigos. Nesse sentido, apesar de não fazer parte do planejamento a função “ser ajudante do dia para construir a autonomia”, as professoras trouxeram a compreensão de que é uma prática possível de permitir uma contribuição ao desenvolvimento das crianças.

Segundo as entrevistas, a Educação Infantil (EI) é fundamental para os sujeitos, uma vez que é a sua base de formação. A EI contribui tanto para o aspecto da socialização quanto do aprendizado de saberes por parte dos educandos. Nas palavras de uma das professoras, “a Educação Infantil contribui para a socialização das crianças e para o desenvolvimento pedagógico delas”. As educadoras demonstram um consenso ao considerar a educação escolar no desenvolvimento social, uma vez que afirmam que, com suas experiências em escolas, é perceptível a diferença entre uma criança que já frequentou escolas e aquelas que nunca frequentaram: geralmente, as crianças que vêm de outras escolas antes da EMEI apresentam um lado social mais desenvolvido; dificilmente choram nos primeiros dias de aula e

demonstram uma apropriação da cultura escolar (conhecimentos prévios socializados; posturas em sala de aula; cuidados com materiais).

Em relação à rotina, as professoras definem-na como essencial na formação das crianças. As educadoras percebem facilmente que, quando a turma teve que sair da rotina – seja pelo fato de reforma na escola, seja por motivos de chuva e o parque torna-se impossibilitado de uso –, as crianças sentem-se deslocadas no contexto diário de realização das atividades. Nesse aspecto, o próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEIs) também traz a importância da rotina para a criança, pois concede segurança em relação às atividades a serem desenvolvidas, o que permite antecipação do que irão fazer. Segundo as professoras, o horário de parque é necessário, uma vez que as crianças precisam uma oportunidade de “extravasar um pouco” e não permanecer somente em sala de aula.

Refletir sobre o processo de construção de autonomia discente leva a pensar também na própria forma como as crianças participam do processo do aprofundamento de conhecimentos prévios bem como da construção coletiva de novos saberes. A partir do momento em que educador e educandos estabelecem relações sociais mediadas por respeito, confiança e cumplicidade, a proposta educativa parece desenvolver-se melhor. A participação discente na própria organização dos materiais bem como da organização do espaço escolar são elementos que despertam possíveis relações com o processo de formação autônoma das crianças. Ao assumir compromissos como ajudante do dia, pequenas responsabilidades são delegadas às crianças na organização do trabalho pedagógico, o que pode favorecer o desenvolvimento das crianças, dentro de uma perspectiva autônoma.

c) lanche coletivo

O horário de lanche coletivo é rico em experiências de pequenas responsabilidades em relação aos cuidados com a higiene e com a organização do refeitório, como um espaço compartilhado por outras crianças e professoras.

Pelas observações realizadas, pode-se perceber que a organização das crianças, mediante a orientação das professoras, acontece semelhantemente nas turmas. A educadora conduz as filas das crianças até a entrada do refeitório. Aos poucos, cada grupo de alunos é orientado para lavar as mãos (nas pias próximas ao refeitório) e retirar os lanches com a D. Maria. A professora observa essa prática das crianças e, à medida que vão em direção às

mesas, outros grupos de crianças são orientados a fazer o mesmo procedimento para a retirada dos lanches, como no registro a seguir,

Ao chegar à entrada do refeitório, a Profa. Rosângela orienta as crianças a fazerem duas filas (uma para meninas e outra para meninos); a professora foi na frente, segurando a mão da primeira menina e do primeiro menino. A Profa. Rosângela fala para a fila das meninas ir lavar as mãos, secá-las no papel, retirar o lanche¹⁴ no balcão da cozinha e sentar. Enquanto isso, a professora permanece na frente da fila dos meninos; em seguida, libera a fila dos meninos, aos poucos, para lavar as mãos, pegar o lanche e sentar-se. Cada criança que tinha retirado o lanche dirigia-se para a mesa do refeitório, com bastante cuidado para não derrubar o sucrilho da tigela (independentemente de ter leite ou não, esse cuidado estava presente em todas as crianças). A D. Maria (senhora de, aproximadamente, 60 anos que trabalha na cozinha da EMEI) vai perguntando para cada criança se quer sucrilhos com ou sem leite e vai distribuindo uma tigela para cada criança conforme a vontade. [...] As crianças que já retiraram o lanche encaminham-se para as cadeiras das mesas. As crianças comiam o lanchinho e enquanto algumas conversavam e andavam pelo refeitório, outras se concentravam nos seus lanchinhos.

No momento de lanche, as crianças são orientadas pelas professoras a se alimentarem adequadamente de acordo com as práticas de higiene com as quais se identificam. Estas envolvem cuidados no manuseio dos alimentos, no “transporte” dos alimentos do balcão até as mesas e na utilização de guardanapos para se limparem. Há um balde – que permanece próximo do balcão em que é oferecido o lanche – para que as crianças depositem as canecas e tigelas utilizadas. Ao término do lanche, quase todas as crianças deixavam as canecas dentro do balde de forma muito respeitosa (sem jogar a caneca de uma altura mais elevada a ponto de fazer barulho). Uma ou outra criança corria para jogar com pressa ou corria para jogar o guardanapo no lixo, causando um “corre-corre”. O horário de lanche coletivo fornece elementos e pistas interessantes ao se pensar o aprendizado e desenvolvimento dos alunos, como no registro a seguir, que envolve a orientação dada a Renato¹⁵.

¹⁴ Sucrilhos com ou sem leite e banana. É interessante que as bananas estavam com cascas (para que as próprias crianças descasquem e comam a banana) e uma das pontas das bananas estava cortada com faca para facilitar a descascação pelas crianças. As bananas estavam dentro de uma macia e disponíveis em uma quantidade significativa (para repetição e, possivelmente, também para as crianças dos outros períodos). Os sucrilhos já estavam distribuídos nas tigelas pela D. Maria.

¹⁵ Em uma das conversas informais com a Profa. Rosângela, no início das observações, a educadora comentou com a pesquisadora que o Renato é um aluno com possível atraso no desenvolvimento cognitivo. A escola encaminhou Renato para uma avaliação médica, mas a mãe não apresentava os resultados. Após algumas observações, a professora retomou a conversa com a pesquisadora, dizendo que o pai – apesar de ser separado da mãe – percebeu que precisaria participar ativamente do desenvolvimento do filho e que, juntamente com a mãe, havia agendado as datas para os exames médicos e com a fonoaudióloga. Em entrevista no final das observações, a educadora esclareceu que, em função de problemas familiares, o Renato esteve afastado da escola e a mãe não havia entregado os resultados dos exames, mas que, para o próximo ano, a escola exigiria um posicionamento da família em relação aos exames.

A Profa. Rosângela disse às crianças: “Quem for comer a banana, descasque assim (e pegou uma banana para descascar enquanto explicava), deixando a casca da banana como uma saia para que vocês segurem a banana pela parte de baixo com a saia de casca. Não descasque a banana inteira. Deixa a saia para poder segurar a banana na parte da saia”. As crianças: “Não é para descascar inteiro, né, Tia?”; Profa. Rosângela: “Não, não pode descascar inteiro. Deixa a saia. Renato: “Deixa a saia. A saia da banana”. Essa banana que a Profa. Rosângela descascou foi entregue a Renato. Quando terminou de comer essa banana, Renato olha para a Profa. Rosângela e diz: “Quero mais”; Profa. Rosângela diz: “Pode pegar mais, meu lindo!” Renato pega a banana de dentro da bacia que há em cima da mesa (perto do balcão da cozinha) e leva para a Profa. Rosângela descascar, mas a Profa. Rosângela faz com que Renato segure a banana e ela segura a mão de Renato e o ajuda a descascar a banana.

Ao se ter em mente o registro descrito, é possível verificar a importância da escola e do educador na formação das crianças. É importante que o professor assuma sua função como um dos responsáveis pela intervenção no aprendizado e desenvolvimento das crianças. Partir do conhecimento das crianças e incentivá-las ao crescente aprendizado – em especial àqueles com mais dificuldades – possibilitará seu constante desenvolvimento como sujeito. Em uma possível leitura considerando a perspectiva vygotskyana, a escola estaria interferindo na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, tendo em vista o contexto histórico-cultural, o meio social e os outros sujeitos que dele participam.

No caso das crianças que comeram a banana, elas mesmas descascavam a fruta. Depois de terminar de comer, levantavam-se de suas cadeiras para jogar a casca no lixo. As crianças que terminavam de tomar o lanche, depois de jogarem o lixo no balde apropriado e deixar as tigelas ou canecas em outro balde específico, voltavam aos seus respectivos lugares e permaneciam conversando. Algumas crianças levantavam-se de seus lugares para conversar com amigos de outras mesas.

Todas as práticas culturais do contexto escolar são atividades pelas quais a autonomia como processo está sendo construído. Esse trabalho, de acordo com conversas informais com as professoras, tem sido desenvolvido com as crianças desde o início do ano letivo, após decisões coletivas entre os educadores envolvidos da EMEI, com o intuito de promover uma Educação num sentido ampliado de plena formação.

A realização dessas práticas está permeada pela existência de regras básicas de organização e convivência em grupo. A maior parte dessas regras parece ser de origem externa, ou seja, são regras vindas da professora para as crianças. Pela observação, foi possível perceber que as crianças, pelo processo educativo, internalizaram tais regras e,

embora em alguns momentos, algumas crianças transgrediam-nas, agiam na tentativa de respeitá-las. As ações das crianças demonstravam que o processo de respeito às regras é construído socialmente e foram apropriadas ao longo do tempo. Aos poucos, as próprias crianças começavam a se orientar pelas regras e, até mesmo, ajudavam outras crianças a respeitar as normas estabelecidas para o bom convívio escolar.

Pelas entrevistas, as educadoras trouxeram que o momento de lanche é um pouco mais complicado para pensar no desenvolvimento da autonomia, pois – talvez pelo número excessivo de alunos por sala – tenha que “controlar” mais, dividindo as crianças em grupos menores, para uma melhor organização. Segundo as professoras, poderia ser um momento mais solto, mas a intervenção docente se faz necessária também para que em cada mesa do refeitório permaneçam quatro crianças, de modo a permitir-lhes que tomem o lanche mais tranqüilamente. Em alguns casos, havia muitas crianças em uma única mesa, dificultando a alimentação das mesmas.

Em relação à manutenção da organização e limpeza do refeitório, no início as professoras ensinavam às crianças, mas ao longo das semanas, as crianças se apropriaram dessa forma de organização das mesas e das cadeiras bem como manutenção da limpeza. Pelas falas das educadoras, o cuidado com a limpeza e a organização tanto dos espaços escolares quanto dos materiais são questões presentes no planejamento pedagógico, tendo em vista a construção da autonomia. Nas observações, a maior parte das crianças demonstrava apropriação dessa cultura social.

d) Horário de parque

O momento do parque possibilita algumas reflexões em relação à autonomia, independência e a possibilidade de a criança escolher os brinquedos e os grupos de crianças com quem irá brincar. Dentro da rotina escolar, o parque configura-se como um momento mais livre para a criança, sem muita supervisão docente. As crianças percebem a presença das educadoras nas áreas próximas aos brinquedos, mas, ao explorarem os brinquedos e espaço do parque, tem uma oportunidade de fazerem mais escolhas e mais decisões, baseando-se em suas vontades e necessidades, exercitando, também, sua capacidade de escolhas. O parque é visto como um momento de as crianças terem mais liberdade para “se extravasarem”, explorando os brinquedos do tanque de areia e do parque, juntamente com as demais crianças da turma.

O parque fica em uma grande área da EMEI e apresenta quatro gangorras, quatro balanços, três giras-giras, além de um tanque de areia no qual estão dois escorregadores e um balde de plástico (o tanque de areia é fechado lateralmente por grades de ferros e fechado por um portão – que permite a entrada e saída das crianças ao tanque – e cuja parte superior é fechada por uma rede transpassada verde, para impedir a entrada de gatos). Em um outro lado do parque, há também uma casa de brinquedos, mas a informação obtida em uma das conversas informais com a professora é que essa casa está fechada e as crianças não usam, pois os brinquedos (de dentro da casa) estão quebrados e a própria casa não comporta todas as crianças.

Em uma das observações, havia um novo brinquedo dentro do parque: uma “cassinha/salinha” construída de madeira a certa altura do chão (mais ou menos, a um metro de altura). Há vários “acessos” para a salinha: duas rampas de madeira, uma escada (com laterais de madeira e os degraus de madeiras coloridas), uma escada (com as laterais de madeira e os degraus construídos a partir de corda resistente azul, como uma rede para as crianças colocarem os pés e subirem) e outra escada (com laterais de madeira e os degraus de madeiras coloridas) ligada a uma ponte como acesso para a salinha. Uma de suas laterais tem uma rampa de madeira; a segunda tem dois acessos (uma escada com degraus coloridos e uma rampa); a terceira tem uma escada feita com a madeira e a corda; e a quarta é servida pela escada com a ponte. Essa salinha foi construída no espaço em que estava o gira-gira maior (esse brinquedo “antigo” foi transferido para o centro do parque).

[No novo brinquedo] Algumas meninas e alguns meninos estavam dizendo: ‘Tia [referindo-se à professora], olha eu aqui subindo!’; ‘Tia, olha eu aqui!’; ‘Tia, olha como eu subo!’; ‘Tia, olha como eu vou subindo!’; ‘Tia, olha como eu desço!’; a Profa. Rosângela para as crianças: ‘Viu só como vocês já aprenderam rapidinho? Que legal, hein?’ [...] As crianças conversavam entre elas e chamando a atenção uma da outra no seguinte sentido: ‘Olha como eu subo!’; ‘Ah, eu também sei subir desse jeito!’; ‘Deixa eu subir agora!’. Enquanto isso, a Profa. Rosângela estava dentro do parque ajudando o Renato a subir e a descer as rampas desse novo brinquedo.

As crianças escolhem os brinquedos nos quais vão brincar e, normalmente, vão brincar em grupos nos quais a criança tem familiaridade. A chegada do novo brinquedo fez com que as crianças explorassem as mais novas e diferentes formas de movimento do corpo, subindo e descendo as escadas e rampas. Praticamente, todas as crianças estavam explorando o novo brinquedo e pouquíssimas crianças brincavam em outros espaços do parque.

Um aspecto que pode ser relacionado aos acordos de trabalho entre professor e alunos e – possivelmente, relacionado ao processo de construção da autonomia – é a presença de determinada consciência das crianças em relação às regras estabelecidas no espaço escolar. Nas observações do horário de parque, as educadoras permitiam que as crianças – tanto meninos quanto meninas – jogassem futebol em uma área plana externa ao parque. No período de reforma da escola, essa mesma área estava ocupada por areia. Um acontecimento em uma das observações do parque, no período da reforma, permitiu estabelecer uma possível relação entre os acordos de trabalho e a consciência das crianças em relação ao espaço escolar, como descrito no registro abaixo:

Kiko sai e vai correndo para o parque. Entra correndo e pergunta para a Meire [inspetora de alunos, enquanto a professora havia saído para o seu intervalo]: “Meire, posso ir pegar a bola na sala para brincar aqui?”; Meire olha e pergunta: “Onde você vai?”; Kiko repete a pergunta e, antes que Meire responda, ele mesmo fala: “Não pode por causa da reforma! Ah, não! Me lembrei. Não pode brincar com a bola aqui fora do parque porque tem reforma”.

Esse registro permite inferir que houve um combinado entre as educadoras e as crianças da escola. Kiko, ao explicitar seu pensamento, “Ah, não! Me lembrei. Não pode brincar com a bola aqui fora do parque porque tem reforma” indica que, possivelmente, no início do processo de reforma (e, em um momento em que a pesquisadora não esteve acompanhando), um acordo de trabalho foi estabelecido para as brincadeiras no parque. A partir do momento em que o acordo foi feito, de modo esclarecido, para que não tenha futebol na área plana durante a reforma, é possível pensar na possibilidade de relação entre autonomia das crianças com os acordos de trabalho entre professores e alunos.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) propõem, ao trabalho com crianças de quatro a seis anos, tanto o aprofundamento dos conteúdos trabalhados com crianças de zero a três anos quanto o ensino de novos conhecimentos. No segundo volume dos RCNEIs há a preocupação de desenvolver, em crianças de zero a três anos, a capacidade de “identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo”. Na possível leitura desse material de orientação didática, pode-se dizer que houve o reconhecimento, por parte da criança, de uma área de risco e que o trabalho pedagógico procurou aprofundar os conhecimentos adquiridos em outras etapas da vida.

Após o parque as crianças retornam para a sala de aula. Esse momento de saída do parque e retorno para a sala de aula parece fornecer outros elementos interessantes para se

pensar sobre acordos de trabalho (dentro das práticas e processos da prática educativa) que podem contribuir para a construção da autonomia, como no registro que segue abaixo:

[...] a Profa. Rosângela bate as palmas e diz: “Chegou a hora. Vamos para a sala”. As crianças, em coro: “Ah...”; outras crianças pediam: “Ah, tia, vamos ficar mais um pouco? Vamos!”; algumas outras disseram: “Só mais um pouco”. Profa. Rosângela diz: “Precisamos ir agora, porque ainda tem as crianças da Profa. Mariana para brincarem aqui no parque. Vamos organizar os brinquedos do balde do tanque de areia [forminhas para fazer peixes; pás de plásticos; baldinhos de plásticos] e vir para o portão do parque”. As crianças começam a se organizar para sair dos escorregadores, do gira-gira e dos novos brinquedos. A Profa. Rosângela fala: “As meninas deste lado [referindo-se ao seu lado esquerdo] e os meninos deste outro lado [referindo-se ao seu lado direito]”. As crianças organizam-se nas duas filas. A Profa. Rosângela começa a andar, conduzindo as duas filas.

O ato de a Profa. Rosângela *bater palmas como sinônimo de término do horário do parque e volta para a sala de aula* é um indicativo de que esse código (bater palmas após as brincadeiras no parque) configura-se como um acordo aprendido entre educadora e crianças e é, portanto, uma regra escolar a ser respeitada pelos sujeitos escolares que, da escola, fazem usufruto.

Em relação à prática de beber água e ir ao banheiro após o parque, verifica-se a relação entre independência e autonomia. As crianças levam, todos os dias, um copo plástico e a toalha, dentro de suas respectivas mochilas. Tanto o copo quanto a toalha são utilizados adequadamente pelos alunos, ao beber a água e secar as mãos com as toalhas. Ao retornarem para a sala, guardam os copos e as toalhas nas mochilas.

Às sextas-feiras, o momento do parque é “substituído” por um horário diferenciado, no qual as crianças levam seus brinquedos ou jogos preferidos para brincarem no pátio da escola. Esse horário de brinquedos trazidos de casa também é um combinado pré-estabelecido entre os educadores e as crianças da instituição escolar.

Segundo conversas com as professoras das turmas observadas, é possível perceber o avanço das crianças ao período de adaptação das crianças à instituição escolar. Nos primeiros dias de aula – e, em especial, em relação ao segundo estágio (5 anos) – as crianças choravam bastante pelo fato da sua “separação” da mãe durante o período que permanecia na escola. Ao longo das semanas, as professoras procuraram trabalhar o aspecto da socialização e adaptação à escola e aos demais sujeitos escolares. As educadoras verificaram, positivamente, um avanço geral das crianças, a ponto de, segundo entrevistas com as mães, as crianças

acordarem e perguntarem se “já vão” para a escola, demonstrando interesse e vontade de frequentar o espaço escolar, juntamente com outras crianças. Segundo as professoras, a importância da instituição escolar como socializadora nessa faixa etária, além da apropriação das crianças em relação à conquista da leitura e escrita.

Em relação aos conceitos de independência e de autonomia, as professoras compreendem-nos de modo que a primeira está relacionada à execução de tarefas mais simples, como amarrar tênis, colocar a blusa (e dobrar sua manga), ir sozinha ao banheiro. Em relação à autonomia, as educadoras concordam que é uma construção mais complexa (leva mais tempo para seu desenvolvimento) e envolve a atitude de a criança conseguir resolver problemas e conflitos, envolvendo sua capacidade de reflexão diante dos problemas. Uma fala de uma das professoras apresenta o seguinte questionamento:

Na verdade, eu já trabalhei em escola quase que totalmente montessoriana. O legal era que os cadernos ficavam mais disponíveis de modo que as próprias crianças iam pegar. Tem muita coisa boa para trabalhar com as crianças. Só que é o problema é o número excessivo de alunos, a própria estrutura física da sala e deveríamos ter uma bancadinha, com os materiais das crianças, para elas terem acesso. Tem muito jeito de desenvolver a autonomia de um jeito bem gostoso. Só que acabamos adaptando de acordo com as necessidades e a realidade. Já tive salas bem menores, que dá para fazer um trabalho bem melhor. Só que conforme vai aumentando o número de alunos e você vai vendo e fechando um trabalho numa perspectiva que você vê que vai ou pode dar certo, entre aspas, né? Tem muito jeito em Educação Infantil, que nem os cantinhos das brincadeiras, os livrinhos, terminou uma atividade, vai pegar um livrinho... têm muitas formas, mas você sozinha na sala, com 36 alunos, não dá conta... quando você vê, metade tem interesse e metade já começa a querer outra coisa, fica difícil... mas, mesmo assim, a gente procura fazer o melhor possível.

Pelas entrevistas com as professoras, foi possível verificar também a preocupação da escola e das educadoras no sentido de realizar conversas (entrevistas) pessoalmente com os pais das crianças a fim de conhecer melhor a realidade na qual essas crianças vivem. Segundo as docentes, uma vez que cada criança é diferente da outra, os pais são diferentes de aluno para aluno, é importante a escola estar aberta às novas características da comunidade que atende, de modo a propiciar um melhor atendimento aos alunos. A escola tem o esforço de entrar em contato com a família, para o agendamento das entrevistas de acordo com a disponibilidade da família, mas, muitas vezes, as mães não comparecem. As educadoras têm o objetivo de estabelecer um vínculo maior com as famílias, conhecendo sua realidade, seus objetivos, suas histórias e, até mesmo, permitir que os pais conheçam as profissionais que trabalham em prol dos seus filhos.

Ao analisar o recorte feito nesta pesquisa, tendo em vista a rotina e determinadas práticas e processos do trabalho pedagógico, é possível tecer algumas análises. Em diversos momentos, verificou-se a importância da escola no processo de socialização das crianças, tendo em vista seu desenvolvimento como sujeitos de ação. Pelas observações e conversas com as educadoras, o processo educacional – em especial, na Educação Infantil como etapa socializadora – tem sua função explicitada ao perceber o avanço das crianças. No início do ano letivo, por questões de timidez ou receio de errar, não participavam dos momentos de distribuição dos materiais e, ao longo do processo, as crianças tomavam a iniciativa de se dispor para a entrega dos mesmos. A instituição educativa torna-se essencial no processo de aprimorar os conhecimentos que os educandos possuem, além de permitir seus avanços em seus aprendizados.

No âmbito da sala de aula, tanto as crianças quanto as professoras traçaram acordos de trabalho pedagógico para um bom convívio social e organização dos materiais neles presentes. No âmbito da sala de aula, os acordos de trabalho são mais flexíveis em termos de negociação e modificação, de acordo com as necessidades verificadas. O uso de espaços como o parque ou o refeitório apresenta uma flexibilidade menor, uma vez que constituem espaços mais utilizados em relação à sala de aula. Como Denise Trento R. de Souza (1999) verificou em sua pesquisa, a partir do momento em que os acordos de trabalho – ou, combinados de trabalho – são definidos entre professores e alunos no início do trabalho pedagógico, há a necessidade de ambas as partes cumprirem os acordos elaborados para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico.

Foi possível verificar que a rotina construída, diariamente, pelas professoras – permitindo a participação das crianças em momentos específicos da rotina – revela indícios de contribuição para a formação autônoma das crianças. Essa se constrói por meio da cooperação entre educadoras e crianças, permeadas pelas regras de convivência em grupo (seja em sala de aula, no parque, no refeitório ou em outros momentos). As organizações das rotinas, dos materiais e o uso de espaços comuns dentro da escola permitem uma sequência de atividades e previsibilidade para as crianças, assegurando-lhes segurança, autoconfiança e desenvolvimento da capacidade de fazer escolhas e tomar decisões nos diferentes momentos escolares.

Ao observar a rotina diária tendo em vista a organização dos materiais e do próprio espaço escolar, a tarefa de delegar pequenas responsabilidades às crianças, a relação entre

professora e crianças no processo de ensino-aprendizagem, verificou-se que se tratam de possíveis mecanismos de trabalho pedagógico que tem sua potencialidade ao incluir as crianças como participantes responsáveis pelo processo de organização.

O professor, enquanto autoridade responsável pela educação escolar das crianças, ao elaborar um espaço organizado para receber as crianças e desenvolver seu trabalho de modo a incluí-las como participantes na manutenção do trabalho pedagógico, tende a contribuir ao processo de formação de sujeitos críticos, participativos e autônomos. Nesse sentido, o presente estudo teve a preocupação de tentar, pelo menos com o trabalho de campo, identificar, descrever e discutir algumas práticas e processos da Educação Infantil que podem contribuir para a construção da autonomia das crianças.

5 Considerações Finais

Tendo em vista a formação de um sujeito plenamente livre, reflexivo, crítico e participativo da construção de uma sociedade mais justa e democrática, por meio da Educação, a presente pesquisa procurou discutir o conceito de autonomia desse sujeito, analisando a partir da formação humana construída dentro do contexto histórico-social. À medida que as inovações tecnológicas são elaboradas – como fruto do trabalho humano e sem negar a sua importância para a vida em sociedade –, é essencial também pensar no próprio processo de formação desses sujeitos.

Ao verificar a presença dos efeitos do neoliberalismo nas relações sociais, surge uma necessidade de discutir, a partir do pensamento de Paulo Freire, a relação de oprimidos e opressores dentro desse contexto neoliberal, criando a possibilidade de compreensão e construção de novas relações humanas entre os sujeitos. A formação do sujeito como um ser humano autônomo se faz essencial, uma vez que envolve, especialmente, aos oprimidos, o processo de conscientização de sua condição. Torna-se coerente a busca de sua libertação, coletivamente com os opressores, em prol de uma nova construção das relações sociais entre os sujeitos. A autonomia do sujeito – entendida como a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões, mediante o contexto histórico-social, a cultura e as relações interpessoais – permite um novo olhar não apenas para a formação pessoal de cada ser humano, mas, configura-se na colaboração entre os seres humanos para a construção de um mundo mais justo, pacífico e democrático.

Nessa perspectiva, em um primeiro momento deste trabalho, foi discutida a função da educação, especialmente, a escolar, no desenvolvimento dos sujeitos como personalidades íntegras e não apenas como treinamento de sujeitos aptos a trabalhar no mercado neoliberal. O referencial teórico embasou-se no pensamento de Paulo Freire, uma vez que sua concepção é contextualizada pela História como possibilidade – e não determinação dos sujeitos – e pela importância da formação humana a partir da idéia de que os sujeitos se educam em comunhão com outros sujeitos, vistos como seus semelhantes. A autonomia para Freire relaciona-se com 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 sua convivência em grupo. O processo de construção autônoma refere-se ao amadurecimento, como entende o autor, das

possibilidades de escolhas e tomada de decisões mediante a consciência das conseqüências advindas das decisões.

De acordo com Paulo Freire, ninguém é autônomo de um dia para outro e, mais, ninguém se torna autônomo sozinho, mas, é por intermédio de educadores oferecendo experiências estimuladoras de fazer escolhas e tomada de decisões que os educandos constituirão suas autonomias. A função do outro é fundamental para a construção social da autonomia dos sujeitos. A responsabilidade surge como outro fator contributivo para tal processo, uma vez que, ao assumir-se como responsável por determinadas funções, a possibilidade de escolhas é exercitada e a decisão, tomada de acordo com os condicionantes histórico-sociais.

As contribuições de Freire ao campo educacional foram significativas para elucidar a importância das relações humanizadas entre os sujeitos histórico-sociais e, entendendo a Educação como uma área interdisciplinar, esta pesquisa procurou analisar e entender como o desenvolvimento humano é compreendido a partir da Psicologia, considerando dois autores clássicos: Lev Semenovitch Vygotsky e Jean Piaget. Ambos os autores discutem a formação dos sujeitos a partir do desenvolvimento de suas constituições psíquicas. Enquanto Piaget trouxe a importância da socialização e cooperação entre os sujeitos para a conquista da autonomia humana, tendo em vista a capacidade humana de fazer escolhas e tomada de decisões, Vygotsky propõe uma possível relação do desenvolvimento autônomo dos sujeitos como a capacidade humana de se auto-regular nas relações dialéticas entre sujeitos, meio social e a cultura histórica e socialmente produzida.

Na concepção piagetiana, é por meio da cooperação entre os sujeitos que a autonomia humana vai se consolidando, mediante sua relação com o pensamento e a linguagem. Um sujeito autônomo é capaz de construir, cooperativamente, o sistema de regras morais e operatórias tendo em vista a manutenção de relações mediadas pelo respeito mútuo. A constituição da autonomia desenvolve-se conjuntamente com o processo da autoconsciência. Na criança pequena, a linguagem caracteriza-se como egocêntrica em sua maior parte. Não tem fins de comunicação e, nessa fase inicial, apenas copia. Quando o egocentrismo passa a desaparecer por volta dos 11 anos, os hábitos do pensamento socializado tornam-se mais precisos. A criança começa a pensar não de si para si mesma, mas adapta seu pensamento ao pensamento do outro, descentralizando sua atenção somente para si e se colocando no lugar

de outras pessoas. A socialização tem sua função especificada quando interfere na superação do egocentrismo infantil, possibilitando a construção do processo autônomo dos sujeitos.

Na compreensão vygotskyana, a construção da autonomia relaciona-se com a apropriação da linguagem e do pensamento – dentro de sua contextualização com a cultura produzida histórica e socialmente – tornando-se capaz de auto-regular nas relações sociais. A capacidade de auto-regulação dos sujeitos é entendida, por Vygotsky, como fruto do processo de internalização, por meio da linguagem, de práticas humanas socialmente elaboradas, tendo em vista a intencionalidade dessas práticas (ações voluntárias). A autonomia do sujeito relaciona-se, então, com a capacidade de auto-regulação nos grupos sociais. A intencionalidade das ações voluntárias é fundamental nas relações sociais, uma vez que irá definir a capacidade de controle das ações perante o meio social e os demais sujeitos, mediados pela cultura produzida.

No que se refere à Educação Escolar e ao papel docente, para a concepção freireana e vygotskyana, verifica-se que sua função torna-se destacável à medida que garante não só as condições para que os alunos aprofundem seus conhecimentos prévios, mas que favoreça o pleno desenvolvimento em relação aos saberes não conhecidos pelos educandos. A escola assume, então, o desafio e o compromisso de permitir que os educandos, cada vez mais, aprendam e construam, coletivamente, uma nova história humana, mediada pelo meio social e cultural.

Esta Dissertação procurou discutir também como a temática da autonomia discente comparece em trabalhos e pesquisas educacionais, no esforço de melhor entender as relações sociais e desenvolvimento autônomo dos sujeitos. Por compreender que a Educação Infantil é considerada, pela legislação brasileira, a primeira etapa da Educação Básica, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) – como material de orientação didática aos profissionais da área – foram analisados em sua forma de discutir a formação autônoma das crianças.

Outro aspecto contributivo para pensar sobre a formação autônoma humana é considerar que a autonomia é um processo, como diria Paulo Freire, desenvolvido gradualmente e no amadurecimento da liberdade. O fazer escolhas e tomar decisões são compreendidos como uma atividade humana que se consolida mediante experiências estimuladoras de decisões. Portanto, não se torna autônomo de um dia para outro, mas,

mediante possibilidades de assumir responsabilidades e de decisões, é que o amadurecimento da autonomia se consolida. A responsabilidade se faz presente à medida que os sujeitos conscientizam-se das conseqüências das decisões tomadas, tendo em vista seus relacionamentos com os seus semelhantes, assumindo o compromisso de promover o bem-estar tanto individual quanto social.

Uma possível leitura poderia levar em consideração também que, em determinados momentos, é possível compreender a autonomia dos sujeitos em graus ou contextos diferenciados. José Sérgio Fonseca de Carvalho, em seu artigo discutido nesta pesquisa, trouxe o debate que é absolutamente comum uma pessoa demonstrar autonomia em um determinado campo e não em outro, ou seja, ela pode ser autônoma nas decisões profissionais, mas não demonstrar, necessariamente, autonomia em outras áreas como a política ou afetiva.

Ao discutir a temática na Educação Infantil, este trabalho procurou compreender a autonomia como uma construção progressiva no desenvolvimento humano das crianças, como sujeitos. Por estar em fase inicial de desenvolvimento da personalidade, não se pode afirmar em autonomia plena das crianças, mas a presente pesquisa procurou entender que a Educação Infantil, por ser a primeira etapa da Educação Básica, pode contribuir de modo singular para o início do processo autônomo das crianças.

Em seu trabalho, Maria Cristina Garcia Vilaça verificou uma possível relação entre a construção da autonomia discente e a prática docente exercida com seriedade. A partir do momento em que os educadores exercem sua função com responsabilidade, compromisso e seriedade, o trabalho pedagógico recebe um diferencial que favorece o desenvolvimento autônomo dos alunos, de modo que participem da construção de regras de convivência social e saibam respeitá-las.

Um possível diálogo com essa discussão apresentada por Vilaça é trazer a presente pesquisa a partir das experiências de observações e contatos com o trabalho pedagógico de duas professoras de Educação Infantil. Pelas análises dos registros de observações de campo, das conversas informais e das entrevistas, foi possível reconstruir a rotina seguida diariamente pelas professoras em seus trabalhos pedagógicos com as crianças. A organização das atividades mediante a rotina foi um aspecto que despertou a atenção nas observações, uma vez que foi possível perceber que as educadoras demonstravam bastante domínio e segurança em suas práticas pedagógicas diárias. Pelas entrevistas, as professoras trouxeram seus tempos de

experiências, o que revela tal domínio e segurança no trabalho com as crianças, proporcionando, também, um ambiente acolhedor e seguro para as crianças.

De qualquer forma, o que se espera de uma Educação Escolar democrática é a garantia de propiciar aos alunos as condições para que seu aprendizado possa ser aprimorado, possibilitando o crescente desenvolvimento de personalidades íntegras como seres humanos solidários, participativos, críticos, reflexivos e autônomos. Nessa perspectiva, a Educação se compromete, como uma das ferramentas essenciais, à construção de uma nova sociedade fundamentada na justiça, no reconhecimento do outro indivíduo como sujeito e da cooperação entre os homens. A preocupação com essa perspectiva e a busca pelo “ser mais” é o que leva a pensar sobre a possibilidade de ação coletiva entre os homens. Enquanto as condições de desumanização se fizerem presentes, mais a vontade humana do “ser mais” surge. E, por meio da ação política dos sujeitos, é possível, com esperança e criticidade, tornar a vida humana na sociedade mais próxima das relações autenticamente humanas.

Referências

- AQUINO, Julio Groppa. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, Julio Groppa. **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999, p. 131-153.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O Significado da Infância. **Criança**. Brasília, 1995, p. 17-21.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto – Secretaria de Educação Fundamental. (1998) **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 1 (Introdução); Volume 2 (Formação pessoal e social) e Volume 3 (Conhecimento de mundo). Brasília: MEC/SEF.
- CARVALHO, José Sérgio F. de. Autonomia e autoridade no construtivismo: uma crítica às concepções de Piaget. In: AQUINO, Julio Groppa. **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999, p. 49-70.
- CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2001, p. 20-49.
- CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade: revista de Ciências da Educação: políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002**. Campinas, v. 23, n. 80, set./2002, p. 329-348.
- DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986.
- DEWEY, John. **Vida e educação**. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- DIAS, Adelaide Alves. **Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores**. Psicologia: reflexão e crítica, São Paulo, 2005, v. 18, n. 3, p. 370-380.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001a.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. (Prefácio de Leonardo Boff).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001b.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEHLEN, Simoni Tormôlhen; AUTH, Milton Antonio; Auler, Décio. A problematização no contexto da situação de estudo: primeiras discussões das concepções de Freire e Vygotsky. Disponível em: <http://www.projetos.unijui.edu.br/gipec/sit-estudo/documentos/VI-amped-PA517.pdf>. Acesso em 20.01.2008.

HARTMANN, Hélio Roque. Movimentos do pensamento educacional de Paulo Freire. Disponível em: <http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/vol02/05/art02.htm>. Acesso em 20.01.2008.

HERNANDES, Maria Lúcia de Queiroz G. **Autonomia: do clichê aos paradoxos da prática pedagógica**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

MACHADO, Margarida Maria. Atualidade do pensamento de Paulo Freire. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/Programa%204.2.pdf>. Acesso em 20.01.2008.

MARQUES, Luciana Pacheco; OLIVEIRA, Sâmia Petrina Pessoa de. Paulo Freire e Vygotsky: reflexões sobre a educação. In: **Colóquio Internacional Paulo Freire**, 5, 2005, Recife, p. 1-12. Disponível em: http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/PAULO%20FREIRE%20E%20VYGOTSKY-%20REFLEXÕES%20SOBRE%20A%20EDUCAÇÃO.pdf. Acesso em 20.01.2008.

MOURA, Tania Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOURA, Tania Maria de Melo. Aproximações entre as idéias de Freire e Vygotsky: importância para a prática pedagógica com jovens e adultos. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/oral04.pdf>. Acesso em 20.01.2008.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MELLO, Ana Maria de Araújo. **História da carochinha**: uma experiência para a educação de crianças abaixo de 3 anos em creche. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Campus de Ribeirão Preto), Universidade de São Paulo, São Paulo.

MOGILKA, Mauricio. Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 57-68, jul./dez. 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.

PARO, Vitor Henrique. **Estrutura da escola e qualidade do ensino**: a organização didático-administrativa e a realização de fins ético-políticos pelo ensino público fundamental. São Paulo: Feusp, 2003. (Relatório de pesquisa)

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura S. A., 1956.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

REGO, Teresa Cristina. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento Rebello de; REGO, Teresa Cristina. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

REGO, Teresa Cristina. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p. 83-101.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, out. 2001.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. São Paulo: ArtMed, 2004, p. 23-33.

SOUZA, Denise Trento de. Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In: AQUINO, Julio Groppa. **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999, p. 115-129.

VILAÇA, Maria Cristina Garcia. **A prática da autonomia na sala de aula**: estudo de caso numa classe de 5ª série. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WHITEHEAD, Alfred North. Os fins da educação. In: **Fins da educação e outros ensaios**. São Paulo: Nacional, 1969, p. 13-27.

ANEXOS

ANEXO A

Organização específica de cada volume do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

Organização do Volume 1 (Introdução)

O volume 1 é organizado nos seguintes itens: **introdução**; **características do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**; **algumas considerações sobre creches e pré-escolas**; **a criança**; **educar**: cuidar; brincar; aprender em situações orientadoras: interação, diversidade e individualidade, aprendizagem significativa e conhecimentos prévios, resolução de problemas, proximidade com as práticas sociais reais, educar crianças com necessidades educacionais especiais; **o professor de Educação Infantil**: perfil profissional; **organização do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: organização por idade; organização em âmbitos e eixos; componentes curriculares (objetivos; conteúdos: organização dos conteúdos por blocos, seleção de conteúdos, integração dos conteúdos); orientações didáticas (organização do tempo: atividades permanentes, sequência de atividades, projetos de trabalho); organização do espaço e seleção dos materiais; observação, registro e avaliação formativa; **objetivos gerais da Educação Infantil**; **a instituição e o projeto educativo**: condições externas; condições internas (ambiente institucional, formação do coletivo institucional, espaço para formação continuada, espaço físico e recursos materiais, versatilidade do espaço, os recursos materiais, acessibilidade dos materiais, segurança do espaço e dos materiais, critérios para formação de grupos de crianças, organização do tempo, ambiente de cuidados, parceria com as famílias: respeito aos vários tipos de estruturas familiares, acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre educação de crianças, estabelecimento de canais de comunicação, inclusão do conhecimento familiar no trabalho educativo, acolhimento das famílias e das crianças na instituição: a entrada na instituição, os primeiros dias, remanejamento entre os grupos de criança, substituição de professores, passagem para a escola; acolhimento de famílias com necessidades especiais); **estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e bibliografia**.

Organização do Volume 2 (Formação Social e Pessoal)

Os volumes 2 (Formação pessoal e social) e 3 (conhecimento de mundo) apresentam uma estrutura de organização comum, apresentando os seguintes componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia. O volume 2 (Formação pessoal e identidade) contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da **identidade** e da **autonomia** da criança

O volume 2 apresenta-se nos seguintes itens: **introdução; concepção** (processos de fusão e diferenciação; construção de vínculos; expressão da sexualidade); **aprendizagem** (imitação; brincar/ oposição; linguagem; apropriação da imagem corporal); **objetivos** (crianças de zero a três anos; crianças de quatro a seis anos); **conteúdos** (para as crianças de zero a três anos as orientações didáticas para os conteúdos são: auto-estima; escolha; faz-de-conta; interação; imagem; cuidados e segurança. Para crianças de quatro a seis anos as orientações didáticas para os conteúdos são: nome; imagem; independência e autonomia; respeito à diversidade; identidade de gênero; interação; jogos e brincadeiras; cuidados pessoais); **orientações gerais para o professor**: jogos e brincadeiras; organizando um ambiente de cuidados essenciais (proteção; alimentação; cuidados com os dentes; banho; troca de fraldas; sono e repouso); organização do tempo (atividades permanentes; sequência de atividades; projetos); observação, registro e avaliação formativa; **estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e bibliografia**.

Em relação aos *objetivos para crianças de zero a três anos*, o RCNEI explicita (Brasil, 1998, v. 2, p. 27) que as instituições de Educação Infantil criem oportunidades e condições para que as crianças sejam capazes de:

- experimentar e utilizar os recursos de que dispõe para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia;
- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;
- interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene;

- brincar;
- relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses.

Em relação aos *objetivos para crianças de quatro a seis anos*, o RCNEI (Brasil, 1998, v. 2, p. 27-28) afirma que, para essa faixa etária, os objetivos estabelecidos para as crianças de zero a três anos precisam ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, novas oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas;
- identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade;
- valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências;
- brincar;
- adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência;
- identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõem.

Em relação aos *conteúdos específicos para crianças de zero a três anos*, o RCNEI (Brasil, 1998, v. 2, p. 29) apresenta da seguinte forma:

- comunicação e expressão de seus desejos, desagradados, necessidades, preferências e vontades em brincadeiras e nas atividades cotidianas;
- reconhecimento progressivo do próprio corpo e das diferentes sensações e ritmos que produz;
- identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação;

- iniciativa para pedir ajuda nas situações em que isso se fizer necessário;
- realização de pequenas ações cotidianas ao seu alcance para que adquira maior independência;
- interesse pelas brincadeiras e pela exploração de diferentes brinquedos;
- participação em brincadeiras de “esconder e achar” e em brincadeiras de imitação;
- escolha de brinquedos, objetos e espaços para brincar;
- participação e interesse em situações que envolvam a relação com o outro;
- respeito às regras simples de convívio social;
- higiene das mãos com ajuda;
- expressão e manifestação de desconforto relativo à presença de urina e de fezes nas fraldas;
- interesse em despreender-se das fraldas e utilizar o penico e o vaso sanitário;
- interesse em experimentar novos alimentos e comer sem ajuda;
- identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo.

Para as *crianças de quatro a seis anos*, os *conteúdos especificados* pelo RCNEI (Brasil, 1998, v. 2, p. 36-37) são:

- expressão, manifestação e controle progressivo de suas necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas;
- iniciativa para resolver pequenos problemas do cotidiano, pedindo ajuda se necessário;
- identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação;
- participação em situações de brincadeiras nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e as personagens;

- participação de meninos e de meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda, etc.;
- valorização do diálogo como uma forma de lidar com os conflitos;
- participação na realização de pequenas tarefas do cotidiano que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros;
- respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura, etc.;
- valorização da limpeza e aparência pessoal;
- respeito e valorização da cultura de seu grupo de origem e de outros grupos;
- conhecimento, respeito e utilização de algumas regras elementares de convívio social;
- participação em situações que envolvam a combinação de algumas regras de convivência em grupo e aquelas referentes ao uso dos materiais e do espaço, quando isso for pertinente;
- valorização dos cuidados com os materiais de uso individual e coletivo;
- procedimentos relacionados à alimentação e à higiene das mãos, cuidado e limpeza pessoal das várias partes do corpo;
- utilização adequada dos vasos sanitários;
- identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo;
- procedimentos básicos de prevenção a acidentes e autocuidado.

Organização do Volume 3 (Conhecimento de mundo)

O volume 3 (Conhecimento de mundo) contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimentos: movimento, música, artes

visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Em detalhe, o terceiro volume organiza-se pelos seis eixos de trabalho apresentados anteriormente:

MOVIMENTO: introdução; presença do movimento na Educação Infantil: idéias e práticas correntes; a criança e o movimento (o primeiro ano de vida; crianças de um a três anos; crianças de quatro a seis anos); objetivos (crianças de zero a três anos; crianças de quatro a seis anos); conteúdos: expressividade (crianças de zero a três anos; orientações didáticas; crianças de quatro a seis anos; orientações didáticas); equilíbrio e coordenação (crianças de zero a três anos; orientações didáticas; crianças de quatro a seis anos; orientações didáticas); orientações gerais para o professor (organização do tempo; observação, registro e avaliação formativa).

MÚSICA: introdução; presença da música na Educação Infantil: idéias e práticas correntes; a criança e a música; objetivos (crianças de zero a três anos; crianças de quatro a seis anos); conteúdos: o fazer musical (crianças de zero a três anos; orientações didáticas; crianças de quatro a seis anos; orientações didáticas); apreciação musical (crianças de zero a três anos; orientações didáticas; crianças de quatro a seis anos; orientações didáticas); orientações gerais para o professor (organização do tempo: oficina; jogos e brincadeiras; organização do espaço; as fontes sonoras; o registro musical); observação, registro e avaliação formativa; sugestões de obras musicais e discografia.

ARTES VISUAIS: introdução; presença das artes visuais na Educação Infantil: idéias e práticas correntes; a criança e as artes visuais; objetivos (crianças de zero a três anos; crianças de quatro a seis anos); conteúdos: o fazer artístico (crianças de zero a três anos; orientações didáticas; crianças de quatro a seis anos; orientações didáticas); apreciação em artes visuais (crianças de zero a três anos; orientações didáticas; crianças de quatro a seis anos; orientações didáticas); orientações gerais para o professor: organização do tempo (atividades permanentes; sequência de atividades; projetos); organização do espaço; os recursos materiais.

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA: introdução; presença da linguagem oral e escrita na Educação Infantil: idéias e práticas correntes; a criança e a linguagem: desenvolvimento da linguagem oral e desenvolvimento da linguagem escrita; objetivos (crianças de zero a três anos; crianças de quatro a seis anos); conteúdos: crianças de zero a três anos; orientações didáticas; crianças de quatro a seis anos (falar e escutar; orientações didáticas; práticas de

leitura; orientações didáticas; práticas de escrita; orientações didáticas); orientações gerais para o professor: ambiente alfabetizador; organização do tempo (atividades permanentes; projetos; seqüência de atividades); recursos didáticos e sua utilização; observação, registro e avaliação formativa.

NATUREZA E SOCIEDADE: introdução; presença dos conhecimentos sobre natureza e sociedade na Educação Infantil: idéias e práticas correntes; a criança, a natureza e a sociedade; objetivos (crianças de zero a três anos; crianças de quatro a seis anos); conteúdos: crianças de zero a três anos; orientações didáticas; crianças de quatro a seis anos (organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar; orientações didáticas; os lugares e suas paisagens; orientações didáticas; objetos e processos de transformação; os seres vivos; orientações didáticas; os fenômenos da natureza; orientações didáticas); orientações gerais para o professor: diversidade de recursos materiais; diferentes formas de sistematização dos conhecimentos; cooperação; atividades permanentes (jogos e brincadeiras; projetos); organização do espaço; observação, registro e avaliação formativa.

MATEMÁTICA: introdução; presença da matemática na Educação Infantil: idéias e práticas correntes (repetição, memorização e associação; do concreto ao abstrato; atividades pré-numéricas; jogos e aprendizagem de noções matemáticas); a criança e a matemática; objetivos (crianças de zero a três anos; crianças de quatro a seis anos); conteúdos: crianças de zero a três anos; orientações didáticas; crianças de quatro a seis anos (números e sistema de numeração: orientações didáticas, contagem, notação e escrita numéricas, operações; grandezas e medidas; orientações didáticas; espaço e forma; orientações didáticas); orientações gerais para o professor: jogos e brincadeiras; organização do tempo; observação, registro e avaliação formativa; estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e bibliografia.

ANEXO B

Registro Ampliado 1 – Observação da aula da Profa. Rosângela

Quando eu estava andando na calçada da EMEI Cesário Mello, por volta das 7h35min, quase me aproximando do portão central de entrada, vi a Coordenadora Pedagógica Marisa andando na mesma calçada que eu, em minha direção e observando o muro externo da EMEI. Comecei a prestar atenção também no muro da EMEI e percebi que mudanças: a pintura do muro externo com os personagens da Turma da Mônica (Mônica, Magali, Cebolinha, Cascão, Chico Bento, Rosinha). Nos cumprimentamos e a CP Marisa disse, sorridentemente: “Bom Dia, Fátima! Tudo bem?”; respondi: “Tudo bem! E com você?”; ela respondeu: “Tudo bem! Olha só que lindo que ficou esse muro? Terminaram de pintar ontem à tarde!”; eu comentei: “Realmente, ficou muito lindo mesmo!”; ela disse: “Pois é!” e, em seguida, ela mesma disse, espontaneamente, “Ah, vai lá com as meninas”, referindo-se às Professoras Mariana e Rosângela, que já estavam no pátio quando entrei pelo portão principal.

Ao me aproximar das Profas. Mariana e Rosângela, elas sorriram para mim logo que me viram e cumprimentei-as. As crianças estavam sentadas no chão e as professoras no banco: cada turma na direção da respectiva professora. É interessante porque algumas crianças da Profa. Mariana logo diziam a meu respeito: “Olha a Tia Fatima! Ela está vindo! Ela vai ficar com a gente!” (entretanto, hoje eu observaria a turma da Profa. Rosângela, como ela e eu havíamos combinado anteriormente). Esse momento inicial, quando as crianças chegam à escola, é uma oportunidade de as duas turmas se “interagirem” entre si, mas poucas crianças interagem com crianças da outra turma. Em alguns dias de observação, as crianças cantam músicas juntamente com as professoras. Em outros dias, as crianças conversam e brincam entre si.

(7h50) A turma da Profa. Rosângela formou as duas filas e ela foi conduzindo, à frente, as duas filas para ir para a sala de aula. Tinham 6 meninas e 13 meninos (19 crianças). As meninas entraram primeiro e foram sentar-se; em seguida, os meninos foram orientados a entrar na sala. Entrei, em seguida e fui me sentar na cadeira da mesa do fundo da sala. Enquanto isso, a Profa. Rosângela mudava algumas crianças de lugar (para não deixar duas crianças “mais danadas” na mesma mesa). Os meninos Kiko e Eduardo vieram logo atrás de

mim para eles sentarem nas cadeiras da mesma mesa que eu (depois que eu sentei, eles vieram imediatamente sentar na mesma mesa); entretanto, a Profa. Rosângela percebeu isso e chamou os dois para sentá-los em outras mesas.

A Profa. Rosângela disse: “Hoje, os ajudantes do dia serão o Mario Rocha e o Kiko!” e escreveu os nomes dos dois ajudantes na lousa, dentro de um quadrado feito com o giz, no canto superior direito da lousa. Uma criança, enquanto a professora escrevia os nomes dos ajudantes na lousa, perguntou: “Tia, hoje a gente vai brincar com os brinquedos?”; outras crianças: “É mesmo! Vamos brincar?”; “A gente quer brincar, tia!”. A Profa. Rosângela explicou: “Não! Hoje não é o dia dos brinquedos! Amanhã é sexta-feira e amanhã é o dia sim de brincar com os brinquedos que vocês vão trazer para a escola”. Algumas crianças: “Ah, só amanhã?”; Profa. Rosângela: “É, só amanhã! Vocês sabem que sexta-feira é o dia dos brinquedos!”.

A Profa. Rosângela disse: “Hoje o dia está ensolarado ou nublado?”; algumas crianças: “Nublado!”; Profa. Rosângela: “Será que hoje dá para irmos ao parque?”; as crianças, no geral: “Sim, vamos!!!”. A professora convida Kiko para desenhar a nuvem na lousa: “Kiko, você pode, por favor, vir até a lousa para desenhar a nuvem?”. Kiko se levantou da sua cadeira e foi até a lousa para desenhar a nuvem. Enquanto isso, a Profa. Rosângela e as crianças prestavam atenção no desenho de Kiko. Quando ele terminou de desenhar, a Profa. Rosângela disse: “Hoje mudou o calendário. Que mês estamos?”; algumas crianças: “Junho!” (algumas outras crianças ficavam ouvindo; outras conversavam entre elas); Profa. Rosângela: “O que tem no mês de junho?”; algumas crianças: “Festa Junina”; Profa. Rosângela: “E o que mais?”; algumas crianças: “Copa do Mundo!”; Profa. Rosângela: “Quais as cores da bandeira do Brasil?”; algumas crianças: “Verde, amarelo, branco e azul!”. Outras crianças não respondiam, algumas respondiam uma cor e não as outras. A maioria crianças da turma respondia participava dos momentos da sua relação com a professora. A Profa. Rosângela disse: “Ontem fomos ao Planetário. O que vimos lá no Planetário?”; as crianças, em coro: “Estrelas!”.

Enquanto isso, a Profa. Rosângela organiza seus materiais em sua mesa para fazer a chamada e explica que Kiko irá passar de mesa em mesa recolhendo a agenda de cada criança. Pede que as crianças tirem a agenda de dentro da mochila e deixem em cima das suas mesas. Kiko vai passando de mesa em mesa para pegar as agendas e, quando acumula uma certa quantidade, ele leva para a mesa da professora. Algumas crianças dizem: “Kiko, falta a minha

agenda!"; Kiko deixa as agendas na mesa da Profa. Rosângela e volta para essas crianças que o chamaram. A Profa. Rosângela arruma seu material e pega o diário de classe para fazer a chamada. Ela explica às crianças que, ao chamar o nome de cada criança, essa criança irá responder a chamada dizendo uma cor que mais gosta da bandeira do Brasil.

A Profa. Rosângela terminou de fazer a chamada e pergunta: "Quem gostou do passeio de ontem?"; todas as crianças levantaram a mão dizendo: "Eu!"; nesse momento, a Profa. Rosângela tira Kiko (ajudante do dia) do lugar que está e leva-o para sentar sozinho em outra mesa, pois não pára de conversar e "atrapalhar" a aula; a Profa. Rosângela pergunta à Verônica: "Verônica: Por quê ficamos olhando para o céu no Planetário?"; Verônica: "Para ficarmos olhando as estrelas!"; Profa. Rosângela disse: "Muito bem, Verônica! Todos vocês gostaram do passeio! Eu também gostei muito do Planetário!". A Verônica levanta-se de seu lugar e veio em minha direção (Fatima) e perguntou-me: "Você está bem?"; eu respondi: "Sim, estou bem e você?"; Verônica respondeu: "Estou bem também! Agora vou sentar para fazer a lição", voltando ao seu lugar.

A Profa. Rosângela distribuía as sacolinhas de pano (estojo com lápis de cor; tesoura; caderno) para as crianças; algumas crianças têm esse material dentro de um saquinho plástico (do tamanho de uma folha de sulfite). Enquanto a professora distribuía as sacolinhas, as crianças que já tinham recebido, iam retirando o estojo de dentro da sacolinha, colocava o estojo em cima da mesa e pendurava a sacolinha de pano no encosto da cadeira. Uma menina estava fora do lugar e a Profa. Rosângela chamou a atenção: "Ana Clara! Senta no seu lugar e pára de conversar um pouco"; Ana Clara vai sentar-se; a Profa. Rosângela já tinha entregado todas as sacolinhas para as crianças.

A Profa. Rosângela escreve na lousa a letra "A" e pergunta para as crianças: "Que letra é essa?"; as crianças, em coro: "É a letra A"; Profa. Rosângela escreve na lousa a letra "E" e pergunta: "Que letra é essa?"; as crianças, em coro: "E"; a Profa. Rosângela escreve na lousa a letra "I" e pergunta: "Que letra é essa?"; crianças, em coro: "I"; Profa. Rosângela escreve na lousa a letra "O" e pergunta: "Que letra é essa?"; as crianças, em coro: "O"; a Profa. Rosângela escreve na lousa a letra "U" e pergunta: "Que letra é essa?"; as crianças, em coro: "U". Nesses momentos, todas as crianças prestavam atenção na Profa. Rosângela quando ela escrevia na lousa e respondiam atentamente as perguntas.

A Profa. Rosângela aproxima-se das primeiras mesas (que estão próximas da lousa) das crianças e pergunta: “Que palavra começa com a vogal A?”; as crianças: “Água”; Profa. Rosângela: “E com a letra E?”; crianças: “Elefante”; Profa. Rosângela: “E com a letra I?”; as crianças: “Igreja”; Profa. Rosângela: “E com a vogal O?”; crianças: “Ovo”; Profa. Rosângela: “E com a letra U?”; crianças: “Uva”; Profa. Rosângela: “E o que mais começa com a vogal U?”, apontando para a unha de seu dedo; algumas poucas crianças responderam: “Unha”. A Profa. Rosângela explica: “Hoje faremos atividade com a letra ‘E’!”. Ela pegou, do armário, um “bloquinho” de folhas xerocadas (folhas de sulfite A4) com a atividade da letra “E” e fala: “Esta é a atividade da letra ‘E’, de estrela! Ontem fomos ao Planetário ver as estrelas...”.

Profa. Rosângela chama Mario Rocha (ajudante do dia) e fala para ele: “Mario, distribua uma folha desta atividade para cada criança”; Mario segue a orientação da Profa. Rosângela e distribui, de mesa em mesa, uma folha para cada criança. A Profa. Rosângela diz para as crianças: “Faremos a lição com lápis de lição! A estrela pode ser contornada com canetinha, mas depois. Agora é hora de fazer a lição com lápis de lição”. A Profa. Rosângela pendura, na lousa, uma cópia dessa folha e fala para as crianças que a folha dela é essa que está pendurada na lousa.

A professora orienta que cada criança escreva seu nome e coloca a data do dia, conforme vai mostrando na lousa. A professora anda pela sala, passando de mesa em mesa para verificar se as crianças estavam escrevendo os respectivos nomes e a data de hoje. Quando alguma criança não sabia escrever o nome, a Profa. Rosângela ia para a lousa, chamava essa criança pelo nome e pedia para ela olhar para a lousa e ver como a professora escrevia. Enquanto isso, Renato andava pela sala de aula, perto da professora e ficava acendendo e apagando, com frequência, a luz, além de abrir e fechar a porta também com certa frequência. A Profa. Rosângela aproximava-se de Renato, pedindo para não apagar a luz, pois os alunos estavam escrevendo. Renato parava por alguns minutos, mas tornava a fazer novamente. Algumas crianças diziam: “Ah, tia, olha o Renato apagando a luz de novo!”; a Profa. Rosângela respondia: “Ah, deixa ele. Ele está querendo chamar a atenção”.

A Profa. Rosângela fala: “Tem duas linhas com a letra ‘E’. Vamos escrever a vogal ‘E’ em cada linha. Olha como faço na folha da lousa!”. Na folha da lousa a professora escrevia a letra e seguida do traço: E – (esse E e o traço já estavam escritos na folha). A letra E e o traço foram escritos mais quatro vezes em cada linha. A aluna Verônica pergunta: “Professora! Tem que fazer o traço também?”; Profa. Rosângela responde: “Claro! É para fazer o traço sim

para separar uma letra da outra.” Nesse momento, a CP Marisa abre a porta (e Renato mexendo na porta para abri-la) e observa a Profa. Rosângela na lousa, aguardando a Profa. Rosângela terminar de explicar para a Verônica; a CP Marisa fala: “Rosângela estou passando por aqui só para avisar para você ficar de olho e não deixar nenhuma criança sair da sala porque o pedreiro está do lado de fora da sala reformando o pátio, ele está arrumando os pilares de ferro da cobertura”; a Profa. Rosângela fala: “Ok, Marisa, Obrigada! Está uma barulheira essa reforma, né?”; a CP Marisa, com sorriso singelo, fala: “Pois é, menina!”; as duas olham para Renato e a CP Marisa diz (em um tom mais sério): “Renato, não é para sair da sala, está bem?”; Renato olha para a CP Marisa e para a Profa. Rosângela e responde: “Tá bom! Tá bom!” e foi sentar-se em sua cadeira. Quando a CP Marisa fechou a porta e saiu, Renato levanta-se de sua cadeira, dá um tempo, abre a porta e sai; a Profa. Rosângela, imediatamente, percebe a abertura da porta e vai buscar Renato; volta para a sala, explicando para ele o que a CP Marisa tinha falado para ele (que não era para ele ficar saindo); Renato fala: “Não é para sair! Não é para sair!”; a Profa. Rosângela faz Renato sentar-se e acalmá-lo, mas ele não permanece quieto¹⁶. A Profa. Rosângela passa de mesa em mesa para ver as atividades das crianças e diz, em tom de incentivo e carinho: “Olha! Quantas atividades lindas!”; ela volta para a lousa e diz que pode pintar a linha que separa as vogais.

A Profa. Rosângela orienta que as crianças guardem os lápis dentro dos estojos e deixem os estojos em cima da folha de atividades e pergunta: “Agora é hora do?”; as crianças: “Eba! É hora do lanchinho!”. A Profa. Rosângela orienta as crianças a fazerem duas filas (uma para meninas e outra para meninos); a professora foi na frente, segurando a mão da primeira menina e do primeiro menino das filas. A Profa. Rosângela fala para a fila das meninas ir pegar o lanche¹⁷ no balcão da cozinha e sentar, enquanto ela permanece na frente da fila dos meninos; em seguida, orienta a fila dos meninos para pegar o lanche e sentar-se. Cada criança escolhe o que quer comer ou não. Cada criança que tinha retirado o lanche dirigia-se para a mesa do refeitório, com bastante cuidado para não derrubar o sucrilho da tigela (independentemente de ter leite ou não, esse cuidado estava presente em todas as crianças). A

¹⁶ Renato continua mexendo na porta, na lâmpada, andando pelas proximidades da lousa e perto da Profa. Rosângela. Em outros dias da minha observação ele também agia dessa forma e pelo que entendi, em uma das conversas com a Profa. Rosângela, Renato comporta-se dessa maneira diariamente e, em especial quando tem “gente diferente”, para chamar mais atenção ainda.

¹⁷ Sucrilhos com ou sem leite e banana. É interessante que as bananas estavam com cascas (para que as próprias crianças descasquem e comam a banana) e uma das pontas das bananas estava cortada com faca para facilitar a descascação pelas crianças. As bananas estavam dentro de uma bacia e tinham (mais ou menos) 50 (provavelmente, para o caso de repetição e também para as crianças dos outros períodos). Os sucrilhos já estavam distribuídos nas tigelas pela D. Maria.

D. Maria (senhora de, aproximadamente, 60 anos que trabalha na cozinha da EMEI) vai perguntando para cada criança se quer sucrilhos com ou sem leite e vai distribuindo uma tigela para cada criança conforme a vontade. As crianças, no geral, conversavam em grupinhos. A Profa. Rosângela disse às crianças: “Quem for comer a banana, descasque assim (e pegou uma banana para descascar enquanto explicava), deixando a casca da banana como uma saia para que vocês segurem a banana pela parte de baixo com a saia de casca. Não descasque a banana inteira. Deixa a saia para poder segurar a banana na parte da saia”. As crianças: “Não é para descascar inteiro, né, Tia?”; Profa. Rosângela: “Não, pode descascar inteiro. Deixa a saia”; Renato: “Deixa a saia. A saia da banana”. Essa banana que a Profa. Rosângela descascou foi entregue a Renato. Quando terminou de comer essa banana, Renato olha para a Profa. Rosângela e diz: “Quero mais”; Profa. Rosângela diz: “Pode pegar mais, meu lindo!”. Renato pega a banana de dentro da bacia que há em cima da mesa (perto do balcão da cozinha) e leva para a Profa. Rosângela descascar, mas a Profa. Rosângela faz com que Renato segure a banana e ela segura a mão de Renato e o ajuda a descascar a banana.

À medida que iam terminando de comer o sucrilho, as crianças levantavam e iam para o balcão do refeitório para deixar a tigela (e a colher, no caso de ter escolhido sucrilhos com leite) no balcão (algumas crianças iam andando e outras corriam para levar a tigela; para voltar aos respectivos lugares, algumas crianças continuavam andando calmamente e outras corriam ainda mais). No caso das crianças que comeram a banana, as próprias crianças descascavam a banana e depois de ter terminado de comer, levantavam-se para jogar a casca no lixo.

As crianças terminaram de tomar o lanche e a Profa. Rosângela orienta as crianças a fazerem duas filas (meninas e meninos) para voltar para a sala. A profa. Rosângela diz que a Profa. Mariana trouxe mais baldes e potes de plástico para deixar dentro do tanque de areia para as crianças brincarem; as crianças disseram: “Eba! Mais potes e baldes para a gente brincar! Eba!”; a Profa. Rosângela lembrou que não era para as crianças tirarem esses potes de dentro do tanque de areia e que antes de irem ao parque, elas voltariam para a sala de aula para terminar a atividade da letra “E”.

Nesse momento, dois alunos (Luis e Luis) começam a se empurrar na fila e a Profa. Rosângela alerta que, caso os dois continuem com esse comportamento de desrespeito, podem ficar sem o direito de parque. Após essa orientação a Profa. Rosângela começou a andar e as crianças começaram a andar também em direção à sala de aula. Os dois alunos (Luis e Luis)

voltam a se envolver em conflitos e a Profa. Rosângela orienta que ambos ficarão sem parque e ficarão sentados no banco.

À medida que iam terminando a atividade, a Profa. Rosângela recolhia-a e algumas crianças estavam saindo da sala e permanecendo na porta, em direção ao parque. As crianças foram brincar no parque e cada uma corria para o brinquedo para o qual gostaria de brincar. Os grupinhos foram se formando, de acordo com as preferências das crianças e por afinidade entre elas. Quatro meninos foram brincar no gira-gira; três meninas foram brincar nos balanços e as demais crianças foram ao tanque de areia brincar com os baldes e os potes que a Profa. Mariana tinha trazido hoje (dentro do tanque de areia, as crianças brincavam enchendo os baldes e potes com areia e formando “filas de potes” em cima do banco de concreto que há dentro do tanque de areia).

Eu sentei em um banco e a Profa. Rosângela também. A professora perguntou para mim: “Ah, lembra que eu tinha comentado dos exames do Renato?”; eu respondi: “Lembro! E aí, os exames foram feitos?”. A Profa. Rosângela comentou que o pai do Renato (que, na outra conversa minha com a Profa. Rosângela, no dia 20 de abril, parecia não estar se preocupando muito com o Renato) parece estar demonstrando interesse pelo desenvolvimento do filho e que, agora, está participando mais da vida do filho. A Profa. Rosângela disse que o pai do Renato viu que, embora o relacionamento dele não ter dado certo com a mãe do Renato, ele precisa estar presente na vida de Renato. Os pais estão conversando e conseguiram marcar os exames de ressonância magnética e agendaram também exames com a fonoaudióloga (agora para o mês de junho) e que eles ficaram de trazer os resultados para arquivar no prontuário de Renato, na escola. A Profa. Rosângela acha que o problema do Renato talvez seja mais de fonoaudióloga (Renato apresenta uma certa dificuldade na fala; é possível entender o que ele fala, mas ele apresenta alguma dificuldade na oralização) e nem tanto de problemas psíquicos. A Profa. Rosângela estava bastante feliz com essa preocupação do pai de Renato em relação ao filho. A Profa. Rosângela libera os dois meninos (Luis e Luis) e deixam os dois brincarem. Ela comenta que ela morre de dó de deixar as crianças sem brincar, mas em alguns momentos é inevitável, pois a criança precisa aprender a respeitar as regras de convivência em grupo (ela já tinha alertado os dois meninos da possibilidade de ficar sem parque se não se comportassem bem).

Às 9h50min, a Meire (inspetora da EMEI) veio ao parque para olhar as crianças enquanto a Profa. Rosângela faria seu intervalo de 15 minutos.

[...]

Às 10h20min a Profa. Rosângela e as crianças voltaram do parque; as crianças entraram correndo; a Profa. Rosângela orientou que cada criança pegasse sua toalha e seu copo de dentro da mochila e fosse ao banheiro e bebesse água (a Profa. Rosângela foi junto com as crianças ao banheiro do andar de cima, pois o de baixo estava sendo quebrado em virtude da reforma).

A Profa. Rosângela ligou a TV e o vídeo para as crianças terminarem de assistir ao desenho dos “Três porquinhos”. As crianças falaram: “Eba! Vamos assistir ao desenho dos porquinhos!” enquanto arrumavam as cadeiras em direção à TV. Quando assistiam ao desenho, algumas crianças falavam: “Eu quero ser o vermelho”; outras crianças diziam: “Eu quero ser o azul”; outras crianças diziam: “Eu quero ser o amarelo”. Enquanto isso, a Profa. Rosângela olhava caderno por caderno e passava visto.

A Profa. Rosângela passava de mesa em mesa devolvendo os cadernos para as crianças e, imediatamente, a criança já guardava dentro da mochila, sem a necessidade de a Profa. Rosângela lembrar de guardar na mochila. 10h55min: a fita termina. A Profa. Rosângela fala para as crianças voltarem aos lugares, colocando as cadeiras de volta ao redor das mesas. A professora avisa que a brincadeira do silêncio vai começar e todas as crianças abaixam a cabeça em cima das mesas (enquanto a professora falou o início da brincadeira do silêncio, ela começou a rebobinar a fita dos três porquinhos). A professora fala: “Fabio, começa a brincadeira do silêncio”; Fabio levanta-se da sua cadeira (e todas as crianças em silêncio, com a cabeça encostada em cima das mesas) e toca no ombro de Erica, que está sentada em uma cadeira de outra mesa; Fabio senta de volta ao seu lugar; Erica levanta, em silêncio e todas as outras crianças também em silêncio, e escolhe Ana Clara; Erica volta para seu lugar. Algumas crianças começam a falar: “Olha os três porquinhos na televisão!”; a Profa. Rosângela explica: “Estou rebobinando a fita”; uma ou duas crianças perguntam: “O que é rebobinar?”; antes de a Profa. Rosângela responder, as outras crianças dizem: “Ela está voltando a fita ao começo”; as crianças dizem: “Professora, põe a fita de novo para a gente assistir?”; a Profa. Rosângela diz: “Não vai dar tempo.

Agora são 11h e as crianças da condução já vão começar a sair para ir embora”. As 11h05min, algumas crianças dirigiram-se para a porta da sala, abrindo-a. Os responsáveis pelo transporte escolar apareceram e as crianças que vão embora de perua saíram com os responsáveis pelo

transporte escolar. Por volta das 11h10min, as demais crianças cujos pais ou mães vêm buscá-las começaram a sair, junto com a Profa. Rosângela para ir ao refeitório, para aguardar os pais. Lá no refeitório, já estavam algumas crianças da Profa. Mariana, aguardando os respectivos pais. Aproveitei para despedir-me das professoras e fui embora.