

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO
DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL**

LUNARA MARTINS CARDOSO SILVEIRA

**PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE
EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DAS CLASSES POPULARES**

**UBERLÂNDIA – MG
2019**

LUNARA MARTINS CARDOSO SILVEIRA

**PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE
EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DAS CLASSES POPULARES**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade de
Uberaba, como requisito final para a obtenção
do título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Gercina Santana
Novais

**UBERLÂNDIA – MG
2019**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Silveira, Lunara Martins Cardoso.
S39p Pedagogia da autonomia na Educação Infantil: um estudo sobre
educação de crianças das classes populares / Lunara Martins Cardoso
Silveira. – Uberlândia, 2019.
204 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes para
Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Gercina Santana Novais.

1. Educação infantil. 2. Autonomia. 3. Autonomia docente. 4.
Autonomia nas crianças. I. Novais, Gercina Santana. II. Universidade de
Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 372

LUNARA MARTINS CARDOSO SILVEIRA

**PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO
SOBRE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DAS CLASSES POPULARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 29/11/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Gercina Santana Novais
(Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof.ª Dr.ª Marineide de Oliveira
Gomes
Universidade Federal de Uberlândia –
UFU



Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
Universidade de Uberaba – UNIUBE

**UBERLÂNDIA - MG
2019**

AGRADECIMENTOS

Gostaria de deixar minha profunda gratidão aos elementos fundamentais para a conquista desse sonho. Primeiro a Deus, que me concedeu a graça da saúde e a força para lutar em proveito desta conquista, mantendo minha fé sempre inabalável.

Ao meu esposo Lessandro por ser paciente e compreender minha ausência, minhas desculpas proferidas aos meus filhos Alvaro e Luiza Mariana pelos momentos de carência e agradecer por serem combustível nas ocasiões mais difíceis.

Ao meu pai Olair e minha mãe Maria Aparecida por acreditarem em minha capacidade, pelo apoio incondicional, por sonharem comigo e nunca terem soltado minha mão. Vocês são meu exemplo e o orgulho da vida.

Ao meu irmão pelo afeto, e também à minha cunhada e amigos pelas conversas e distrações.

E, finalmente, à minha orientadora Gercina Santana Novais que se fez tão companheira, acolhedora e respeitosa no desenvolvimento da pesquisa. Digo com orgulho que ela se tornou uma fonte de inspiração e de profissionalismo.

RESUMO

Este texto apresenta resultados de uma investigação, vinculada à linha de pesquisa Práticas Docentes para Educação Básica - do Mestrado Profissional em Educação da UNIUBE, desenvolvida no ano de 2019 com a finalidade de contribuir para a reflexão sobre educação infantil e a pedagogia da autonomia, identificando e analisando as concepções de autonomia presentes no cotidiano de uma escola pública de educação infantil e seus significados para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as. Para tanto, a referida pesquisa adotou o enfoque qualitativo e contemplou a revisão bibliográfica, pesquisa de campo e documental. As técnicas de produção de dados foram análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação. A questão central que orientou a investigação foi assim definida: Quais concepções de autonomia estão presentes no cotidiano de uma escola pública de educação infantil de Uberlândia e seus significados para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as? Para auxiliar a compreensão do objeto de estudo, foram estabelecidas como questões complementares: O que consta no Projeto Político Pedagógico sobre autonomia do/a educando/a? Qual é a compreensão dos/as educadores/as e da pedagoga que atuam na escola sobre autonomia? Quais são as atividades desenvolvidas e seus vínculos com autonomia do/a aluno/a? Os/as participantes da pesquisa foram educadoras e pedagoga de uma escola municipal, localizada na periferia de Uberlândia-MG, cujos/as estudantes são, majoritariamente, oriundos das classes populares, que atuam no 2º período da educação infantil. Como base teórica para a coleta e análise de dados foram utilizadas as formulações de Paulo Freire (2015, 1987), Moacir Gadotti (2003) e Miguel G. Arroyo (2014) acerca de educação popular e da centralidade da Pedagogia da autonomia no processo educativo das classes populares e de Freitas (2008), Corsaro e Rosier (2019) sobre criança e infância e Bardin (2011) sobre análise de conteúdo. Os resultados mais recorrentes mostram que a concepção de autonomia expressa pelas educadoras nas narrativas e nas práticas pedagógicas contém elementos vinculados aos cuidados do corpo das crianças e dos materiais, como exemplo, mochila, agenda e vestimentas, mas estão ausentes elementos associados aos atos de assumir-se, fazer escolhas, planejar, apresentar proposições e leituras sobre diferentes acontecimentos. Essa concepção manifestada pelas educadoras é próxima do definido pela Base Nacional Comum Curricular (2017). Mostram, também, que a concepção de autonomia expressa pela Pedagoga se aproxima das proposições de Freire (2015), pois incorpora a relação entre autonomia, liberdade e responsabilidade, destacando nesse processo o desenvolvimento do pensamento crítico e da autoria dos/as crianças das classes populares. Em relação aos achados relativos à análise do Projeto Político Pedagógico da escola, do conceito de autonomia, das práticas ali indicadas, da metodologia de elaboração do mesmo e seus fundamentos, os resultados indicam vínculos com um campo de compreensão da autonomia associado à democracia, à autoria e ao fomento do pensamento crítico. Por fim, os resultados da pesquisa possibilitaram elaborar material de apoio às ações educativas, a partir das narrativas de membros da comunidade que migraram para o município de Uberlândia, compondo história e confeccionando personagens, de forma que o trabalho com esta história e seus personagens possa fomentar a autonomia dos/as educandos/as, possibilitando o exercício do pensamento crítico e a criação de novas narrativas.

Palavras-chave: Autonomia. Educação Infantil. Classes Populares.

ABSTRACT

This research project presents the results of a qualitative research linked Teaching Practices for Basic Education, developed in 2019, in order to contribute to the reflection on early childhood education and autonomy pedagogy, identifying and analyzing the conceptions of autonomy present in the daily life of a public early childhood school and their meanings for the promotion of the autonomy of the students. Therefore, this research adopted the qualitative approach and contemplated the literature review, field research and documentary. Data collection techniques were document analysis, semi-structured interviews and observation. The central question that guided the research was defined as follows: Which conceptions of autonomy are present in the daily life of a public school for early childhood education in Uberlândia and its meanings for the development of the student autonomy? To help the comprehension of the object of study, the following complementary questions were established: What is in the Political Pedagogical Project on the autonomy of the student? What is the understanding of teachers and educators who work at school about autonomy? What are the activities developed and their links with autonomy of the student? The participants of the research were teachers and educator of a municipal school, located in the outskirts of Uberlândia-MG, whose students are mostly from the popular classes, who work in the 2nd period of early childhood education. As theoretical basis for data collection and analysis were used the formulations of Paulo Freire (2015, 1987), Moacir Gadotti (2003) and Miguel G. Arroyo (2014) about popular education and centrality of the Pedagogy of autonomy in the educational process of the popular classes and de Freitas (2008) e Bardin (2011) about content analysis. The most recurring results show that the conception of autonomy expressed by the teachers in the statements and pedagogical practices contains elements linked to the care of the body and materials, such as backpack, diary and clothes, but elements associated with the act of taking on, making choices, planning, presenting propositions and reading about different events are missing. This conception manifested by the teachers is close to that defined by the Common National Curricular Base (2017). They also show that the concept of autonomy expressed by the Pedagogue is close to Freire's(2015) propositions, as it incorporates the relationship between autonomy, freedom and responsibility, highlighting in this process the development of critical thinking and authorship of the students of the popular classes. Regarding the findings related to the analysis of the school's Pedagogical Political Project, the concept of autonomy, the practices indicated there, the methodology for its elaboration and its foundations indicate links with a field of understanding of the autonomy associated with democracy, authorship and fostering critical thinking. Finally, the results of the research allowed the elaboration of a support material for educational actions, based on the narratives of members of the community who migrated to the city of Uberlândia, composing history and making characters, so that the work with this story and its characters can foster the autonomy of the students, enabling the exercise of critical thinking and the creation of new narratives.

Keywords: Autonomy. Childhood education. Popular Classes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Sindicato nacional dos docentes das instituições de ensino superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEMEPE	Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz
DCNED	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político e Pedagógico
UNIUBE	Universidade de Uberaba

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Atividade de registro que propõe a escrita de palavras por meio do jogo “Palavras Cruzadas”	14
Figura 2 - Atividade de registro que orienta a percepção de diferença de gêneros e escrita de nomes dos animais	14
Figura 3 - Atividade de registro que estimula a percepção das cenas e conseqüentemente a elaboração de uma história	15
Figura 4 - Projeto Sacola Viajante.....	133
Figura 5 - Momento em que as crianças levam seus copos e garrafinhas para colocar água.....	135
Figura 6 A - Hora do lanche “fruta” e brincadeira no pátio.....	136
Figura 6 B - Hora do lanche “fruta” e brincadeira no pátio	137
Figura 7 - Brincadeira espontânea de um aluno com a fruta servida no dia	138
Figura 8 A – Cantinho da leitura em sala de aula.....	140
Figura 8 B - Pannel com as vogais da sala de aula.....	140
Figura 8 C - Pannel com números da sala de aula	141
Figura 9 - Momento de descontração no pátio, conversa sobre o lixo e seu manuseio.....	142
Figura 10 A - Cartaz expositivo sobre a “gelatina cremosa”	145
Figura 10 B – Atividade de registro de uma das crianças sobre a “gelatina cremosa	145
Figura 11 - Atividade de um dos educandos que não demonstrou interesse pela atividade proposta	148
Figura 12 - Atividade de registro com cores, colagem e formas geométricas	150
Figura 13 A - Brincadeiras no pátio	151
Figura 13 B - Brincadeiras no pátio	151
Figura 13 C - Brincadeiras no pátio	152
Figura 14 A – Apresentação cultural na escola	153
Figura 14 B - Ensaio para festa junina	153
Figura 14 C – Apresentação cultural na escola	154
Figura 15 A - Momento de roda de história e atividade de registro sobre a mesma.....	157
Figura 15 B - Momento de roda de história e atividade de registro sobre a mesma	157
Figura 15 C - Momento de roda de história e atividade de registro sobre a mesma.....	158

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - MEMÓRIAS QUE CONTRIBUEM PARA A PESQUISA: DO PRÉ-ESCOLAR PARA VIDA DE EDUCADORA E PESQUISADORA	12
I - DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA À EDUCAÇÃO COMO DIREITO: TRAJETÓRIAS DESIGUAIS	20
II - METODOLOGIA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS	28
2.1 Critérios de escolha do local e dos/as participantes da pesquisa	29
2.2 Critérios de inclusão e de exclusão de participante	29
2.3 Procedimentos para produção de dados	30
2.3.1 Observação participante	30
2.3.2 Entrevistas semiestruturadas	31
2.3.3 Análise de documentos	32
2.3.4 Análise crítica de riscos e benefícios da pesquisa	34
2.3.4.1 Desfecho primário	35
2.3.4.2 Desfecho secundário	35
III - AUTONOMIA E O EXERCÍCIO DA LIBERDADE, DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA SOBRE A REALIDADE E DO DIREITO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	36
3.1 Paulo Freire: educação bancária X educação para autonomia	37
3.2 Os desafios da escola pública: autonomia e emancipação?	39
3.3 A educação popular, cultura popular e autonomia	44
3.4 As classes populares, a desigualdade de oportunidade na educação e a ausência de autonomia	47
3.5 A educação e seu vínculo com o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as	50
IV - LENDO E INTERPRETANDO DOCUMENTO PRODUZIDO FORA DA ESCOLA: BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A AUTONOMIA DA CRIANÇA	53
4.1 A educação infantil e seu caminho até a base	55
4.2 A BNCC e a percepção da autonomia para educação infantil	61
4.3 Princípios abordados na BNCC	62
4.4 Os objetivos da BNCC	63

4.5 Os campos de experiência: concepção de educação infantil e autonomia das crianças	64
V - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS/AS EDUCANDOS/AS	71
5.1 Análise documental do PPP da escola	73
VI - CONVERSANDO COM EDUCADORAS E PEDAGOGA E OBSERVANDO AS AULAS: ATIVIDADES FORMATIVAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS/AS EDUCANDOS/AS	95
6.1 Educadoras e a pedagoga: narrativas e análises	95
6.2 Retratos de educadoras, histórias e caminhos percorridos	96
6.3 Educação Infantil na formação inicial das educadoras entrevistadas e seus significados para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as das classes populares	98
6.4 Educação popular na formação inicial das educadoras entrevistadas	99
6.5 Reflexões acerca dos discursos das educadoras sobre educação infantil e educação popular	102
6.6 Autonomia na formação inicial das educadoras e formas de contribuição para seu desenvolvimento por meio das práticas pedagógicas	103
6.7 Atuação profissional das educadoras entrevistadas e seu vínculo com o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as	106
6.7.1 Dificuldades para ensinar e o desenvolvimento da autonomia em sala de aula	109
6.7.2 Fundamentos para a prática docente	111
6.7.3 Planos de aula e produções culturais dos/as educandos/as e das educadoras	112
6.7.4A Participação dos pais e responsáveis na escola e autonomia dos/as educandos/as	117
VII - LIÇÕES DAS AULAS OBSERVADAS: AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, A PARTICIPAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCANDOS/AS E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS/AS EDUCANDOS/AS	126
7.1 A Dinâmica da aula, a participação dos/as educandos/as e o desenvolvimento da autonomia	126

VIII – CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA A ESCOLA: PRODUTO FINAL	161
8.1 Metodologia de elaboração do Material “Eu e minha família: histórias de pessoas que vieram morar em Uberlândia”	164
8.1.1 Proposta de trabalho pedagógico com uso do material de apoio “Eu e minha família: histórias de pessoas que vieram morar em Uberlândia”	166
8.1.2 Exposição escrita do material de apoio -“Eu e minha família: histórias de pessoas que vieram morar em Uberlândia”	166
8.1.3 Fotografias dos personagens e Cenários	168
8.1.4 Trocando ideias	173
8.1.5 Bibliografia sugerida ao/a educador/a para refletir sobre o desenvolvimento da autonomia dos /as educandos/as	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICES	185
ANEXOS	203

INTRODUÇÃO

MEMÓRIAS QUE CONTRIBUEM PARA A PESQUISA: DO PRÉ-ESCOLAR PARA A VIDA DE EDUCADORA E PESQUISADORA

Início este memorial por meio da descrição de uma lembrança da minha infância. Recordo-me com clareza daquele momento. O ano foi 1995 e eu estava com cinco anos no primeiro dia de aula em uma escola pública municipal de Uberlândia (MG), no bairro Tibery. Os materiais eram novos, com desenhos personalizados e havia oportunidade de conquistar mais amizades e explorar um espaço novo. Contudo, nada daquilo me entusiasmava. Não queria estar ali. Desejava a companhia da minha mãe. Nada me chamava à atenção, fazendo com que me sentisse deslocada.

Tímida, me sentei na última cadeira. Fiquei ali emburrada e com um choro engasgado. Foi quando a “Tia Mara”, nunca me esqueço dela, fez a primeira aproximação. Não sei dizer bem ao certo o que ela me disse. Lembro-me de uma conversa entre nós, de me pegar no colo e me mostrar que talvez ali não fosse um lugar tão ruim. Essa atitude da parte dela, em propor um vínculo, fez diferença quanto ao meu olhar sobre a escola. E hoje, tendo acesso a algumas obras sobre a educação popular, percebo que a preocupação com o acolhimento faz parte da literatura sobre educação. Freire (2015) discorre acerca da importância do respeito à identidade e cultura dos/as educandos/as na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico para o processo de conscientização e autonomia do estudante sobre a realidade. Assim, é possível perceber que atitudes como a da “Tia Mara”, de acolhimento e respeito, fazem a diferença no/para o desenvolvimento e aprendizagem do/a aluno/a.

Paulo Freire ¹(1987) enfatiza a importância do envolvimento e do amor no processo de aprendizagem. Para ele, a amorosidade surge a partir da dialética e dialogicidade entre os sujeitos, dentro da educação emancipatória, quando o educador tem a capacidade de respeitar a essência do educando e ao mesmo tempo se comprometer com uma educação libertadora.

¹ Paulo Freire nasceu em uma região pobre do país - Recife, Pernambuco, em 1921 - ele pôde, desde cedo, observar as dificuldades de sobrevivência das classes desfavorecidas. Talvez daí tenha vindo a sua indignação contra as injustiças e seu grande desejo: a transformação da sociedade que, segundo ele, devia ser menos autoritária, discriminatória e desigual. Ganhou vários prêmios, em todo o mundo, como reconhecimento da relevância de seus trabalhos na área da educação. Em abril de 1997, lançou seu último livro, "Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa", e em maio do mesmo ano, vítima de um infarto do miocárdio, Paulo Freire acabou falecendo. Disponível em: < <https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

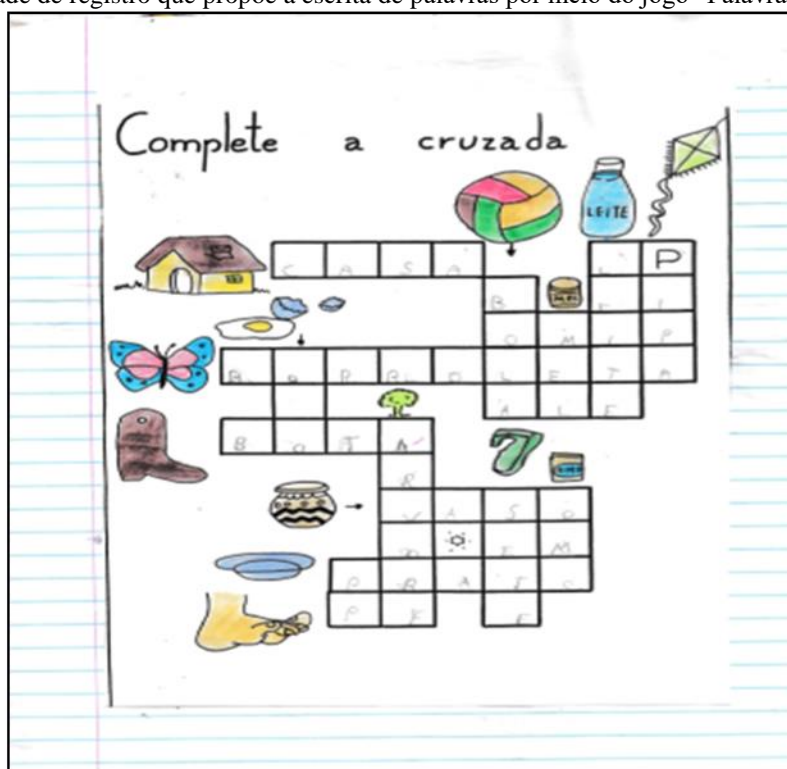
A partir desse contato respeitoso entre mim e minha educadora do pré-escolar, tudo mudou, pois minha simpatia por ela foi despertada naquele momento e, desde então, cada dia era novo e com mais admiração e afinidade. Quanta diferença me fez a cativação, o cuidado em receber e o poder do acolhimento.

Creio que não fui a única a rejeitar a escola naquele momento, como também creio que não fui só eu quem recebeu aquele acolhimento com tanta diferença educativa, o entendimento adotado de diferença educativa, refere-se ao fato de ter a educadora acolhido e respeitado as diferenças e valorizado as particularidades dos educandos/as, desencadeando processos de inclusão. A escola se torna um dos primeiros espaços públicos que a criança frequenta sem a presença da família, mudando sua rotina e proporcionando novas descobertas, portanto, é necessário que todos os envolvidos nesse processo de inclusão estejam atentos à importância do apoio ao sentimento e entendimento sobre o ser criança dentro da escola, caracterizada como novo espaço de convivência para que a mesma possa estar segura dessa nova etapa que se inicia em sua vida. Sobre o processo de adaptação Monção escreve:

O período inicial da criança na instituição de educação infantil é um momento delicado, que envolve o estabelecimento de novos vínculos e comunicação entre crianças, educadores e famílias. Na literatura sobre adaptação (VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993; BOVE, 2002), é analisada a importância desse processo para a segurança e o bem-estar das crianças e suas famílias. Trata-se de um período em que os professores precisam conhecer as famílias, suas formas de educação e cuidados com as crianças, e as famílias precisam conhecer a unidade educativa, sua rotina, os professores que ficarão responsáveis pela criança. O conhecimento mútuo é um elemento primordial para constituir uma imagem positiva sobre a instituição e possibilitar segurança para as famílias. (MONÇÃO, 2015, p. 673).

Desde então, a “Tia Mara” tornou-se meu espelho. Lembro-me bem de suas unhas feitas e da vontade de crescer para também passar esmalte. Recordo também das tarefas, as palavras-cruzadas, de colorir os desenhos e das pequenas produções de textos. Gostava de realizar as tarefas, mas hoje como educadora reconheço nelas indícios da história da educação e vínculos com a educação tradicional. A título de ilustração, apresento registro de três atividades realizadas à época.

Figura 1 - Atividade de registro que propõe a escrita de palavras por meio do jogo “Palavras Cruzadas”



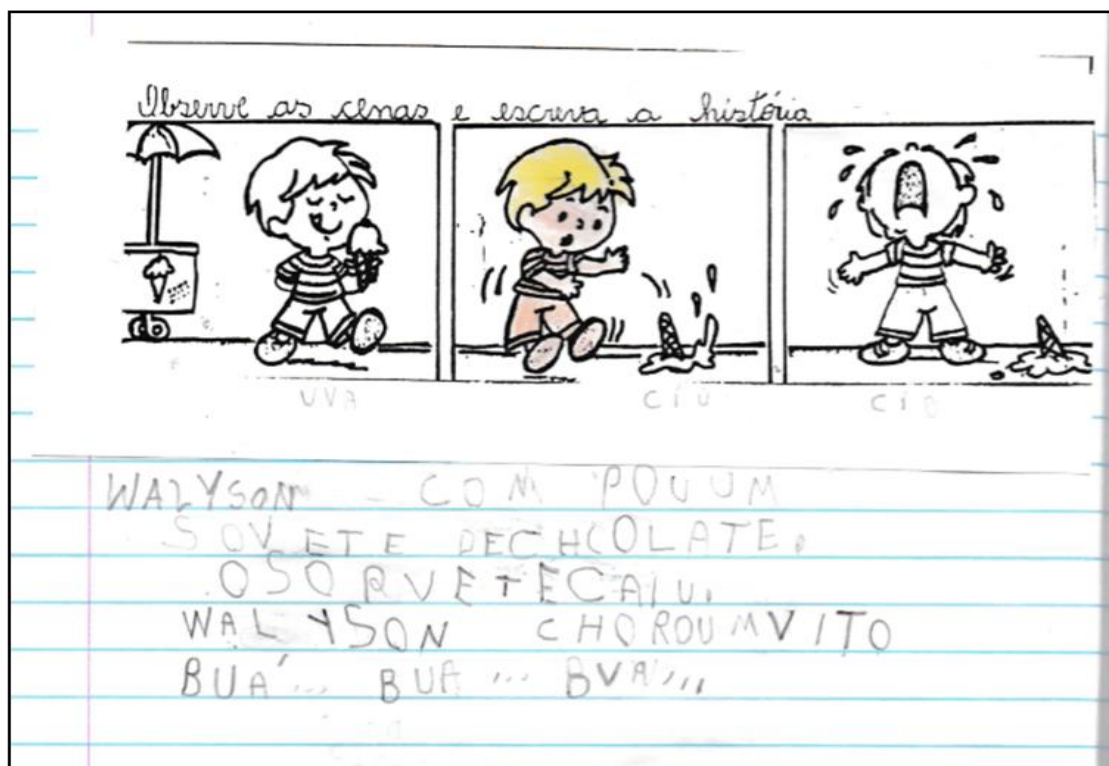
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 2 - Atividade de registro que orienta a percepção de diferença de gêneros e escrita de nomes dos animais



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 3 - Atividade de registro que estimula a percepção das cenas e posterior elaboração de uma história



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Tenho certeza que aos cinco anos de idade minha vida já tinha sido orientada pela vontade em ser educadora. Era aquilo que eu queria, sem nenhuma dúvida. Minha admiração se fez de tal forma que eu só me via naquele papel. Talvez por isso guarde com carinho os meus cadernos daquela época, das famílias silábicas, dos desenhos coloridos e as fotos de apresentações. As lembranças que se fazem presentes em mim são muito marcantes.

Desde então minha vida girou em torno da perspectiva de ser educadora: minhas brincadeiras, o vestibular em Pedagogia em 2009 na Faculdade Católica, o curso de especialização em Supervisão e Inspeção na Universidade Federal de Uberlândia (2013), o concurso na Prefeitura Municipal de Uberlândia (2013) e o mestrado na UNIUBE (2018).

Às vezes, me questiono se esse realmente seria o momento certo para cursar o mestrado. Eu, casada, dona de casa e sem ajuda nos serviços domésticos, com uma turminha de 2º período e com dois bebês lindos: o Álvaro com três anos e a Luiza com um ano e meio. O cansaço se faz sempre presente, o luxo hoje é uma noite inteira de sono, mas, ainda assim, estou aqui e sinto que preciso estar para que eu possa contribuir, de alguma forma, para

transformar a vida dos meus educandos/as na escola e na minha vida também, por meio de novos conhecimentos e possibilidades no campo da educação.

Quando meu sonho de infância começou a se fazer realidade, em 2013 assumi aulas em uma escola situada em um bairro de Uberlândia marcado pela ausência, de asfalto e saneamento, presença constante de diferentes tipos de violência, drogas, dentre outros fatores que favorecem e colaboram com a exclusão social.

Percebi que o meu sonho de brincar de escolinha era mais complexo, talvez o espaço não fosse tão abastado de ferramentas, pois mesmo com alguns programas existentes, como Saúde Bucal na escola ou acompanhamento com a Pastoral da Saúde feito pela igreja, as crianças chegavam à escola com inúmeras dificuldades, muitas delas ligadas à higiene, alimentação e junto com as roupas sujas, agregam-se a elas uma carga considerável de sofrimento.

Crianças tão pequenas e tão experientes. Experiências que talvez eu tenha pouco ou quase nunca vivido, como por exemplo, saber relatar a função de cada pessoa dentro de uma realidade violenta. Um lugar que tem muitos motivos e condições para que a educação não dê certo.

Que disparate o meu, ora, a criança é criança em sua essência e ingenuidade em qualquer espaço, pois mesmo vivendo em um lugar sofrido, com tantos exemplos sociais distorcidos, elas conseguem trazer a alegria e a inocência inerentes à infância.

Aqui faço um parêntese para salientar que durante minha formação não tive a oportunidade de conhecer ou fazer estágios em escolas de classes populares, inclusive penso ser importante rever o currículo dos cursos superiores para que se tenha um olhar mais atento voltado para os estágios em relação ao que eles podem ter com a prática do docente.

Conforme exposto, a importância da relação entre formação acadêmica e o cotidiano da escola pública, de acordo com Gatti (2017), consiste na presença do conteúdo de Didática, vinculada aos interesses e demandas formativas dos/as estudantes, dentro dos cursos formadores de educadores para que os futuros profissionais possam refletir sobre a relação entre teoria e prática e que ainda se incentive uma cultura de constituição de grupos de pesquisa voltados para essa disciplina para que as pesquisas venham acrescentar saberes determinantes ao processo educacional. Acerca da importância dos conteúdos didáticos nos cursos acadêmicos Gatti escreve:

O valor intrínseco desses conhecimentos - seu valor social, educacional, epistêmico e ético - não pode ser esgarçado, precisa ser demonstrado e construído pela interação e intersecção dos conhecimentos que

academicamente podemos constituir em sua relação imbricada com as realidades escolares. Não às regras empobrecidas de protocolos de ação, mas, sim, às construções teórico-metodológicas robustas e com significado relevante para a ação docente (GATTI, 2017, p. 1163).

Claro que as condições de trabalho existentes, como falta de materiais pedagógicos e espaços precários influenciam de forma negativa, podendo dificultar o processo educacional, mas o primordial é a vontade de fazer. Silva (2009) discorre acerca da qualidade social na educação e faz uma comparação com a qualidade nas práticas comerciais do mundo capitalista e o conceito de qualidade na educação. Segundo a autora (2009):

Do ponto de vista econômico, desde a infância somos inseridos nas práticas comerciais e fazemos opções. Não se trata de analisar como fazemos escolhas. No entanto um dos elementos que acionamos é a qualidade da coisa a ser adquirida. (SILVA, 2009, p. 218)

Assim, o mercado de acordo com Silva (2009) nos coloca como definição de qualidade, o bem-estar, utilidade, eficácia e marca do produto. Além disso, segundo a autora, há transposição do conceito de qualidade econômica para o campo de qualidade na educação. Em consequência dessa transposição, Silva (2009) argumenta que o sistema que aborda relações de quantidade e qualidade para os conteúdos disciplinares deve ser objeto de questionamento:

Qual a intenção implícita desse sistema? Introduzir os princípios de qualidade e competitividade entre escolas? Alterar o currículo escolar, ajustando-o aos conteúdos a serem cobrados nos testes de aferição de desempenho? Hierarquizar as escolas e punir aqueles que fracassem por não terem alcançado os níveis e índices aceitáveis? (SILVA, 2009, p. 220)

Para Silva (2009), a qualidade social na educação não pode se restringir a resultados matemáticos descontextualizados.

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p. 225).

A discussão e reflexão sobre a qualidade na educação se fazem necessária para a busca de concepções pedagógicas vinculadas à democracia e fomentadoras da autonomia do sujeito. Nesse sentido, considero importante para o desenvolvimento da autonomia dos meus/minhas alunos/as, quando oriento que eles pintem o sol da cor que quiserem, ao invés de somente colorirem somente de amarelo. Se eles vão ao refeitório para lanchar sem necessidade de se fazer na fila, ou quando em rodas de conversa questiono as diferentes possibilidades de vida que não estejam ligadas a práticas violentas, como conhecimento, sonho e possibilidades de mudança de realidade por meio de funções que tenham realmente valia dentro da sociedade, como a busca pelo conhecimento e respeito às artes e esportes. Tenho a convicção que tento e, mais ainda, tenho a certeza de que a educação pode dar certo em qualquer lugar.

Em consideração ao exposto, estou cursando este mestrado com a proposta de pesquisar concepções de autonomia presentes na educação infantil e seus vínculos com a emancipação e fomento da autonomia de educandos/as oriundos/as das classes populares. Sinto a necessidade de compreender mais, buscar novos conhecimentos e fazer a minha prática cada vez mais significativa para o ensino e a aprendizagem. Esse é o meu objetivo.

Retomo as minhas recordações de infância enfatizando a importância da referência da “Tia Mara” em minha vida: como um momento de acolhimento pode fazer tanta diferença? O engraçado é que olho para meus pequenos na escola e noto o quanto são sofridos, tanto que, às vezes, tenho remorso ou até mesmo vergonha da vida que tenho. Questiono-me sobre as possibilidades que tenho de fazer a diferença nas trajetórias escolares dos/as educandos/as das classes populares para que possam compreender que os sonhos são livres e que todos têm o direito de lutar por eles, quer seja o sonho de ser uma ‘cantora famosa’ ou de ter um ‘caminhão bem grande’. Mas sei também que não tenho mais a ingenuidade de responsabilizar apenas o sujeito pela realização de seus sonhos.

Diante do caminho por mim percorrido, entrecruzo essas lembranças e compromissos com o objetivo de estudar sobre a educação infantil desenvolvida para as classes populares e da tendência, ainda existente, dessa modalidade de ensino ser vislumbrada apenas como assistencialismo. Reflito sobre como ajudar os/as meus/minhas alunos/as a, também, terem desejos e aprenderem a lutar por eles, em não se verem presos às condições externas e impostas por outros/as. Considero fundamental a conscientização de que, a partir dessas desigualdades de oportunidades se faz necessária a busca constante por teorias e práticas favoráveis à superação da exclusão escolar e social. E considero-me certa do que estou

fazendo. Vejo-me certa do lugar que ocupo na cadeia social e em querer vencer mais essa etapa do meu sonho, impulsionada pela “Tia Mara”.

I

**DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA À EDUCAÇÃO COMO DIREITO:
TRAJETÓRIAS DESIGUAIS**

O Brasil é um país com grande dimensão geográfica, considerável diversidade cultural e muitas desigualdades sociais. Nesse contexto, o reconhecimento da educação como um direito fundamental e humano impõe uma reflexão acerca da desigualdade na oferta de oportunidades de acesso, permanência e conclusão dos estudos com qualidade social, buscando evidenciar quem são os sujeitos que tiveram esse direito negado por meio da não garantia do acesso às instituições públicas de ensino ou que foram matriculados e excluídos no interior dessas instituições. Nesses processos de exclusão no interior das escolas estão presentes várias estratégias, a título de ilustração: invisibilidade ou desqualificação das culturas de determinados grupos sociais, fomentando uma pedagogia para a submissão. Esteban esclarece:

A escola pública, no Brasil, tem se caracterizado por ser uma escola constituída predominantemente por crianças, jovens e adultos das classes populares. [...]. Ainda que a incorporação à escola de amplos setores sociais até então excluídos se apresente consensual, análises sobre a função social da escola exprimem tanto suas relações com a democratização do conhecimento, como apontam sua participação nos processos de seleção e exclusão social. [...]. No entanto, as buscas cotidianas pela igualdade de oportunidades também produzem inclusão. (2007, p. 9, 11).

A diferença entre as classes sociais e funções distintas para determinados grupos podem ser observadas na idade média, pois mesmo sem ter consciência da infância e suas particularidades, as pessoas dessa época, mesmo nas brincadeiras infantis e jogos, se preocupavam com as classes sociais e as relações entre essas classes. Ariès esclarece melhor esse assunto quando afirma:

Surgiu então a ideia de que os nobres deviam evitar misturar-se com plebeus e distrair-se entre eles: uma opinião que não conseguiu impor-se totalmente, ao menos até que a nobreza desaparecesse enquanto função social e fosse substituída pela burguesia, no século XVIII. (1986, p. 117).

A construção da noção e reconhecimento da infância também passou e passa por processos de luta em favor dos seus direitos constituídos. Com base nas elaborações de Ariès (1986), é possível afirmar que na sociedade medieval a consciência de infância não existia. A

criança era vista como um ser dependente da mãe ou assim que essa dependência deixava de existir ela se integrava entre os adultos. Para melhor explicar, ele descreve “[...] Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante da sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (p. 156). Ainda em sua obra, Ariès explica esse o fato: “A criança bem educada seria preservada das rudezas e da imoralidade, que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques. Na França, essa criança bem educada seria o pequeno-burguês” (1986, p.185).

Nascimento, Brancher e Oliveira (2008) discorrem acerca da construção social da criança na escola. Para os autores, na idade moderna surge, com Descartes, um novo tipo de pensamento em relação à história da infância, onde passava a ser valorizadas e analisadas teorias para o corpo e para a alma. Com esse dualismo, segundo Nascimento, Brancher e Oliveira:

[...] surge no século 17, nas classes dominantes, a primeira concepção real de infância, a partir da observação dos movimentos de dependência das crianças muito pequenas. O adulto passou, então, pouco a pouco a preocupar-se com a criança, enquanto ser dependente e fraco, fato este que ligou esta etapa da vida à idéia de proteção, de acordo com Levin (1997). (NASCIMENTO, BRANCHER, OLIVEIRA, 2008, p. 52).

De acordo com os autores (2008), por muito tempo o único caminho possível para a criança era a rígida disciplina, até o conhecimento das concepções de Rousseau. Para os autores,

Pelas intervenções de Rousseau, entretanto, considerado um dos primeiros pedagogos da História, a criança começou a ser vista de maneira diferenciada do que até então ocorria. Rousseau (1995) propôs uma educação infantil sem juízes, sem prisões e sem exércitos. (NASCIMENTO, BRANCHER, OLIVEIRA, 2008, p. 53).

Outro pensador de importância para o entendimento de formulações sobre a construção da infância, segundo Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), é Durkheim. Segundo os autores, Durkheim foi o primeiro a pensar e interligar os fios da infância e da escola. Logo, eles discorrem sobre Durkheim:

Explica o referido autor que educar é inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade: o espírito de disciplina (graças ao qual a criança adquire o gosto pela vida regular, repetitiva, e o gosto pela obediência à autoridade); o espírito de abnegação (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) e a autonomia da vontade (sinônimo de submissão esclarecida). (NASCIMENTO, BRANCHER, OLIVEIRA, 2008, p. 54)

Corsaro e Rosier (2019) argumentam a favor de que as crianças são seres sociais que se apropriam da cultura externa, mas que contribuem para a reprodução e transformação social. Os autores (2019) veem a socialização como um processo de reprodução interpretativa. Assim, eles discorrem:

Da nossa perspectiva interpretativa o processo cultural-desenvolvimentista não é linear, mas reprodutivo. Isto é, reprodutivo ao ponto em que as crianças o fazem com adultos e com outras crianças, e envolve o uso, refinamento, e transformação de recursos culturais (ver CORSARO, 1992; 2018). (CORSARO; ROSIER, 2019, p. 2)

O pensamento de Corsaro e Rosier (2019) se difere do argumento apresentado por Durkheim, pois o mesmo discorre sobre o ato do educar ser voltado para a disciplina, moralidade e obediência do sujeito. Ao analisar pensamentos com essas divergências, e optar pelas formulações de Corsaro e Rosier, é possível compreender a importância da reflexão e consciência acerca do processo de educação e construção social da criança, para que esse seja um movimento que considere os conhecimentos próprios de cada um, suas necessidades, tempo de aprendizagem e as relações necessárias para que o processo educativo valorize e incorpore a participação ativa das crianças como princípio educativo para o fomento da autonomia.

Acerca das experiências sociais das crianças, Santos e Silva argumentam a favor de que esse é um processo sutil e complexo, afirmando:

[...] elas buscam compreender aquilo que vivenciam (ou vivenciaram) na relação com outras crianças, com adultos e ou com o mundo cultural circundante (em seus aspectos materiais e simbólicos). A experiência das crianças extrapola o imediato e mobiliza tanto situações passadas (pela via da memória) quanto futuras, desencadeando ações tanto no campo individual (pessoais) quanto coletivo (no grupo de pares), e elas passam a compartilhar não apenas a experiência atual, mas a anterior e a futura por meio da brincadeira. Assim, observa-se uma expansão das situações – das experiências das crianças – no tempo e nas relações. (SANTOS, OLIVEIRA E SILVA, 2016, p. 145)

Além disso, a meu ver, não podemos pensar a infância, mas as infâncias, ou seja, as inúmeras possibilidades e necessidades que cada educando/a carrega para o processo educacional e seus vínculos com experiências não escolares e contextos de vida. As diferentes realidades sociais, culturais e financeiras devem ser consideradas como elementos de reflexão acerca das crianças e suas pluralidades e não serem postas como indicativos para fomentar a

construção e experiência social da criança e todo o processo histórico de submissão e exclusão escolar de determinadas crianças. O modo de viver a sua infância e o histórico das classes populares se entrecruzam. Na luta pela inclusão social das crianças, por garantir direito às instituições de educação infantil e pela construção de espaços pedagógicos apropriado às infâncias surgem, também, os questionamentos ligados à inclusão escolar das classes populares e como elas podem viver a infância dentro desses espaços sociais.

É importante rememorar que a educação infantil, na atualidade, é fruto de uma construção histórica e social, resultado de lutas dos movimentos feministas, dos movimentos populares e sindicais e, também, reflexo de uma política decorrente da inserção da mulher no mercado de trabalho.

Todavia, mesmo com órgãos e documentos oficiais a favor da educação infantil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), essa modalidade de ensino, frequentemente, continua mantendo o caráter assistencialista das instituições de educação infantil quando prioriza, em suas atividades cotidianas, cuidados desvinculados do educar e assume atividades não adequadas às necessidades educacionais da criança. Assim, a educação infantil precisa de momentos de reflexão sobre a educação na infância na atualidade, visando reformulações para atender as necessidades educacionais e sociais das crianças. A respeito do modelo escolarizante, adotado na educação infantil, Nascimento afirma:

Na realidade atual presenciamos a permanência de uma visão simplificada de educação infantil, sem clareza de qual educação se pretende proporcionar nas instituições destinadas às crianças pobres, o que acaba por sugerir um modelo escolarizante, totalmente inadequado à faixa etária atendida. (2015, p.17453).

A referida autora trata de valores educacionais ainda voltados para práticas mecanicistas e metodologias tradicionais², desconsiderando as necessidades lúdicas da criança no seu processo de aprendizagem, a possibilidade que o/a educando/a tem de construir sua autonomia e, por conseguinte, a sua capacidade de autoria. Questões como essas merecem ser estudadas, e, nesse norte, a pesquisa aqui proposta pretende estudar concepções de autonomia presentes no cotidiano de uma escola pública de educação infantil de Uberlândia, cujos alunos

² O ensino tradicional pretende transmitir os conhecimentos, isto é, os conteúdos a serem ensinados por esse paradigma seriam previamente compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Dessa forma, é o professor que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. A ênfase do ensino tradicional, portanto, está na transmissão dos conhecimentos (LEÃO apud. SAVIANI,1991, p. 191).

são, majoritariamente, oriundos das classes populares³, e seus significados para o desenvolvimento da autonomia⁴ dos/as educandos/as.

Essa realidade exige do/a educador/a compromisso com a transformação da escola, reconhecendo que a educação não é neutra. E, nessa perspectiva, Freire (2015) discorre sobre dificuldades para incluir todas as crianças encontradas dentro de sala de aula e a responsabilidade do docente.

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou histórias ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (p. 59).

A partir do reconhecimento dessas desigualdades de oportunidades de escolarização, se faz necessária a busca constante por teorias e práticas favoráveis à superação da exclusão escolar e social. Ademais, os processos de ensino e aprendizagem devem ser sempre sustentados por uma pedagogia vinculada à construção da autonomia do/a educando/a, por conseguinte, ao desenvolvimento da autoria. Consoante a isso, a autonomia deve orientar o desenvolvimento e a avaliação das práticas pedagógicas inerentes às atividades de rotina, como acolhimento das crianças, momento do lanche e as propostas das atividades pedagógicas. Essa orientação deve ser incorporada na postura e nas atitudes do/a educador/a e dos/as demais membros da equipe responsável pela educação na instituição escolar.

Esse processo de desenvolvimento da autonomia, segundo Freire (2015), surge quando o/a educador/a e toda comunidade escolar entendem que o trabalho pedagógico parte do princípio do respeito. Respeitar os saberes já adquiridos dos/as educandos/as, reconhecer e considerar a identidade cultural de cada um, ter consciência da condição inacabada, tanto por parte do/a aluno/a como do/a educador/a e a partir dessas condições, buscar por uma reflexão crítica da prática dentro de sala de aula.

³ De outro ângulo analítico, popular se refere às chamadas classes populares, compreendendo basicamente o operariado, o campesinato e trabalhadores rurais, e setores da velha classe média. (WANDERLEY, 2012, p. 41)

⁴É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2015, p. 105). Freire (2015) discorre acerca da importância do diálogo como princípio da construção democrática de atividades pedagógicas respeitadas aos conhecimentos, saberes e culturas dos educandos. Podem ser colocadas como exemplo: atividades que não estejam vinculadas somente a cópias sem qualquer vínculo com os interesses ou necessidades das crianças. Optar por Desenho livre, pintar algo com as cores preferidas ou desejadas, ter opção de escolha e decisão de como participar das atividades propostas ou sobre o que comer na hora do lanche. Incluir a participação da criança na elaboração, desenvolvimento e avaliação do Plano de aula são atividades que incentivam a construção autônoma da criança.

Quando discorre sobre a importância do respeito e autonomia dos/as educandos/as, Freire (2015) pondera: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (p.58). Ou seja, o processo de autonomia dentro das escolas com os/as estudantes pertencentes às classes populares surge a partir da consciência de algumas condições mencionadas anteriormente e a tomada de práticas ligadas ao princípio ético de respeitar a maneira de pensar e ser de cada indivíduo, sendo que essas ações se tornam um direito social e humano. Atividades como essas contribuem de forma fundamental para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as e de toda comunidade escolar.

Todavia, a união dos membros da equipe escolar, para o processo de construção da reflexão com os/as educandos/as sobre a realidade de vida, é de extrema importância, uma vez que o/a educador/a não é o/a único/a responsável pela educação crítica e reflexiva, mas sim todos/as envolvidos/as nas ações educativas, ou seja, diretor/a, supervisor/a, pedagogo/a e todos/as os/as outros/as pertencentes ao corpo da escola, considerando o espaço escolar como meio de responsabilidade pelo desenvolvimento da autonomia dos discentes.

A partir dessa união (metodologia e objetivos estabelecidos com toda comunidade escolar), é possível oportunizar reflexões e intervenções pedagógicas que despertem a autoria dos/as estudantes, favorecendo o compromisso com a educação para a autonomia dos/as mesmos/as. Esse exercício de união corresponde ao processo de libertação que Freire argumenta:

Se, na teoria antidialógica da ação, se impõe aos dominadores, necessariamente, a divisão dos oprimidos com que, mais facilmente, se mantém a opressão, na teoria dialógica, pelo contrário, a liderança se obriga ao esforço incansável da união entre si, e deles com ela, para a libertação. (1987, p.171).

Tendo em vista o exposto, e para melhor refletir acerca dos caminhos educativos e o desenvolvimento da autonomia dos educandos/as da educação infantil pública, majoritariamente oriundos/as das classes populares, a opção foi por desenvolver uma pesquisa sobre concepções de autonomia presentes no cotidiano de uma escola pública de educação infantil e seus significados para o fortalecimento da construção da autonomia discente.

Assente aos resultados da referida pesquisa oferecer proposições visando contribuir para o fortalecimento da pedagogia da autonomia no contexto de educação dos/as educandos/as das classes populares. Assim sendo, trata-se de um estudo com enfoque qualitativo, com uso de revisão bibliográfica, análise documental e trabalho de campo, que contempla a elaboração de descrição e diagnóstico sobre concepções de autonomia presentes no cotidiano da escola,

destacando vínculos e significados para os processos de fortalecimento da autonomia dos/as educandos/as oriundos/as de classes populares

A hipótese formulada é a de que as concepções de autonomia, presentes na escola pública de educação infantil, cujos educandos/as são majoritariamente oriundos/as das classes populares, não favorecem o desenvolvimento a autonomia dos/as estudantes.

Considerando o exposto, a questão central que orientou a pesquisa pode ser assim descrita: Quais concepções de autonomia presentes no cotidiano de uma escola pública de educação infantil, situada em um bairro periférico de Uberlândia - MG e seus significados para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as? Para auxiliar a compreensão do objeto de estudo, estabelecemos como questões complementares:

- a) O que consta no Projeto Político Pedagógico, no Regimento Escolar e no Plano de aula sobre a autonomia do/a educando/a?
- b) Qual é a compreensão dos/as educadores/as e pedagogos/as que atuam na escola sobre a questão da autonomia?
- c) Quais são as atividades pedagógicas desenvolvidas e seus vínculos com o desenvolvimento da autonomia do/a educando/a?
- d) O que consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a educação infantil, a autonomia do/a educando/a e qual sentido é conferido à autonomia?

Nessa perspectiva, foi estabelecido o objetivo primário da pesquisa ora apresentada: Compreender as concepções de autonomia presentes na educação infantil e seus significados para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as das classes populares. Os objetivos secundários ficaram assim estabelecidos:

- a) Analisar concepções de autonomia presentes no cotidiano da escola de educação infantil e seus vínculos com o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as.
- b) Identificar e analisar as noções de autonomia presentes nos discursos e nas práticas dos/as educadores/as e da pedagoga.
- c) Identificar e analisar o que consta no Projeto Político Pedagógico, no Regimento Escolar e no Plano de aula sobre autonomia do/a aluno/a.
- d) Identificar e analisar o que consta na BNCC (educação é a base) sobre a autonomia do educando/a na educação infantil.

- e) Elaborar um artigo sobre as concepções e práticas pedagógicas na perspectiva da autonomia dos/as educandos.
- f) Construir material de apoio pedagógico às ações educativas, a partir das narrativas de membros da comunidade escolar, compondo histórias e confeccionando personagens a serem utilizados no desenvolvimento da autonomia das crianças.

Para apresentar os resultados desta pesquisa, além do memorial, da seção I e das considerações finais, elaboramos a seção II, acerca da metodologia de pesquisa; a III, que apresenta alguns apontamentos sobre autonomia; a seção IV que trata da interpretação da BNCC, a V sobre o Projeto Político Pedagógico e sua importância para a construção da autonomia dos/as educandos/as; a VI sobre a análise das entrevistas com as educadoras e pedagoga a fim de compreender as concepções das profissionais entrevistadas acerca do desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as e a seção VII contempla a análise das observações feitas em sala de aula com o intuito de observar as relações estabelecidas entre os/as alunos/as, bem como as atividades propostas e seus vínculos com o desenvolvimento da autonomia das crianças.

II

METODOLOGIA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Considerando os objetivos e as questões orientadoras, o enfoque da pesquisa constitui-se de uma investigação do tipo qualitativa, pois a intenção foi observar, descrever, compreender e interpretar concepções sobre autonomia presentes no cotidiano de uma escola pública de educação infantil de Uberlândia-MG, a fim de verificar vínculos com uma educação para a autonomia dos/as estudantes. No enfoque qualitativo, de acordo com Sampieri (2013), é possível construir perguntas e interesses sobre a pesquisa sem uma ordem e clareza para observar quais são as questões mais importantes a serem estudadas e, conseqüentemente, respondidas.

Ao que concerne às perguntas elaboradas na pesquisa qualitativa, formuladas por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, Sampieri escreve:

A ação indagativa se move de maneira dinâmica em ambos os sentidos: entre os fatos e sua interpretação, e é um processo mais “circular” no qual a seqüência nem sempre é a mesma, ela varia de acordo com cada estudo específico. (SAMPIERI, 2013, p. 33).

De acordo com estudos em Bogdan e Biklen a pesquisa qualitativa contém cinco características importantes, mas nem sempre é necessário utilizá-las ao mesmo tempo no processo de investigação:

- a) A fonte da investigação qualitativa se faz no ambiente natural da pesquisa, para que o investigador seja integrado ao contexto do ambiente e possa assim compreender as ações do local investigado.
- b) O processo da investigação qualitativa é descritivo, pois o investigador aponta os dados coletados por meio de palavras e imagens, para que as mesmas possam levantar questões para a compreensão do objeto de estudo.
- c) A investigação qualitativa é uma pesquisa que se interessa mais pelo processo do que com os resultados, justamente para poder compreender o contexto das conclusões e dados da pesquisa.
- d) A análise de dados de forma indutiva é uma característica da pesquisa qualitativa, pois esse tipo de pesquisa não tem por objetivo afirmar que seus resultados são a verdade única, mas que a partir de uma reflexão sobre o que foi coletado se possa perceber quais são as questões mais importantes que merecem ser levantadas.
- e) A abordagem qualitativa prioriza o significado dentro da pesquisa, de modo que os sujeitos envolvidos são questionados em

como se dá a experiência vivida por cada um dentro do seu contexto e o significado que cada um atribui a essa experiência (1994, p.47-50).

Por conseguinte, é possível dizer que o estudo qualitativo decorre da natureza das respostas buscadas por meio da pesquisa e, conseqüentemente, da organização de recursos para compreender as indagações levantadas.

Nessa perspectiva, o trabalho de campo foi desenvolvido em uma escola pública de educação infantil, no período compreendido entre junho e julho de 2019.

2.1 Critérios de escolha do local e dos/as participantes da pesquisa

Os critérios de escolha do local da realização da pesquisa estão vinculados ao interesse da pesquisa de compreender as concepções de autonomia na escola de educação infantil. Cujos/as educandos/as são majoritariamente oriundos de classes populares. Por conseguinte, a escola escolhida localiza-se em bairro periférico e com a maioria dos/as estudantes provenientes dessa classe.

Para a escolha dos/as participantes da pesquisa foram selecionadas três⁵ educadoras que trabalham com crianças cuja faixa etária é de cinco anos de idade e uma pedagoga responsável por orientar e acompanhar os/as referidos/as docentes. Para isso, foram utilizados os seguintes critérios:

- a) Demonstração de interesse e concordância dos/as docentes e da pedagoga em participar da pesquisa.
- b) A escolha de 3 educadoras e 1 pedagoga que atuam em turmas de educandos/as de cinco anos da escola pública de educação infantil deveu-se ao fato de que eles estão no último período da educação infantil, reiterando a importância do desenvolvimento da autonomia estudantil, como uma das contribuições dessa modalidade de ensino em sua transição para o ensino fundamental.

2.2 Critérios de inclusão e de exclusão de participante

Os sujeitos participantes da pesquisa foram três educadoras que atuam nas salas de 2º período da escola, onde a pesquisa foi desenvolvida e uma pedagoga responsável pela

⁵ No desenvolvimento da pesquisa de campo, direcionada às entrevistas e observações em sala de aula, havia cinco professoras de 2º período, mas somente três dessas consentiram em participar e colaborar com a pesquisa.

orientação do trabalho pedagógico desses profissionais que concordaram em participar da pesquisa.

As demais educadoras e pedagogas das outras turmas não participaram da pesquisa justamente por não pertencerem ao grupo que atua no 2º período e, portanto, não atenderem a um dos critérios de escolha e delimitação dos participantes do estudo, que é justamente analisar o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as por meio da identificação e análise das concepções de autonomia presentes na educação de turmas de 2º períodos, e por essas turmas estarem no último período da educação infantil. Os/as demais funcionários/as da instituição não participaram pelo fato de não estarem diretamente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem ou não demonstraram interesse em participar da pesquisa.

Além disso, foi importante situar a consciência do respeito à instituição investigada e a todos/as envolvidos/as para que a pesquisa fosse, acima de tudo, uma investigação construtiva e que de alguma forma pudesse contribuir no contexto e realidade dos mesmos. Marli André escreve sobre essa análise da realidade que envolve a pesquisa:

Isso significa, por um lado, considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estruturas administrativas, rede de relações inter e extraescolar). Por outro lado, significa analisar os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula, pois só assim se poderá compreender como a escola vem concretizando a sua função socializadora. (ANDRÉ, 2012, p. 43- 44).

2.3 Procedimentos para produção de dados

Para a coleta de dados, em função das questões orientadoras e dos objetivos da pesquisa, foram utilizadas: observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental.

2.3.1 Observação participante

A observação participante, com base em Sampieri (2013), é um exercício muito útil para coleta de dados, fenômenos, situações, mas para isso o observador deve tomar cuidado com sua posição. Precisa saber ouvir, ter atenção aos detalhes, utilizar seus sentidos, buscar

compreender as condutas não verbais, ser reflexivo e ter disciplina. Também deve observar e anotar tudo para que não perca seu foco de atenção. Ainda, segundo o autor supracitado,

Os papéis que permitem maior entendimento do ponto de vista interno são a participação ativa e a completa, mas também podem fazer com que o observador perca o foco. É um equilíbrio muito difícil de conseguir e as circunstâncias poderão nos indicar qual é o papel mais apropriado em cada estudo. (SAMPIERI, 2013, p. 424).

Desse modo, acrescenta-se que o investigador é o agente central na pesquisa qualitativa, visto que ele precisa apresentar uma experiência tutelada e assertiva com os participantes do estudo. Em consonância com o exposto, foram observadas as atividades desenvolvidas na sala de aula e em outros espaços da escola (pátio, parque), sendo três observações em cada turma, contando com três turmas de 2º período e como eixos orientadores:

- Atividades desenvolvidas e a participação das crianças.
- A relação educador/a-educando/a.
- As culturas presentes na sala de aula.
- A dinâmica da aula e participação das crianças (distribuição do tempo e seleção de atividades pelo/a educador/a, tipos de atividades desenvolvidas, participação das crianças na escolha, avaliação e desenvolvimento das atividades em sala de aula).

Durante as observações participantes foram feitos os registros e, após o término dessas observações o texto foi lido e ampliado com outras lembranças do ocorrido. Essas observações ofereceram temas para serem acrescentados ao Roteiro das Entrevistas Semiestruturadas.

2.3.2 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista é de grande importância para obtenção de dados, informações e identificação dos conceitos e das práticas culturais dos/as entrevistado/as e seus vínculos com o objeto de estudo. Baseado nas elaborações de Sampieri (2013), é possível afirmar que a entrevista de tipo semiestruturada é um importante meio de comunicação, pois é realizada por meio de perguntas/temas e respostas que vão somar para a construção de compreensões a respeito do tema eleito para estudo. Ainda sobre esse tipo de entrevista, ele escreve:

[...] as entrevistas semiestruturadas se baseiam em um roteiro de assuntos, ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informação sobre os temas desejados (isto é, nem todas as perguntas estão predeterminadas. (SAMPIERI, 2013, p. 426).

Com base nesse tipo de entrevista foram utilizados dois roteiros para obter as informações advindas dos educadores/as e da pedagoga (apêndice D e apêndice E) e que foram organizados em quatro partes.

A primeira refere-se ao levantamento de dados pessoais (idade, raça ou cor, classe social), a segunda parte refere-se ao levantamento de formação acadêmica e atuação profissional. A terceira parte do Roteiro contempla questões sobre perspectivas, conhecimentos teóricos e metodológicos relativos às concepções e práticas vinculadas à educação para a autonomia, compreensões sobre a pedagogia da autonomia, organização da aula, narrativas sobre teorias e práticas utilizadas, opinião sobre os/as educandos/as, processos de escolarização e, por fim, a quarta parte do roteiro busca a compreensão das práticas culturais dos/as profissionais entrevistados/as, os significados dessas para a atuação docente, orientação pedagógica e as opiniões dos entrevistados/as sobre as contribuições das culturas dos/as educandos/as para o desenvolvimento da autonomia. As entrevistas aconteceram em dias diferentes das observações, foram gravadas, transcritas e lidas para os/as entrevistados/as e após suas anuências as conversas foram apagadas.

2.3.3 Análise de documentos

A análise documental traz consigo oportunidades de descobertas e contribuições para a pesquisa, uma vez que o documento é algo reconhecido e de valor para reconstituição de um fato. O pesquisador, ao analisar qualquer tipo de documento, deve considerar e respeitar o produto analisado de forma que não exista influência e intervenção sobre os dados coletados. Contudo, ao desenvolver essa atividade de pesquisa documental ele deve ter cuidado com alguns pontos importantes e de relevância para que o estudo seja claro e verdadeiro, por exemplo, buscar a distinção dos documentos observando se são de categoria pública ou privada, o exercício de exame crítico do material e analisar o contexto buscando os autores envolvidos e a autenticidade do documento. Para melhor explicar, Cellard escreve:

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material. Em primeiro lugar, ele deve

localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade. O autor do documento conseguiu reportar fielmente os fatos? Ou ele exprime mais as percepções de uma fração particular da população? Por outro lado, o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver á mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhe são estranhos e foram redigidos por um desconhecido, etc. (CELLARD, 2008, p. 296).

Além disso, para a análise de documentos foi utilizado o procedimento de análise de conteúdo que, segundo Franco (2003), tem como princípio a mensagem e seu sentido. Ainda segundo a autora (2003), acerca da análise do conteúdo, depois de definidos os objetivos da pesquisa e delineamento do referencial teórico, devem ser definidas as unidades de Análise. Depois são divididas em Unidades de registro, que são as divisões das categorias levantadas, podendo ser registradas como: (palavra, tema, personagem ou item) e unidades de contexto consideradas, segundo Franco, a impressão do significado das Unidades de Análise.

Partindo dos pressupostos de Franco (2003), foi feita a leitura do material, orientada pelas questões centrais e os objetivos da investigação. Em seguida, observou-se o contexto (Quem, Por que, Para quem, Quando, Baseado em que) de quem produziu essa mensagem. Para melhor esclarecer sobre análise de conteúdo, Franco (2003) recorre à Bardin e escreve: “A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens...” (1977, p. 38 apud FRANCO, 2003, p. 20).

Nessa perspectiva, foram analisados com o foco de identificar vínculos contextuais, em favor do desenvolvimento da autonomia, os seguintes documentos:

a) Projeto Político Pedagógico – PPP

O PPP da escola onde foi desenvolvida a pesquisa foi analisado com o propósito de perceber quais são as necessidades, objetivos e ações definidas pela instituição e a relação com a educação, vinculada ao desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as. Noêmia Lopes diz⁶ que “toda escola tem objetivos que deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao chamado projeto político-pedagógico, o famoso PPP”.

⁶ LOPES, N. O que é projeto político – pedagógico (PPP). Nova Escola Gestão, 2010. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>>. Acesso em: 23 abr.2018.

Com base em estudos da obra do Cellard (2008), Franco (2003) e Bardin (2011) é possível detalhar melhor como foi realizada a análise dos documentos, uma vez que, segundo Cellard (2008), ela deve acontecer a partir de um exame crítico do documento, tendo como ponto de partida a premissa de que ele jamais pode ser modificado, tornando-se necessário respeitá-lo como único em sua apresentação.

O exame crítico mencionado acontece quando o pesquisador, em sua natureza, busca uma análise do contexto por meio de observações sobre os seguintes aspectos: quem (autor) produziu o documento e seus interesses, em que época foi produzido, a qual público era destinado e qual realidade social foi referência para escrita do mesmo. Também é necessária redobrada atenção para diferenciar de qual tipo é o documento: se é público ou privado, quais autores, bases e teorias que o autor se fundamentou para sua escrita, observando a natureza do texto, se esse é jurídico, teológico ou dentre outros e após a organização dos dados coletados, deve então ser feita uma análise embasada no questionamento inicial do pesquisador, a fim de esclarecer as questões de interesse estabelecidas pela pesquisa. A partir disso, busca-se a autenticidade, qualidade e procedência do documento pesquisado, tendo-se bastante prudência ao expor as informações ou o próprio material, partindo da consciência de que a estrutura do mesmo pode variar de acordo com o público destinado e com a consciência do respeito à sua estrutura.

Além disso, recorrendo às elaborações de Bardin (2011) e Franco (2003), a análise de conteúdo escolhida foi a temática, buscando categorias e temas que abordavam o desenvolvimento da autonomia do aluno e organizadas em um quadro para facilitar a análise. Isto é, os temas foram evidenciados na leitura dos documentos, orientada pelas questões, objetivos e a base teórica do trabalho.

Nessa direção, os dados coletados e analisados e, posteriormente, seus resultados foram entrecruzados de maneira a compor respostas para as indagações eleitas para orientar esta investigação.

2.3.4 Análise crítica de riscos e benefícios da pesquisa

Um dado importante a ser considerado é que a pesquisa traz o risco de exposição da identidade dos/as participantes. Para superá-lo, foi preservada a identificação dos/as mesmos/as durante o processo de coleta e divulgação dos resultados do estudo. Outra preocupação foi com a atenção para não se persistir em questões que pudessem trazer algum

tipo de constrangimento durante o processo investigativo, resguardando-se o sigilo sobre as informações e dados, não expondo os/as participantes. Ademais, não foram feitas fotografias que permitissem identificação de educandos/as e profissionais da educação e nenhuma forma de exposição por imagens e, por fim, não ocorreu nenhum tipo de risco que comprometesse a integridade física dos/as participantes, reiterando-se que após a transcrição e leitura das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa as gravações foram deletadas.

Em relação aos benefícios, destacam-se as contribuições desta pesquisa para a educação infantil, no que se refere à ampliação do conhecimento sobre processos pedagógicos voltados para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as e, por conseguinte, da autoria.

2.3.4.1 Desfecho primário

A partir dos dados coletados na pesquisa houve pretensão de se demonstrar a importância das teorias e práticas na educação vinculadas ao incentivo da autonomia e, ainda, a importância desta para o desenvolvimento da autoria.

2.3.4.2 Desfechos secundários

Ao final da pesquisa foi possível identificar e analisar concepções de autonomia presentes no cotidiano da escola. A noção e conhecimento dos educadores/as e da pedagoga sobre autonomia foram evidenciados nos seus discursos e nas práticas pedagógicas, nas culturas trabalhadas com os educandos/as na escola e, posteriormente, os resultados do processo investigativo comunicado por meio da elaboração de um artigo que abordou a temática de estudo.

Por fim, foi construído um material de apoio pedagógico e criação de história, cujas personagens são da comunidade escolar pesquisada, migrantes de outros estados, abordando temas, situações e formulações de proposições relativas às suas vidas e ligadas à construção da autonomia das crianças, e, por conseguinte, ao desenvolvimento da autoria.

Assim, estabelecido o caminho da pesquisa continuamos o processo de revisão bibliográfica sobre autonomia, iniciamos o trabalho de análise documental e o trabalho de campo, e os resultados encontram-se expostos nos próximos capítulos.

III

AUTONOMIA E O EXERCÍCIO DA LIBERDADE, DO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA SOBRE A REALIDADE E DO DIREITO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Os resultados da revisão bibliográfica permitem considerar que para iniciar a discussão acerca da autonomia é necessária a compreensão de seu significado e definições. Muzzato escreve que para Zatti:

Dessa forma, a definição mais adequada para designar o sentido de autonomia é a do *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*: “Etimologicamente autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete” (LALANDE apud ZATTI, 2007, p. 12). Assim, a autonomia relaciona-se à capacidade de dar a si a própria lei ou à faculdade ou competência de realizar algo. O primeiro aspecto vincula-se à liberdade, fantasia, imaginação e decisão. Já o segundo, relaciona-se ao poder ou a capacidade de fazer (ZATTI, 2007). A autonomia é real quando as duas categorias estão presentes. Em síntese, um agente é autônomo quando suas ações são verdadeiramente suas. (BLACKBURN, 1997 apud MUZZATO, 2017, p. 40).

O entendimento de autonomia é marcado pelo contexto histórico mencionado ou vivido. De acordo com estudo de Muzzato (2017), a noção de autonomia é encontrada na Grécia antiga, pois existem relatos de que as pessoas lutavam e buscavam por sua independência política nas cidades. A partir de evidências históricas que ilustram a importância de lutas a favor de liberdade política e ideológica, é possível compreender a dimensão e valor do direito do indivíduo enquanto cidadão de conquistar sua autonomia para reflexão e reorganização de sua realidade de forma crítica e consciente.

A autonomia, no Brasil, é estudada por diversos pesquisadores, tendo como referência as relações entre opressores e oprimidos e o processo de prescrição de uma consciência a outra (FREIRE, 1987), especialmente Miguel Arroyo, em suas obras “Ofício de Mestre” (2000) e “Imagens Quebradas” (2014), Moacyr Gadotti, em “Boniteza de um sonho” (2003), Maria Tereza Esteban, em “Educação Popular” (2007), Wanderley, com “Educação Popular: metamorfoses e veredas” (2010), tendo como referência Paulo Freire, um dos mais conhecidos autores brasileiros que escreve sobre esse tema.

Assim sendo, nesta seção será apresentado resultado de estudo sobre as elaborações de Paulo Freire, o seu legado social e contribuições para a reflexão sobre autonomia das classes populares. Em seguida, com base na realidade da educação em escolas públicas no Brasil e

suas principais dificuldades para o desenvolvimento educacional voltado para o sujeito assumir-se “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]” (FREIRE, 1987, p. 46), buscamos elementos para a reflexão sobre educação vinculada à autonomia dos/as educandos/as pertencentes às classes populares.

3.1 Paulo Freire: educação bancária X educação para autonomia

As obras de Paulo Freire se constituem nas elaborações sobre a relação da educação com o desenvolvimento da autonomia do/a educando/a, em como a educação no Brasil é composta de submissões e suas contribuições para a libertação de sujeitos acorrentados em ideologias alienadoras.⁷ Em seus estudos, Freire faz críticas à educação bancária, característica da ideologia alienadora. Acerca da educação bancária, Freire discorre que:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. (FREIRE, 1979, p. 66).

Na perspectiva da educação bancária, a preocupação principal está em transmitir um determinado saber ao/à educando/a já construído social e historicamente por meio da metodologia do ensino tradicional. Segundo estudo feito por Moura (1978), Freire critica essa forma de educação justamente por ela ter o caráter alienador, conteúdos trabalhados que não trazem significado, não se encontram com as experiências já vividas e muito menos estimulam o espírito crítico nos envolvidos.

Para Freire (1979), a concepção bancária acontece com o princípio de que o conhecimento é transferido e depositado, de forma que o/a educador/a é quem sabe, educa, pensa, atua, escolhe o conteúdo e mantém a disciplina da turma, se transformando no sujeito protagonista do processo. E acerca da concepção bancária, o autor pondera:

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser experiência narrada ou transmitida. (FREIRE, 1979, p. 68).

⁷1. Que se transferiu a outra pessoa. [...] 4. Indivíduo desligado dos problemas sociais ou políticos. (FERREIRA, 2008, p. 110)

Com suas características de reprodução e, conseqüentemente, o incentivo à alienação, a educação bancária transforma o/a educando/a em um sujeito alienado/a e domesticado/a perante a sociedade, incapaz de refletir sobre seu contexto histórico e social, se tornando passivo/a politicamente e impossibilitado de buscar por transformações sociais.

A partir do contexto educacional denominado bancário é que surgem reflexões de vários autores, sobretudo, de Paulo Freire, para a importância e necessidade de uma educação que incentive a autonomia. Para o autor, a educação deve acontecer por meio de ações estimuladoras da criticidade, autoria, respeito e diálogo para que os/as educandos/as percebam seu papel de importância e direito para a transformação social. Logo, o autor discorre acerca do processo educacional e autoral dos/as formandos/as:

[...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e a sua construção. (FREIRE, 2015, p. 24).

A educação voltada para a autonomia tem o desafio de se construir sobre a realidade educacional em que se insere, com seus problemas, limitações e características, para que a partir de uma relação dialógica, de troca, oportunidade de fala e escuta, o/a educando/a possa se perceber sujeito autor/a, consciente e potente de suas ações, a fim de modificar a estrutura alienante e bancária da educação e da sociedade.

Moura (1978) escreve que a proposta de educação de Paulo Freire consiste na prática voltada para a problematização e acima de tudo humanizadora. Problematizadora no sentido da busca pela consciência sobre a realidade, buscar o desenvolvimento da práxis e por meio delas poder fazer suas próprias escolhas. O autor escreve sobre a problematização na educação:

Com efeito, a finalidade da educação não é apenas ajudar o homem a refletir. Isso é essencial, mas insuficiente. O acesso a uma consciência crítica permitirá, por sua vez ao educando, escolher e decidir. (MOURA, 1978, p. 41).

Mas o processo de construção da autonomia do sujeito não é simples. Ele exige prática ativa constante do/a educando/a e do/a educador/a, para que então ambos, por meio de uma relação dialética, possam se enxergar de forma integral e apropriarem do processo de construção do conhecimento. Muzzato (2017) escreve sobre a importância do diálogo para

esse processo: “Pela dialogicidade, faz-se possível pensar as estruturas e potencialidades da existência humana inserida num contexto social.” (MUZZATO, 2017, p. 77).

É possível perceber que por meio do diálogo e respeito à forma de ser e pensar de cada um é que se pode problematizar o contexto ou realidade social. Acerca da problematização sobre a realidade do mundo, Côrtes (2005) se apoia nas concepções de Álvaro Vieira Pinto e afirma que a compreensão da realidade é uma construção dialógica, em que a percepção não pode ser sustentada em uma pessoa apenas. A construção e percepção da realidade devem acontecer de forma coletiva. Logo, a autora discorre acerca do processo coletivo e pautado no diálogo sobre a compreensão da realidade:

[...] e à luz dessa tradição compreendia que a possibilidade de os homens erguerem juízos verdadeiros acerca da realidade do mundo depende da interação entre dois (logos) que conflituosa e mutuamente reconhecem a existência e as proposições um do outro. (CÔRTEZ, 2005, p. 120)

O respeito ao outro, como indivíduo pensante sobre o mundo auxilia a construção da autonomia e a capacidade de reflexão, dando a possibilidade ao/à educando/a de desenvolvimento autônomo para que ele/a tenha consciência da importância de atitudes decisórias com responsabilidade e posicionamento crítico enquanto cidadão.

3.2 Os desafios da escola pública: autonomia e emancipação?

A educação deve caminhar sempre no sentido de garantir o maior aproveitamento escolar (científico e social) dos/as educandos/as dentro e fora da escola. De forma que eles/elas possam, a partir das aprendizagens científicas e sociais, conviver com o conhecimento e práticas de autonomia, por uma construção social mais humana e conquista do direito à cidadania plena.

Garcia argumenta em favor da cidadania ativa, que é pautada em ações de reflexão, em que o sujeito, a partir do pensamento crítico, tenha a possibilidade de lutar por transformações. Sobre o conceito de cidadania ativa, o autor discorre:

Reafirma-se, o cidadão ativo é livre para se mobilizar e resolver/solucionar não só os seus problemas, mas também os da sua comunidade. O sujeito ativo seria livre das supostas amarras que sufocam a sua autonomia de ação e, por isso, a cidadania ativa envolve uma liberdade cada vez maior. O cidadão ativo é aquele que é livre para ir atrás de seus próprios interesses, e com é um sujeito com auto grau de reflexividade social, seus interesses envolvem ser responsável socialmente em relação aos outros. (GARCIA, 2015, p. 121).

A escola e sua finalidade educacional exigem a reflexão em relação ao papel de importância do/a educador/a e do/a educando/a dentro do contexto escolar e em como ambos tem relevância para a transformação social de forma que a sociedade se coloque cada vez mais autora de seus direitos. O valor do diálogo discutido por Freire (2015) e Muzzato (2017) para o desenvolvimento autonomia do/a educando/a oriundo das classes populares se depara com barreiras ideológicas consequentes das manifestações das elites. Arroyo discorre acerca da visão distorcida sobre os/as alunos/as de classes populares:

Observei que na literatura e em outros discursos das elites se propalou a imagem resignada do povo brasileiro. Até exaltação de povo forte e capaz de resignadamente lidar com a escassez e a dor reforçaram esse imaginário. Bravo, forte, ordeiro e resignado, nunca contestador e menos violento, são virtudes atribuídas ao povo humilde dos campos e das periferias urbanas. (ARROYO, 2014, p. 43).

A resistência em relação ao sistema opressor, sobretudo das classes populares, causa espanto e incômodo na elite, e a escola, em apoio à construção democrática e autônoma da sociedade, deve procurar pelo olhar crítico e reflexivo acerca de sua prática. Para Freire (2015), a educação pode ser um caminho de apoio e incentivo às classes populares, contribuindo para o processo de participação ativa destas dentro da sociedade.

De acordo com Wanderley, as classes populares são constituídas por indivíduos que compõem as categorias de desempregados, trabalhadores carentes de bens materiais e excluídos dentro da sociedade. Nas palavras do autor, as classes populares são:

[...] uma maioria de oprimidos, marginalizados, discriminizados, e, mais proximamente, excluídos. A configuração é ampla, e inclui membros contidos nos dois ângulos antes indicados: os privados dos bens materiais necessários a uma vida digna; aqueles cujas opressões são dadas pela discriminação racial, étnica e sexual; os migrantes estrangeiros; os marginalizados (desempregados, subempregados, trabalhadores da economia submersa, os miseráveis englobando mendigos, menores abandonados, prostitutas etc.); os explorados (operários e lavradores); a franja inferior do setor serviços (pequenos funcionários, professores primários, pequenos comerciantes etc.). (WANDERLEY, 2010, p. 41).

Os/as educandos/as oriundos/as das classes populares, além de conviver com a desigualdade econômica e social, como descaso na saúde, ausência de emprego, preconceito cultural, dentre outros, se deparam com a desigualdade de escolarização, que é um direito garantido a todos por meio da Constituição Federal vigente e da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que esclarece:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 2012, p. 9).

Quando a consolidação desse direito não é garantida a todos/as os/as educandos/as, independente da condição social e econômica de cada um/a, ele se torna um marco legal incompetente em seus dizeres e objetivos. Com o contexto educacional de hoje, onde cada vez mais a educação se torna diferente e direcionada para grupos sociais distintos, se tornando em um instrumento de manutenção das desigualdades que interfere na qualidade do ensino, no desempenho dos/as alunos/as em provas, processos e concursos. Gadotti, sobre a qualidade na educação, diz que:

Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo. [...] (GADOTTI, 2013, p. 2).

O autor supracitado problematiza e vincula o conceito de bem viver ao de qualidade na educação. Para Gadotti, a escola pública exige uma nova qualidade, que invista e possibilite condições e inclusão de transporte, alimentação, saúde, vestuário, cultura e lazer. O que o autor (2013) quer dizer, é que é necessário matricular, junto com a população mais pobre, sua cultura e projeto de vida, fazendo com que a qualidade da educação seja definida como integral.

A partir do conceito de qualidade integral abordada por Gadotti (2013), no qual o autor defende um projeto educacional que aborde não somente o ensino científico, mas interesses sociais e culturais, é que surge a temática do bem viver também abordada pelo autor. O referido autor argumenta acerca das mudanças climáticas no planeta, o processo de produção, reprodução e destruição consequente das ações humanas e a importância da educação nesse contexto com a categoria da sustentabilidade como representante do processo de bem viver e seu vínculo com a qualidade integral. Acerca da sustentabilidade, Gadotti discorre:

Educar para uma vida sustentável é educar para a simplicidade voluntária e para a quietude. Nossas vidas precisam ser guiadas por novos valores: simplicidade, austeridade, quietude, paz, serenidade, saber escutar, saber viver juntos, compartilhar, descobrir e fazer juntos. (GADOTTI, 2013, p. 16).

A partir da problematização do conceito de qualidade, tornam-se necessárias análise e opções de educação para que se consiga encontrar caminhos e formas de alcançar com propriedade o conceito definido por Gadotti (2013).

Ainda sobre o conceito de qualidade na educação e seu vínculo com os grupos sociais, Marques (2000) argumenta que esse processo de qualidade resulta na diferença de desempenho entre educandos/as do ensino público e do privado, o que, conseqüentemente, determina a não garantia para esses/as educandos/as da escola pública na disputa pelo acesso e permanência às universidades públicas junto com os/as educandos/as das escolas particulares.

Segundo Saviani (2011), o conflito entre escola pública e particular sobre seus interesses e direitos tem início a partir da década de 1950, quando Anísio Teixeira se torna figura central do cenário educacional brasileiro. Gouvêa (2018) diz que a luta de Anísio tinha esforços para repensar o cenário educacional da época que acompanhava o sistema econômico capitalista e ações conservadoras. Para melhor descrever a figura e representação de Anísio Teixeira, Gouvêa escreve:

[...] Anísio Teixeira era um dos críticos mais atentos pois entendia que o desenvolvimento nos campos econômico, político, social e cultural não adviria - apenas - da prática de uma intervenção estatal na economia, mas sim de uma intervenção que procedesse às necessárias e prementes reformas no sistema nacional de ensino numa perspectiva de adequação do processo educacional à nova etapa de desenvolvimento econômico. (GOUVÊA, 2018, p. 263).

Frente aos órgãos e instituições responsáveis por pesquisas no país, Anísio Teixeira, segundo Saviani, viu o cenário da educação se dividir entre favoráveis à escola particular, como “[...] a Igreja Católica e os donos das escolas privadas que, sem doutrina, se apoiam nos argumentos debatidos pelos porta-vozes da Igreja”. (SAVIANI, 2011, p. 288), e entre aqueles que apoiavam a ideia da escola pública de qualidade, como pensadores e intelectuais da época.

Ainda segundo Saviani (2011), em relação ao conflito da época entre escola pública e privada, a sociedade começa a tomar partido e o papel das mídias se torna fundamental para a divulgação da importância de uma escola pública que atenda a todos com qualidade e também na defesa de uma escola particular com interesses particulares.

A luta pela qualidade e direito da escola gratuita é antiga e o fato de o/a aluno/a pertencer a uma determinada classe social não pode ser fator de justificativa sobre os direitos e benefícios que ele/ela deve ter perante a sociedade. O direito pelo acesso ao ensino de

qualidade é uma conquista que deve ser preservada por todos, e essa consciência pela valorização e preservação dos direitos conquistados, acontece quando o indivíduo se torna autônomo e capaz de analisar seu contexto criticamente, podendo buscar e defender o que é melhor para si e para o seu grupo social.

Quando as características da escola pública ou particular se tornam determinantes sobre a qualidade da educação que é oferecida à sociedade, é reforçada a prática de excluir e diminuir o sujeito pelo fator de sua condição, sendo essa social ou cultural, o que faz esse ser um fator ainda muito presente em nossa realidade.

A exclusão é uma vivência constante das classes populares e quando o/a educando/a é excluído/a do processo educacional de qualidade ele/ela se torna impossibilitado/a de participar dos segmentos em que tem direito e se vê abandonado/a perante suas garantias sociais. Sobre o processo de exclusão, Mattos escreve:

Outrossim, a exclusão se fez como produto de um sistema social cruel, que se instalou com base em mecanismos sociopsicológicos de coação, de culpabilização individual, elaborando subjetividades determinadas por um sentimento de culpa, de frustração, e fracasso. (MATTOS, 2012, p. 221).

A autora (2012) diz que a exclusão é um produto do mercado capitalista que valoriza lucros financeiros, que discrimina culturas diferentes da do capital e que atinge principalmente as classes populares. Sobre a influência do mercado no processo de exclusão das classes populares, Holanda (1995) diz que o moderno sistema industrial com a proposta de distinção entre empregadores e empregados tornou grande a exploração do trabalho a troco de salários ínfimos, reforçando o desaparecimento da relação humana.

As consequências dessa forma social que se constrói historicamente ao discriminar e excluir o indivíduo que seja diferente cultural e financeiramente do capital, são sempre dolorosas. Pois os grupos carentes de recursos financeiros e excluídos da sociedade não conseguem suprir suas necessidades básicas como saúde, alimentação, moradia, escolarização justa e igual perante as classes sociais mais favorecidas financeiramente e nem conseguir a consolidação dos direitos educacionais adquiridos, que colocam em evidência o papel do Estado⁸ na responsabilidade da educação para todos. Tampouco que a educação seja estruturada a partir de seus interesses e demandas.

⁸ A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 20 de outubro de 2019.

Por isso se torna importante que os/as educadores/as da escola pública desenvolvam a consciência de sua importância para a transformação social e da luta pelo direito à qualidade da educação também para os/as educandos/as das classes populares, de forma que a escola pública consiga ser um ponto de referência para o trabalho do desenvolvimento de aprendizagens cognitivas e construção da autonomia do/a educando/a. Para que esses, enquanto sujeitos de direitos, seja capaz de transformar sua realidade social, a partir de interesses e necessidades individuais e coletivas.

3.3 A educação popular, cultura popular e autonomia

No debate sobre autonomia, é necessária que seja incluída a reflexão acerca da educação e culturas populares, desvelar o sentido histórico da necessidade de reconhecer suas imbricações, para que se tenha conhecimento da importância do trabalho com a autonomia dentro da escola e seus vínculos com valorização das culturas dos diferentes grupos sociais e reflexos para as relações na sociedade. Acerca das culturas populares Brandão e Fagundes afirmam:

Os movimentos de cultura popular partem do princípio de que o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem e a mulher. Como uma prática sempre coletiva e socialmente significativa, o ser humano se realiza através de ações culturalmente tidas como necessárias e motivadas. Assim, a própria sociedade, em que o homem e a mulher se convertem em um *ser* humano, é a parte da/s cultura/s, no sentido mais amplo que se possa atribuir a esta palavra. (BRANDÃO, FAGUNDES, 2016, p. 95).

Os autores acima enfatizam a necessidade e construção de uma cultura popular despreendida dos valores dominantes e que seja uma cultura manifestada por meio dos atos populares, da liberação, prática de liberdade diante dos saberes, significados e enganos influenciadores.

Segundo Wanderley (2010), a educação e a formação deveriam estar nos campos da autonomia e emancipação, mas por décadas a educação predominou no sentido de opressão e potencialização da sociedade de classes e, por conseguinte, a importância de pensadores críticos sobre a realidade como Paulo Freire e que formulavam propostas de incentivo à luta pela libertação por meio da educação popular.

A disponibilidade de escolarização para as classes populares têm início historicamente no final da década de 1940 quando, segundo Saviani (2011), o direito do voto se vinculou

com a necessidade da alfabetização, fazendo com que governantes buscassem por campanhas⁹ para alfabetização de jovens e adultos. Ainda ao que concerne à educação para as classes populares, Wanderley discorre:

São conhecidas diversas orientações de educação popular que caracterizaram inúmeras experiências na América Latina, distinguidas ora como *recuperadoras*, ora como *transformadoras*. Em texto elaborado já faz algum tempo, procurei montar uma síntese aglutinadora de três delas, tidas como básicas: a) educação popular, com a orientação de *integração* (educação para todos, extensão da cidadania, eliminar a marginalidade social, superar o subdesenvolvimento etc.); b) educação popular, com orientação *nacional-populista* (dinamizada no período dos governos populistas, buscava mobilizar setores das classes populares para o nacional-desenvolvimento, homogeneizando os interesses divergentes na consecução de projetos de desenvolvimento capitalista, pretendido como autônomo, nacional e popular); c) educação popular, com a orientação de *libertação* (buscando fortalecer as potencialidades do povo, valorizar a cultura popular, a conscientização, a capacitação, que seriam concretizadas a partir de uma troca de saberes entre agentes e membros das classes populares, e realizar reformas estruturais na ordem capitalista). (WANDERLEY, 2010, p. 21).

Desde então, a busca pela consciência de uma educação que provoque a busca pela liberdade de pensamento e a experiência de decidir se torna constante; cada vez mais pensadores e grupos se colocam em movimento para conferir centralidade à autonomia do/a educando/a no processo de escolarização das classes populares.

Segundo Novais e Nunes (2018), para que aconteça a construção da escola pública popular, de qualidade social, é fundamental que exista a reflexão a respeito do pensamento colonizador e das novas experiências educacionais transformadoras, por meio de diálogos, mobilizações, busca por teorias e práticas a fim de criar teorias de luta, transformadora da escola pública.

O Marco de Referência de Educação Popular para as Políticas Públicas é um documento que nos ajuda a pensar a educação popular como política pública.

[...] tem como objetivo promover um campo comum de reflexão e orientação de práticas coerentes com a perspectiva metodológica proposta pela educação popular do conjunto de programas, projetos e políticas com origem, principalmente, na ação pública, e contemplando os diversos setores vinculados a processos educativos e formativos das políticas públicas do Governo Federal. (BRASIL, 2014, s.p).

⁹ Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (1947-1963); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) (1952-1963); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963); Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) (1962-1963) (SAVIANI, 2011, p. 316).

Com base no Marco de Referência de Educação Popular para as Políticas Públicas (2014), foi elaborado um conjunto de categorias para orientação da análise das experiências populares e institucionais ancoradas nas obras de Paulo Freire. São elas:

- A. dialogicidade
- B. amorosidade
- C. conscientização
- D. a transformação da realidade e do mundo
- E. partir da realidade concreta
- F. construção do conhecimento e pesquisa participante
- G. sistematização de experiências e do conhecimento. (QUEIROZ, A. DOZZI, C. MORAES, E. et al., 2014, s.p).

Ao refletir sobre o papel de protagonista do/a educando/a e educador/a na construção do conhecimento, é possível observar a relação de respeito sobre as duas partes para que cada um se assuma como sujeito principal do seu processo de ensino-aprendizagem e se faça sujeito autônomo do seu saber. Acerca deste respeito à autonomia e importância dos papéis de cada um, Freire escreve: “Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo.” (FREIRE, 2015, p. 58).

De acordo com o Marco (2014), a educação popular deve ter um percurso metodológico voltado para a construção da consciência crítica, com a necessidade de planejamento e intencionalidade de forma que exista respeito sobre a realidade dos sujeitos. Sobre o processo metodológico, consta no documento:

Logo, uma educação para fomentar a articulação e a mobilização para a organização e transformação social não existe fora da luta popular, que por sua vez é a própria Educação Popular na sua aplicabilidade. Neste sentido, a concepção de formação e organização de uma ação na perspectiva da Educação Popular exige coerência epistemológica, construção coletiva e respeito aos diferentes saberes. (BRASIL, 2014, s.p).

O desenvolvimento da autonomia, sobretudo das classes populares, deve acontecer de acordo com o Marco (2014) dentro da luta popular, de forma que com a tomada de consciência, participação democrática e respeito às culturas e saberes, seja possibilitado aos sujeitos das classes populares a reflexão acerca da realidade social e estímulo por lutas e transformações sociais.

Neste sentido, é necessário que as propostas e políticas voltadas para a Educação Popular estejam sempre em evidência para toda sociedade e sejam tomadas de partido e

incentivo para a construção das novas políticas públicas. Para que a luta e garantia de direitos por condições e igualdade sejam constantes e vitoriosas.

3.4 As classes populares, a desigualdade de oportunidade na educação e a ausência de autonomia

Existem avanços no que se refere à base legal para garantir escolarização, como por exemplo, o direito de acesso à educação, garantido pela Constituição Federal (1988), que determina:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

Outro avanço é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) que estabelece os princípios¹⁰ que devem ser seguidos pelo sistema educacional brasileiro. Portanto, é importante a atenção para identificar as evoluções e, também, as condições desiguais no processo educacional brasileiro. Lamare argumenta acerca dos documentos e políticas direcionadas à Educação Infantil no período de 2003 a 2010:

As circunstâncias imediatas disponíveis aos sujeitos, a contradição capital-trabalho presente na realidade capitalista não é sequer apresentada, mas a educação aparece como elemento estratégico para a amenização de alguns problemas sociais, dentre eles, a questão da infância. A relação de hegemonia é evidente, uma vez que se agrega ao discurso do senso comum que espaços de Educação Infantil solucionariam o problema da desigualdade social, da disparidade de gênero, da má distribuição de renda e da ausência de mobilidade social (LAMARE, 2016, p. 142).

Com as formulações da autora (2016) é possível observar que a questão da transformação social não está presente nos discursos de documentos e políticas educacionais voltados para a Educação Infantil, por isso há necessidade de reflexão acerca da educação direcionada para o mercado de trabalho e mundo capitalista, embora quando a LDB (Lei nº 9.394, de 1996), trata a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, o documento expõe o avanço social e pedagógico ao considerar a modalidade de ensino

¹⁰ Art. 2º – A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 de outubro de 2019.

desvinculada do assistencialismo e inserida no sistema de construção social que a educação propõe.

Ainda refletindo acerca dos processos de inclusão e exclusão presentes na educação, a pesquisa desenvolvida por Castro traz os resultados sobre o analfabetismo no contexto da educação no Brasil.

Na discussão do analfabetismo, constataram-se as seguintes características: (a) é bem mais acentuado na população negra; (b) as regiões menos desenvolvidas, os municípios de pequeno porte e as zonas rurais são os que apresentam os piores índices; (c) está fortemente concentrado na população de baixa renda; (d) o percentual e a quantidade de analfabetos ampliam-se quanto mais velha é a população; e (e) existe ainda um número considerável de analfabetos jovens, sinônimo de que o sistema educacional ainda está produzindo analfabetos. (CASTRO, 2009, p. 683).

Pesquisas como essas nos mostram o quanto as políticas e movimentos sociais a favor do estabelecimento de condições de vida digna para as classes populares ainda são necessárias e o quanto existe desigualdade de oportunidade para acesso dos oriundos das classes populares, como exemplo, à educação. Segundo Libâneo (2012), dados estatísticos e pesquisas apontam a ineficácia em relação ao funcionamento e objetivos da educação no Brasil.

Frente às ineficácias do sistema educacional no Brasil, as políticas oficiais, segundo o autor (2012), adotam medidas que buscam por soluções, como por exemplo, os ciclos de escolarização, escola de tempo integral, progressão continuada e gratificação dos/as educadores/as, mas tais medidas se tornam evasivas para os problemas educacionais, pois, segundo Libâneo, elas:

[...] estariam baseadas na ideia de que, para melhorar a educação, bastaria prover insumos que, atuando em conjunto, incidiriam positivamente na aprendizagem dos educandos [...]. (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Tais medidas não são suficientes para melhorar a qualidade da educação, pois segundo o referido autor (2012), é preciso considerar os fatores intraescolares assim como as propostas sobre a função da escola, onde algumas pedem o retorno da escola tradicional e outras apoiam as missões sociais e assistencialistas. Tornando esse dualismo educacional em um perigo de duas vertentes, na qual uma está pautada nos conhecimentos e tecnologia para os ricos e outra voltada para o acolhimento e assistencialismo para os pobres.

Diante dos obstáculos, existe, segundo Libâneo (2012), uma forte tendência polarizada que indica o dualismo entre escola dos ricos e escola dos pobres, onde a primeira se assenta no conhecimento, nas tecnologias e nas aprendizagens, e a segunda se volta para o assistencialismo, acolhimento e integração social. Assim, a escola que se destina às classes populares se limita, segundo Libâneo, a dar outro sentido à função de socialização. No qual essa “[...] passa a ter apenas o sentido de convivência de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade.” (LIBÂNEO, 2012, p. 23). De forma que a educação destinada para os pobres se limita ao assistencialismo e ao “acolhimento”. Acerca do papel e função da escola o autor discorre:

À escola caberia assegurar, a todos, em função da formação geral, os saberes públicos que apresentam um valor, independente de circunstâncias e interesses particulares; junto a isso, caberia a ela considerar a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais, incorporando, nas práticas de ensino, as práticas socioculturais. (LIBÂNEO, 2012, p. 25).

Libâneo (2012) argumenta que a escola popular pode assumir papéis sociais, até porque essa se contextualiza em uma realidade de desigualdade e violência enormes, mas que acima de tudo essa escola deve buscar a formação cultural e científica de todos envolvidos, pois segundo o autor, “compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprendem.” (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

O processo de reconhecimento da escola pública e dos/as educandos/as oriundos/as das classes populares é ainda necessário, de forma que os direitos conquistados sejam colocados à disposição da comunidade e que essa seja incentivada a não desistir de lutar, questionar e buscar por financiamento público da escola pública e gratuita, não deixando que o sistema neoliberal possa ser capaz de direcionar e limitar gastos em educação.

Nesse contexto, a educação popular tem demandado extenso processo de reflexão e mobilizações, onde a conscientização sobre a realidade social, os direitos e deveres nela embutidos e a quem se destinam a educação pública, se torna instrumento de importância para lutas e conquistas. O conhecimento sobre as políticas públicas decorrentes de lutas sociais e a mobilização para que essas continuem representando interesses de grupos sociais se torna importante para que o empenho por transformação social não seja em vão e que o combate à desigualdade social seja contínuo.

De acordo com Esteban, é importante que exista uma reflexão sobre a incorporação das classes populares, de forma que as ações sejam capazes “[...] de fazer da escola pública

uma escola de educação popular e não meramente uma escola para as classes populares.” (ESTEBAN, 2007 p. 11). Destaca a importância da construção de um projeto para a educação popular com face democrática que reconheça a qualidade do outro e valorize o diálogo.

Com face democrática, a escola deve se posicionar sempre politicamente, uma vez que, de acordo com Paro (2014), a política se conceitua como a produção da convivência entre sujeitos sociais e, portanto, frente a esses conceitos de posicionamento político e democrático, a escola e todos envolvidos na educação têm o direito de participar do processo de construção de um projeto educacional com qualidade social, democracia e vinculado ao desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as das classes populares.

3.5 A educação escolar e o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as

A educação tem papel fundamental para a construção e formação da sociedade, por isso ela deve ser entendida e valorizada em sua função social. Para Freire (2015), a educação tem como função principal dar a oportunidade e desenvolver o pensamento crítico e reflexivo do educando de forma que esse desenvolva e utilize instrumentos transformadores de sua realidade. Partindo da função social da educação, abordada por Freire, Silva e Weide discorrem:

Para Paulo Freire, a educação não é neutra, ela é sempre um ato político que não pode ser confundido com um ato manipulador. A opção do educador em ter uma prática libertadora implica que ele assuma uma opção política e coerente com essa opção na prática. Nesse aspecto, a alfabetização não é ponto de partida, nem mesmo de chegada, mas é um aspecto importante no processo de conhecimento, pois segundo Freire, precisa-se pensar o concreto, a prática e não “pensar pensamentos”. (SILVA; WEIDE, 2014).

Uma educação comprometida com o desenvolvimento da autonomia dos/as alunos/as deve buscar por se constituir de forma democrática e contribuir para a formação e construção democrática também dos/as educandos/as. De acordo com estudos de Libâneo (1985), a escola contribui com a construção da democracia quando assume sua função de escolarização para todos, colocando-se à disposição sem diferenças e garantindo o desenvolvimento do ser humano por completo. Quanto às finalidades da escola, Libâneo escreve:

A escola é o lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado; é, simultaneamente, meio educativo de socialização do aluno no mundo social adulto. O ensino, como mediação técnica, deve dar a todos uma formação cultural e científica de alto nível; a socialização, como mediação sociopolítica, deve cuidar da

formação da personalidade social em face de uma nova cultura. (LIBÂNEO, 1985, p. 75).

A educação necessita do apoio e incentivo de todos envolvidos, profissionais, educandos/as, escola, comunidade, governo e representantes. Tudo a fim de promover e construir um processo de ensino e aprendizagem democrático que realmente faça sentido para o/a educando/a e também ao/à educador/a, para que ambos possam, durante a evolução da construção da aprendizagem, se fazer sujeitos autônomos e conscientes de seus atos sociais.

Nessa perspectiva, é importante problematizar o fato de a escola se tornar um local de acesso das classes populares. Esteban (2007) argumenta a favor da reflexão de como as classes populares são incorporadas às escolas, pois a autora defende ações que promovam a escola pública de educação popular e não simplesmente uma escola para as classes populares. Nessa perspectiva, a autora afirma:

A escola pública amplia sua qualidade ao aprender com os movimentos de educação popular a incorporar, em seu cotidiano, o trabalho coletivo, as relações solidárias, os diferentes saberes e a participação das diferentes pessoas. (ESTEBAN, 2007, p. 17).

Esteban (2007) defende a necessidade do reconhecimento da diversidade dentro da escola de classes populares e com ela o reconhecimento da importância da convivência democrática e respeitosa com as diferenças.

No contexto educacional das classes populares, além do respeito com a diversidade, o convívio democrático é necessário também ressaltar a autonomia¹¹, que merece destaque no processo de desenvolvimento do sujeito, pois ela, de acordo com Freire (2015), possibilita, por meio da consciência acerca das políticas e modos de alienação, a reflexão, o pensamento crítico e a liberdade de escolha. Se tratando da educação popular, nas quais o estímulo à consciência e exercício do olhar crítico se faz mais constante entre as pessoas, o papel da educação é, segundo Freire (1979), propor por meio do diálogo a reflexão em relação à transformação da realidade social e à importância da consciência de que essa transformação acontece através da inclusão e participação do sujeito na realidade.

Acerca da importância da conscientização nas classes populares, Freire (1979) escreve: “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre

¹¹ É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2015, p. 105).

a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserir’ nela criticamente.” (FREIRE, 1979, p. 42).

É importante refletir sobre o papel da escola na construção e encorajamento do sujeito oriundo das classes populares enquanto ser reflexivo sobre sua realidade e capaz de se posicionar de forma autônoma frente aos seus deveres e necessidades, de forma que as organizações detentoras do poder possam dar ouvidos às dificuldades sociais colocadas.

A educação tem uma relação íntima, segundo Paro (2014), com o poder. Essa relação, ainda de acordo como o autor, pode acontecer quando o/a educador/a vinculado ao exercício de dominação impõe conceitos e componentes culturais contra a vontade e interesse dos/as educandos/as (poder-sobre) ou pode acontecer de forma privilegiada por meio da persuasão, orientação e instigação através das necessidades e interesses colocados durante as aulas (poder-fazer) onde valoriza a condição de sujeito do/a educando/a.

Para que o/a educador/a tenha consciência de seu papel acerca de ações que estimulem a autonomia dos/as educandos/as dentro de sala de aula é necessário que os/as educadores/as tenham acesso às competências e técnicas que enfatizem a importância e direito do desenvolvimento da autonomia para qualquer indivíduo.

Diante do processo de exclusão das classes populares e do papel fundamental que a escola tem para o desenvolvimento da autonomia do sujeito e transformação social, é possível dizer que a educação consciente e voltada para o estímulo à autonomia dos/as educandos/as deve acontecer e ser garantia de acesso para toda essa clientela para que os/as educadores/as, uma vez conscientes da importância de sua prática dentro da escola, e autônomos/as diante da sua vida profissional e social, possam incentivar a autonomia discente, sobretudo os/as oriundos/as das classes populares, para que dentro do desenvolvimento de construção do conhecimento, possa surgir a possibilidade de liberdade de pensamento, reflexão e escolha.

IV

LENDO E INTERPRETANDO DOCUMENTO PRODUZIDO FORA DA ESCOLA: BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A AUTONOMIA DA CRIANÇA?

O diálogo permanente sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, homologada no ano de 2017, é necessário devido às características de obrigatoriedade de adoção e referência oficial para aferir a qualidade da educação oferecida no Brasil. Nesse contexto, esse diálogo deve contemplar a reflexão sobre a pertinência da homologação da BNCC, a metodologia de construção e as possibilidades de avanço teórico e metodológico que esse documento pode oferecer para as instituições escolares responsáveis pela educação infantil. Por conseguinte, educadores e demais profissionais da área devem estar atentos e dispostos a participar de discussões coletivas que primem por um processo de construção de uma educação infantil ancorada em documentos e proposições favoráveis ao atendimento das necessidades e particularidades das crianças em todas as etapas do caminho de ensino e aprendizagem.

A análise sobre a BNCC buscou compreender quais são as reflexões e proposições sobre a autonomia da criança, quais campos de experiências e objetivos de aprendizagem e seus significados para o desenvolvimento da autonomia do/da educando/a e qual sentido o documento traz para a autonomia da criança.

Tendo em vista essa educação compromissada com interesses, particularidades e demandas das crianças, a análise da BNCC é fundamental. Assim sendo, nesta seção apresentamos dados e resultados da análise do texto denominado “Base Nacional Comum Curricular - educação é a base” para a educação infantil, orientada pelas seguintes questões:

- Constam na BNCC reflexões e proposições sobre autonomia da criança?
- Quais campos de experiências e objetivos de aprendizagem são propostos e seus significados para o desenvolvimento da autonomia da criança?
- Qual sentido o documento traz para a autonomia do educando?

Na análise documental da BNCC foram utilizados procedimentos de análise de conteúdo para buscar, de acordo com estudos realizados por Franco (2003), o sentido da mensagem atribuída ao texto, ancorado em suportes contextuais (Quem, Por que, Para quem, Quando, Baseado em que) para melhor entender a ideia e sentidos atribuídos ao documento.

Neste trabalho, a opção foi pela análise de conteúdo temático, que de acordo com Bardin, é uma análise que busca por temas e significados. Assim, o autor discorre:

Por enumeração temática, é possível levar a cabo, num texto, o levantamento das atitudes, (qualidades, aptidões) *psicológicas* aconselhadas ou desaconselhadas, que o leitor deve actualizar ou afastar de modo a poder chegar aos seus fins. Contam-se, assim, em cada unidade de codificação (neste caso, a frase), a <<qualidade>> ou o <<defeito>> presentes. (BARDIN, 1977, p. 77).

Para apresentar a base teórica, que sustentou a análise de documentos, os caminhos e resultados da análise documental, este texto foi organizado em três seções.

A primeira seção apresenta e analisa o caminho que a educação infantil percorreu para ser reconhecida em sua importância e como ela se tornou a primeira etapa da educação básica, passando conseqüentemente a ter lugar dentro da BNCC, que é um documento normativo para a educação escolar.

A segunda seção apresenta o caminho percorrido para analisar o conteúdo da BNCC para educação infantil e seus vínculos com o desenvolvimento da autonomia das crianças. Indica o que foi analisado a fim de observar se o documento apresenta reflexões e propostas para o trabalho que incentivem a construção da autonomia do educando. O estudo examina os campos de experiências e seus objetivos com a finalidade de verificar qual sentido e proposta o documento traz para a construção da autonomia da criança.

A terceira seção apresenta dados e resultados interpretados, tendo como base as elaborações teóricas, especialmente as formuladas por Campos e Barbosa (2015), que buscam as possibilidades que a Base traz para a educação infantil; Paulo Freire (2015) para aporte de discussão acerca da construção da autonomia do sujeito; Freitas (2019) sobre o contexto político que ancorou a construção da Base; Novais e Nunes (2018), que trouxeram reflexões sobre a BNCC e seus significados para a emancipação do aluno e Tiriba e Flores (2016) acerca dos impactos que a base pode causar no meio ambiente em decorrência aos estímulos da educação para o mercado capitalista e consumidor, dentre outros estudos que apresentaram reflexões sobre a BNCC.

As reflexões apresentadas no texto partiram do princípio da importância da ação educativa para o desenvolvimento da autonomia da criança e das indagações sobre o que a BNCC propõe para incentivar a autonomia dos/as educandos/as no espaço / tempo da educação infantil.

4.1 A educação infantil e seu caminho até a base

A educação infantil hoje é reconhecida em sua importância educativa e conquistou lugar dentro do campo da educação escolar como a primeira etapa da educação básica. Mas para isso acontecer foram necessárias muitas lutas sociais, organizadoras e políticas que serão tratadas a seguir. Assim, será exposta a caminhada para o reconhecimento e valor da infância nessa modalidade de ensino. Uma busca de compreensão de como essa etapa conseguiu espaço na educação e das implicações que a Base Nacional Comum Curricular traz, especialmente em relação ao desenvolvimento da autonomia das crianças.

A área da educação infantil fez parte do campo de lutas e conquistas de direitos sociais, no Brasil, desde o reconhecimento da importância da educação na infância, com destaque para as lutas feministas até a efetivação de um direito conquistado, segundo Campos e Barbosa (2015), há 31 anos quando a Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação infantil como um direito social. Campos e Barbosa esclarecem:

Esse processo de reconhecimento do direito teve sua grande conquista na Constituição Federal de 1988, a primeira da história nacional a definir a educação infantil como direito das famílias e das crianças. (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 355).

Por muito tempo o caráter assistencialista acompanhou a educação destinada às crianças. Era evidente a divisão de pensamento pedagógico ancorada na condição social da família da criança, que de acordo com Lima (2013), aos filhos dos operários eram destinados cuidados como higiene, alimentação, dentre outros, e aos filhos dos patrões era destinada uma educação voltada para o desenvolvimento cognitivo e social. Ainda segundo Lima (2013), nas décadas de 1970 e 1980, os movimentos operários e feministas fortaleceram suas lutas contra essa desigualdade social e a favor da democratização, buscando pelo cumprimento do dever do estado e direitos do trabalhador.

O reconhecimento da oferta da educação infantil como um direito social acontece por meio da Constituição Federal de 1988, em que, para melhor esclarecer, Monteiro escreve:

No Brasil este direito apenas foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, sendo que, antes disso, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros, o ensino público era tratado como uma assistência, um amparo dado àqueles que não podiam pagar. Durante a Constituinte de 1988 as responsabilidades do Estado foram repensadas e promover a educação fundamental passou a ser seu dever. (MONTEIRO, 2014 p. 2).

E a partir da conquista do direito ao acesso à educação infantil, por meio da Constituição Federal, as lutas continuaram, contemplando debates sobre quem ofertaria essa educação e quais instituições atenderiam as crianças, tornando, segundo Campos e Barbosa (2015), o atendimento destinado às crianças, orientado pela classe econômica, sendo este definido pelas nomenclaturas: público, privado, terceiro setor, dentre outros. Uma vez que, segundo as autoras, embora a educação tenha sido reconhecida como direito social, ela não foi atendida em suas necessidades físicas (materiais, espaço, equipamentos, profissionais, dentre outros) e governamentais com apoio jurídico.

As famílias, especialmente as de melhores condições financeiras, buscaram construir novos modos de atender as necessidades educacionais de seus filhos. Segundo Campos e Barbosa (2015), na ausência de equipamentos públicos voltados para o ensino as famílias buscaram por outros modos que atendessem demandas educacionais, trazendo outros autores para os espaços públicos e privados como: “[...] comunitário, público não estatal, terceiro setor, privado, porém público, que repercutiam diretamente no tipo de atendimento destinado às crianças pequenas”. (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 355). Nesse processo, fortaleceu-se o embate entre público e privado e tentativas de desqualificar a educação pública. O que segundo as autoras (2015), gerou novas discussões sobre os programas políticos que buscavam o maior atendimento, com o menor custo, fazendo com que a classe menos favorecida financeiramente tivesse um atendimento também menos favorecido.

Em meio às desigualdades de oportunidades, as lutas pelo direito à educação independentemente da classe social da família e políticas públicas em favor à criança e à educação foram sendo conquistadas. Por exemplo, segundo Lima (2013), na década de 1990 acontece a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no qual foram retomados e especificados os direitos assegurados pela Constituição de 1988. Por meio de lutas e conquistas sociais o direito da criança é reconhecido formalmente e olhares se voltaram para a educação destinada às classes populares. Lima escreve:

Percebe-se que as mudanças políticas e sociais começam a trazer uma nova concepção de infância. Se até então era preciso educar as crianças da elite e oferecer assistência às menos favorecidas, agora começam reconhecer que a criança, independente de classe social, necessita de direitos. Isso mostra que ela começa a ser percebida como um ser que faz parte da sociedade, que tem história e cultura. (LIMA, 2013, p. 39).

Mas, além do reconhecimento da importância de qualidade da educação voltada para as classes populares, em 1996 ocorre outro avanço jurídico: o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei nº 9.394, de 1996). Consta na referida Lei que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade¹², em seus aspectos físico psicológico, intelectual e sócia, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, LDB, 1996).

Segundo Campos e Barbosa (2015), essa conquista para a educação infantil exigiu um novo olhar para a prática pedagógica para que se pudesse reconhecer e considerar a complexidade da infância e deixar o caráter assistencialista de lado. Apesar dos grandes desafios, as crianças tiveram seus direitos escritos, quando são aprovadas, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013). O referido documento contemplou todas as modalidades de ensino. Nesse documento destaca-se:

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. (BRASIL, DCN, 2013, p. 8).

Partindo da definição de uma base comum mencionada na Constituição Federal de 1988, na LDB (1996) e no Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, pode-se atender todas as etapas e modalidades de ensino e então é elaborada a BNCC como um documento que define seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, para que a criança tenha garantia de desenvolvimento educacional. Sobre esses direitos e suas competências, na BNCC consta que:

¹² Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:
Art. 4º I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
a) pré-escola;
b) ensino fundamental;
c) ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 20 de outubro de 2019.

[...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 33).

A construção desse documento se apoia em marcos legais que definem direitos e possibilidades para os/as educandos/as e a sociedade. Vejamos trecho a seguir da apresentação da BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. (DCN) (BRASIL, BNCC, 2017, p. 5).

No documento homologado é possível observar como a educação infantil é entendida e a importância e as possibilidades de trabalho adotadas na referida base.

De acordo com estudos de Campos e Barbosa (2015), é possível perceber que a Base Nacional Comum Curricular direcionou a atenção à educação infantil a fim de transformar as práticas pedagógicas dos educadores que, ainda segundo as autoras, são pautadas em um sistema apoiado apenas no ensino sistematizado e direcionado ao mercado editorial. E ainda segundo Campos e Barbosa (2015), um dos impasses na elaboração da base foi a dificuldade de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental, isso porque a estruturação da Base para o Ensino Fundamental foi orientada por outra lógica em que, para as autoras (2015), algumas das definições no documento para os anos iniciais do ensino fundamental “[...] ignora a educação infantil como etapa constitutiva dos processos de aprendizagem das crianças” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 364).

Ainda sobre olhar crítico acerca da Base, Freitas (2015) argumenta em seu Blog¹³ sobre a construção da Base e o momento político em que ela foi construída, na falha dos

¹³Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/18/nao-ha-base-para-discutir-a-base/>. Acesso em: 09. Set.2019.

responsáveis por sua elaboração em não darem ouvidos às entidades educacionais¹⁴ e profissionais que atuam no cotidiano da escola que sabem das dificuldades e realidade da educação. Sobre esse grupo empresarial e sua importância na elaboração do documento Heleno escreve:

De forma inicial, podemos elucidar que a formulação do documento ocorre com o incentivo do governo federal e principalmente de entidades como Instituto Natura, Instituto do Itaú, Fundação Lemann, empresas nacionais e internacionais e que se camuflam na categoria de sociedade civil, conhecido como Movimento Todos pela Educação. (HELENO, 2017, p. 28).

Ainda segundo Freitas (2015), o documento prioriza o processo avaliativo na educação e os resultados do mesmo, por meio da sistematização de objetivos e conteúdos a serem avaliados por meio da padronização das avaliações, formação dos educadores e material didático, tornando a aprendizagem um movimento no qual o aluno deve conseguir boas notas e estar na média. Sobre esse processo de construção da base, Freitas escreve:

Colocar a formulação da base nacional nas mãos de um reformador, levou a que ela fosse produzida, já na sua concepção inicial, de forma equivocada para a visão daqueles educadores profissionais que não comungam com a forma de ver dos reformadores. Isso faz com que a proposta não tenha legitimidade entre muitos dos educadores profissionais e muito provavelmente não terá também entre os professores nos sistemas de ensino que já têm formação suficiente para perceber a inadequação da proposta original. (FREITAS, 2015, n.p).

Assim, torna-se importante o acesso de toda comunidade na construção de um documento como esse, que deveria atender os interesses educacionais de todos, uma vez que os educadores e demais pertencentes à comunidade escolar podem concordar ou não com as propostas e a construção da Base. E sobre o valor dos movimentos, organizações e grupos de interesses sociais, Novais e Nunes (2018) ressaltam que é possível perceber o significado dos trabalhos sociais na denúncia de desigualdades de vivências da infância e na busca do direito de qualidade social da educação para todos, com isso a participação efetiva de todos os grupos e movimentos da sociedade interessados na elaboração do documento seria de primordial significado, pois poderia favorecer o avanço da base legal sobre a materialização do direito à educação infantil.

Entretanto, segundo Novais e Nunes (2018), esses movimentos de grande importância social não tiveram oportunidade de participar na elaboração, tomadas de decisões sobre a

¹⁴ As entidades educacionais tratadas no texto se referem por exemplo ao ANDES (Sindicato nacional dos docentes das instituições de ensino superior) e demais sindicatos dos trabalhadores da educação.

BNCC e na busca por garantir os interesses das classes populares. Nesse processo ocorreu a desvinculação da ideia do direito de aprender do direito de aprendizagem que sustenta a educação pública e gratuita. Sobre esse olhar, as autoras escrevem:

Portanto, a concepção fortalecida por especialistas e membros dos movimentos, majoritariamente ligados aos movimentos empresariais, que tiveram sua participação privilegiada na construção da BNCC se mostrou oposta ao desenvolvimento da educação infantil ancorada no reconhecimento das infâncias, da produção cultural de diferentes grupos sociais, [...]. (NOVAIS, NUNES, 2018, p. 1063).

Com um olhar crítico, sobre a não participação de entidades ou organizações educacionais na elaboração da Base, Freitas (2015) escreve e evidencia as consequências sobre o fato de os elaboradores não escutarem os movimentos sociais. Assim, ele destaca:

Sem esse chamamento, a base tende a ser apenas mais um instrumento técnico padronizador. Padronizará as avaliações, a formação de professor e a produção de material didático. Mais do mesmo que já não funcionou. Faltou principalmente a condução política que teria levado a uma concepção mais abrangente e de melhor técnica para o processo. Faltou ouvir antes. (FREITAS, 2015, n.p).

Em relação ao contexto atual da sociedade, vinculada ao sistema capitalista, Tiriba e Flores (2016) consideram a pertinência de reavaliação da BNCC e suas possibilidades para a educação, para que o referido documento possa provocar uma educação mais humana, voltada para o respeito e cuidado, principalmente considerando que as ações sociais do mercado de trabalho, que exige mão de obra técnica e pouca capacidade de criticidade, e os reflexos desse mercado de consumo e exploração humana sobre o planeta que vivemos. Em relação a essas questões, Tiriba e Flores ponderam:

Em um contexto neoliberal, em que as crianças são chamadas a responder a demandas externas – do mundo adulto, do mundo do trabalho, do mundo da produção – precisamos de um projeto de educação que seja libertador da lógica perversa que alimenta e reproduz o antropocentrismo, o racionalismo, o individualismo, o consumismo e o desperdício, elementos que estão no centro e que dão sustentação ao modo de produção que vem devastando o planeta. (TIRIBA E FLORES, 2016, p. 178).

Partindo dessas características de construção e suas falhas dentro da BNCC, é necessário que a reflexão sobre esse documento contemple estudos sobre como a educação infantil, sendo a primeira etapa da educação básica, receberá os resultados e consequências de suas elaborações.

Os desafios são grandes e a luta pelo reconhecimento de direitos apenas se inicia, contudo, existem avanços quando em sua construção o documento, de acordo com Campos e Barbosa (2015), procura dar prioridade a todas as áreas do conhecimento (conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se), reconhecendo que os conceitos de matemática, linguagem, ciências humanas e da natureza se difundem em todos os campos de experiência da educação infantil.

Logo, é necessário perceber que essa educação humana é o ponto de partida para a construção de uma sociedade mais reflexiva e ativa sobre os fatos. Pois, a partir de uma educação que humaniza, tem-se a oportunidade da pessoa se constituir autônomo e se tornar capaz de observar de forma reflexiva e se constituir ativo politicamente perante os fatos que o cerca. Ainda segundo Martins e Silva (2014), a autonomia é: “[...] construída por meio do processo de aprendizagem e é um exercício de ativação do poder por meio dos conhecimentos e a capacidade de utilizá-los na atualidade”. (MARTINS e SILVA, 2014, p. 147).

4.2 A BNCC e a percepção da autonomia para a educação infantil

A partir das considerações anteriores, foi possível analisar de forma singular as definições e possibilidades que a BNCC trouxe para a educação infantil em favor ao desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as.

Esse processo de desenvolvimento da autonomia do/a educando/a deve ser característica importante da escola como instituição responsável pela constituição de sujeitos capazes de perceber e desenvolver seu papel social.

A escola, segundo Freire (2015), deve buscar o desenvolvimento da autonomia por meio de práticas voltadas para o respeito, em que a cultura e os conhecimentos já construídos pelos/as educando/as sejam reconhecidos e que, acima de tudo, a consciência pela condição do inacabado, por parte do educador e do educando, contribua para a reflexão crítica da prática dentro da sala de aula de forma que as necessidades sociais percebidas pelos/as estudantes e futuros agentes do desenvolvimento da sociedade, sejam elas coletivas ou individuais, possam ser compensadas por meio de escolhas conscientes.

Para analisar a BNCC, seguimos as questões de estudo: constam na BNCC a reflexão e proposições sobre autonomia da criança? Quais são os objetivos, princípios, os campos de experiência e os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC e seus vínculos com a

construção da autonomia do aluno? Qual sentido o documento traz para a autonomia do aluno? Desse modo foram realizadas as seguintes etapas:

- a) Leitura flutuante do texto da BNCC.
- b) Levantamento dos campos de aprendizagem e objetivos propostos para o mesmo e o vínculo que esses processos têm para o desenvolvimento da autonomia do aluno.
- c) Estabelecimento de categorias ou eixos de análise da BNCC.
- d) Autonomia, princípios e objetivos.
- e) Autonomia e campos de aprendizagem.
- f) Concepção e sentidos da autonomia incorporados na BNCC.
- g) Autonomia e direitos de aprendizagem
- h) Elaboração do Quadro (Apêndice A) sobre os resultados da referida análise e apresentado a seguir.

Considerando as questões norteadoras para o estudo da BNCC, foi organizado para análise dos dados um quadro (Apêndice A) com o objetivo de registrar as temáticas e a localização dessas no texto para estudos, reflexões e possíveis interpretações.

4.3 Princípios abordados na BNCC

Na introdução do documento aparece a característica normativa e a exclusividade de aplicação da Base para a educação escolar. A seguir, são abordados os princípios de orientação da Base, os quais são: éticos, políticos e estéticos, porém, no decorrer do texto, não é discutida a fundamentação de cada princípio. É apresentada apenas a intenção da formação humana integral, junto a uma sociedade democrática, justa e inclusiva com a orientação desses encetamentos. O trecho aparece da seguinte forma na BNCC, que coloca:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, BNCC, 2017, p. 5).

4.4 Os objetivos da BNCC

A intenção do documento é a de superar a fragmentação das políticas educacionais, fortalecendo a colaboração entre as três esferas do governo e ser balizador da qualidade da educação, para que o acesso e permanência na escola e qualidade comum na educação sejam garantidos.

Em continuidade ao texto da LDB (1996), a Base apresenta o objetivo geral para a educação infantil, colocando que as escolas e creches devem articular suas propostas pedagógicas para ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças; diversificar e consolidar novas aprendizagens; atuar de forma complementar à educação familiar para fins de socialização, autonomia e comunicação. Logo, o texto da LDB traz:

A educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, LDB, 1996, p. 21).

Quanto aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que estão ligados de acordo com a BNCC e as aprendizagens conectadas ao comportamento, habilidades e conhecimentos vinculados às vivências e suas ligações com a autonomia da criança, a Base especifica:

- a) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. De acordo com o Dicionário Online de Português (2019) a independência significa:

Condição da pessoa livre, de quem não deve obediência a alguém; estado do que não depende de: independência financeira, emocional, espiritual. Condição da coletividade que não se submete a outra autoridade e se governa por suas próprias leis: Dom Pedro I proclamou a independência do Brasil. (DICINÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2019, s.p).

É possível notar o vínculo com a autonomia da criança, ainda que com o uso de um conceito restritivo, quando a Base propõe o estímulo por ações independentes. Em sequência, seguem os demais objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento:

- b) Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência.
- c) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. De maneira que de acordo com a Base, a criança possa construir suas produções artísticas sem a interferência do professor.

- d) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
- e) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
- f) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 41 a 48).

4.5 Os campos de experiência: concepção de educação infantil e autonomia das crianças

Os campos de experiências da BNCC são uma forma de organização curricular baseados nas disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)¹⁵ relacionados aos saberes considerados fundamentais a serem propiciados às crianças. São estruturados dentro do documento cinco campos de experiência, acolhendo as experiências concretas da vida cotidiana e seus saberes, de forma que sejam entrelaçados aos conhecimentos que fazem parte do “patrimônio cultural”. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 36).

Em se tratando do patrimônio cultural, Brandão (2016) argumenta sobre a importância do movimento das classes populares assumirem-se no processo de construção, elaboração e valorização de sua cultura, rompendo com a alienação de culturas dominantes e assim poderem se constituir sujeitos-autores de sua cultura e a verem, conseqüentemente, ser valorizada. Assim sendo, sobre o processo de libertação cultural e reconhecimento da ação cultural, o autor discorre:

O respeito e o reconhecimento da existência de distintos conhecimentos e culturas, componentes da ação cultural, expressava muito mais do que uma mera tática de aproximação com as massas populares, mas o entendimento de que seria esse o caminho para a construção de um processo de revolução cultural e de libertação. (BRANDÃO, 2016, p. 104)

Contudo, os campos de experiências da BNCC e seus significados para a autonomia do aluno são:

¹⁵BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 abr. 2019.

a) O eu, o outro e o nós: Valor à interação da criança com os demais e a importância das relações sociais para que a criança possa perceber a si mesma e o outro, reconhecendo a diferença que constitui o ser humano. Desenvolvimento de sua autonomia por meio das relações sociais e cuidados pessoais.

Nesse campo, o documento traz a proposta de que as crianças construam seu modo próprio de ser por meio da interação com o outro, percebendo assim outros modos de vida, pensar e agir para que, conseqüentemente, possam se identificar como seres sociais e individuais. Para o documento, a autonomia e o autocuidado são construídos por meio das relações pessoais e de cuidados pessoais.

b) Corpo, gestos e movimentos: Neste campo, foi destacada a valorização sobre a exploração dos movimentos corporais para que a criança possa desenvolver sua comunicação através de diferentes formas de linguagens e assim seja orientada para a emancipação e liberdade.

Neste campo, o documento coloca a importância da relação do corpo e do movimento por meio da música, dança, teatro e brincadeiras para a comunicação e expressão da criança. Ainda segundo a Base (2017), o trabalho com o corpo pode gerar para a criança a centralidade a partir do privilégio das atividades físicas orientadas para a emancipação e a liberdade, descobrindo os modos de ocupação e uso do espaço com o corpo.

Quando no campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos” da BNCC é colocada a orientação para a emancipação e liberdade por meio da exploração dos movimentos corporais, se tornou necessário uma busca pelos seus vínculos com a autonomia. De acordo com o Mini Dicionário Aurélio (2008), a emancipação pode ser definida como “**2.** Tornar (-se) independente; libertar (-se).” (Ainda segundo o Mini Dicionário Aurélio (2008), a liberdade (termo usado no documento) pode ser definida como “**1.** Faculdade de cada um se decidir ou agir segundo a própria determinação. **2.** Estado ou condição de homem livre” (FERREIRA, 2008, p. 515).

Freire (1979) trata a emancipação como o movimento de libertação cultural, social, humana e política. Na qual os sujeitos oprimidos, por causa de um processo autônomo, se reconhecem em suas identidades como sujeitos construtores da história e realidade social, histórica e cultural e partir desse reconhecimento de identidade, possam se libertar dos opressores. Acerca de uma educação para a liberdade, Freire discorre:

[...] aquela que tem que ser forjada com êle e não para êle, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de

que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia de fará e refará. (FREIRE, 1979, p. 32)

A autonomia¹⁶, segundo Freire (2015), faz parte do processo de construção e desenvolvimento do ser humano por completo, pois ela oferece ao sujeito a possibilidade de se libertar a partir da conscientização e de princípios e políticas de alienação. Contudo, os conceitos de liberdade e emancipação estão intimamente ligados à autonomia quando eles oferecem ao sujeito a possibilidade de independência e a não submissão de pensamento e posicionamento político.

Logo, é possível observar que o conceito de autonomia, trabalhado pela BNCC no campo de experiências Corpo, gestos e movimentos, não aborda as características da autonomia definidas por Freire (2015) em sua totalidade, pois o campo analisado aborda apenas o trabalho com movimentos físicos e livres da criança.

c) Traços, sons, cores e formas: Nesse campo, a Base defende a importância de a criança ter a oportunidade de convivência com diferentes manifestações artísticas como dança, teatro, música e dentre outros para o desenvolvimento de produções artísticas que exercitem a autoria.

Assim, deve ser feita uma reflexão sobre o conceito de autonomia e seu vínculo com a autoria e o que isso, de fato representa para o desenvolvimento autônomo da criança e tratado pela BNCC.

A ideia de autonomia na educação, trabalhada por Paulo Freire (1979), diz que o papel da educação é o de não somente explicar sobre a ação da inserção crítica, mas buscar pelo diálogo contínuo, em que exista a percepção de que a transformação de determinada realidade acontece por meio da conscientização e da inclusão de quem nela está envolvido. Logo, Freire (1979) escreve sobre a transformação do mundo e a importância do diálogo como ferramenta: “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*.” (FREIRE, 1979, p. 92).

A partir da concepção sobre o conceito de autonomia e a importância do diálogo como método para a transformação da realidade, de acordo com Freire (1979), foi feita uma análise no campo “Traços, sons, cores e formas” do documento, em que é tratada a importância da autoria da criança em suas manifestações artísticas e culturais.

¹⁶É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2015, p. 105).

Freire (2015) escreve sobre o vínculo de importância entre autonomia e autoria. Para melhor ser entendido, o Dicionário Online de Português (2019) define a autoria como a condição de responsabilidade do indivíduo pelas suas ações e ideias. Assim, Freire escreve sobre a importância do educador ser crítico em sua ação educativa, estimular no educando a experiência de assumir-se:

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 2015, p. 42).

Mas os estudos feitos, de acordo com o texto da Base (2017), mostram que o conceito de autoria e abordado pelo documento traz apenas a ideia da importância ao estímulo às produções artísticas autorais pelas crianças, não tratando, de fato, da importância da responsabilidade de posicionamento que a conceito de autoria carrega.

d) Escuta, fala, pensamento e imaginação: Nesse campo, a BNCC trata do incentivo à participação da criança por meio da oralidade e de atividades como conversas, escutas de histórias, narrativas, textos, etc., para que a criança possa se compreender como sujeito singular e construa sua compreensão de escrita como sistema de representação da língua.

Mas ainda segundo estudos em Freire, o conceito de autonomia e seu vínculo com a oralidade estão voltados para outra percepção. De acordo com esse autor:

Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (FREIRE, 2015, p. 111).

Portanto, o trabalho para a construção autônoma do aluno nos exige muito mais que o incentivo às conversas, escutas de histórias e narrativas: é necessário que o educador, consciente de sua prática, estimule o debate, o confronto de ideias e de interesses por meio de um diálogo, acima de tudo respeitoso, em que, sabendo escutar, a criança possa se expressar.

e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Nesse campo, a BNCC traz a importância de propostas de experiências como a diferenciação de espaços e tempos, mundo físico e sociocultural, conhecimentos matemáticos para que exista a possibilidade de observação e levantamento de questões e busca por respostas para as curiosidades.

Ao discutir a curiosidade e sua importância para a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia do educando é possível, de acordo com Matos (2015), dizer

que essa passa a ser um movimento do sujeito que surge a partir da inquietude e que colabora para a elaboração e produção do conhecimento, uma vez que para Freire (2015) o desenvolvimento da autonomia este processo de inquietude e reflexão se torna fundamental. Ainda sobre a curiosidade, Matos discorre:

A curiosidade espontânea abre caminhos para a pesquisa, aquisição e construção de novos conhecimentos e saberes, transformando-se em curiosidade epistemológica. A prática pedagógica possibilita ao docente entender seus discentes, auxilia a utilizar a curiosidade como um recurso, reformulando suas ações, adequando seus planejamentos, e buscando teorias que fundamentam suas práticas. (MATOS, 2015, p. 41).

A partir do contexto da emancipação é possível fazer uma conexão com a importância da liberdade na vida e na construção social do indivíduo. Tendo por base os estudos de Freire (2015): “A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do educador, do Estado” (FREIRE, 2015, p. 103).

Para o autor, o exercício da liberdade deve estar sempre acompanhado da consciência de que toda ação tem uma consequência e sobre a importância da liberdade na vida do sujeito e seu vínculo com a autonomia, Freire (2015) escreve: “É neste sentido que a pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2015, p. 105).

Ao analisar o documento observa-se que o mesmo traz preocupações com o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem do educando quando inclui em seu objetivo que as escolas devem articular suas propostas pedagógicas a fim de contemplar os campos de socialização, comunicação e autonomia. Porém, os saberes apresentados como necessários nos campos de experiências para as crianças e que tinham vínculo com a autonomia, se limitaram ao cuidado com o corpo, à convivência e à socialização da criança com os demais e a autoria no processo de produção artística.

Isso permite reconhecer indícios de conceito de autonomia restrito, uma vez que o desenvolvimento da autonomia do indivíduo, segundo Freire (2015), surge a partir do diálogo e do respeito. A problematização do contexto e realidade social pode acontecer; criando-se, por meio dessa problematização, a capacidade de reflexão e desenvolvimento da autonomia para que a criança, como sujeito social, consiga tomar decisões com responsabilidade.

Além disso, Heleno (2017), em seus estudos sobre a Base, trouxe a contribuição de que toda a formulação do documento voltada para o desenvolvimento da autonomia é uma

camuflagem dos interesses e da ideologia da burguesia, já que o contexto de construção da Base não foi aberto e acessível para toda comunidade, no que resultou em participação de um pequeno grupo de empresas.

Com base em estudos em Heleno (2017) e a partir dos fatos de que a BNCC é um documento de caráter obrigatório para a educação e sua construção foi pautada em cima de interesses privados, existe a oportunidade de perceber que a Base traz junto com as formulações de educação a defesa do pensamento neoliberal e interesses da classe financeira alta.

A partir da análise apresentada sobre os estudos do conceito para o desenvolvimento da autonomia, abordado pela BNCC, foi possível observar que o documento traz propostas por meio de um trabalho que incentivo a autonomia do aluno, mas o conceito de autonomia ali utilizado confronta o pensamento e as reflexões de Paulo Freire (2015).

O documento aborda o trabalho voltado para o desenvolvimento da autonomia do educando de forma que esse esforço seja orientado para atividades que estimulem cuidados com o corpo, socialização e autoria em trabalhos artísticos. Contudo, a análise não demonstrou a abordagem de exercícios que proponham reflexões por parte dos/s educandos/as acerca da realidade social e o incentivo da construção de sujeitos políticos.

Em relação a essa consideração, as autoras Novais e Nunes (2018) argumentam que a Base Nacional Comum Curricular não fortalece direitos de aprendizagem, pois o documento anula as possibilidades que a comunidade tem de indicar o que faz sentido aprender. Contudo, segundo as autoras, essa anulação de possibilidades resulta em

[...] apagar as diferentes identidades interessadas no assunto e, portanto, caminhar por um terreno minado pelo autoritarismo e pela desconsideração da existência de outros saberes e interesses que poderiam ou deveriam ser incorporados na construção dos currículos que é, na verdade, o que significa a BNCC homologada. (NOVAIS e NUNES, 2018, p. 1060).

Essas diferentes identidades podem ser representadas pelos movimentos sociais que lutam a favor do direito de uma educação com qualidade em escolas públicas e o avanço jurídico que contribua para a efetivação desse direito. Mas esses movimentos não tiveram garantia de participação nas decisões sobre a BNCC, o que fez desse processo de construção um movimento contrário ao conceito de igualdade e respeito pelas diferentes culturas e identidades na educação. Quando esses movimentos sociais não têm voz ativa na elaboração da BNCC é retirado, segundo Novais e Nunes (2018), as possibilidades de diálogo sobre interesses comuns e as necessidades das camadas populares.

Considerando a importância do desenvolvimento social de cada indivíduo e sua construção como sujeito autônomo por meio do diálogo, essas considerações dentro da BNCC nos levam a observar, ainda segundo Novais e Nunes (2018), que o documento se vincula “[...] ao fortalecimento da regulação e controle da educação, por meio de mecanismos que associam escuta e acolhimento privilegiados de determinados discursos [...]”. (NOVAIS e NUNES, 2018, p. 1081)

É possível considerar, então, que apesar de lutas e esforços a favor da construção da educação democrática, a concepção de educação autônoma proposta pela BNCC ainda contribui para a manutenção da desigualdade social e é contribuinte de um projeto capitalista. Isso porque, ao desconsiderar a importância de escutar e incluir no documento as demandas, argumentações e proposições das diferentes comunidades escolares estão ausentes da BNCC (2017) saberes e culturas de uma parcela significativa da população.

V

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS/AS EDUCANDOS/AS

A escola deve assumir a responsabilidade de desenvolver o seu papel social e educacional com os/as educandos/as e outras pessoas pertencentes à comunidade escolar. Dessa forma, é possível que exista na educação o momento do processo e produção do conhecimento científico e, ao mesmo tempo, a construção de uma identidade cidadã e autônoma do sujeito. A partir dessas possibilidades sociais e pedagógicas é necessário que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se unam e articulem para a elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola, contemplando, como exemplo, metas, objetivos e definições da educação almejada.

Para auxiliar na definição do tipo de educação e das ações de planejamento dentro da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) se torna um instrumento de grande importância na construção coletiva dos objetivos e das ações educativas. Acerca das características do PPP, Libâneo escreve:

O projeto pedagógico-curricular é a concretização do processo de planejamento. Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. (LIBÂNEO, 2017, p. 126).

Ainda segundo Libâneo (2017), se a construção do PPP é realizada por toda a comunidade envolvida e de forma democrática, ele se torna em uma expressão cultural organizacional, uma vez que o documento se assenta nos valores, crenças e significados das pessoas que o elaboram. Torna-se importante, portanto, reafirmar a necessidade do trabalho e construção coletiva do documento, considerando os interesses da escola pública, gratuita e democrática.

Guedes, Silva e Garcia (2017) argumentam acerca da importância de se construir, conciliado com o PPP, um espaço de diálogo e direito à igualdade como referência para que os sujeitos envolvidos possam conduzir, reestruturar e avaliar o processo educativo dentro da escola.

A partir da construção coletiva do documento, de modo que esse possa atender as necessidades e interesses de todos/as, o projeto se torna, para Libâneo (2017), um instrumento

de orientação para a produção da realidade, pois, para o autor, essa produção surge por meio do conhecimento dos fatos do presente, reflexão sobre os mesmos e a definição de coordenadas para a construção de uma nova realidade e esclarece que:

O projeto pedagógico-curricular deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola. Considera o que já está instituído (legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola etc.), mas tem também uma característica de instituinte. A característica de instituinte significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores, ou seja, institui uma cultura organizacional. (LIBÂNEO, 2017, p. 127).

Em relação à importância do PPP dentro da escola e à contribuição para o processo de ensino-aprendizagem, os autores Guedes, Silva e Garcia (2017) destacam que o projeto pedagógico deve ser um documento construtivo, contínuo e inacabado, de forma aberta e com a busca coletiva de um norte definido, tornando-se assim, para os autores, um movimento político, intencional e inconcluso, uma vez que a partir de definições coletivas e intencionais dos envolvidos acontece, conseqüentemente, a busca por metas e objetivos que atendam às necessidades educacionais da comunidade envolvida.

Contudo, há necessidade de que todos na escola conheçam as finalidades do PPP para que possam incentivar reflexões sobre a ação educativa que está sendo desenvolvida e se essa ação atende as finalidades e objetivos (cultural, político e social, humanística e formação profissional) do documento.

A construção autônoma do PPP se vincula à concepção emancipadora de educação, na qual a escola não dependa de órgãos que definam política de forma autoritária, mas que ela seja capaz de construir, executar e avaliar suas propostas e ações de acordo com as finalidades e necessidades da instituição.

Ainda segundo os autores Guedes, Silva e Garcia (2017), a participação plural do processo de construção do documento contribui para a promoção de uma educação que articule a diversidade, cidadania e direitos humanos, buscando atender as necessidades da comunidade e contribuir para a formação de cidadãos capazes de perceber e compreender a realidade para refletir sobre a mesma e modificá-la. Sendo assim, configura-se como um caminho para o fortalecimento de uma educação mais humana, que respeita a diversidade cultural, política e fortalece os direitos humanos.

Ancoradas nessas considerações preliminares sobre o Projeto Político Pedagógico, foi feita a análise documental do PPP da escola onde foi realizada esta pesquisa, buscando seus vínculos com o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as. O resultado da análise

do referido projeto foi consolidado por meio dos quadros (Apêndices B e C) que buscaram detalhar os objetivos e ações que fossem ancorados pelo desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes dentro da escola. Os resultados da leitura do quadro serão apresentados e interpretados no decorrer desta seção.

5.1 Análise documental do PPP da escola

O projeto político pedagógico da escola foi elaborado no ano de 2016 com o apoio e orientações da secretaria municipal de educação e coloca como compromisso:

[...] o nosso compromisso com a educação em seus diferentes aspectos da vida social, assegurando a prática de ações articuladas e pensadas democraticamente com a comunidade escolar, em condições específicas para compreender, repensar e aperfeiçoar todo trabalho educativo da escola. (PPP, 2016, p. 2).

Ao evidenciar seu compromisso com a educação, o PPP se estruturou em sessões para melhor organização e compreensão do leitor. Logo, sua organização se sistematizou em: introdução, identificação da escola, justificativa, caracterização da entidade, marco referencial, marco situacional, marco filosófico, marco operatório, a escola que temos, a escola que queremos, considerações finais, assinaturas e datas e referências bibliográficas.

A partir da análise do PPP da escola foi possível organizar dois quadros com temáticas vinculadas ao desenvolvimento da autonomia da escola e dos/as educandos/as, sendo essas temáticas conectadas com a relação que a escola teve com outras instituições, com os envolvidos em sua construção, as ações educativas da escola e seus fundamentos e objetivos relacionados ao desenvolvimento autonomia dos/as estudantes.

Em consequência da análise do PPP (Apêndices B e C), é possível perceber que o documento não discorre sobre a autonomia por meio de embasamento teórico ou traz algum conceito explícito sobre o tema. Mas no documento são evidenciadas a contextualização e a discussão sobre a importância da construção coletiva e democrática do documento, tornando evidente a percepção de elaboração democrática, voltada para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo. Acerca do valor da estruturação de um documento como esse para a educação, é necessário considerar que ele seja realizado de forma democrática e que preconize a participação efetiva de todos por meio de sugestões,

narrativas, reflexões e apontamentos. Essa questão será discutida na seção: Ambiente democrático e autonomia.

Como mostraram os resultados das análises, o documento aborda o conceito de autonomia quando defende que a atuação conjunta da escola, com outras instituições, deve resguardar a autonomia de cada uma. Nas seções que tratam das ações educativas, objetivos, princípios e fundamentos dessas ações o que pode ser observado a partir da análise do PPP é o fato de que o documento apresenta formulações que podem ser vinculadas ao desenvolvimento da autonomia, sem citar esse termo.

Ambiente democrático e autonomia

No documento não é discutido o conceito de autonomia de forma explícita, mas partindo do sentido de que a democracia promove a oportunidade de escuta de diferentes vozes na construção e tomada de decisões, fica inegável sua ligação íntima com a característica de desenvolvimento da autonomia dentro da escola. A título de ilustração, vejamos trecho do PPP sobre a proposta educacional:

Para construir, coletivamente, uma proposta educativa pautada na diversidade sociocultural de alunos/as, professores/as, gestores/as, educadores/as, e especialistas em educação, em seus diferentes saberes, e para que a escola, frente aos desafios que os/as alunos/as impõem a todos/as os/as educadores/as e vice e versa, repensem sobre o discurso e as práticas pedagógicas para aqueles/as que, em muitos momentos, são vistos em suas diferenças no espaço escolar, é fundamental (re)construir e (re)significar, cotidianamente, as práticas escolares. (PPP, 2016, p. 18).

Marques argumenta em seu artigo sobre a importância da democratização da escola para a construção de uma educação de qualidade voltada para a autonomia.

No setor educacional, a descentralização, a democratização da gestão escolar e a autonomia da escola aparecem muitas vezes de forma correlata, inclusive como “sinônimas”, tanto em documentos oficiais como na literatura que aborda o tema. Os instrumentos de construção de uma escola pública democrática, segundo esses documentos, são os projetos político-pedagógicos e os Conselhos Escolares. Estes são uma instância de decisão colegiada com a função de gerir a escola democraticamente, representando os diferentes segmentos da comunidade escolar, com papel ativo na construção de seu projeto político-pedagógico, em sua implantação, acompanhamento e avaliação sistemática. (MARQUES, 2003, p. 580).

Contudo, o autor supracitado busca chamar a atenção para o fato de que a democratização da escola e a descentralização do poder pedagógico trazem a possibilidade de discussões coletivas, relações diferentes dentro da escola, participação e busca por interesses dos envolvidos, incentivando e garantindo a busca pelos direitos sociais. Por isso, torna-se tão importante a vivência democrática na escola para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as e demais membros da comunidade escolar.

Ações educativas da escola, objetivos, metodologia e seus fundamentos

O PPP da escola procura expor a metodologia de trabalho adotada pela equipe (PPP, 2016, p.12) para justificar a atuação conjunta com outras instituições que desenvolvem atividades relacionadas à educação para a cooperação e estabelecimento de relações pautadas na autonomia, complementaridade, horizontalidade e garantia do direito dos/as educandos/as pela escola pública, democrática, popular e qualificada socialmente de uma educação meramente denominada “de qualidade”. No que se refere às relações educativas dentro da escola é adotada pelo documento a perspectiva de formação de cidadãos participativos, críticos e conscientes das suas responsabilidades (p. 13).

Freire (2015) argumenta a importância do ato de consciência do inacabamento na educação e do incentivo à construção crítica do educando para participação política e transformadora da sociedade. Sobre o trabalho participativo e decisivo do educando, escreve:

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na *educabilidade* mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opções, de decisão. (FREIRE, 2015, p. 108).

Quando Freire expõe sobre a afirmativa da politicidade na educação, ele trata da importância da relação e construção do indivíduo como ser consciente de seu inacabamento, capaz de se perceber como sujeito histórico e a partir da sua compreensão do devido valor social possa exercer seu papel como sujeito de decisões, opções e responsabilidades. Logo, é possível observar a importância do incentivo à participação dos/as educandos/as nas políticas e ações educativas dentro da escola e, conseqüentemente, na sociedade para que haja a transformação e garantia de direitos para todos.

Fundamentos das ações educativas

A escola opta por uma filosofia democrática, dialógica e humanística entre os profissionais, em que o **ser** tem prioridade sobre o **ter** (PPP, 2016, p. 13).

Nessa direção, o documento buscou reforçar sua opção democrática, em que a materialização dessa opção se deu na perspectiva do incentivo ao diálogo. Logo, o documento esclarece:

A filosofia da escola é democrática, dialógica e humanística, para a melhoria do convívio social, onde o **ser** deve **ter** prioridade sobre o **ter**. [...] Temos como missão dar aos nossos discentes uma formação básica a partir de uma educação de qualidade, para que então, os mesmos possam ter uma visão ampla da realidade e do seu contexto social, tornando-os cidadãos capazes de transformá-la melhorando seu convívio na sociedade. (PPP, 2016, p. 13).

Embora seja possível reconhecer na citação acima elementos da escola democrática e dialógica humanística é necessário reafirmar que a visão ampla da realidade e do seu contexto social, é que permitem uma educação de qualidade em que a visão de mundo possa superar a visão da palavra.

Freire (1979) contemporiza a importância do diálogo para a construção autônoma do indivíduo.

Por isto o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1979, p. 93).

O autor (1979) reflete sobre a importância da relação dialética e dialógica e discute o papel do diálogo quando este o mesmo carrega significado para a existência do homem a partir de discussões e polêmicas que possibilitem a oportunidade de pronúncia do sujeito para o mundo permitindo e que o homem ganhe significado enquanto sujeito.

Consta no documento, na seção sobre marco filosófico, uma justificativa que expõe as orientações para construção do mesmo, ancoradas em um Guia de Orientações teórico/práticas elaboradas de forma democrática com os gestores. O PPP da escola registra da seguinte forma as orientações para sua construção:

Organização coletiva do Guia de Orientações Teóricas/Práticas elaboradas com gestores/as – *Um convite a todos/as os/as profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia para refletirmos sobre o ano letivo/escolar de 2015*, que aponta a metodologia de trabalho e os

referenciais teóricos que nortearão o desenvolvimento da Prática Pedagógica nas escolas, qual seja: a teoria histórico-cultural, que valoriza a cultura local, as interações e a experiência dos diferentes sujeitos. (PPP, 2016, p. 20).

A partir das orientações para sua organização, o documento esclarece que para melhor atender a política voltada para o diálogo, optou-se por fundamentar a concepção teórico-metodológica da escola em Vygotsky (1991) e Wallon (1950, 1980) e em que, segundo o documento (p. 21), são teorias que se complementam de maneira sociocultural e comunicativa. Teixeira escreve em seu artigo sobre alguns aspectos desses dois autores:

Ao apresentar alguns aspectos das teorias de Wallon e Vigotski acerca do desenvolvimento psicológico que esses autores desenvolveram seus trabalhos sob a ótica do materialismo dialético, fato esse que os aproxima. [...] No que diz respeito à teoria walloniana, apresentamos dois aspectos: o processo de desenvolvimento do psiquismo, realçando o jogo de alternância entre cognição e afeto ao longo do tempo e as relações entre razão e emoção. [...] Em relação a Vigotski, enfatizamos que o estudo do desenvolvimento psicológico deve partir da análise do desenvolvimento da atividade da criança, tal como ela se processa nas condições concretas de sua vida. (TEIXEIRA, 2003, p. 247).

Além das concepções de Vygotsky e Wallon, outro apontamento nesta seção foi a preocupação com a organização das salas de aula e a rotina das crianças. No documento (PPP, 2016, p. 23) foram colocadas as orientações de disposição dos mobiliários e organização do espaço de sala de aula de maneira que as crianças possam ter livre movimentação e os painéis pedagógicos sejam colocados na altura das crianças e que as produções da turma sejam valorizadas.

A maneira que o documento propõe a organização das salas é positiva quanto ao desenvolvimento autonomia dos/as educandos/as, pois quando são evidenciadas a livre movimentação e a valorização das produções em sala de aula fica clara a intenção sobre o respeito aos saberes dos/as alunos/as e a possibilidade da relação da liberdade entre educador e educando, já defendida por Freire (2015).

Ainda sobre a proposta de organização sugerida pelo PPP da escola, que valoriza as produções dos/as educandos/as, Rodrigues (2001) em seu texto sobre a educação e seus vínculos com a construção ética e formação humana do sujeito, discorre a favor da importância de se instigar os meios intelectuais de cada aluno para que esses possam potencializar suas habilidades físicas, intelectuais e morais para condução da continuidade de sua própria formação. Para o autor:

Esta é uma das condições para que ele se construa como sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano. A educação possibilita a cada indivíduo que adquira a capacidade de auto-conduzir o seu próprio processo formativo (RODRIGUES, 2001, p. 241).

Partindo do conceito de autonomia elaborado por Freire (2015), que argumenta a favor das possibilidades que o aluno encontra de produzir conhecimento a partir de suas oportunidades e potencialidades e de se perceber livre e autor do processo educativo, é possível afirmar que o PPP analisado, ao tratar da organização do espaço de aprendizagem, busca o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Princípios orientadores do PPP

Os princípios de construção do PPP da escola foram ancorados, segundo o documento em análise, nos principais objetivos das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Logo, é colocado no PPP da escola sobre esses objetivos:

- a) Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- b) Estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- c) Orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencem. (DCN, 2013, p. 7-8 citado por PPP, 2016, p. 26).

Ao buscar por princípios que estimulem a formulação crítica e incluí-los no projeto político pedagógico, a escola propõe também que os educadores se façam profissionais reflexivos sobre suas práticas e a realidade que os cercam. Sabendo que a importância da construção autônoma na escola não deve acontecer somente orientada em direção ao aluno. O educador enquanto sujeito de posição relevante no processo educacional também deve se assumir crítico e ativo social e politicamente.

Sobre a importância do papel reflexivo do educador, que vem se construindo Arroyo (2000), discorre: “Não podemos ignorar que no fazer-se do novo perfil de educador (a) esses

processos múltiplos de conscientização e politização da categoria têm um peso extremamente relevante” (ARROYO, 2000, p. 205).

Portanto, é claro o significado do papel crítico do educador na construção de documentos e orientações para a educação e instituições, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da autonomia de educadores/as e educandos/as, uma vez que de acordo com a análise do PPP, a escola buscou o documento DCNEI de 2003 para ancorar e dar significado à formação inicial e continuada dos educadores e outros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em busca de uma educação democrática e de qualidade.

Marco situacional¹⁷

Nesta seção é colocado o resultado da importância da parceria entre a escola e a família para a construção dos princípios suleadores, buscando sempre pelo respeito à diversidade cultural. Observa-se que segundo o PPP (2016), a equipe de profissionais e toda comunidade participaram de estudos com subsídios teóricos para a elaboração da Carta de Princípios da E.M.E.I, partindo da organização das vertentes até a escola que temos e a escola que queremos.

A partir da análise da iniciativa que a escola teve de fomentar a participação dos educadores, pais¹⁸, família e todos envolvidos para a construção da carta de princípios, com proposições e poder de decisão, fica evidente o caminho democrático que a gestão da escola possibilitou, uma vez que a participação democrática deve ser compreendida com o caráter de inclusão, na qual a comunidade tem a oportunidade de participação ativa, de escuta, voz e, conseqüentemente, exista a comunicação.

Libâneo (2017) argumenta sobre a conquista da cidadania e a importância do estímulo e participação popular para o conhecimento, avaliação e intervenção na vida da escola. Ainda sobre esse processo de participação democrática o autor escreve:

Participação significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si. Há a participação como meio de conquista da autonomia

¹⁷O marco situacional busca identificar como vemos a realidade geral de onde nos encontramos os traços marcantes, as forças e fragilidades. [...] A intencionalidade do Marco é a explicitação de uma visão da realidade e não uma análise da Escola [...] Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/marcosituacional.pdf Acesso em: 23/07/2019.

¹⁸ A palavra “pais” se refere aos pais, mães, biológicos bem como padrastos, madrasas, avós, tios e outros considerados responsáveis pelas crianças.

da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular. Há a participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão. (LIBÂNEO, 2017, p. 117).

Libâneo (2017) trata da participação retomando duas dimensões, a primeira ele liga a participação com a conquista e desenvolvimento da autonomia da escola, educandos/as e educadores/as, sendo que esse processo se constitui formativo em que alunos/as e docentes se assumem como sujeitos, e ao assumirem-se como sujeitos, eles pensam em elementos da pedagogia, metodologia, currículo, se desenvolvendo em um sujeito capaz de refletir e apresentar proposições, colocando-se diante das várias questões da escola. Um exemplo de atividade representante do fomento do desenvolvimento da autonomia são as rodas de conversa, onde todos têm a oportunidade de fala, escuta e a comunicação é democrática e na qual o/a educador/a e o/a educando/a podem ler a realidade educacional, tornando esse processo em uma dimensão que vincula a participação e a autonomia.

A outra dimensão está ligada ao processo de organização, no qual todos/as, a partir da gestão e participação democrática, podem compartilhar intencionalmente o debate sobre determinados temas dentro da escola, como por exemplo, discussões e decisões acerca de verbas financeiras a serem distribuídas e aplicadas na escola.

Libâneo (2017) defende que a escola deve exercer o papel de compartilhamento de ideias, valores, capacidades, conhecimentos, mas também deve estimular competências para a participação na vida social. E segundo o autor (2017), a gestão democrática e participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possibilitam a construção da vida social ativa e autônoma dos/as educandos/as.

Objetivos registrados no documento

O objetivo geral do documento se refere à prioridade em oferecer oportunidades de desenvolvimento da autonomia, senso crítico e criatividade da criança para que ela possa desenvolver suas potencialidades e consiga intervir no processo sociocultural da sociedade. Em relação aos objetivos específicos, constam:

- a) Garantir o cumprimento pleno de sua função sociopolítica e pedagógica por meio de: oferta de condições de recursos para que as crianças usufruam dos direitos, civis, humanos e sociais; compartilhamento e complementação da educação e cuidado das crianças com a família;

possibilidade de convivência entre crianças e adultos; construção de novas formas de sociabilidade que se comprometam com a democracia e ludicidade.

b) Prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos através de: valorização e reconhecimento da interação das crianças com a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; exibição de filmes de produção nacional; proteção da dignidade da criança contra qualquer forma de violência.

c) Garantir atendimento às crianças filhas de agricultores assentados e acampados da reforma agrária através do: reconhecimento dos modos de vida do campo como constituição da identidade; vinculação da cultura a população agrária com a sustentabilidade ambiental; valorização do papel dessas populações para a produção de conhecimento; oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características socioculturais da comunidade.

d) Respeitar os princípios éticos (respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades); políticos (garantia dos direitos da cidadania e respeito à ordem democrática); estético (incentivo à sensibilidade, criatividade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações culturais e artísticas). (PPP, 2016, p. 29).

Partindo de uma das questões orientadoras da pesquisa, que busca abordar o que consta no Projeto Político Pedagógico da escola sobre autonomia, é possível construir a análise ancorada nas reflexões de Freire (2015) sobre a importância e papel que a escola tem no desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as para que eles, de forma coletiva, responsável e democrática possam construir uma sociedade fundamentada em justiça social.

O objetivo geral do PPP da escola é pertinente com a ideia de autonomia discutida por Freire, uma vez que a instituição decidiu trabalhar com a intenção de desenvolver o senso crítico da criança e a criatividade para que ela possa desenvolver suas potencialidades para intervenção no processo sociocultural da sociedade.

A escola propõe o trabalho direcionado ao incentivo do senso crítico por meio de atividades que possam garantir a função sociopolítica e pedagógica para os/as alunos/as, condição de trabalhos coletivos, atendimento às crianças filhas de agricultores assentados, reconhecendo e respeitando os modos de vidas dessas crianças e valorizando os princípios éticos, políticos e estéticos.

Freire salienta o papel do/a educador/a democrático em “[...] reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2015, p. 28) e defende a educação mediante ações dialógicas que respeitem os saberes dos/as educando/as, estimulem a criatividade e o senso crítico, que eles sejam conscientes, reflexivos sobre a possibilidade de intervenção no mundo.

Marco operatório¹⁹

No marco operatório, o documento buscou enfatizar a posição da escola em estar aberta para mudanças e buscar a parceria com a comunidade para o desenvolvimento do papel educacional. Contudo, é exposto que a operacionalização do documento foi embasada sem fonte de identificação em quatro pilares da educação, sendo estes:

- Aprender a conhecer. Segundo o documento, esse pilar está ligado à experiência do trabalho e aponta a necessidade de exercício da atenção, memória e pensamento, para que o aluno possa trabalhar diferentes tipos de assuntos e tenha simpatia pela ciência.
- Aprender a fazer. Aponta segundo o documento a busca pela qualidade profissional, onde o conhecimento se torna importante para o fazer.
- Aprender a viver juntos. Necessidade de descoberta e compreensão do outro para o desenvolvimento da convivência na diversidade.
- Aprender a ser. Contribuição para que a escola possa estimular o desenvolvimento da liberdade de pensamento, sentimento e imaginação para que os alunos se tornem sujeitos conscientes de si. (PPP, 2016, p. 32).

Sobre os pilares da educação, em que o documento foi embasado, é possível fazer uma ligação estreita entre esses com a abordagem a respeito da autonomia em Freire, pois o documento defende o estímulo aos estudos contínuos dos educadores, a boa convivência do grupo e o incentivo ao pensamento livre e à imaginação.

A relação íntima dos pilares da educação em que a escola embasou o documento PPP, com as considerações de Freire (2015), surge quando o autor defende que o educador deve primar sempre pela pesquisa e a conexão entre ensino e pesquisa, buscar também pela relação democrática para que todos tenham voz e sejam autores da construção social e, por fim, quando o documento propõe a importância incentivo do pensamento livre e da imaginação, possibilitando que as ações educativas da escola sejam respeitadas aos pensamentos, vontades e necessidades dos envolvidos.

Avaliação integral da criança

De acordo com o PPP da escola, os procedimentos avaliativos não têm a intenção de seleção, promoção ou classificação do aluno, podendo ser classificados como:

¹⁹Para Milani: O Marco Operativo deve dar a base e sustentar o plano de ação da instituição quanto à realidade desejada (MILANI, 2005).

- g) Observação crítica e criativa das atividades, brincadeiras e interações da criança.
- h) Utilização de múltiplos registros dos alunos (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.).
- i) Continuidade dos processos de aprendizagem por meio de estratégias de transição da criança (casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição como da creche para a pré-escola, transição da pré-escola para o ensino fundamental).
- j) Documentação que permita a família conhecer o trabalho da escola junto ao aluno.
- k) Não retenção do aluno na Educação Infantil (PPP, 2016, p. 39).

Quando o documento propõe em um dos procedimentos avaliativos da escola que seja feita a observação crítica e criativa sobre as atividades propostas, ele se aproxima do proposto por Freire (2015), pois o autor defende a ideia de que o ensino demanda a reflexão crítica sobre a prática pedagógica para que se melhorar as ações educativas no futuro.

Outro procedimento que o documento propõe, que é coerente ao desenvolvimento da autonomia, é o de dar possibilidades de participação da família na vida escolar dos/as filhos/as. Libâneo (2017) argumenta sobre a importância da participação de todos no desenvolvimento educativo dos/as educandos/as, tornando o processo de aprendizagem participativo e democrático.

Metodologia

O documento apresenta a metodologia da escola, de forma que a sua organização se constitui na divisão de quatro projetos anuais que devem ser planejados bimestralmente. Os projetos da escola, os quais o documento não cita os nomes, foram construídos segundo o documento a partir dos interesses e necessidades dos/as educandos/as. Freire (2015) discorre sobre a importância de o educador respeitar a curiosidade, gosto ético, inquietude e linguagem do educando para o desenvolvimento da sua autonomia.

É possível identificar concepções de autonomia próximas ao pensamento de Freire (2015) quando a escola, ao construir seus projetos educativos, busca embasamento nas particularidades dos/as educandos/as. Torna-se evidente a importância do respeito aos interesses e dificuldades das crianças na construção e organização dos conteúdos a serem trabalhados na escola, uma vez que vendo suas manifestações no planejamento e atividades propostas, o aluno se percebe como sujeito ativo na construção do seu conhecimento.

Vivências de aprendizagens que possam mediar a elaboração da autonomia da criança

Esse campo do documento é marcado pelas definições das atividades e trabalhos considerados importantes dentro da escola. Assim, foi feita uma análise buscando compreender o que cada proposta de atividade ou ação pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia da criança. As atividades propostas pelo documento são:

a) Roda de conversa com os alunos

Segundo o PPP da escola, esse momento é reservado para que o/a educador/a receba as crianças com o objetivo de acolhimento. Na roda de conversa, segundo o documento, deve existir a troca de ideias, conversa e relatos de vivências de forma que todos possam ouvir uns aos outros, promovendo o respeito mútuo (PPP, 2016, p. 65).

Freire (2015) resguarda a importância do respeito às experiências dos/as estudantes dentro do processo educacional. “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos/as estudantes e a experiência social que eles têm como indivíduos”? (FREIRE, 2015, p. 32). Portanto, a oportunidade de troca de vivências e experiências, segundo Freire, é fundamental para a construção autônoma do educando.

b) Atividades pedagógicas

O documento propõe para as atividades pedagógicas o trabalho com conhecimentos físicos que se resumem na observação e interação com diversos objetos, conhecimentos lógico-matemáticos, que é a proposta de ações mentais e reflexões sobre os objetos, estabelecendo relações entre eles e conhecimentos sociais que são o envolvimento, segundo o documento, com a cultura e conhecimentos produzidos pelo homem ao longo da história, como geografia, história e ciências naturais.

Ao observar as atividades propostas pelo documento, sobre a ideia que o mesmo traz do trabalho de observação, interação, reflexão e os objetos de estudo, a fim de estabelecer o envolvimento do aluno, é possível considerar que em suas propostas existe o vínculo com o desenvolvimento da autonomia quando o documento sugere além, do estudo sobre o objeto, a reflexão sobre o mesmo.

Em relação a esse processo de curiosidade, estudo e reflexão acerca do objeto de estudo, Freire (2015) discorre a respeito da dimensão da curiosidade, criticidade e, conseqüentemente, a criatividade que pode e deve ser despertada no aluno. Segundo o autor, é necessário incentivar o educando de maneira que ele seja curioso sobre o seu objeto de ensino, despertando a experiência vital. A título de ilustração o autor escreve:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, com sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2015, p. 33).

c) Artes visuais

Propostas de atividades que estimulem a capacidade de realizar atividades lúdicas como: pintura com os dedos, massinha de modelar, guache, origamis, colagem com papel, desenhos e recortes (PPP, 2016, p. 66) foram mencionadas.

Ao analisar as propostas voltadas para artes visuais, é possível perceber o trabalho a favor do desenvolvimento da autonomia do aluno quando a escola propõe atividades em que os/as educandos/as possam construir e produzir de maneira independente, tornando-se autores e donos do processo e exercício educativo.

A respeito da autonomia do educando, Freire (2015) discute a necessidade do educador se perceber como sujeito inacabado e assim considerar os conhecimentos, produções e a autonomia do aluno e perceber que o ato de ensinar não é apenas transmitir o conhecimento, mas dar oportunidade para que o aluno seja autor do processo. Logo, o autor (2015) discorre: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p. 47).

d) Contação de histórias e brincadeiras

No documento é destacada a importância da contação de histórias para as culturas letradas e para a descoberta do prazer da leitura. É proposto que o educador organize sua aula com ênfase na contação de histórias de maneiras diferentes com auxílio de fantasias, fantoches, desenhos, pinturas e organização de uma pequena biblioteca em sala de aula.

Em relação às brincadeiras, é proposta no PPP a importância da brincadeira para a convivência com o outro, a superação do egocentrismo e a oportunidade de convivência com outras ideias. Em seguida, o documento sugere que as brincadeiras sejam organizadas e planejadas com o auxílio de fantasias, sucatas, brinquedos e pinturas e também que sejam resgatadas as brincadeiras tradicionais e jogos de regras como: futebol, queimada, amarelinha, pega-pega, peteca, peão, carrinhos, bonecas etc.

Ao analisar o que o documento propõe em relação à contação de histórias e brincadeiras para as atividades da escola, é possível perceber em seu discurso considerações acerca do pensamento de Freire (2015), pois o autor defende a ideia de que a educação não pode se limitar somente à teoria, mas que deve buscar possibilidades que propiciem o envolvimento dos/as educandos/s (FREIRE, 2015).

A partir da compreensão de Freire (2015), em relação ao envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, na defesa de oportunidade para que o aluno se envolva e torne também autor e construtor do conhecimento, é possível perceber as brincadeiras e contações de histórias como alternativa para esse processo.

e) **Lanche/higiene, atividades físicas e comunicação**

Observa-se que além das necessidades nutricionais, a escola deve também trabalhar os hábitos de higiene como lavar as mãos antes das refeições e escovar os dentes e desenvolver a socialização durante as refeições, dando oportunidade de comunicação entre as crianças na hora do lanche.

Em relação às atividades físicas, o documento ressalta a importância de se desenvolver com as crianças o conhecimento do próprio corpo para que elas possam se aceitar e assim construir uma autoimagem positiva e confiante. Contudo, é sugerido pelo PPP que os educadores Regentes II desenvolvam atividades como circuitos, brincadeiras livres, jogos de regras e banho de mangueira para que exista o estímulo, na criança, do desenvolvimento da motricidade e da socialização.

Ao analisar a proposta do PPP acerca das atividades físicas e ligadas à higiene, é possível perceber a correspondência com o discurso da BNCC (2017) acerca do desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as, pois o documento define o trabalho com o corpo, gestos e movimentos e sua ligação com a emancipação e liberdade do aluno:

Na educação infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e liberdade[...]. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo [...]. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 37).

Considerando que o intuito da análise não é o contexto e intenção que a BNCC traz para o desenvolvimento da autonomia discente, é possível perceber um vínculo com a definição implícita de autonomia adotada no documento e as considerações e elaboração do PPP.

Acerca da comunicação, o PPP destaca a importância de dar oportunidade às manifestações das crianças, que elas possam ter condições de se comunicarem livremente, manifestarem seus sentimentos e emoções, participarem das decisões, opinarem e conquistarem assim sua autonomia.

Freire (2015) já discorria sobre o valor do diálogo para a movimentação histórica e da disponibilidade em sala de aula de diminuição da distância entre educador e educando por meio da troca de ideias e comunicação. Isso posto, sobre a importância do diálogo o autor (2015) escreve: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história.” (FREIRE, 2015, p. 133).

f) **Atividades extraclases**

É colocado nesse item do PPP que o educador deve estar atento à vida da comunidade, buscando oportunidades interessantes para complementar os projetos e atividades da escola. Essa observação pode acontecer, segundo o documento, por meio de atividades nas praças, parques, museus, exposições, feiras, supermercados etc.

A importância do respeito aos saberes e à cultura dos/as educandos/as é inquestionável. Freire (2015) argumenta sobre a assunção cultural e o destaque dado ao valor da cultura de cada um. Discorre também sobre o respeito cultural: “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos/as alunos/as cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado” (FREIRE, 2015, p. 42).

Brandão (2016) argumenta que para que a ação política seja libertadora e advinda das ações culturais, ela deve procurar os símbolos, significados e raízes culturais populares,

buscando a associação com a experiência de vida, interação e respeito ao “*movimento de cultura popular*”. Assim, ainda sobre as culturas populares, o autor discorre:

Rompidas as estruturas de domínio de uma classe social sobre as outras, ambas se uniriam em um mesmo sistema aberto de símbolos, de múltiplos saberes e de sensibilidades e significados, regido pela possibilidade de recriação de valores e conhecimentos fundados na conciliação entre pessoas, classes, culturas e consciência. (BRANDÃO, 2016, p. 97).

A proposta da escola, sobre a importância de observação, por parte dos/as educadores/as e contida no PPP, acerca das manifestações culturais da comunidade, torna-se uma oportunidade de construção de atividades que sejam de interesse e façam sentido para os/as estudantes e também possa fortalecer laços e o envolvimento entre escola, educandos/as, pais, responsáveis e toda comunidade.

Projetos e atividades permanentes

O projeto se manifesta como uma ferramenta positiva para a construção do conhecimento. Libâneo (2017) discorre sobre a importância do projeto ou planos dentro da escola e suas representações. “Um plano ou um projeto é um esboço, um esquema que representa uma ideia, um objetivo, juma meta, uma sequência de ações que orientarão a prática” (LIBÂNEO, 2017, p. 125).

O autor chama a atenção para o fato de que o projeto faz parte do processo de planejamento e atividades de ensino e aprendizagem, tendo assim a necessidade de ser construído de forma coletiva e democrática, buscando as funções de diagnóstico e de análise da realidade escolar, definição dos objetivos e metas e a determinação de atividades e tarefas a serem desenvolvidas em função de atender as prioridades destacadas.

Logo, é possível perceber, em decorrência da análise do PPP, a importância dos projetos, planos, atividades planejadas e intencionais para o processo educativo da escola, desde que sejam ações coletivas, haja possibilidade de alcançar os objetivos, visto que com eles atender a maior parte da comunidade interessada torna-se maior. O documento divide os projetos e atividades que a escola propõe em três partes, sendo essas:

- **Projetos Institucionais:** segundo o PPP, os projetos institucionais são projetos que envolvem toda a equipe escolar (educandos/as, educadores/as, equipe gestora, comunidade escolar e outros). Ao dar oportunidade de envolvimento da comunidade escolar nos projetos

da instituição, a escola possibilita a participação de todos de forma democrática. Todavia, é importante problematizar essa vivência democrática na medida em que a maioria dos membros da comunidade escolar é chamada a participar apenas em momentos de execução e apresentação de resultados.

Acerca dos projetos desenvolvidos na escola, consta no PPP apenas os títulos:

- Sustentabilidade
- Mascote da turma
- Era uma vez – Contação de história
- Recreio orientado – Cuidado do Outro
- Musicalização
- Sacola literária
- Sr. Alfabeto

- **Projeto didático:** segundo o PPP, é um projeto que prioriza a vivência e a relação entre educador/a e educando/a, tendo como meta principal o processo de ensino e aprendizagem, organização do trabalho didático e socialização dos conhecimentos.

No documento são citados apenas os títulos:

- Acolhimento e adaptação
- Identidade
- Família e profissões
- Cultura mineira
- Saúde em família
- Folclore
- Educação no trânsito

- **Atividades permanentes:** segundo o PPP, essas são ações diárias ou com frequência semanal e vinculadas ao projeto didático. São elas:

- Recepção e acolhimento
- Café da manhã e higienização

- Roda de conversa e exploração de cartazes (combinados, chamadinha, calendário e dentre outros)
- Leitura e contação de histórias
- Cantos diversos
- Área externa e higienização
- Oração coletiva antes das refeições com músicas clássicas no refeitório
- Repouso
- Atividades da tarde/roda lúdica/higienização

- Linha de ações para mudanças na escola

O PPP da escola, diante dos problemas encontrados no processo de aprendizagem dos/as educandos/as, construiu um quadro com metas, que segundo o documento, a serem atingidas. Essas metas foram organizadas e divididas em níveis de gestão. Sendo:

Gestão de resultados educacionais:

- a) Oferecer diferentes oportunidades em prol da motivação para o aprendizado do aluno e para que o professor e o educando possam ser coautores na construção do conhecimento.
- b) Buscar por parcerias e envolvimento de toda comunidade para o desenvolvimento de projetos na escola buscando o bom desempenho da escola segundo o documento (PPP, 2016, p. 92).

Gestão democrática:

- a) Articular parceria com a comunidade, promovendo assembleias com a participação de todos para tomada de decisões (PPP, 2016, p. 93).

Gestão pedagógica:

- a) Estimular as práticas pedagógicas respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos.
- b) Incentivar durante as aulas a inclusão e respeito sobre as diferenças (PPP, 2016, p. 94).

Gestão de recursos administrativos da escola:

- a) Priorizar as necessidades dos alunos.
- b) Reformar o espaço da escola com verbas específicas.
- c) Aplicar de forma adequada às verbas e recursos financeiros buscando atender as necessidades prioritárias (PPP, 2016, p. 95).

Gestão de pessoas:

- a) Promover a prática de valorização e reconhecimento dos profissionais com seus trabalhos e esforços (PPP, 2016, p. 96).

Ao analisar as linhas de ações definidas pelo PPP da escola, para possíveis mudanças, surgiram considerações em favor ao desenvolvimento da autonomia quando o documento destaca a motivação para que educadores/as e educandos/as sejam coautores/s do processo de ensino-aprendizagem, quando o documento busca por parcerias e envolvimento da comunidade, prima por uma gestão democrática, propõe respeitar o ritmo e a necessidade dos/as alunos/as para o desenvolvimento das atividades e quando estimula o reconhecimento e valorização dos profissionais envolvidos na escola.

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento da autonomia do sujeito é para Freire (2015) parte da iniciativa de motivação para reflexão, a partir do diálogo e respeito sobre os saberes e culturas do sujeito, a proposta do documento em desenvolvimento da coautoria por parte de educadores/as e estudantes, bem como a busca de envolvimento da comunidade e o respeito pelos saberes e necessidades dos/as educandos/as, condizem com o pensamento em relação ao desenvolvimento da autonomia de Paulo Freire.

A primeira associação com o desenvolvimento da autonomia percebida em decorrência da análise do documento foi observada em sua justificativa, na qual a escola esclarece o caráter democrático de sua construção, explicando que ao constituir-lo foi observada a importância à participação de todos da comunidade, bem como: pais, estudantes, funcionários/as e o apoio da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender buscando atuação conjunta com outras instituições que estiverem relacionadas à educação. Logo, o documento esclarece:

A Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e Aprender consiste em uma forma de atuação conjunta de instituições que desenvolvem atividades relacionadas à educação, capazes de agir em cooperação e de estabelecer relações pautadas na autonomia, na complementaridade, na horizontalidade e no interesse comum de contribuir para garantir o direito aos alunos à educação pública, gratuita, laica democrática, popular e qualificada socialmente. (PPP, 2016, p. 7).

Ao viabilizar sua construção coletiva e democrática, o PPP assume a característica voltada para o desenvolvimento da autonomia dos envolvidos em sua estruturação ao defender o direito de opinião e voz dos participantes nas discussões e elaboração do mesmo, visto que ao ser construído de forma democrática, o documento dá espaço para o desenvolvimento da autonomia dos envolvidos no processo e ao mesmo tempo estimula neles a consciência da importância da relação dialógica, respeitosa e democrática. Freire discorre sobre o assunto escrevendo:

Se, na verdade o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (FREIRE, 2015, p. 111).

A segunda relação com o desenvolvimento da autonomia, encontrada no documento analisado, foi acerca das linhas de ações educativas, objetivos e metodologias que o PPP propõe para a escola, em que é possível destacar relações em favor ao desenvolvimento dos/as educandos/as, profissionais e comunidade quando surge aparece nele a proposta de motivação para que eles/elas sejam coautores/as no processo de construção do conhecimento quando é colocada a importância da parceria entre a escola e a comunidade, reforçando o caráter de construção democrática na qual todos se veem autores e quando é enfatizado o respeito sobre as diferenças em sala de aula, o ritmo de aprendizagem dos/as alunos/as e sobre a valorização e reconhecimento dos profissionais em relação aos seus trabalhos e esforços. A identificação da relação com o desenvolvimento da autonomia, apontada na análise, ancora-se nos estudos das elaborações de Freire (2015) que buscaram por caminhos e reflexões que possibilitassem a consciência da importância do trabalho voltado para o desenvolvimento da autonomia do/a educando/a como sujeito de direitos e capaz de se constituir ativo/a e transformador/a no processo social.

O documento PPP é finalizado com uma breve reflexão sobre sua construção e a característica democrática que enfatizou a oportunidade de todos poderem contribuir com as mudanças necessárias. Logo, o PPP enfatiza que a proposta é de promover ações que estimulem a descentralização e democratização do processo de avaliação de cunho emancipatório.

Ao analisar a proposta do documento é possível relacionar suas intenções com o objeto de estudo da pesquisa, que é a busca por indícios de autonomia por parte dos estudantes em documentos e concepções dos profissionais da escola. É evidente a proposta de

democratização da escola, o reconhecimento de que todos os envolvidos têm voz ativa e decisória no processo de aprendizagem dos/as educandos/as e o respeito às particularidades e necessidades de cada um. A partir das características expostas no documento é possível detectar, em seu contexto democrático, o objetivo de incentivar a autonomia dos/as alunos/as e o reconhecimento de sua importância.

Em suas considerações, o PPP da escola também demonstra ser um documento flexível e aberto a mudanças, quando necessárias, de acordo com a realidade da unidade. Contudo, ainda é destacado, em relação ao documento sobre esse ser um instrumento teórico-metodológico, que ele propicia intervenções com o apoio do esforço coletivo de toda comunidade (PPP, 2016).

Considerando o exposto, é pertinente destacar a importância do projeto político pedagógico para as ações da escola. Ele pode se tornar em um instrumento de apoio em que todos possam expressar suas necessidades e pontos de vista, articulando com os objetivos e atividades necessárias para o alcance das metas estabelecidas coletivamente pela comunidade escolar e vinculadas ao cumprimento dos direitos educacionais.

Guedes, Silva e Garcia (2017) discorrem sobre a complexidade da construção do PPP e a necessidade de articulação entre ideias, conflitos, culturas e contradições. E ainda, esse processo de troca de ideias e contradições só é possível acontecer por meio da construção coletiva e democrática do documento.

Contudo, a construção democrática do PPP abre a possibilidade de incentivo para uma educação também democrática na qual os/as educandos/as podem ter sua voz considerada e também questionamentos, dúvidas e sugestões durante o processo de ensino aprendizagem. E em consequência da educação democrática, os educadores/as, alunos/as e todos envolvidos têm a oportunidade de exercer sua autonomia e reflexão para a construção da cidadania.

Sobre o exercício da cidadania e seu vínculo com a missão da escola e a autonomia do indivíduo os autores Guedes, Silva e Garcia escrevem:

Formar para a cidadania é a missão da escola como espaço de promoção do ser humano, [...]. Isso só é possível com uma escola aberta e uma sociedade que valoriza o estudo, sendo as duas compostas por cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, responsáveis e que valorizem o próximo e sejam capazes de viver em constante aprendizado, o que demanda reflexão – é refletindo que se mudam as ações. (GUEDES, SILVA e GARCIA, 2017, p. 584).

Portanto, o trabalho vinculado à construção da autonomia do sujeito na escola se torna um caminho de possibilidades para a liberdade, consciência, lutas e conquistas. E o documento PPP dentro da escola se constitui em uma ferramenta de apoio para que esse trabalho de desenvolvimento da autonomia possa acontecer, dando oportunidade de transformação da realidade educacional, que muitas vezes relega essa prerrogativa tão necessária nos dias atuais.

VI

CONVERSANDO COM AS EDUCADORAS, A PEDAGOGA E OBSERVANDO AS AULAS: ATIVIDADES FORMATIVAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS/AS EDUCANDOS/AS

As entrevistas semiestruturadas e as observações foram recursos metodológicos utilizados para a comunicação entre a pesquisadora, as educadoras e a pedagoga²⁰ (analista pedagógico)²¹ durante o trabalho de pesquisa. Por meio desses recursos foi possível obter informações para a compreensão das concepções desses profissionais sobre o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as.

6.1 As educadoras e a pedagoga: narrativas e análises

Para análise do conteúdo das narrativas foram utilizados temas oriundos das questões de estudo e dos objetivos, acrescidos de outros que foram evidenciados durante a leitura das narrativas e, posteriormente, organizados em quadros. Lembrando que as questões orientadoras da pesquisa são:

- a) Qual é a compreensão dos/as educadores/as e a pedagoga que atuam na escola sobre autonomia?
- b) Quais são as atividades pedagógicas desenvolvidas e seus vínculos para o desenvolvimento da autonomia do/a educando/a?

Assim, as respostas obtidas por meio das entrevistas com as educadoras e a pedagoga foram analisadas, categorizadas e organizadas em quadros ilustrativos, os quais foram baseados em estudos de Franco (2003). As categorias foram definidas a partir das questões orientadoras para facilitar o processo de análise do conteúdo do material. Para melhor esclarecer esse processo, Franco escreve: “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um agrupamento

²⁰ As entrevistas foram realizadas com profissionais do gênero feminino.

²¹ A partir da lei complementar nº 661, de 8 de abril de 2019, que alterou a lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014, lei que dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, a nomenclatura “pedagogo/a” passou a ser “analista pedagógico”. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-uberlandia-mg>>. Acesso em: 01/08/2019

baseado em analogias, a partir dos critérios definidos” (FRANCO, 2003, p. 51). As categorias definidas foram:

1. Educação infantil na formação inicial de educadoras e pedagogo/as.
2. Educação popular na formação inicial de educadoras e pedagogo/as.
3. Formação acadêmica, prática docente e desenvolvimento da autonomia discente.
4. Vantagens de se trabalhar com a educação infantil.

Com o apoio das questões orientadoras e a partir das narrativas das educadoras e pedagoga foram organizadas seções para reflexão, orientação teórica e análise dos dados e seus vínculos com o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as. Para melhor compreender as narrativas, nas próximas seções apresentamos as educadoras e pedagoga.

6.2 Retratos de educadoras, histórias e caminhos percorridos

A educadora Ana²² tem 41 anos, de cor parda, classe social média e de religião cristã e leciona para crianças com faixa etária entre 5 a 6 anos. Fez graduação em letras (português-inglês) e por não se identificar com o ensino fundamental e médio optou por fazer uma complementação em Pedagogia para trabalhar com a educação infantil. Coursou dois cursos superiores em instituições privadas e considera a formação continuada importante para aprimorar e atualizar o conhecimento. Ao todo ela fez três pós-graduações e busca participar dos cursos que a prefeitura oferece aos educadores/as.

Ana gosta de ler, adora livros de ficção, pensadores e filosofia. Quando perguntada se estava satisfeita em trabalhar com a educação infantil, a educadora afirmou que sim, que é muito bom acompanhar o desenvolvimento da criança. Sobre as vantagens de se trabalhar com esse ciclo de alfabetização, a educadora afirma ser esse tipo de educação permeada pela afetividade. Ama música, escuta vários ritmos, mas seu preferido é Rock, adora filmes de super-heróis, terror e procura ir ao cinema de três a quatro vezes ao mês. Não se opôs a dar entrevista e abrir as portas de sua sala aula, pois acha importante a pesquisa na educação e foi colaborativa durante os estudos.

A educadora Rosa²³ está com 39 anos, de cor parda, classe social pobre e religião católica, concluiu o magistério em 1996 e depois de 8 anos sem estudar voltou para a faculdade para cursar Pedagogia em uma instituição privada. Por considerar importante e

²² Nome fictício a fim de preservar a identidade da educadora.

²³Nome fictício.

necessária a formação continuada, a educadora fez um curso do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) em 2018 e atualmente está fazendo pós-graduação em Letramento e Supervisão Escolar. A educadora diz que gosta de ler e que atualmente tem lido com frequência materiais didáticos, mas também leituras diversas, como literatura brasileira, mundial, quadrinhos, trava-línguas e até citou um livro que gostou muito “Por quem os sinos dobram” do autor Ernest Hemingway²⁴.

A educadora Rosa diz adorar música, MPB (Música popular brasileira), mas se diz apaixonada por “farró pé de serra”, segundo ela é um farró do interior com sanfona e triângulo. Ainda sobre as práticas culturais, a educadora diz que sempre que tem oportunidade e condição financeira vai ao teatro ou cinema, mas que gosta mesmo de atividades ao ar livre, como passear no parque. Afirmou durante a entrevista que a grande satisfação de trabalhar na educação infantil é que essa é uma área que a preenche como pessoa e quando questionada sobre a vantagem, disse que está feliz em trabalhar com algo que escolheu por amor.

A educadora Joana²⁵ com 30 anos, cor parda, classe social média e de religião evangélica, cursou Pedagogia a distância em uma instituição privada e atua há 7 anos em sua área. Considera os cursos de formação continuada importantes e destaca sua característica de “reciclagem”, para ter novas ideias sobre o trabalho dentro de sala de aula.

Ainda segundo a educadora, sempre que a prefeitura oferece cursos de formação ela procura participar, gosta de ler, mas prefere leituras relacionadas à sua religião evangélica, gosta de música, mas não tem um gênero preferido, prefere músicas que as letras façam sentido para ela, quanto aos eventos culturais, diz buscar participar de eventos relacionados às músicas. A educadora ainda afirma estar satisfeita em trabalhar na educação infantil e disse que a vantagem do seu trabalho é poder ver o desenvolvimento do/a aluno/a.

Ao buscar por elementos comuns e diversos que consigam apresentar as educadoras entrevistadas, foi possível perceber que as três educadoras afirmaram estarem satisfeitas com seu trabalho e fazem ligação entre a essa modalidade de ensino e a afetividade. Seja essa satisfação devida ao fato de trabalhar com o que gosta ou pelo fato de poder acompanhar o desenvolvimento de seus/as educandos/as.

Ao analisar esses dados sobre as educadoras, partindo da questão central da pesquisa, que é: “Quais as concepções de autonomia presentes no cotidiano de uma escola pública de educação infantil de Uberlândia e seus significados para o desenvolvimento da autonomia

²⁴Por quem os Sinos Dobram (em inglês: *For Whom the Bell Tolls*) é um romance de 1940 do escritor norte-americano Ernest Hemingway, considerado pela crítica uma das suas melhores obras. ^[1] Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/For_Quem_os_Sinos_Dobram> acesso em: 23/08/2019

²⁵ Nome fictício.

dos/as educandos/as?” É possível perceber uma vinculação de conteúdos das narrativas com os pressupostos de Freire (2015), quando o autor afirma a relação entre alegria e esperança e sua importância para a educação libertadora. Freire escreve:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. (FREIRE, 2015, p. 70).

Além disso, o aprender junto, com alegria, pode ser vinculado às condições de desenvolvimento da autonomia.

6.3 Educação infantil na formação inicial das educadoras entrevistadas e seus significados para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as das classes populares

Nesta seção são analisadas as narrativas das educadoras acerca de suas experiências durante o período de formação acadêmica, com o propósito de identificar e compreender o contexto e possibilidades que os cursos de graduação ofereceram às docentes entrevistadas acerca do trabalho voltado para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as e trabalho com educação infantil e a educação popular.

Durante as entrevistas buscou-se esclarecer se as educadoras tinham acesso à disciplina voltada para a educação infantil durante a formação inicial e se estavam satisfeitas em trabalhar na área. Ao serem questionadas sobre sua formação inicial e a presença de disciplinas que abordassem essa modalidade de ensino durante esse período, as três educadoras afirmaram ter acesso à temática sem essa estar definida por meio de uma disciplina específica, mas de forma que fosse trabalhada em todos os conteúdos.

De fato, a falta de definição de uma disciplina específica que trabalhe a educação infantil, em suas características e possibilidades, é um dos desafios a serem analisados pelas futuras construções dos novos currículos dos cursos de Pedagogia. Além disso, Albuquerque, Rocha e Simão escrevem:

[...] reconhecemos, em alguns cursos analisados, a preocupação de estabelecer uma abordagem teórico-metodológica conteudista, se assim podemos denominá-la, acerca dos aspectos relacionados à pré-escola, ou seja, para a educação das crianças a partir de quatro anos de idade, ficando a creche e os bebês ainda na invisibilidade. (ALBUQUERQUE, ROCHA, SIMÃO, 2018, p. 22).

A partir do contexto apresentado, da falta que faz uma disciplina dedicada à educação infantil para o trabalho e desenvolvimento do educador, é possível acreditar e lutar por mudanças e construções dentro dos currículos dos cursos de Pedagogia, pois o reconhecimento dessa modalidade de ensino como a primeira etapa da educação básica, pela Lei de Diretrizes e Bases (lei nº 9.324, 1996), é um dos pontos de partida para certificar a importância do trabalho pedagógico com a educação infantil e torna-se incentivo para novas transformações e mudanças que viabilizem estudos e orientações para os educadores/as e demais profissionais da área.

Sobre o currículo dos cursos de Pedagogia, as autoras Albuquerque, Rocha e Buss-Simão, após uma pesquisa sobre as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e seus vínculos com a educação infantil, concluíram que:

[...] apesar de haver um esforço em buscar subsídios para uma formação que contemple a educação da infância em sua especificidade, ainda prevalece a centralidade do processo de escolarização e da ideia criança-aluno, na formação docente. (ALBUQUERQUE, ROCHA, BUSS-SIMÃO, p. 22, 2018).

Com o intuito de exemplificar essa carência de estímulos e orientações para o trabalho com a educação infantil durante a formação inicial, a educadora Joana pondera: “Foi de uma forma abrangente, não teve nada específico para essa área e nem para outras áreas de educação fundamental. Não”. (Entrevista, educadora Joana, 2019).

Foi possível observar que as educadoras, apesar de terem acesso à temática durante o período acadêmico, não se sentem seguras com suporte teórico acerca dos conteúdos programados pelo curso, a fim de oferecer embasamento para a prática docente com as crianças.

6.4 A educação popular na formação inicial das educadoras entrevistadas

Esta seção buscou apresentar e analisar as respostas voltadas para a experiência das educadoras de terem estudado alguma temática ou disciplina durante o período acadêmico que abrangesse a educação popular e o que essas profissionais achavam que deveria ser feito a favor dos/as educandos/as das classes populares.

Diante do contexto da escola pública, em que a maioria das crianças que frequentam a mesma são oriundos das classes populares, Wanderley defende a educação popular da seguinte forma:

Considerando a enorme variedade de instituições que pregam e agem no sentido clássico, mesmo aceitando as ressignificações propostas, a educação popular freiriana, a que luta pelo inédito viável com o seu método, a que defende uma educação popular contra-hegemônica, pode a) em casos variados de épocas e situações concretas, ser desenvolvida no sistema escolar, ciente das imensas dificuldades vigentes; b) em atendimentos a grupos, comunidades, segmentos específicos, trabalhadores rurais e urbanos, dirigentes e militantes de movimentos e partidos políticos, ser desenvolvida ainda fortemente nos múltiplos espaços informais externos aos sistemas de ensino particular e público. (WANDERLEY, 2010, p. 28).

Paro, Ventura e Silva (2019) argumentam a cerca do inédito viável. Segundo os autores, o inédito viável surge a partir da percepção crítica da realidade e a busca pela superação de situações desfavoráveis. Portanto, de acordo com os autores o inédito viável pode ser compreendido como o processo de consciência que o sujeito passa ao se assumir e a partir da reflexão crítica de sua realidade, para que então possa buscar por transformações sociais que atendam e justifiquem a reflexão feita. Ainda segundo Paro, Ventura e Silva:

A construção do inédito viável envolve o processo de codificação e descodificação da realidade, ou seja, codifica-se uma situação existencial concreta para, a partir daí, investir no processo de descodificação, que permitirá a análise crítica desta situação codificada. Isto implica um movimento do abstrato até o concreto, numa ida das partes ao todo e numa volta deste às partes, num reconhecimento do sujeito no objeto. (PARO, VENTURA, SILVA, 2019, p. 7)

Quando foram perguntadas se tiveram a disciplina de educação popular em seus cursos de graduação, todas responderam que não. No momento em que as três educadoras entrevistadas afirmam não terem acesso a alguma disciplina ou temática voltada para a educação popular durante sua formação inicial, surge a possibilidade de reflexão acerca do assunto, pois quando os cursos de formação inicial de educadores e a escola como instituição responsável pela educação não possibilitam o trabalho com base nas reformulações acerca da escolarização das classes populares, vinculada ao campo da educação popular, pode-se fortalecer experiências de educação para submissão e exclusão escolar.

Acerca da exclusão, Mattos (2012) diz que o processo de exclusão vinculado às classes populares passa por trajetórias pessoais e coletivas, em que o indivíduo se vê em um sistema o qual ele não pertence. Mattos escreve sobre essa crença:

Essa segregação é desumana por ser simbólica. Está incutida no imaginário pessoal e social das pessoas de classe popular e modificou a identidade destes sujeitos, pois os próprios se consideram necessitados de favores para modificar sua vida socioeconômica e cultural. São mecanismos de naturalização da exclusão e de desigualdades sociais incompatíveis com a democratização da sociedade. (MATTOS, 2012, p. 221).

Portanto, observar a exclusão como um problema social a ser discutido ainda não é o suficiente. É necessário que o/a aluno/a oriundo/a das classes populares tenha a oportunidade de se reconhecer como um sujeito de direitos, dentre os quais está a garantia da educação e que ele/a possa, partir da tomada de consciência, perceber que as transformações sociais dependem de reflexões, mobilizações e que a busca por condições iguais deve ser constante.

E sobre o que deve ser feito a favor dos/as educandos/as de classes populares. A educadora Ana disse que o governo deveria disponibilizar “mais cultura” para as crianças por meio de bibliotecas, livros, música e teatro. Souza (2014) esclarece que a partir dos seus estudos em Alfredo Bosi foi possível afirmar que a cultura é o conjunto de conhecimentos, técnicas e práticas construídos socialmente e transmitidos por meio de manifestações para diferentes gerações. A autora (2014) ainda afirma que: “não existe uma cultura homogênea, principalmente quando se trata da brasileira” (SOUZA, 2014, p. 17).

No entanto, às vezes, é necessário refletir sobre as diferentes culturas e sua importância, isso não quer dizer que a leitura, a música, o teatro e o conhecimento por seus diferentes gêneros não sejam relevantes, mas um dos conceitos abordados por Freire sobre o desenvolvimento da autonomia do/a educando/a é justamente a busca pelo respeito aos saberes socialmente construídos, e a partir deles trabalhar com questionamentos que levem à elaboração de pensamentos críticos, ou que facilitem o processo de aprendizagem vinculado à autonomia.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (FREIRE, 2015, p. 32).

Em relação ao que deve ser feito a favor dos/as educandos/as de classes populares, a educadora Ana argumentou sobre a necessidade de se oportunizar acesso às culturas como teatro, cinema e passeios e as educadoras Rosa e Joana evidenciaram a importância do envolvimento, apoio e participação da família e comunidade em geral. Wanderley (2010)

chama atenção para o fator de importância do envolvimento da família na escola para o incentivo e a descoberta dos direitos e de novas possibilidades pedagógicas para a aprendizagem. Contudo, o autor adverte:

Os agentes educadores não podem manipular e nem violentar, e sim utilizar métodos pedagógicos que respeitem os caminhos, história e vida das pessoas, ajudando-as, por conseguinte, a transformar o mundo em que vivem, sem que para isso seja necessário violentá-las. (WANDERLEY, 2010, p. 90).

Portanto, além dos significados para a aprendizagem dos/as educandos/as, a participação e envolvimento da família na escola com o apoio dos educadores/as se tornam necessários para a tomada de consciência e construção da autonomia da família, estudantes e todos os sujeitos envolvidos no processo, na medida em que essa participação legitima a produção cultural desses grupos e se tornar um exercício da autonomia.

6.5 Reflexões acerca dos discursos das educadoras sobre educação infantil e educação popular

É possível observar, a partir da análise das narrativas das educadoras, que a formação inicial contribuiu de forma genérica para os estudos sobre as temáticas da educação infantil, especialmente acerca de contribuições voltadas para o trabalho em sala de aula em favor ao desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as. Em relação à educação popular, há uma lacuna na formação inicial das educadoras. Por conseguinte, o curso oferecido no período de formação inicial não se constituiu suficiente, uma vez que ao terminar sua formação inicial, o educador (a) poderá se deparar com a realidade de trabalho com as classes populares, bem como com a educação de crianças.

É necessário que os educadores e profissionais tenham segurança teórica e metodológica com o apoio do curso de formação inicial, para que por meio dele consigam caminhos e formas de trabalho que possibilitem o desenvolvimento da autonomia e de demais processos formativos dos/as educandos/as como o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, como já definido pela LDB (1996).

Por conseguinte, é possível observar nas narrativas das educadoras e com pesquisas relacionadas a respeito de disciplinas voltadas para a educação infantil e educação popular, em cursos de graduação, que essas temáticas discutidas ainda têm um longo caminho de luta e

conquistas para o reconhecimento da importância dessas disciplinas nos currículos acadêmicos e, conseqüentemente, para a educação.

6.6 Autonomia na formação inicial das educadoras e formas de contribuição para seu desenvolvimento por meio das práticas pedagógicas

Nesta seção serão analisadas as narrativas das educadoras em relação às suas experiências durante o período de formação inicial, a fim de compreender e identificar as possibilidades que os cursos de graduação ofereceram as educadoras acerca da compreensão sobre autonomia e as possibilidades de desenvolvimento dessas na escola com os/as educandos/as.

Quando perguntadas sobre a formação inicial e se essa contribuía para a prática docente voltada para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as, a educadora Ana afirma que o curso de Letras contribuiu mais do que o de Pedagogia por conter a disciplina de Literatura Infantil. A educadora Joana afirma que a temática da autonomia e seu desenvolvimento para a formação do/as estudantes são restritos e insuficientes no período do curso e se torna insuficiente para a prática docente. Contudo, somente a educadora Rosa considera que os estudos, de forma geral, propõem a reflexão das ações educativas.

Com relação à pergunta que abordava as educadoras sobre o quanto elas contribuía para a construção da autonomia dos/das educandos/as, a educadora Rosa apontou o acolhimento e incentivo à fala e as outras duas educadoras, Ana e Joana, foram semelhantes em suas respostas quando apontaram o incentivo aos autocuidados e a capacidade de resolução de problemas de forma independente.

De acordo com o documento referencial para a educação no Brasil, a BNCC (2017) e a partir da análise já feita sobre esse documento e suas concepções voltadas para o desenvolvimento autonomia, as concepções das educadoras são semelhantes às presentes no referido documento, quando o mesmo em seus objetivos de aprendizagem para o campo “O eu, o outro e o nós” define que um dos seus objetivos é: “Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 41), pois a partir de suas respostas é possível perceber que elas usam o documento como referência e dão continuidade aos estudos e embasamentos que a escola adota a partir da Base.

Mas a questão fundamental é que o desenvolvimento da autonomia vai além do incentivo para a autocuidado, a autonomia de acordo com Freire (2015), exige do educador para o educando, o respeito pelas diferenças e a partir desse respeito, o incentivo para que o/a educando/a possa se reconhecer como sujeito de direitos e deveres, capaz de refletir acerca de seu meio e dialogar sobre possíveis transformações.

Quando perguntadas sobre o que já é feito para o desenvolvimento da autonomia das crianças, todas as respostas surgiram no sentido de demonstrar o estímulo para a capacidade do autocuidado e desempenho de atividades sozinhas, demonstrando mais uma vez o vínculo com os fundamentos da BNCC (2017). A BNCC em seu campo de experiência ‘O eu, o outro e o nós’ e também pondera sobre autonomia: “Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 36).

Acerca das medidas tomadas pela escola que favorecem a prática docente, as educadoras colocaram a insatisfação com o tempo e rotina escolar e a necessidade de parceria entre a escola e os pais e responsáveis pelos/as educandos/as. A título de ilustração, a educadora Ana relata:

[...] mas é muito importante que o pai tenha em mente que ele tem que ajudar em casa. Por exemplo, a criança que ela está tirando a fralda. É muito importante o pai começar a tirar em casa que é um local que ele está mais tranquilo, mais confortável para ele, para depois a gente ajudar na escola. É a questão de tirar a roupa, de comer sozinho. Eu acho que o pai tem que ajudar a escola também. (Entrevista Educadora Ana, 2019).

Mas ao observar o relato da educadora Ana, a afirmação sobre a pouca colaboração dos pais e da família no desenvolvimento da autonomia das crianças confronta outro relato da mesma educadora que afirma que a participação da família e pais é sempre ativa de acordo com a necessidade e solicitação da mesma. Em seguida, ela diz sobre seus/suas educandos/as e família: “[...], mas o que eu posso dizer é que a família tem ajudado bastante em tudo que eu tenho pedido [...]”.

A partir dos discursos contraditórios da educadora Ana, que indicam a necessidade de envolvimento da família e ao mesmo tempo a efetivação da participação da família quando necessário e solicitado pela escola, é possível reflexões acerca de como é construído o papel da participação de pais e responsáveis na vida escolar de seus filhos.

Libâneo (2017) discute o valor de uma gestão democrática, em que a participação de todos é fundamental. Para o autor, o objetivo da organização de atividades que envolvam a

relação entre escola e comunidade é: [...] buscar as possibilidades de cooperação e apoio oferecidas pelas diferentes instituições e que contribuam para o aprimoramento do trabalho da escola, isto é, as atividades de ensino e educação dos/as educandos/as. (LIBÂNEO, 2017, p. 173). No próximo capítulo, continuaremos as reflexões a respeito de uma gestão escolar democrática.

Quanto à autonomia e o que ela significa para cada educadora, novamente as educadoras apontaram por sentidos de resolução de problemas, autocuidado e ações como cuidar dos pertences pessoais, que não necessitam de supervisão de um adulto.

A última pergunta era voltada para as práticas culturais e suas contribuições para a construção autônoma do sujeito e as educadoras em suas respostas destacaram a participação e frequência dos/as educandos/as na escola e os vínculos com a vida das crianças. Sobre a participação das crianças e suas interações no cotidiano e rotina escolar, Carreiro escreve:

[...] um dos caminhos possíveis para se construir um espaço mais significativo para as crianças está no movimento de reconhecimento das suas culturas: saber o que as crianças já sabem (Esteban, 2012), para, em diálogo com esses saberes, desenhar os caminhos possíveis para a ampliação das suas experiências educativas. (CARREIRO, 2013, p. 296).

Faz-se necessário, ainda, que exista uma reflexão acerca das crianças e dos diferentes tipos de infância. Sarmiento (2017) chama a atenção de que ao falar de infância seja necessário considerar o contexto econômico, histórico, cultural e político ao conceito abordado para que seja dado significado e existam lutas normativas em defesa da criança e da infância. O autor (2017), ao falar dessas lutas normativas, expõe a importância de inclusão às diferentes condições de infância:

O debate acadêmico sobre a normatividade da infância é de grande atualidade no campo dos estudos sociais da infância⁷. E esse debate é crucial, desde logo, para impedir que, no plano da teoria e no plano da prática social, as crianças em situação de exclusão fiquem também simbolicamente excluídas da condição da infância por estarem “fora da norma”. E também porque, sem compreender a diversidade das condições da infância, ficam profundamente limitados o escopo e a capacidade analítica e interpretativa dos estudos sociais da infância. Sobretudo, o debate sobre a normatividade é essencial para compreender os processos de transição e mudança em curso na relação entre adultos e crianças, nas suas diferentes dimensões políticas, educativas, culturais e internacionais. (MARCHI, SARMENTO, 2017, p. 960)

Após a consciência da diversidade de infância, é que se torna possível pensar em uma construção coletiva do ambiente de aprendizagem. Carreiro (2013) demonstra em seus

estudos que a partir da construção de um ambiente, rotina e atividades com a participação das crianças é possível expor as suas necessidades e curiosidades relacionadas ao saber, transformando a escola e todo seu contexto educativo em um ambiente de sentido e significado, compondo o espaço escolar em um ambiente familiarizado e atrativo para os/as educandos/as. Vale ressaltar, que a análise de como a escola propõe a relação das crianças com o ambiente e o processo de aprendizagem e se existe a busca pela familiarização e respeito aos saberes e curiosidades dos/as discentes, questão esta que será abordada na análise das observações das aulas.

6.7 Atuação profissional das educadoras colaboradoras e o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as

A participação dos/as educandos/as em sala de aula

Sobre as crianças e suas participações durante as aulas, as educadoras relataram que elas têm “boa participação”, são bons, criativos, espertos e atentos. Quanto à participação positiva, Dozena (2008) argumenta a respeito da importância da discussão em relação ao que os educadores esperam ou definem como “bom comportamento”. Segundo o autor, muitas vezes os/as educadores/as idealizam um/a aluno/a bom/boa na figura de um sujeito silencioso e que recebe, sem argumentos, os conteúdos produzidos durante as aulas. Dozena (2008) ressalta que “Com certa frequência, os educadores projetam um “aluno modelo”, interessado e consciente da postura adequada a ser adotada por que deseja se preparar para a vida”. (2008, p. 113). A desconstrução da imagem do/a “aluno/a modelo” é muito importante para a concepção de educação voltada para o desenvolvimento da autonomia discente.

Apenas a educadora Joana afirmou que os/as educandos/as são “desconfiados/as” e alega certa dificuldade em trabalhar a afetividade com eles/elas em decorrência dos/as mesmos/as serem receosos e sem parâmetros afetivos. A educadora narra:

Então, eu trabalho com meus alunos, aqui é uma comunidade [...] Sobre o segundo período, a gente tem todo um trabalho dentro de sala, respeito, carinho, e eles sentem falta disso. Por ser uma comunidade carente, falta isso para eles. Então eles ficam meio que um pé atrás, receosos de como saber lidar com essas questões que é trabalhar dentro de sala. (ENTREVISTA, JOANA, 2019)

Ao analisar o conceito desconfiança definido pela educadora Joana, em relação aos seus/suas educandos/as, o Mini Dicionário Aurélio define a palavra desconfiar como: [...] *T. i* 2. Suspeitar, duvidar. *Int.* 3 Mostra-se desconfiado [...] (FERREIRA, 2008, p. 300). Contudo, o posicionamento dos/as educandos/as, ao se mostrarem desconfiados, e a relação da desconfiança com o conceito de autonomia abordado por Freire (2015), são ações e atitudes favoráveis para o desenvolvimento da autonomia dos/as mesmos/as, uma vez que o autor (2015) argumenta a favor de exercícios de reflexão e pensamento crítico do sujeito acerca de sua realidade.

Analisando o depoimento da educadora Ana, é possível observar sua concepção de educação quando afirma a importância da participação dos/as educandos/as por meio da interação com as atividades e quando não prioriza a leitura e escrita como elementos básicos para a alfabetização e educação dos/as estudantes.

Em relação à cultura dos/as educandos/as, a educadora Ana enfatizou os gêneros musicais funk²⁶ e sertanejo, dizendo ser muito presentes no dia a dia das aulas, já as educadoras Rosa e Joana citaram a diversidade cultural dentro da sala de aula em decorrência da migração dos/as estudantes e suas famílias do norte e nordeste e o respeito em relação a essas diferenças.

Uma parcela significativa dos/as alunos/as, de acordo com as narrativas das educadoras, é migrante da região norte para o município de Uberlândia. Segundo o site Resumo Escolar, a região do Norte no Brasil é formada pelos estados do Amazonas, Acre, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins e sua cultura advém dos aspectos culturais indígenas. Sobre algumas características culturais de danças e comidas típicas o site apresenta:

O carimbó, dança marcante do estado do Pará, é uma manifestação cultural na qual são formados pares em duas fileiras que giram em torno de si mesmos, batendo palmas. A cada ano, o estado celebra a dança em festivais e eventos de rua, especialmente em festas juninas. [...] Mandioca, peixe e ervas típicas são elementos quase obrigatórios na execução dos pratos. Um deles é o tacacá, um caldo feito com goma de mandioca, jambu (erva nativa), tucupi (pimenta artesanal feita de mandioca cozida), pimenta e camarão seco. (RESUMO ESCOLAR, 2017).

²⁶ O movimento que hoje conhecemos como funk carioca teve início na década de 1980 e foi marcado pelos Bailes Black Rio. Eram bailes que possuíam características próprias e em muito se diferenciavam das festas surgidas na década seguinte: somente músicas estrangeiras eram tocadas, sobretudo músicas negras norte-americanas. Estes bailes estavam inseridos na cena das discotecas oriundas dos Estados Unidos e que alcançou diversos países do mundo (BRAGANÇA, 2017, p. 15).

É necessário que a cultura seja percebida e analisada para que seu sentido não seja simplificado em gêneros e manifestações musicais. De acordo com Ferreira, a cultura pode ser compreendida como:

[...] **2.** O complexo de padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc., transmitidos coletivamente, e típicos de uma sociedade. **3.** O conjunto dos conhecimentos adquiridos em determinado campo. (FERREIRA, 2008, p. 280).

Assim sendo, ao tratar a cultura referente a qualquer grupo social, não se pode deixar de considerar as características, conhecimentos e produções coletivas desse grupo. O que traz a reflexão acerca da diversidade cultural também narrada pelas educadoras Joana e Rosa. Souza (2014) traz argumenta acerca do patrimônio cultural brasileiro que passou segundo o autor a dar conta dos diversos grupos sociais dentro da sociedade e dando valor aos bens materiais e imateriais produzidos historicamente. Para Souza, esse valor aos bens produzidos acontece pois:

Indígenas, afro e nipo-brasileiros, ciganos, entre outros grupos, reivindicam e passam a ser contemplados por políticas públicas de cultura e pela patrimonialização dos seus bens, ainda que timidamente, entrando no enredo da nação. (SOUZA, 2014, p. 31)

O autor também argumenta acerca da diversidade cultural e seu processo histórico e político. Para ele:

O discurso da diversidade cultural foi explicitamente adotado pelos Estados, que passaram a incitar as culturas locais, muitas vezes as reinventando ou as retirando do estágio de adormecimento. No Brasil, após o Regime Militar (1964-1985) de cunho nacionalista, a Constituição Democrática promulgada em 1988, que tem como um dos seus princípios assegurar a pluralidade da sociedade brasileira, determinou em seu artigo 215, § 1º, que “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.” O que antes era “caso de polícia” passa a fazer parte da biografia nacional brasileira. (SOUZA, 2014, p. 32)

Acerca dos relatos das educadoras, sobre as diferenças culturais em sala de aula, é possível perceber o vínculo entre o valor que tem o trabalho com as culturas e atitudes que estimulem o respeito e o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as no contexto de construção de relações democráticas. A respeito da diversidade e rejeição à discriminação, Freire já discorria sobre o quanto o preconceito nega a democracia. Logo, o autor escreve: “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2015, p. 37).

Quando questionadas sobre as participações e culturas de seus educandos/as, as educadoras consideram as participações de seus/suas alunos/as boas, e ao analisar suas falas, surge a possibilidade de superação da ideia de que estudantes pertencentes às classes populares têm características negativas como violência e indisciplina. Sobre essa afirmativa, Arroyo escreve:

Tocar nas visões que temos dos educandos, sobretudo populares, sempre é incomodo. [...] É curioso que esse olhar seja tão negativo exatamente em tempos em que vêm se afirmando positivamente as crianças, adolescentes e jovens como sujeitos sociais, culturais e de direitos. Eles têm um protagonismo que nunca tiveram na medicina, no direito, na cultura, nas políticas sociais, na mídia, no mercado e no cinema. (ARROYO, 2014, p. 59).

Considerando a relevância do respeito pela diversidade cultural na educação, discutido por Freire (2015), quando o autor expõe a necessidade da rejeição à discriminação, seja essa por cor, classe social ou gênero, ao reconhecerem e valorizarem a diversidade cultural em sala de aula há possibilidade da necessidade do trabalho voltado para o respeito e reconhecimento acerca das diferenças entre os/as educandos/as ou dos seus grupos sociais, por conseguinte, da inclusão dessas culturas no projeto político pedagógico da instituição escolar.

6.7.1 Dificuldades para ensinar e o desenvolvimento da autonomia em sala de aula

Em relação às dificuldades de ensinar e as dificuldades encontradas no ensino infantil voltado para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as, a educadora Ana citou a participação da família e o desinteresse em participar de eventos como reunião de pais. Quanto ao desenvolvimento da autonomia dos/as discentes, a educadora cita a limitação dentro das condições de trabalho, como os horários e rotina com as crianças, uma vez que com o tempo corrido, segundo a entrevistada, fica impossível incentivar o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Reis (2013) argumenta sobre a participação da família na escola, o autor considera a família uma possibilidade de parceria com a escola e a possibilidade de ações reflexivas acerca do envolvimento e colaboração da família e escola, bem como a contribuição desse envolvimento para o desenvolvimento dos/as educando/ass. Segundo o autor, as reclamações principais dos educadores é justamente a falta de participação das famílias na vida escola dos alunos/as, porém o referido autor discorre sobre uma das dificuldades encontradas para que aconteça esse envolvimento:

Se por um lado algumas famílias não buscam uma interação mais próxima com a escola, por outro lado, a instituição escolar também não tem facilitado a participação da família no trabalho por ela desenvolvido, bem como na elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, excluindo a presença desta, como se ambas não precisassem caminhar juntas para obterem sucesso na formação do sujeito (REIS, 2013, p. 36).

A educadora Rosa ressalta que a dificuldade para ensinar está na motivação dos/as educandos/as em ir à escola e, conseqüentemente, as suas frequências nas aulas. A educadora citou também a falta de material didático e o envolvimento da família como elementos dificultadores para o desenvolvimento da autonomia dos/as discentes.

A educadora Joana cita a diversidade de culturas dentro de sala como uma dificuldade para ensinar.

As dificuldades encontradas para ensinar seria na questão da diversidade dentro de sala [...], a diversidade é muito grande, porque por mais que eu tenho comunidades aqui eu tenho eu tenho de outras regiões também. Então tem os alunos com aprendizagens mais evoluídos e outros são mais atrasados. Então, eu tento buscar mais no lúdico para ter uma aprendizagem significativa para os alunos (ENTREVISTA, JOANA, 2019).

Assim, a diversidade de culturas não integra o currículo, tampouco é concebido como facilitador de aprendizagens.

Quanto ao desenvolvimento da autonomia e suas dificuldades, ela afirma que esse desenvolvimento depende do estímulo aos/as educandos/as e em mostrar que eles “dão conta de desenvolver as atividades”, pois muitas vezes essas crianças chegam com a ideia de que não dão conta ou não são capazes e para a entrevistada, isso se torna um obstáculo para o desenvolvimento da autonomia do educando/a.

É possível associar esse tipo de sentimento de impotência dos/as discentes, quanto à construção do conhecimento, com a ideia de fatalismo exposta por Paulo Freire (1979). Dullo (2014), também, discorre acerca do fatalismo de maneira a entender que esse é o processo do qual o sujeito se sente rebaixado e classificado como objeto, em consequência de mitos e mídia organizadas fazendo com que esse sujeito renuncie a sua capacidade de decidir. (DULLO, 2017, p. 55).

Ao analisar as respostas das entrevistadas, é possível observar que as dificuldades relatadas pelas educadoras se baseiam na ausência de participação dos/as educandos/as quando esses se mostram “desconfiados” dos pais na vida escolar dos filhos e na diversidade cultural presente em sala de aula. Contudo, surge a reflexão sobre a importância da construção

coletiva do contexto escolar para a vida e realidade das crianças, transformando a escola em um espaço significativo para todos/as eles/as, e, na medida em que as culturas dos/as alunos/as sejam parte dos projetos políticos pedagógicos e ocorrer mudança do caráter da participação dos membros da comunidade escolar, certamente haverá avanços na democratização da educação.

Libâneo argumenta a favor da construção de uma educação democrática e sobre a participação dos pais na escola, escrevendo que a escola deve ter funções, objetivos, projetos e estruturas explícitos e próprios formulados de forma coletiva. “De fato, a escola não pode ser mais uma instituição isolada em si mesma, separada da realidade circundante, mas integrada numa comunidade que interage com a vida social mais ampla” (LIBÂNEO, 2017, p. 97).

Nesse contexto, é fundamental refletir sobre a necessidade de organização da construção das práticas docentes por meio dos cursos de formação inicial, instituições, escolas e educadores/as a respeito da valorização e possibilidades de trabalho com as diferentes culturas presentes em sala de aula e entorno da escola e a formulação de uma educação democrática, que seja de interesse da maioria dos/as alunos das escolas públicas.

6.7.2 Fundamentos para a prática docente

Acerca dos embasamentos teóricos que fundamentam suas práticas docentes, a educadora Ana informou que procura embasamento no seu curso de Letras por considerar que o mesmo traz “mais benefícios” para a alfabetização e na complementação que fez em Pedagogia. Já a educadora Rosa afirma buscar base nas orientações pedagógicas por meio dos módulos com a pedagoga e a educadora Joana disse, que busca propor seu trabalho voltado para o lúdico.

Contudo, é possível perceber que em suas respostas as docentes não consideram que a formação inicial em Pedagogia ofereceu fundamento para a prática pedagógica, necessitando buscar aportes em outros meios. Como exemplo, quando a educadora Ana afirma considerar o curso de Letras mais benéfico por disponibilizar os estudos acerca da Literatura Infantil:

Eu acho que por eu ter formação em letras, que é um curso muito abrangente, ele traz muitos benefícios para educação infantil é o meu ensino na educação infantil, porque para alfabetizar você tem mais uma facilidade, porque você aprende isso no curso de Letras e morfologia e fonética é mais fácil para você. No curso de Pedagogia, pelo menos no meu, eu não tive muita ênfase na Literatura Infantil. E na Letras eu já tive, eu tive um

semestre só de Literatura Infantil com seminário, então eu acho que sim, ajuda bastante. (Entrevista, Educadora Ana, 2019).

Isso nos leva a refletir sobre os cursos de Pedagogia e em como podem auxiliar na prática docente, considerando a especificidade da educação infantil e o objetivo de formar educadores/as para essa modalidade de ensino e os anos iniciais do ensino fundamental.

6.7.3 Planos de aula e produções culturais dos/as educandos/as e das educadoras

A respeito das atividades que constavam em seus planos de aula, a educadora Ana afirma trabalhar com gêneros textuais por meio de poesia, rótulos, pequenos textos e música. Busca, também, por atividades que envolvam pensamentos lógicos e concentração, enfatiza o trabalho com as crianças por meio da responsabilidade, higiene, cuidado com o meio ambiente e com o outro.

De fato, essas são questões que devem ser tratadas com as crianças, mas quando analisamos suas narrativas, buscando evidências do trabalho em favor do desenvolvimento da autonomia, fica evidente a aproximação com o discurso da BNCC, que é voltado para a independência, no planejamento e elaboração das aulas da educadora Ana, na medida em que ela enfatiza o trabalho do cuidado com o corpo, da natureza e com o outro.

A educadora Rosa afirma buscar por atividades que envolvam o contexto da criança, por meio da linguagem oral, escrita, artes, movimento, natureza e sociedade para que, segundo a educadora, não sejam atividades aleatórias e a criança conheça o conteúdo e “saiba onde usá-lo”.

Sobre as atividades que constavam nos planos de aula, a educadora Joana relata que procura vinculá-las a um dos eixos de planejamento propostos pela supervisão que envolve identidade e autonomia, porém, a entrevistada não especificou as atividades que compreendem esse eixo. A educadora Rosa afirma buscar por assuntos relacionados à prática docente em revistas e sites na área da educação e que possam contribuir com a ação pedagógica. A educadora Joana afirmou não procurar por assuntos relacionados à educação em geral.

Quando as educadoras entrevistadas relatam as atividades em seus planos de aula, envolvendo gêneros textuais, cuidados com o corpo e orientações por eixos propostos pela escola, existe a possibilidade e o risco de que se limitem a discursos e conteúdos já previstos por documentos da educação como a BNCC e que em suas formulações privilegiaram o

trabalho voltado para o desenvolvimento da autonomia basicamente com a higiene e cuidados pessoais.

Contudo, quando a educadora Rosa, em seu discurso, coloca a preocupação de elaborar atividades que tragam sentidos para a vida de seus/suas educandos/as, ela demonstra preocupação com os sentimentos, com as necessidades e o desenvolvimento dos/as alunos/as, lembrando que para o desenvolvimento da autonomia, atividades que envolvam o contexto da criança se tornam fundamentais no planejamento do/as educadores/as.

Em relação a estar aberto e atento à sua realidade para a elaboração da prática docente, voltada para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as, o/a educador/a deve, por meio do diálogo, identificar interesses e necessidades dos/as mesmos/as para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo. Muzzatto, em sua pesquisa sobre a autonomia em Freire, discorre sobre a importância dessa troca horizontal e o encontro entre educador e educando/a.

[...] na proposta problematizadora freiriana a troca é horizontal e, fundamentalmente, pelo diálogo. Esse tem como característica o compartilhamento de saberes, abertura ao outro, ao novo, superação do velho, reflexão, encontro, criatividade e comunhão. (MUZZATTO, 2017, p. 77).

Em relação às produções culturais e os vínculos com o planejamento das aulas, a educadora Ana disse que trabalha muito atividades voltadas para a festa da família no sentido de enfatizar as diferentes formas que essa instituição pode existir. A educadora Ana expõe sobre o trabalho com a família e suas diferentes formas de estruturas e organização:

Eu acho interessante que a escola tenha alguns momentos o trabalho no planejamento, por exemplo, a festa da família é uma coisa que eu trabalho muito, porque eu acho que hoje é difícil de você trabalhar família sem expor os tipos de famílias que estão surgindo nos últimos anos. Porque hoje a criança ela não tem só aquele tradicional pai e mãe, geralmente a criança mora com a avó, ela mora com a tia ela tem duas mães, ela tem dois pais, eu acho que a gente tem que trabalhar isso na escola, a gente tem que saber o jeito de trabalhar, não é de qualquer jeito que a gente tem que trabalhar a família na escola. E a gente tem que deixar exposto para criança que existem outros tipos de família e no meu planejamento eu trabalho muito isso, até eu li um livro agora na minha sala que chama “O livro da família” que trata isso, que mostra os diferentes tipos de família. (ENTREVISTA, ANA, 2019).

Como mencionado anteriormente, o trabalho com a família é muito importante para envolvimento de toda comunidade escolar, mas, para fomentá-lo cumpre papel importante o

reconhecimento para o reconhecimento e valorização das diferentes culturas e origens dos/as educandos/as da turma.

Acerca das produções culturais, as educadoras Rosa e Joana disseram procurar por atividades culturais que fujam das datas comemorativas marcadas pela escola. A educadora Rosa narra:

Produções culturais, não é? A gente procura sair das datas culturais do calendário, eu procuro trabalhar assim, a cultura de um modo geral para incentivar a criança a ler, no meu planejamento de aula sempre tem música, dança, leitura, a leitura vai além das letrinhas, eu falo para meus alunos que eles podem ler as figuras, as cores, então vamos descobrir uma coisa de cada vez. (Entrevista, Rosa, 2019)

Sobre as produções culturais na escola, é necessário que o sujeito reconheça sua identidade cultural para poder se conhecer e posicionar suas críticas sociais. Freire discorre sobre a importância da assunção da identidade cultural:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. (FREIRE, 2015, p. 42).

Com relação à música dentro do planejamento de aula, a educadora Ana disse trabalhar com os gêneros textuais por meio das letras de músicas, contudo, a ideia de trabalhar a leitura e escrita com o auxílio da música é interessante, mas para o desenvolvimento da autonomia é importante, também, que a escolha e trabalho com músicas que façam parte da cultura da comunidade, que os/as educandos/as possam se identificar, de forma que os envolvidos no processo sintam interesse em participar da atividade. Seja por meio do trabalho com gêneros textuais, apresentações, construção de novas letras, ou o trabalho com instrumentos.

A educadora Rosa disse trabalhar a música todos os dias durante as aulas, mas evidenciou a atividade de construção de instrumentos com sucatas. Sobre o processo de construção e significado a partir de uma brincadeira, a autora Konrath escreve:

A cultura lúdica da criança não é algo dado, mas é construída e produzida pelos indivíduos que dela participam e aprendida no brincar e nas relações que estabelecemos com os outros e com a cultura. Dessa forma, podemos conceber a atividade lúdica como um fenômeno cultural. Ela existe e é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas

produzidas por um duplo movimento, interno e externo, e, por isso, “a criança adquire a constrói a sua cultura lúdica brincando” [...]. (KONRATH, 2018, p. 68).

É possível perceber o desenvolvimento da autonomia em atividades como essa proposta pela educadora Rosa, partindo da ideia de que ao construírem seus próprios instrumentos, orientados em uma atividade ou brincadeira e em conjunto com os colegas, a fim de criarem suas músicas, as crianças podem ter a oportunidade de verem sentido e significado na atividade. A educadora Joana relatou trabalhar com música diariamente, mas não deu detalhes sobre o processo.

Quanto às produções culturais, é possível perceber que existe a preocupação com as produções culturais por parte das educadoras, mas a consciência do empenhar-se a respeito da valorização e incentivo sobre as culturais locais e regionais dos/as educandos/as ainda é um assunto que precisa ser discutido na escola, na formação inicial e continuada dos educadores.

A participação dos/as educandos/as em eventos culturais

O ato de incentivar participação dos/as educandos/as em eventos culturais é colocado pela educadora Ana por meio do incentivo a eles como irem ao cinema, pois é um programa que ela gosta muito de fazer e mesmo reconhecendo a dificuldade de acesso dessas crianças a esse tipo de lazer, a educadora Ana diz estimular a participação em programas como esse.

A sugestão de vivência de diversos tipos de cultura é importante, mas o desenvolvimento autônomo do/as educando/as acontece quando o/a educador/a reconhece que qualquer manifestação cultural tem importância para a comunidade quando ela pertence ao grupo e faz parte da realidade dos envolvidos.

A educadora Rosa relata ver dificuldade para incentivar a participação de seus/as educandos/as em eventos culturais devido às condições financeiras dos/as mesmos/as e a educadora Joana respondeu que um dos seus trabalhos sobre eventos culturais com os/as educandos/as foi “o dia do circo”.

Contudo, é possível indagar se uma formação estruturada pela reflexão e valorização das culturas poderia contribuir para facilitar o reconhecimento da importância das culturas das crianças e de seus grupos de convivências e, por conseguinte, a inclusão dessas culturas no currículo escolar. Frequentemente, essas culturas são de fácil acesso, como exemplo, as festas religiosas e de igrejas do bairro, a feira de verduras que acontece na rua e que dispõem de

encontros e construções afetivas e sociais, festas promovidas pelos moradores em quadras e praças com música e danças destinadas aos jovens.

Portanto, as culturas devem ser reconhecidas em sua importância independentemente do grupo social, o que pressupõe a reflexão sobre como trabalhar de forma pedagógica os contextos culturais respeitando suas peculiaridades e como valorizar a identidade cultural de cada um, bem como a comunidade que elas pertencem para construir e desenvolver atividades estruturadas pelas culturas dos/as educandos/as e seus grupos sociais e pelo acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade.

Manifestações culturais em aula e seus vínculos com autonomia do/a educando/a

Quanto às manifestações culturais que elas consideram que devem ser incluídas nas aulas, a educadora Ana afirma a importância de trabalhar culturas diferentes das dos/as educandos/as, partindo da cultura da criança. Em sua resposta, a educadora Ana diz:

Ah eu acho que tem que ser aquelas manifestações que trabalha a diferença, que tem um significado dentro da cultura da criança, porque não adianta eu trazer uma cultura muito diferente daquela que a criança vive, não adianta. Lógico que eu tenho que apresentar outras culturas para ela, mas eu tenho que começar aos poucos, primeiro eu tenho que trazer a cultura que ela está acostumada, para a apreciação dela para depois eu inserir outro tipo de cultura. Então eu acho importante sim. (Entrevista, Educadora Ana, 2019).

A educadora Rosa diz buscar trabalhar as culturas regionais que envolvem todo o Brasil e a educadora Joana conta que não considera uma cultura específica importante, desde que exista o respeito pela diversidade.

O respeito aos saberes e à diversidade são tratados por Freire quando o autor escreve sobre o “dever” do educador e da escola:

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2015, p. 31).

Ao perceber as preocupações das educadoras, em trabalhar culturas diferentes das dos/as educandos/as, bem como as culturas regionais, é possível observar a necessidade da consciência do trabalho com a cultura local da comunidade de forma que a construção cultural

dos/as alunos/as seja valorizada e tenha sentido para o processo de ensino-aprendizagem dos/as mesmos/as.

Assim, mais uma vez surge a discussão sobre a importância de se trabalhar os saberes e culturas particulares de cada comunidade escolar, suas origens e significados para a construção de atividades com sentido para os/as educandos/as e que, conseqüentemente, possam desenvolver a autonomia de cada um.

6.7.4 A participação dos pais e responsáveis na escola e autonomia dos/as educandos/as

Em relação à participação dos pais e responsáveis na construção da autonomia dos/as educandos/as, a educadora Ana considera importante o papel da família para o desenvolvimento dos cuidados pessoais da criança, já a educadora Rosa informa que propõe a participação por meio de reunião de pais para que aconteçam diálogos sobre o desenvolvimento dos/as filhos/as e educandos/as e a educadora Joana afirma considerar a participação dos pais importantes para o desenvolvimento da autonomia dos/as alunos/as por acreditar em um trabalho educativo conjunto. As concepções apresentadas acerca da participação dos pais para o desenvolvimento autônomo discente que sugeriram entre as educadoras foram diferentes e esclarecedoras.

Reis (2013) apresenta considerações sobre a importância e os papéis individuais e coletivos da escola e da família. Segundo a autora, uma das principais funções da família é a de socialização da criança e sua inclusão no mundo cultural, já a principal função da escola segundo a autora é socializar os conhecimentos elaborados pela sociedade. Ainda sobre seus papéis e a importância de um trabalho de parceria entre as duas instituições, Reis discorre sobre o assunto da seguinte maneira:

Nessa perspectiva, se escola e família são atores de uma mesma realidade, com objetivos que se assemelham e se completam, então é importante que ambas mantenham um diálogo que possibilite que elas atinjam tais objetivos de maneira mais efetiva. (REIS, 2013, p. 34).

Sob esse prisma, torna-se necessário que a escola busque parceria por meio de eventos e projetos estimuladores para participação da família e comunidade e essas tenham a consciência da importância do trabalho em conjunto, a fim de que aconteça a construção de propostas pedagógicas respeitadas, atrativas e incentivadoras para incentivar a construção autônoma dos/as educandos/as.

Considerando o exposto, é possível observar que o entendimento e a experiência das educadoras entrevistadas, em relação ao desenvolvimento da autonomia dos/as alunos/as, está ainda vinculada ao autocuidado com o corpo e a conquista da independência no desenvolvimento de atividades e tarefas pessoais sem a necessidade de intermédio e apoio de terceiros.

É importante destacar que o conceito de autonomia, defendido por Freire, vai muito além do incentivo para que o/a aluno/a possa conseguir cuidar de si mesmo e restrito, por exemplo, à higiene, e de forma independente. Freire (2015) defende uma educação que seja ancorada no respeito às diferenças de culturas e saberes dos/as educandos/as, de forma que, ao terem acesso ao conteúdo escolar, eles possam ser estimulados a construir um pensamento crítico sobre a realidade para que lutem e garantam seus direitos sociais.

Outro fator relevante observado nas narrativas foi a ausência de conhecimento e estudo no período acadêmico e nos cursos de especialização de disciplinas que tenham vínculos com o tema da educação popular, uma vez que o Brasil, sendo um país de diversidade cultural, profunda desigualdade social e escolas públicas com a maioria dos/as alunos/as pertencentes às realidades e contextos populares e desassistidos financeiramente, torna-se necessário que educadores/as e os demais profissionais tenham acesso e incentivo a estudos voltados para a educação popular de forma que possibilitem caminhos e trabalhos associados à transformação social.

Também foi possível verificar, com o apoio da análise das narrativas, a aproximação entre as formulações da BNCC, documento de caráter obrigatório, com os saberes e as práticas docentes das educadoras; documento este que contempla a autonomia de forma que a mesma seja fomentada para que o/a educando/a se desenvolva, principalmente para realizar tarefas voltadas para o cuidado do corpo, a convivência, autoria no processo de produção artística e socialização com os demais da turma.

As educadoras demonstraram interesse e veem a importância da formação continuada, o que representa uma forma e alternativa de ampliar o conceito de autonomia e ligá-lo às ações emancipatórias, desencadeando um movimento de reflexão sobre ideias e conceitos, articulando ensino e pesquisa. Segundo Freire (2015), pesquisa e ensino articulados se tornam característica fundamental para a docência, para que o exercício do questionamento, indagação, busca, constatação e intervenção se constituam no ato de educar no contexto do desenvolvimento da autonomia de educandos/as e educadores/as.

Retratos da pedagoga, histórias e caminhos percorridos

A pedagoga Maria²⁷ de 30 anos, do gênero feminino, de cor branca, classe social média alta, declarou não ter religião. Formou-se em uma instituição pública em pedagogia em 2013 e tem 7 anos que atua na educação, desde que se formou trabalha em sua área na rede pública municipal e na privada. Fez pós-graduação em uma instituição também pública em Cultura e História dos Povos Indígenas e agora está fazendo uma pós-graduação em uma instituição particular em Educação Especial.

A entrevistada considera importantes os cursos de formação continuada para os profissionais, que os cursos oferecidos pela prefeitura são muito bons, mas não tem subsídio ou ajuda financeira para colocar as ideias em prática e diz que participa de todos os cursos que são disponibilizados pela prefeitura em busca de um respaldo para seu trabalho. Em relação às vantagens do trabalho, a pedagoga Maria afirma não ver vantagens, mas que fica feliz em trabalhar e fazer o que acredita como ideologia. Acerca do que acredita como ideologia, Maria relata:

[...] eu vejo como vantagem eu fazer o que eu acredito como ideologia. Eu acredito na educação. Então para mim, a vantagem é que os alunos consigam aprender. Agora eu falo de ideologia e sonho, é as mesmas condições que o meu trabalho pudesse oferecer aos alunos. Apenas. (Entrevista, Pedagoga, 2019).

A pedagoga também afirma não estar satisfeita em trabalhar com a educação infantil em decorrência das dificuldades (que ela não cita quais são) e sobre acreditar que deve existir um perfil para os profissionais da área.

Acerca de sua formação inicial e o trabalho com a temática de educação infantil, a pedagoga afirmou ter acesso ao tema na disciplina Metodologia de Ensino, mas afirmou considerar vago e sentir necessidade de fazer um após (especialização) específica para a Educação Infantil.

A pedagoga Maria afirma que é extremamente importante trabalhar com a autonomia das crianças e deixar de reproduzir a desigualdade e tentar, segundo a entrevistada, alcançar o mesmo nível de recursos que possuem as escolas particulares. Sobre o que deve ser feito, a pedagoga relata:

²⁷ Nome fictício.

Nossa! Primeiro, acaba que infelizmente a gente acaba reproduzindo a desigualdade, sabe? A gente vê que as escolas particulares estão com muitos mais recursos que nós temos, então temos que trabalhar da nossa maneira com os recursos que temos. Eu acho que trabalhar a autonomia é extremamente importante. (Entrevista, Pedagoga, 2019).

Acerca da temática da autonomia na formação inicial, pedagoga Maria afirma que os conteúdos trabalhados, durante a graduação, contribuem para a orientação e supervisão voltadas para o desenvolvimento da autonomia, mas foram abordados superficialmente. Os conteúdos estudados durante o período acadêmico focam voltados para as atribuições do cargo, despertando a entrevistada para a necessidade de buscar por estudos paralelos e referenciais teóricos.

O que já é feito para o processo de construção da autonomia dos/ educandos/as

Segundo a pedagoga, o trabalho para o desenvolvimento autonomia com as crianças envolve também o que a educadora em sala de aula pensa sobre autonomia. Ela, como orientadora pedagógica, não tem controle sobre tudo o que é conduzido em sala de aula. A entrevistada citou algumas ações e situações que acontecem na escola e que são estimuladoras para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as. Como exemplo, as crianças irem ao banheiro, poderem falar e opinar, o que já é uma ação e pensamento favoráveis para o desenvolvimento autônomo dos/as mesmos/as. Desse modo, lembramos que essa concepção de autonomia é restrita.

Isso porque a autonomia e seu processo de construção envolvem a inquestionável importância do diálogo, a oportunidade de expressão, fala, escuta e reflexão dos/as educandos/as (FREIRE, 2015). No processo educativo torna-se um passo enorme para a construção de uma futura sociedade inquieta e transformadora de sua história.

Freire (2015) escreve sobre o diálogo e sua relação com a autonomia: “O sujeito que se abre para o mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história”. (FREIRE, 2015, p. 133). Portanto, a consciência a respeito da importância do diálogo na educação, por parte da equipe gestora e educadores, é importante para o condicionamento de possibilidades e caminhos de construção autônoma do/as aluno/as como sujeito social.

Autonomia: dificuldades, medidas tomadas pela escola e colaboração dos/as educadores/as

Acerca das dificuldades encontradas no processo de incentivo ao ensino para a autonomia, a pedagoga Maria relatou que o maior entrave é o engessamento de procedimentos desenvolvidos pelas educadoras, como exemplo, a insistência em exigir das crianças que cumpram ordens como ficarem sentadas e se expressarem somente nos momentos autorizados. Também foi relatado que muitos dos educadores colaboram com as propostas da escola, mas que ainda existe a necessidade de muitos estudos. A pedagoga também relata um caso ocorrido com ela e outra educadora que ilustra, segundo ela, o engessamento:

Por exemplo, eu tive aqui um caso que chegaram da prefeitura aquelas mesinhas sem grupo, e aí a professora me questionou demais, achou muito ruim porque ela tinha as mesinhas individuais, enfileiradas sabe, e aí ela falou que as mesinhas em grupo, as crianças não faziam silêncio, que as crianças conversavam mais e ela falava que isso era muito ruim. E eu expliquei para ela que não, que ela tem que trabalhar a autonomia da criança no sentido de dar responsabilidade para a criança saber o momento de falar, o momento de conversar, o momento da tarefa e que essa é nossa maneira de trabalhar. (Entrevista, Pedagoga, 2019).

A partir da análise do depoimento da Pedagoga é possível perceber que uma das dificuldades na orientação dos/as educadores/as é a resistência em aceitar o novo, uma metodologia que talvez tire a rotina já estabelecida do lugar ocupado por ela. Acerca da aceitação do novo como prática educativa, Freire (2015) já argumentava a respeito da rejeição do novo, que esse não pode ser negado ou acolhido sem antes existir a intercomunicação e o diálogo.

O novo pode surgir por meio de estudos, pesquisas e leituras ou pode estar no cotidiano escolar como ação minoritária, sendo que a descoberta e o posicionamento em relação a essa ação devem acontecer com base na comunicação e diálogo respeitoso. Logo, o autor (2015) escreve: “É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico” (FREIRE, 2015, p. 36).

Participação dos pais e responsáveis e a autonomia

A pedagoga Maria considera importante a participação dos pais e responsáveis na vida escolar dos filhos para o processo de construção da autonomia dos/as mesmos/as, pois a família tem o papel importante de estimular a criança a cuidar de si e com isso é possível observar a importância que a escola dá ao processo de desenvolvimento da criança voltado para a autonomia para que ela consiga cuidar de si.

Deixando claro, que os autocuidados são fundamentais e é uma das características do sujeito autônomo, mas vale colocar em evidência que o principal papel da condição autônoma do sujeito é a capacidade que esse desenvolve de perceber sua realidade de forma crítica e se posicionar politicamente por meio do diálogo e respeito, a fim de atender necessidades e interesses dos sujeitos e seus coletivos.

Autonomia e capacidade de autoria

Para a pedagoga, a autonomia é quando a criança pode agir de acordo com a idade dela, como por exemplo, ir ao banheiro sozinha, fazer suas atividades e desenvolver um pensamento crítico de acordo com sua idade, também falar do que gosta e do que não gosta de fazer. E sobre a capacidade de autoria, a pedagoga destaca o fato de a criança ter a oportunidade de fazer sua atividade da maneira como ela quer, achar interessante ou considerar bonito. A cerca do desenvolvimento autonomia a pedagoga Maria cita um exemplo de atividade da escola para ilustrar sua consideração:

Por exemplo, agora... dia das mães, dia da família na verdade, a criança poder fazer uma atividade da maneira como ela acha bonito para ela sabe, muitas vezes as professoras querem uma coisa unificada sabe. (Entrevista, Pedagoga, 2019).

Ressalta como o profissional da educação compreende a importância de estimular o/a aluno/a para o autocuidado, mas enfatiza a capacidade que cada um tem de ter opiniões sobre as atividades e no processo educativo ser aberto o caminho e espaço para que o/a estudante desenvolva seu olhar reflexivo e autônomo. Nesse processo, há possibilidade de autoria.

A pedagoga também faz afirmações sobre a autonomia direcionada aos autocuidados, oportunizando a compreensão de que seus estudos em continuação à pós-graduação, como o grupo de pesquisa voltado para a educação popular, possibilitaram à entrevistada perceber e refletir a educação de outra forma, com mais consciência sobre as desigualdades sociais e

noções sobre como fomentar o real sentido da autonomia nos/as educandos/as e a importância da transformação social em busca de igualdade de direitos para todos/as.

Atuação profissional e orientação das educadoras

Durante a entrevista, a pedagoga relatou que a orientação aconteceu durante os módulos²⁸ ou de forma indireta em sala de aula mediante conversas e troca de ideias com as educadoras. Também foi relatado que as principais dificuldades para a orientação é a resistência das educadoras frente ao novo e a ausência de trabalho coletivo. Ela justifica essa falta desse tipo de trabalho, exemplificando as faltas frequentes das educadoras no trabalho que desestrutura o quadro de funcionários.

Acerca dos casos de falta de educadores/as ao trabalho, Heidrich argumenta sobre a importância de se conversar com os mesmos a respeito das faltas e suas justificativas e acrescenta que:

Refém de legislações – que em diversos estados e municípios oficializam as faltas- e de uma realidade educacional na qual é a regra a carga horária inchada para compensar os baixos salários dos docentes, o diretor precisa enfrentar esse problema. O primeiro passo é conversar com o professor para saber o motivo de tantas faltas. A justificativa número um é a saúde. (HEIDRICH, 2010 s.p).

Mas, é preciso ter cautela em relação às considerações acima, pois em relação aos casos de adoecimento dos educadores, Couto (2018) argumenta que existe uma relação estreita entre corpo e mente e que deve ser levado em consideração fatores como as emoções, constituição física e ambiente social para que seja compreendido o impacto do ambiente escolar acerca dos adoecimentos dos docentes. A autora afirma:

Vários estudiosos relacionam o adoecimento do professor com a síndrome do *burnout*, que é um estado de exaustão emocional que acomete profissionais que lidam com pessoas. A carga de trabalho e o contato constante com pessoas torna a profissão docente uma das profissões com alto risco de desenvolver a síndrome. (COUTO, 2018, p. 15 apud TIBURCIO; MORENO, 2009).

²⁸a) Módulo I: é a carga horária correspondente a 2/3 (dois terços) da jornada semanal, ou a 16 (dezesesseis) módulos, destinada ao educador na regência de turma, com aluno;
b) Módulo II: é a carga horária correspondente a 1/3 (um terço) da jornada semanal, ou a 8 (oito) módulos, destinada ao educador regente de turma, para formação continuada, preparação das aulas, elaboração e correção de avaliações, dentre outras atividades inerentes a sua atuação;

Mais do que nunca se torna necessário e importante atenção com os profissionais da educação e, conseqüentemente, relevante o diálogo como instrumento de compreensão da realidade e possibilidade de construção de estratégias que contribuam com a prática docente e organização da escola.

Acerca de sua base teórica para desenvolver as orientações, a pedagoga utiliza muito do que aprendeu durante sua graduação e pós-graduação e cita a autora Jussara Hoffmann²⁹ como referência. A entrevistada reflete muito sobre o tema do grupo de pesquisa que participava e que envolvia a educação popular, por causa justamente da comunidade onde trabalha necessitar atingir uma qualidade de ensino melhor para alcançar o nível da outra escola em que ela trabalha.

Em relação a sua atuação profissional, a pedagoga afirma não procurar por assuntos voltados para a educação e que propõe poucos momentos de leitura para as educadoras, dando prioridade para o que já é repassado pela prefeitura.

Com relação às práticas culturais, a pedagoga as considera como auxílio no processo de desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes desde que sejam consideradas as diferentes culturas regionais. Freire (2015) já discutia sobre a importância do respeito dos seus saberes e a consideração pelas diferentes culturas, conhecimentos e modos de vida se tornam um passo fundamental para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as. Mas, quando perguntada se em sua atuação profissional, se ela facilita a participação dos/as estudantes em eventos culturais, a pedagoga responde que sim, mas só quando os eventos são credenciados pelo CEMEPE³⁰, que é o Centro de Estudos e Projetos Educacionais - Julieta Diniz, cujo objetivo principal é o de aperfeiçoar e capacitar os profissionais da educação de Uberlândia.

No decorrer do texto foram analisadas as narrativas das educadoras e da pedagoga, buscando compreensões acerca do desenvolvimento autonomia do/as educando/as. A partir dos resultados das análises destacam-se diferentes compreensões que orientam práticas educativas. A consciência que a pedagoga Maria tem de que a transformação e o debate contra a desigualdade social acontecem por meio do trabalho com a autonomia e a relevância

²⁹ Jussara Hoffmann é uma das maiores especialistas em avaliação da aprendizagem do país. Iniciou seus estudos e pesquisas nessa área em 1979, na UFRJ, tendo se tornado a segunda Mestra em Educação do país na Linha de Pesquisa Avaliação Educacional. Disponível em: <https://www.editoramediacao.com.br/pagina/jussara-hoffmann/10>. Acesso em: 09.set.2019.

³⁰ O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz, o CEMEPE, é um órgão da Secretaria Municipal de Educação, criado pela Lei Complementar nº 151 de 02 de setembro de 1996. Contudo, desde o Decreto nº 5338 de 15 de janeiro de 1992, ainda com a denominação de Centro de Capacitação e como unidade da Secretaria Municipal de Educação, a concepção de centro de estudos já estava lançada. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=1020>. Acesso em: 16 jul. 2019.

que a profissional dá oportunidade de escuta da voz, expressão e vontade da criança dentro do processo educativo, revela a concepção de autonomia diversa daquela que comporta apenas o cuidar do corpo, da higiene e da realização de atividades escolares propostas pelas educadoras.

Outra observação possível, a partir da compreensão em relação ao conceito de autonomia da pedagoga e das educadoras, refere-se à aproximação da concepção de autonomia expressa pelas docentes com a capacidade do cuidado com o corpo e de perceber também a percepção singular da pedagoga em compreender o desenvolvimento da autonomia com o incentivo para que o/a educando/a seja capaz de opinar, ser crítico e ter oportunidade de expressar sobre o processo educativo.

Por fim, a partir da análise das narrativas da pedagoga e das educadoras destaca-se a importância das temáticas como autonomia e educação popular comporem os currículos de cursos de formação inicial, bem como dos cursos de formação continuada, articulando a formação dos profissionais da educação com as demandas e necessidades da maioria dos/as educandos/as dos referidos profissionais.

VII

LIÇÕES DAS AULAS OBSERVADAS: AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, A PARTICIPAÇÃO DAS EDUCADORAS E EDUCANDOS/AS E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS/AS EDUCANDOS/AS

Como mencionado no início deste relatório, a observação foi um dos exercícios metodológicos utilizados para a produção de dados sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas e as relações estabelecidas entre as educadoras e os educandos/as na sala de aula. Por meio das observações, que aconteceram no período de junho a julho, um conjunto de dados foi produzido e analisado, perfazendo um total de nove aulas que ocorreram das 07h às 11h25min, com a finalidade de compreender as atividades observadas e seus vínculos com o desenvolvimento da autonomia dos/as alunos/as.

Durante as observações foram realizados os registros escritos de forma que, ao serem lidos e analisados, pudessem oferecer elementos para compreender as referidas atividades e possíveis vínculos a favor do desenvolvimento da autonomia dos educandos/as. A leitura e análise desses registros foram direcionadas pelas questões orientadoras da pesquisa e, assim, foram estabelecidos os temas ou categorias que embasaram a leitura:

- Dinâmica da aula e participação dos/as educandos/as.
- Atividades desenvolvidas e a participação dos/as educandos/as.
- Relação educadoras e educandos/as.
- As culturas presentes na sala de aula.

Os resultados dessas análises são apresentados a seguir.

7.1 Dinâmica da aula, participação dos/as educandos/as e o desenvolvimento da autonomia

No período de observação das aulas foi possível perceber uma dinâmica de organização de tempo adotada pelas três educadoras participantes. Essa dinâmica pode ser apontada da seguinte forma:

- Recepção e acolhimento das crianças.
- Atividade
- Recreio
- Organização para saída da escola
- Momento de chegada e acolhimento das crianças na sala de aula e sua ligação com o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as.

Ao fazer a análise das nove observações em sala de aula, das três educadoras participantes da pesquisa, ficou evidenciado que um dos primeiros instantes que aconteceu a relação entre educadora e educando/a foi no momento denominado de “chegada e acolhida dos/as educandos/as na escola”.

A educadora Ana recebia as crianças cumprimentando com um “Oi” chamando-as pelo nome, em seguida orienta que os/as educandos/as guardem suas mochilas no lugar e que esperem seus colegas posicionando-se de cabeça baixa na mesa. Outro fato considerado importante para a análise das observações da turma da educadora Ana foi a definição de lugares estabelecidos por ela, de forma que fosse evitado que algumas crianças se sentassem perto de determinados colegas para evitar conversas paralelas e brincadeiras. A definição de lugares para que as crianças se sentassem se apresentou como uma forma de organização e controle da turma por parte da educadora.

Ao considerar o pensamento da educadora Ana que percebe conversas paralelas e brincadeiras como fatores de indisciplina durante as aulas, foi recorrido à Lopes e Gomes (2012) que citam Kounin acerca da indisciplina em sala de aula e o fato dos educadores tomarem decisões em relação à organização da sala de aula. Os autores citam:

Kounin (1970) considera a existência de dois tipos de professores: bons e maus organizadores da sala de aula. Os primeiros apresentam de modo claro as suas expectativas quanto ao comportamento dos alunos. Os segundos empregam regras vagas e procedimentos desajustados, com diretivas pouco precisas, e comunicam de modo ambíguo as suas expectativas. Essas posturas se refletem no comportamento do aluno, que pode se apresentar disciplinado com os primeiros e indisciplinado com os segundos. Sua indisciplina desponta de acordo com as circunstâncias, indício de que a intervenção docente não está se estabelecendo e seus resultados não estão de acordo com o esperado. (LOPES e GOMES, 2012, p. 271 apud AQUINO, 1998b).

Fica evidente a importância do diálogo e da comunicação entre educador/a e educandos/as para que ambos, conscientes do processo de ensino-aprendizagem e organização

da dinâmica da sala de aula, possam contribuir com as atividades propostas. A educadora Rosa, no momento de chegada de seus/suas educandos/as, também os/as recebia cumprimentando-os/as e chamando-os/as pelo nome. Não fazia nenhum tipo de orientação e eles/elas já guardavam suas mochilas e pertences no lugar e se sentavam aleatoriamente nas mesinhas, conversando entre si. A oportunidade de escolha dos educandos/as dos lugares para se sentarem e a atitude de guardar seus pertences e materiais, sem a orientação da educadora, evidencia o desenvolvimento da autonomia por meio de um diálogo e comunicação entre a turma.

A educadora Joana, ao receber seus/suas educandos/as os/as cumprimenta com um “Boa tarde!”, chamando-os/as pelo nome, procurando conversar com os pais ainda na porta da sala. As crianças, ao entrarem na sala, guardam seus materiais, como exemplo o caderno de recado que tiram imediatamente da mochila ao entrarem, colocando-os em uma caixa feita pela educadora e também seus pertences, como luvas e toucas de frio. Eles se sentam em cadeirinhas aleatórias, conversando entre si. Em um dos dias observados, no momento de entrada das crianças, a educadora ao cumprimentá-los/as orienta que cada um escolha um brinquedo na caixa de brinquedos da sala para brincarem enquanto os outros colegas chegam.

Ao analisar as observações do “momento de chegada e acolhida das crianças” em sala de aula é possível perceber elementos ligados em favor ao desenvolvimento da autonomia quando as três educadoras orientam que seus/suas educandos/as guardem os materiais sozinhos e peguem, por exemplo, o caderno de recado para ser colocado no lugar específico, ou que guardem suas blusas de frio, luvas, toucas ou pertences. Também é permitido verificar indícios de desenvolvimento da autonomia das crianças quando nas turmas das educadoras Rosa e Joana as crianças têm a oportunidade de escolherem os lugares para se sentar nas mesas.

Partindo das formulações de Freire (2015), acerca do desenvolvimento da autonomia do sujeito, o estímulo por atitudes responsáveis por parte dos/as educandos/as, quanto aos pertences pessoais e os da escola e a liberdade dentro de sala de aula, para escolher onde se sentar ou acomodar-se, pode ser compreendida como ações de encorajamento por parte do/a educador/a à autonomia dos/as estudantes. Contudo, é importante refletir acerca da questão da prescrição dentro da sala de aula para que as orientações do/a educador/a não sejam definidoras da prescrição e não tornem o comportamento dos/as alunos/as automatizado ou adestrado.

Para o referido autor (2015), é importante que essa relação de respeito à autonomia dos/as educandos/as, sustentada por relações dialógicas, seja pautada em princípios de liberdade e autoridade, pois segundo Freire, quando a liberdade não tem limite ela se torna negada. O autor ainda afirma que:

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais a autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (FREIRE, 2015, p. 103).

Outro fato importante que merece destaque é quando a educadora Ana, ao contrário das outras duas educadoras, orienta que as crianças ocupem lugares já determinados na sala, se sentem e esperem posicionando-se de cabeça baixa para chegada dos/as outros/as colegas, ela está prescrevendo atitudes de submissão para os estudantes. Considerando o pedido da educadora sobre a posição dos/as alunos/as e em silêncio por motivos de ordem e disciplina na sala de aula, a reflexão acerca da indisciplina se torna fundamental.

Para Lopes e Gomes (2012), o educador é o responsável pela organização do tempo e espaço da sala de aula, para que se mantenha um ambiente favorável para a aprendizagem e segurança dos educandos/as. Os autores destacam a importância da superação da opressão dentro de sala de aula para que aconteça um trabalho de confiança, diálogo e transparência de regras. Assim sendo, Lopes e Gomes enfatizam:

A dimensão com as pessoas requer dos professores a utilização de ações preventivas, muito mais que as de controle e repressivas. São ações que desenvolvem a autonomia, construídas por meio de cooperação e não coerção. Isso exige transparência das regras do jogo, ter confiança no sucesso do aluno, inspirar confiança, responder calmamente, friamente e alegremente quando a turma colocá-lo à prova. (LOPES, GOMES, 2012, p. 272 apud BOGGINO, 2005; CARITA; FERNANDES, 2002; FELOUZIS, 2000).

As análises das observações evidenciaram que, em relação aos momentos de acolhimento das crianças e seus vínculos com o desenvolvimento da autonomia das mesmas, é importante ressaltar o valor da oportunidade do exercício de escolha de cada educando/a, como exemplo, onde se sentar e com quem, como também a reflexão e a discussão em relação à imposição ou limitação por parte do/a educador/a, enquanto toma para si a responsabilidade de organizar, sem a participação das crianças, a ocupação do espaço e do tempo da aula e tendo como referência a produção do silêncio.

Primeira conversa com os/as educandos/as e os vínculos para o estímulo à autonomia

Outro fator considerado importante no contexto de relação entre educadora e educandos/as é o momento da primeira conversa na acolhida das crianças. Essa oportunidade de acolhida é muito importante para o sentimento, a compreensão e a relação do/a estudante com o educador/a e a escola. Freire (2015) argumenta acerca da importância da afetividade e do querer bem aos/as alunos/as por parte do educador. O autor discorre:

Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 2015, p. 138).

É possível perceber que para uma educação direcionada ao desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as é necessário a consciência do papel e responsabilidade do educador/a, mas, acima de tudo, que esse seja comprometido em querer bem os seus/suas alunos/as e gostar do ofício. Em relação ao comprometimento e gostar do ofício, é importante lembrar que as três educadoras participantes das entrevistas responderam que estão satisfeitas com o trabalho na educação infantil e os motivos revelados pelas mesmas foram a oportunidade de acompanhar o crescimento das crianças e a afetividade.

A educadora Rosa responde acerca das vantagens de se trabalhar com a educação infantil: “As vantagens são pessoais [...], econômicas não. Porque você escolhe a profissão que você gosta de fazer por amor a ela, né. Então assim. Eu sou feliz por isso, porque eu escolhi uma profissão por amor”. (ENTREVISTA, ROSA, 2019). Relatos como esse, que demonstram afetividade e o gosto pela profissão, vão ao encontro do discurso de Freire (2015) quando o autor destaca a importância do querer bem ao/a educando/a no processo de desenvolvimento da autonomia do mesmo.

Educadora Ana: ações de acolhida

A educadora Ana, logo após o horário de entrada dos/as educandos/as, ainda sentados em seus lugares, cantava uma canção que demonstrava já ser habitual entre a turma, pois os

mesmos cantavam e acompanhavam a educadora sem dificuldades. Uma das músicas cantadas pela educadora foi “O pescoço da girafa”³¹ :

O pescoço da girafa

O pescoço da girafa vai do chão até o céu
 O pescoço da girafa vai do chão até o céu
 E a girafa quando quer coçar a orelha,
 É problema, é problema, é problema
 E a girafa quando quer coçar a orelha,
 É problema, é problema, é problema
 O pescoço da girafa tem um monte de pintinha
 O pescoço da girafa tem um monte de pintinha
 É por isso que a girafa é amiga da galinha, da galinha pintadinha
 É por isso que a girafa é amiga da galinha, da galinha pintadinha
 Ai, dona girafa
 Vem fazer um carinho
 Diz se o gosto dessa nuvem
 É salgado ou é docinho
 O pescoço da girafa vai do chão até o céu
 O pescoço da girafa vai do chão até o céu
 E a girafa quando quer ser xereta
 É moleza, é moleza, é moleza
 E a girafa quando quer ser xereta
 É moleza, é moleza, é moleza
 Ai, dona girafa
 Vem fazer um carinho
 Não, não vá embora
 Fica só mais um pouquinho
 Fica só mais um pouquinho
 Fica só mais um pouquinho (GALINHA PINTADINHA).

A ideia de utilizar a música como aliada de um método lúdico no processo de ensino-aprendizagem pode ser positiva, pois de acordo com Oliveira, Fernandes e Faria:

A música, além de possibilitar comunicar sentimentos que não são possíveis de expressar apenas com a fala, pode auxiliar no desenvolvimento humano, aprimorando a sensibilidades, a concentração e a memória. A música, além de conteúdo específico, pode contribuir no processo de alfabetização e raciocínio lógico. (OLIVEIRA, FERNANDES e FARIA, 2013, p. 1415).

Além da importância da música no contexto de ensino-aprendizagem, o que chamou a atenção foi a falta de espaço e oportunidades para que as crianças, estando presentes e participativas, pudessem opinar ou escolher determinada música de seu gosto para ser cantada ou trabalhada durante a aula.

³¹Música: O pescoço da girafa (Galinha Pintadinha). Disponível em:<<https://www.lettras.mus.br/galinha-pintadinha/1785859/>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

Partindo do conceito de autonomia em Freire (2015), a escuta, o diálogo e o respeito, em relação aos saberes e culturas dos/as estudantes, estes se tornam fatores determinantes para o processo de construção autônoma do sujeito. A oportunidade de escolha e demonstração de interesse, por parte dos/as discentes acerca de atividades e conteúdos trabalhados no processo de aprendizagem, torna o mesmo significativo e cria possibilidades de desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as.

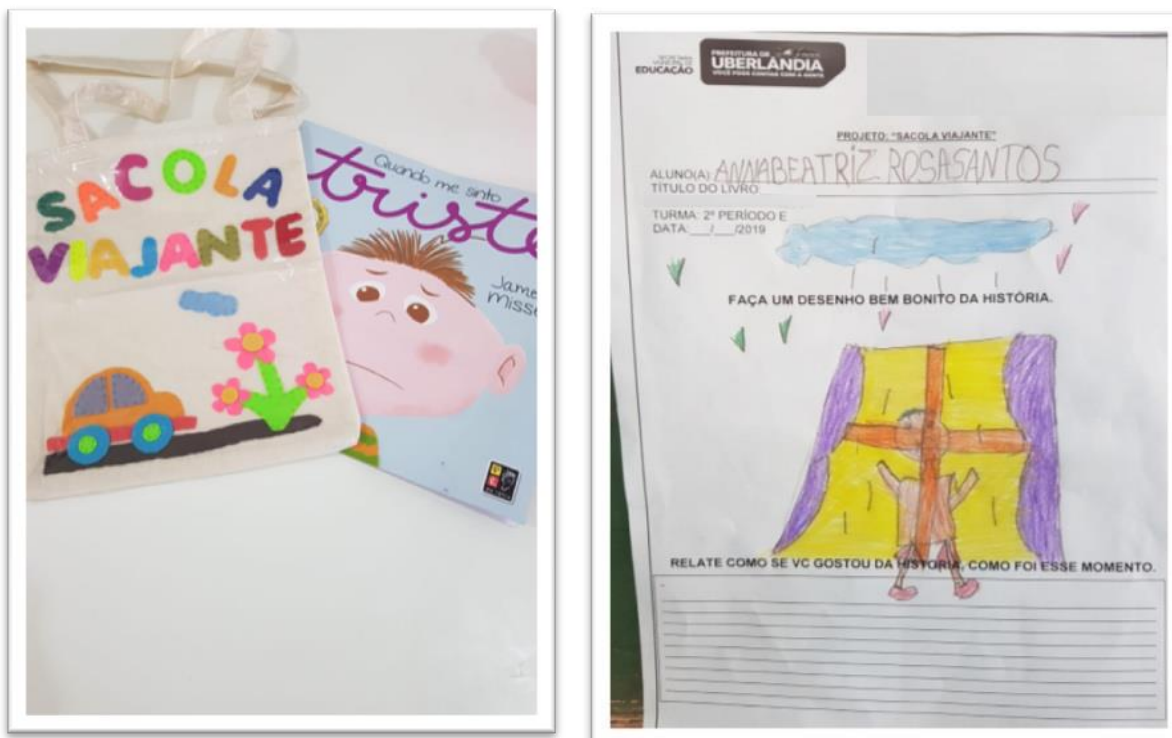
Outro momento de destaque no período da conversa inicial da educadora Ana com seus educandos/as foi quando a mesma organizou uma roda de conversa para que a educanda que havia participado da atividade do projeto “Sacola viajante”³² pudesse compartilhar sua experiência com seus colegas.

A educanda contou que leu a história “Quando me sinto triste” (James Misse) com a mãe e depois leu para seu irmão contando como foi sua vivência para os colegas. A educadora pediu que a aluna recontasse a história para seus colegas de turma e mostrasse seu desenho de ilustração. O planejamento da educadora vai ao encontro do proposto pela BNCC em seus objetivos acerca do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que define intencionalidades:

- Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos, e outras formas de expressão.
- Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito [...] (BRASIL, BNCC, 2017, p. 45).

³² Projeto elaborado pela escola juntamente com as educadoras que propõe que os alunos/as possam escolher um livro para levar pra casa e terem a experiência de ler com a família, depois representar a história por meio de um texto, ilustração ou outra atividade de registro e compartilhar a vivência com os colegas de turma.

Figura 4 - Projeto “Sacola Viajante”



Fonte: arquivo da pesquisadora

Além das aproximações com os objetivos registrados na BNCC, quando a educadora oferece a oportunidade da experiência de uma das educandas ser compartilhada, é aberto um espaço de diálogo por parte de todos/as envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem.

A oportunidade de fala e de escuta é importantíssima para o desenvolvimento da autonomia do/a aluno/a, como argumenta Freire (2015), ao defender a escuta e evidenciar que o/a educador/a, quando se mostra aberto/a ao diálogo com seus/suas educandos/as, ele consegue transformar seu discurso direcionado ao estudante, proporcionando momentos de troca, autoria e compartilhamento de ideias e experiências.

Nessa perspectiva, momentos de roda de conversa com a turma se tornam grandes oportunidades para que aconteça o diálogo, no qual todos têm o direito de expressar-se e escuta, pavimentando o caminho do desenvolvimento da autonomia. Freire, em seus argumentos a favor do diálogo como exercício para transformação cita:

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história (FREIRE, 2015, p. 133).

Freire (2015) argumenta, ainda, em relação ao respeito à autonomia do educando, que o educador precisa ser capaz de respeitar a linguagem, a curiosidade e a cultura, bem como as vontades dos/as educandos/as.

Logo após os momentos de música e a primeira conversa com a turma acontecia um intervalo para que as crianças pudessem lanchar uma bolacha, suco, fruta, pão ou irem ao banheiro e beber água. Nesse intervalo, quando todos acabavam de comer, a educadora organizava pequenos grupos em fila para que eles, em sua companhia, pudessem ir ao banheiro e beber água. A definição por parte da educadora de um determinado horário para ir ao banheiro ou beber água inibe nas crianças a oportunidade de expressão de suas necessidades e autonomia.

Educadora Rosa: ações de acolhida

As observações das aulas na turma da educadora Rosa possibilitaram identificar uma rotina estabelecida pela escola quanto aos horários e momentos recreativos para os educandos/as, como exemplo, lanches, idas ao banheiro, recreio e parques, confirmados nas conversas informais com as educadoras.

No momento de entrada das crianças, a educadora Rosa cumprimentava todos/as pelo nome e pedia que ao entrarem na sala de aula, guardassem suas mochilas, bem como os cadernos de recado nos lugares já organizados. Os/as educandos/as entravam na sala de aula e se sentavam aleatoriamente, sem definição de lugares, aparentemente, e enquanto esperavam os/as colegas chegarem, conversavam entre si, faziam brincadeiras e, às vezes, levantavam de seus lugares para receber os demais que estavam chegando.

Logo após o momento da entrada, o fato de a educadora Rosa pedir que eu, como membro diferente da turma, me apresentasse aos/as educandos/as, por meio de uma música, chamou-me a atenção. Ela argumenta, junto das crianças, que todos/as iriam ajudar a cantar. “Boa tarde coleguinha como vai?” (nome da música). Durante a música e apresentação da sala a educadora utiliza um pandeiro de brinquedo e pede que cada um na hora de dizer seu nome utilize o instrumento.

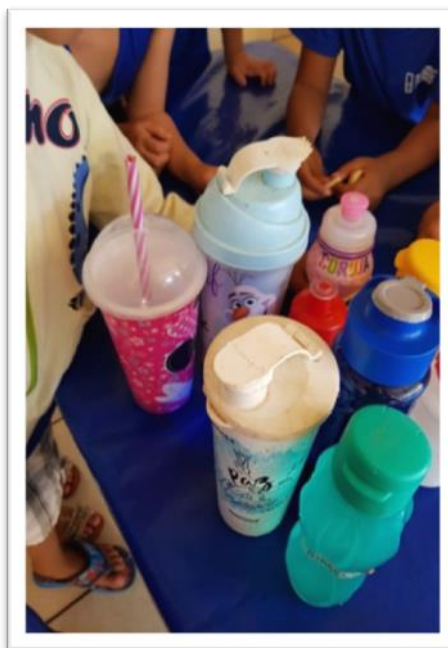
Nos dias de observação na turma da educadora Rosa, ela sempre começava a aula com música e algum instrumento. Utilizava o instrumento e as crianças cantavam: “Boa tarde coleguinhas como vai? A nossa amizade nunca sai! Faremos o possível para sermos bons amigos, boa tarde coleguinhas como vai?” (Observação, educadora, 2019).

Utilizar a música no momento em que todos estão dispostos ao diálogo pode ser uma iniciativa da educadora que favorece a comunicação e expressão entre todos de forma prazerosa. Segundo as autoras a respeito da música e seus benefícios, Oliveira, Fernandes e Faria reiteram:

Nesse sentido a música é um meio de expressão e forma de conhecimento, sendo um meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de um meio de integração social. (OLIVEIRA, FERNANDES, FARIA, 2013, p. 1414).

Após os momentos de conversa e música com as crianças, a educadora Rosa sempre orientava que os mesmos pegassem seus copos e garrafinhas e fossem em fila para o pátio para enchê-los de água.

Figura 5 – Momento em que as crianças levam seus copos e garrafinhas para colocar água.

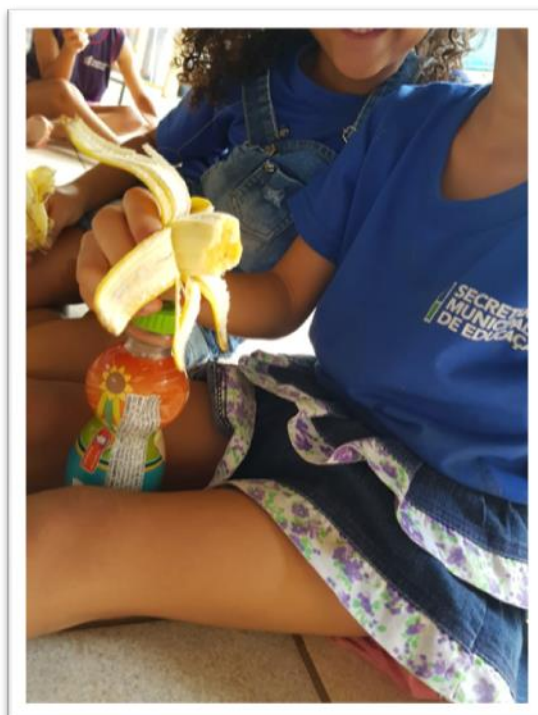


Fonte: arquivos da pesquisadora

Reflexões acerca do desenvolvimento da autonomia na escola devem acontecer a partir de debates, como o mencionado acima, uma vez que educadores/as, bem como os demais profissionais da escola, comprometidos com o processo democrático, possam rejeitar formas tradicionais e produtoras de ações educativas não emancipatórias e vinculadas à constituição educandos/as disciplinados/as e obedientes.

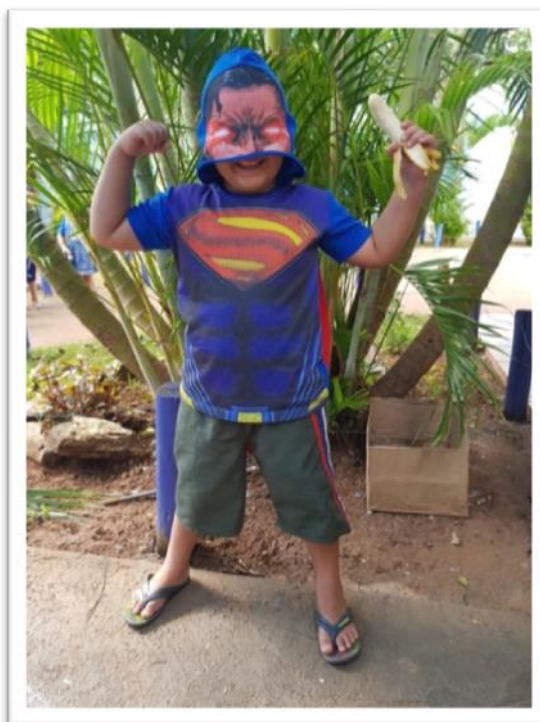
Ainda em relação à ida ao pátio para beber água, irem ao banheiro e encher suas garrafinhas de água, a educadora orienta que as crianças se sentem em roda para ser servido o lanche e que no primeiro dia foi bolacha, no segundo dia maçã e no terceiro dia banana, a educadora também conversa com a turma sobre a importância de “jogar a casca e restos das frutas no lixo”, de cuidar do ambiente da escola, mantê-lo limpo e contribuir com a preservação da natureza.

Figura 6 A - Hora do lanche “fruta” e brincadeira no pátio



Fonte: arquivos da pesquisadora

Figura 6 B - Hora do lanche “fruta” e brincadeira no pátio



Fonte: arquivos da pesquisadora

O assunto do lixo na roda merece destaque devido ao vínculo do mesmo com o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as, uma vez que eles devem se reconhecer sujeitos pertencentes ao espaço e conscientes de suas responsabilidades sobre ele. Lara discorre em relação à responsabilidade e consciência:

Nesse sentido apresentado, a responsabilidade exige fundamentalmente a consciência dos atos praticados. O sujeito é considerável responsável quando é capaz de se autodeterminar, quando quer e sabe, isto é, quando tem consciência (LARA, 2016, p. 28).

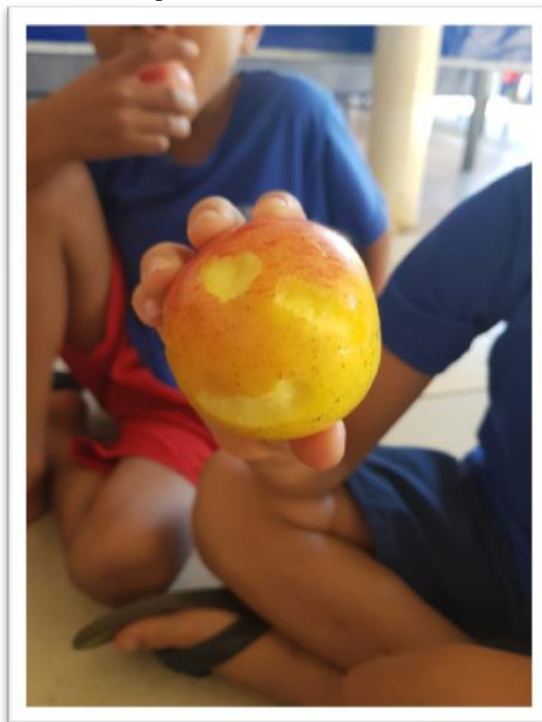
O clima descontraído da turma, em que todos/as conversavam e brincavam entre si e alguns até faziam desenhos nas frutas enquanto comiam, deixou transparecer a liberdade de expressão e por isso foi um momento muito interessante de ser observado.

Ao observar o diálogo proposto pela educadora Rosa acerca do lixo, a importância da preservação do meio ambiente e a possibilidade de interação entre os educandos/as, os diálogos entre professoras e crianças possibilitaram reflexões sobre os processos de socialização. Corsaro e Rosier discorrem sobre o processo de socialização infantil.

Neste processo de reprodução interpretativa, as crianças se tornam parte da cultura adulta – o que contribui para a sua reprodução – através de suas

negociações com adultos e sua própria criação, com outras crianças, de série de culturas próximas a elas. Assim, a socialização não é meramente uma questão de adquirir cultura ao nível da individualidade da criança, mas também um processo coletivo de reprodução inovadora ou interpretativa. (CORSARO, ROSIER, 2019, p. 2)

Figura 7 - Brincadeira espontânea de um aluno com a fruta servida no dia



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

A observação na turma da educadora Rosa permite afirmar que ocorreu uma experiência com respeito aos/as educandos/as acerca de suas vontades e formas de se expressarem, indicando o fomento da autonomia dos mesmos por meio das oportunidades de diálogo, participação e escolha.

Educadora Joana: ações de acolhida

Após o momento de chegada das crianças a educadora pede silêncio e espera que todos se acalmem. Ela os cumprimenta, “boa tarde” coletivo, e inicia uma conversa com a turma sobre a presença de uma pessoa “diferente” na turma, logo uma educanda questiona com a educadora o porquê de a “moça não trazer caderno para escola e sim computador”. A educadora explica que o computador é um instrumento para trabalhar e estudar e que quando crescerem, todos poderão ter um também.

A curiosidade da educanda nos levou à reflexão acerca desse tema e seu vínculo com o desenvolvimento da autonomia. Freire (2015) argumenta que a curiosidade se faz necessária para a experiência formadora, tanto para o educador, quanto para o/a educando/a. O autor discorre:

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade (FREIRE, 2015, p. 82).

Acerca do fato da criança manifestar sua curiosidade por algo novo entre eles, e os argumentos de Freire em relação ao assunto, nos faz refletir sobre o quanto é importante voltar à atenção para as falas e expressões dos/as educandos/as, pois a partir delas podem surgir oportunidades de trabalhos significativos, afetivos e, por conseguinte, incentivadores ao estímulo da autonomia dos/as discentes.

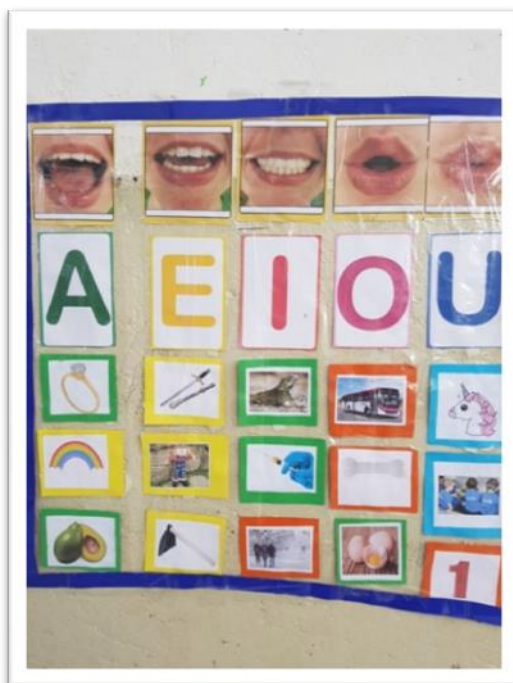
Foi possível observar a rotina de início de aula da turma quando a educadora, nos dias observados, chamava a atenção dos/as estudantes para a leitura dos painéis da sala como: tempo, calendário, alfabeto, vogais, números e aniversariantes. Logo após a leitura dos painéis com as crianças, a educadora Joana explicava o que iria acontecer na aula, contava qual atividade seria feita e, em seguida, pedia que todos/as fizessem uma fila para irem ao banheiro e beber água, mas o seu planejamento não era discutido com as crianças.

Figura 8 A – Painéis disponíveis e trabalhados pela educadora em sala de aula



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 8 B – Pannel com as vogais da sala de aula



Fonte: arquivo da pesquisadora

Figura 8 C – Painel com números em sala de aula



Fonte: arquivo da pesquisadora

A educadora apenas informava o que seria trabalhado durante a aula, e ao terem a oportunidade de participar da construção dos planos de aula, as crianças podiam expressar suas vontades, inquietudes e desinteresses, facilitando as atividades planejadas e propostas pela educadora, possibilitando o processo de planejamento autônomo para os participantes.

Os momentos em que eram servidos os lanches, como de costume para todas as outras turmas, como bolacha, suco, leite e frutas, a educadora Joana deixava que os/as educandos/as ficassem sentados em suas mesas para que pudessem comer dentro de sala e pedia para que não jogassem o lanche servido na mesa ou no chão, para que a sala continuasse organizada e limpa.

As observações em relação às primeiras conversas entre as educadoras e educandos/as possibilitaram a percepção de momentos que eram estimuladores da autonomia de cada um e que podem ser baseados nos fundamentos de Freire (2015) que discorre acerca do respeito sobre os conhecimentos e culturas de cada sujeito e também o incentivo à curiosidade e criticidade.

Alguns dos acontecimentos que podem ser citados como estimuladores da autonomia foi, por exemplo, quando a educadora Joana propôs, em uma roda no pátio, discussões acerca do lixo e a importância da preservação do meio ambiente em decorrência do “momento da fruta”, em que a educadora orienta que os/a educandos/as joguem os restos e cascas no lixo. Aproveitando o assunto do lixo, a educadora sugere um debate contemplando as atitudes corretas em relação ao meio ambiente e as consequências quando não existe a preservação.

“Então pessoal, podemos jogar os lixos em qualquer lugar? O que acontece quando entulhamos os lixos em lugares que não são os corretos? O que acontece com a natureza?” (Observação, educadora, 2019).

Figura 9 – Momento de descontração no pátio, conversa sobre o lixo e seu manuseio.



Fonte: arquivo da pesquisadora

Por fim, é importante destacar que as percepções de indícios de desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as podem ser identificadas durante as rodas de conversa, nas quais eles/elas participavam do movimento de fala e escuta na aula da educadora Ana, conversas fomentadoras do respeito e consciência sobre o meio ambiente nos momentos de lanches com a educadora Rosa e momentos oferecidos pela educadora Joana ao discutir a aula, explicar as atividades propostas e a leitura dos painéis trazendo sentido para os/as alunos/as ao explicar os motivos de cada trabalho.

Atividades propostas pelas educadoras durante o período de observação e seus vínculos com o desenvolvimento da autonomia

Acerca das atividades pedagógicas voltadas para a educação infantil, seus significados e valores para o desenvolvimento da criança, Corrêa argumenta:

A questão dos saberes pedagógicos, ação docente na Educação Infantil é um grande desafio. É possível estruturar um fazer pedagógico que contemple tanto os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança, quanto os conhecimentos a serem por ela apropriados (CORRÊA, 2008, p. 37).

A autora defende que o sentido social da atividade pedagógica está no fato do/a educador/a ter a responsabilidade de organizar e possibilitar condições para que os/as educandos/as se envolvam e compreendam o sentido da atividade. Saviani (2011) também discorre sobre as ideias pedagógicas e cita Paulo Freire como referência no trabalho voltado para uma educação reflexiva e libertadora.

Saviani (2011) releva o método adotado por Freire como referência para que o/a educador/a construa uma atividade que viabilize o diálogo, o pensamento crítico e ativo para os/as envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem. Acerca dessa discussão, Freire escreve:

A elaboração e execução do método comportavam cinco fases: 1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; 2. Escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3. Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar; 4. Elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho; 5. Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores (p. 112-115) (SAVIANI, 2011, p. 325).

Ao refletir sobre as considerações de Corrêa, Saviani e Freire é possível perceber que as atividades pedagógicas na educação infantil devem ser pensadas, organizadas e construídas a partir do respeito à diversidade da sala de aula, cultura e interesses dos/as educandos/as, de forma que eles percebam sentido no processo de ensino-aprendizagem e sejam acolhidos de acordo com as necessidades que cada criança em sua idade, interesse ou mesmo a etapa essa etapa do ensino necessita.

A partir dessa perspectiva de atividade pedagógica na educação infantil e sua importância para o desenvolvimento da criança no processo de ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento da sua autonomia, foram analisadas as atividades propostas pelas

educadoras envolvidas na pesquisa a fim de compreender seus vínculos com o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as.

Atividades propostas pela educadora Ana

No primeiro dia de observação da aula, a educadora Ana chama a atenção das crianças para a receita da “gelatina cremosa”, combinada na aula anterior. Ana passa no quadro a receita para as crianças, com a quantidade dos ingredientes necessários, enfatizando as quantidades e nomes dos ingredientes.

- 5 caixas de gelatina;
- 2 caixas de creme de leite;
- 2 caixas de leite condensado;
- 10 copos de água.

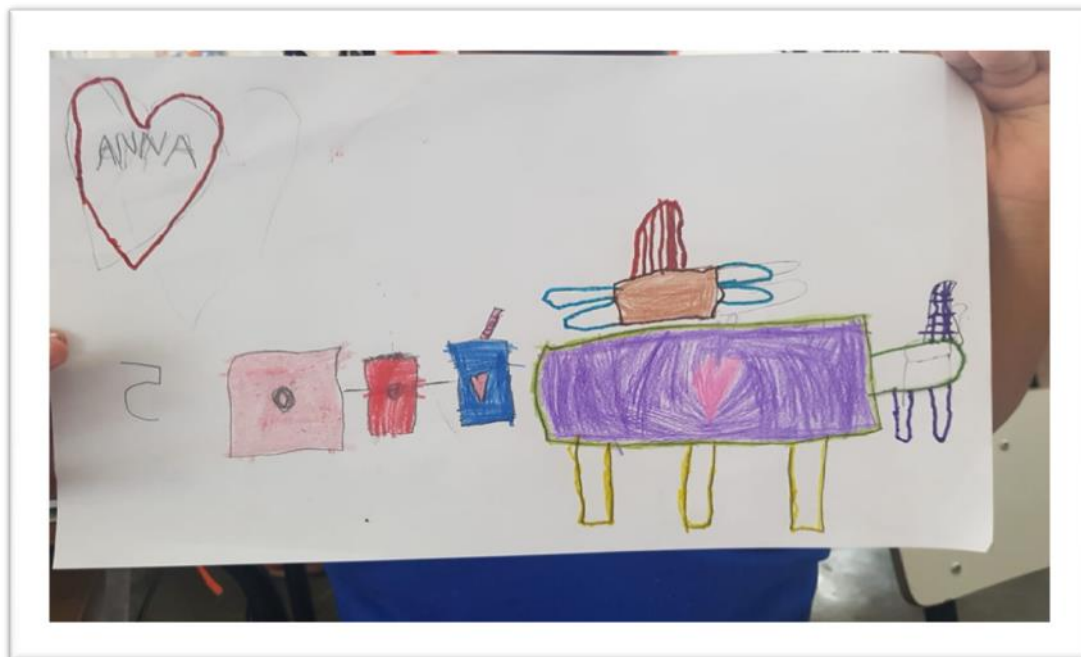
Ao escrever a receita no quadro, a educadora começa a questionar as crianças sobre as quantidades dos ingredientes. Contam juntos a quantidade água, caixas de gelatina, leite condensado e creme de leite. Quando, por eventualidade, surgia conversa paralela na sala a educadora parava de falar e batia com o estojo na mesa para fazer barulho e chamar a atenção da turma e diz: “Eu não vou continuar a receita com essa conversinha”.

Figura 10 A – Cartaz expositivo sobre a “gelatina cremosa”



Fonte: arquivos da pesquisadora.

Figura 10 B – Atividade de registro de uma das crianças sobre a “gelatina cremosa”



Fonte: arquivos da pesquisadora.

O exercício feito pela educadora Ana para a atividade proposta chamou a atenção quanto à participação dos/as educandos/as, que só podiam manifestar a partir da demanda da educadora. Por mais que a atividade estivesse interessante para as crianças, elas não podiam trocar suas ideias ou manifestar curiosidades, o que traz a reflexão acerca de qual vínculo essa atividade tem com o desenvolvimento da autonomia da criança.

A educadora chamou as crianças para irem até o refeitório em fila e acompanharem a receita da gelatina cremosa. Os /as educandos/as ajudaram a colocar os ingredientes no liquidificador, tiraram fotos dela colocando os ingredientes no liquidificador e ficaram empolgadas com o resultado, levaram a gelatina para a cozinha da escola e aguardaram o outro dia para poderem comer.

Partindo do conceito de autonomia defendido por Freire (2015), seria interessante que a educadora buscasse pela participação dos/as estudantes de forma que os/as mesmos/as pudessem expor suas opiniões como, por exemplo, de quais ingredientes gostavam mais, ou que instigasse suas curiosidades em procurar por novas receitas, feitas em casa ou de suas preferências. Levando em conta o princípio do respeito aos saberes e culturas dos/as educandos/as.

No segundo dia de observação, a educadora Ana propôs como atividade um jogo de matemática. A turma foi dividida pela educadora entre meninas e meninos. Ana contou uma história e as crianças, em disputa com os grupos, tentavam resolver o problema. “Fui a uma festa e comi: 2 brigadeiros, 1 leite ninho e 2 beijinhos. Quantos doces eu comi?” As crianças ficaram eufóricas na disputa de qual time iria ganhar. As meninas ganharam o jogo.

Ao observar o jogo proposto, além da empolgação das crianças e o trabalho com o cálculo, as relações de gênero³³ presentes na atividade proposta pela educadora devem ser refletidas, pois tarefas como essa podem intensificar a relação de disputa e discriminação de gênero, uma vez que Freire (2015), ao dialogar acerca da proposta de uma pedagogia para a autonomia do/a educando/a, funda o princípio de negação a qualquer forma de discriminação. Em relação ao trabalho de diferenças de gênero na escola e suas implicâncias, Rosa argumenta:

Muito já se sabe sobre a influência do trabalho pedagógico na construção das identidades de gênero das crianças, de acordo com as interações propiciadas entre professoras e crianças, ressaltando então que estas contribuem para a

³³ O gênero analisa as vivências dos sujeitos para além do critério biológico. Como conceito, gênero é diferente de sexo, o qual tem um núcleo biológico irrecusável, que é a sexualidade reprodutiva da espécie. O gênero é um conceito ligado à reprodução social em sua totalidade, e o sexo é apenas um dos seus componentes (NAROTZKY, 1995) (OLIVEIRA, SILVA e SALVA, 2011).

reprodução ou superação na construção de identidades de gênero, conforme a forma de agir e de conduzir as situações vivenciadas pelas crianças. (ROSA, 2018, p. 51).

A autora ainda discorre sobre a importância de o/a educador/a estar atento em relação ao seu trabalho para que suas propostas não fortaleçam ou determinem situações de disputa e poder entre meninos e meninas. Em relação ao trabalho pedagógico, Rosa (2018) afirma: “É a partir do pedagógico que a educadora vai poder mediar as interações e auxiliar na construção/desconstrução/reconstrução do que cada criança entende como identidade de gênero e na forma como percebe o outro” (ROSA, 2018, p. 52).

A educação voltada para o desenvolvimento da autonomia do/a educando/a sugere ao/a educador/a que eles/elas, por meio de situações dialógicas, percebam as influências, cultura e definições que as crianças têm de gênero, para que se possa propor um trabalho de superação ao preconceito de gênero e construção da consciência de percepção de si e do outro, como sujeito.

No terceiro dia de observação, a educadora Ana propôs uma atividade de colagem. As crianças foram agrupadas nas mesas e orientadas para que fixassem corações em frente aos números, de forma que a colagem representasse a quantidade. Todos/as se levantaram após as orientações da educadora e pegaram na mochila seus estojos de lápis. Um aluno chama a educadora para mostrar a atividade que o colega do lado estava fazendo: colando os corações de forma não linear (torto aos olhos dele). A educadora chega até a mesa, olha a atividade e diz ao educando que a chamou: “Deixa o (---) fazer do jeito que ele quiser”!

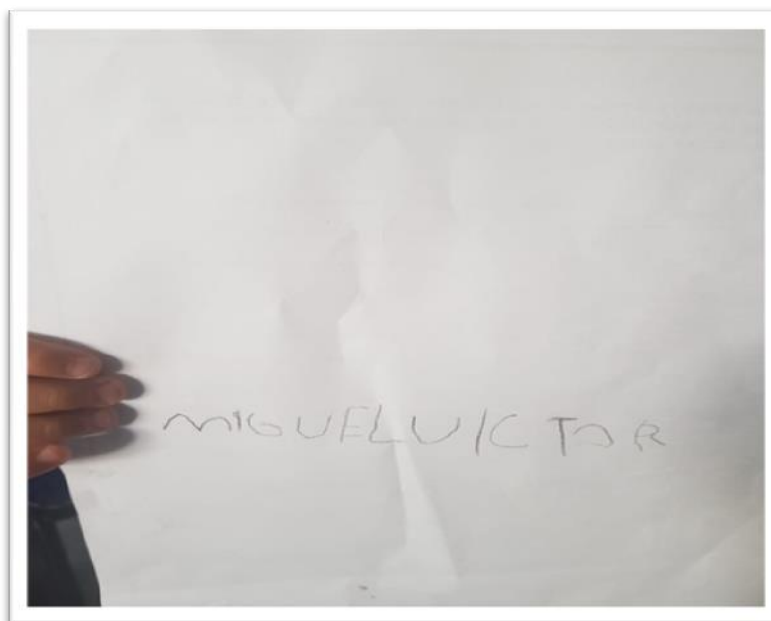
A atitude da educadora Ana, em permitir que a criança fizesse sua atividade “do jeito que ele quisesse”, foi ao encontro dos pressupostos de Freire (2015) quando o autor defende uma educação pautada no respeito pela curiosidade, linguagem e liberdade de expressão. Nessa perspectiva, é importante a consciência de todos/as os/as envolvidos/as no processo de ensino-aprendizagem que a educação é um caminho de construção do conhecimento, consciência de que nesse caminho existe espaço para o respeito e incentivo para pesquisa e curiosidade. Dessa forma, ele se transforma em um caminho de sentido e significado, tanto para o/a educador/a quanto para educando. Vejamos um trecho do registro da observação:

Em outro momento da aula, um dos educandos pega o tubo de cola e espreme ele todo em cima da mesa, o educando acha engraçado o movimento da cola cair sobre o papel. A educadora pega sua folha e diz que ele não vai mais fazer a atividade, o aluno fica emburrado na mesa e em pouco tempo começa a ficar desinquieto, estragar a atividade dos outros colegas, levantar, querer pegar os brinquedos da estante e chamar a atenção. A educadora o tira de perto dos

colegas e o coloca sentado em uma cadeira perto de sua mesa. Ele fica emburrado, mas não argumenta a educadora. (Registro da observação, 2019).

O episódio do garoto com o tubo de cola trouxe possibilidades acerca da reflexão sobre o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as, pois foi possível perceber que a intenção do aluno não era de causar agitação na turma, ele não se interessou pela atividade proposta e achou engraçado o movimento da cola cair sobre o papel.

Figura 11 – Atividade de um dos educandos que não demonstrou interesse pela atividade proposta



Fonte: arquivos da pesquisadora

Episódios como esse trazem a possibilidade de reflexão sobre o fato da escola ou sala de aula ser um lugar de experiência social para o/a educando/a, onde ele/ela tem a oportunidade de compreensão acerca do processo de convivência, regras, vontades, direitos, deveres e, acima de tudo, de criação. Campos (2013) argumenta sobre a capacidade da criança em não só desenvolver tarefas e atividades propostas por adultos, como também ser capaz de criar e imaginar, transformando a mesma atividade em algo que faça sentido para seu processo de construção do conhecimento.

A autora citada discorre a respeito da relação e o processo de criação e socialização das crianças: “A criança não apenas reproduz o que adultos realizam ou determinam, mas são capazes de ir além do que lhes é oferecido; elas criam, recriam e transformam o que lhes chega ao interagir com seus pares.” (CAMPOS, 2013, p. 132). É necessário que educadores e profissionais tenham a consciência de que o processo criativo e curioso é muito importante

para o desenvolvimento da autonomia do aluno. Freire (2015), já questionava em relação à dificuldade que o apego por parte dos/as educadores/as, em sistemas autoritários, pode dificultar o exercício de curiosidade dos/as educandos/as.

Retomando a atividade acima descrita, depois de um tempo da realização da colagem, as crianças começaram a se dispersar e saíram da sala de aula. A educadora bate novamente o estojo de lápis na mesa, chamando a atenção, dizendo que vai buscar a pedagoga, que vão ficar sem brincar e seriam enviados à secretaria. Mas logo ela os acalmou com música para irem lanchar.

Ao perceber o desinteresse das crianças pela atividade proposta seria interessante que a educadora buscasse por uma conversa em que eles/elas pudessem relatar o motivo do desinteresse ou de um possível cansaço por uma tarefa que já estava sendo realizada por algum tempo. Lembrando que, de acordo com Freire (2015), o diálogo é a melhor alternativa para se compor uma educação democrática e incentivadora da autonomia, uma vez que por meio dele, os/as educandos/as e todos/as os/as envolvidos/as podem expressar seus interesses, questionamentos e dificuldades.

Atividades propostas pela educadora Rosa

No primeiro dia de observação, a educadora Rosa mostrou a folha para os/as alunos/as onde estava registrada a atividade proposta para o dia. A tarefa pedia que fossem colados papéis coloridos nas formas geométricas de forma que cada cor representasse uma forma geométrica. As crianças fizeram o trabalho em grupos nas mesas da sala e algumas seguravam brinquedos durante o tempo da atividade.

Figura 12 – Atividade de registro com cores, colagem e formas geométricas



Fonte: arquivos da pesquisadora

A atitude de deixar alguns/as educandos/as fazerem a atividade proposta e, também, segurarem os brinquedos de preferência, tornou possível a percepção de que a educadora Rosa, ao mesmo tempo exige que a turma execute a atividade, considera as vontades das crianças, tornando a sala de aula um ambiente de recusa a determinados aspectos do método tradicional. Freire (2015) já discorria acerca da importância de o/a educador/a ter a consciência de que o ensino exige o trabalho em conjunto da liberdade e autoridade, em que é necessário a superação da tradição autoritária e estímulo às experiências respeitadas à liberdade.

As crianças começaram a se dispersar com a atividade proposta e a educadora Rosa pediu que as crianças fossem ao pátio para formarem uma roda e poderem brincar de cantigas de roda (batata que passa-passa, coelhinho sai da toca, corre cotia, bolha de sabão). A educadora conversou com as crianças em roda e pediu que quem fosse brincar com os brinquedos e correr, que não saísse do pátio sem avisá-la.

Mais uma vez foi possível perceber o acordado entre a educadora e as crianças deixando transparecer uma relação de respeito e liberdade, pois durante as brincadeiras no pátio as crianças tiraram seus sapatos para brincar sem comentar com a educadora, deixando

claro que é uma situação comum entre eles. A maioria brincou descalça e depois, quando voltaram para a sala, calçaram os sapatos

Figura 13 A – Brincadeiras no pátio



Fonte: arquivos da pesquisadora.

Figura 13 B – Brincadeiras no pátio



Fonte: arquivos da pesquisadora.

Figura 13 C – Brincadeiras no pátio

Fonte: arquivos da pesquisadora.

Ao observar que no período em que a turma brincou no pátio externo da escola as crianças não saíram para o outro pátio, como combinado na rodinha anterior, é possível perceber a importância, retratada por Freire (2015), do diálogo para uma educação autônoma, na disponibilidade que o/a educador/a deve ter para o diálogo e por meio dele passar segurança acerca de suas propostas e oportunidade de expressão dos/as educandos/as.

A educadora retorna com as crianças para a sala e pede que façam um círculo e comenta que serão ensaiadas duas músicas, sendo uma para a festa junina e outra para a apresentação da turma na escola, no momento cultural. Quem não foi autorizado a ensaiar pelos pais, por motivos religiosos³⁴, por exemplo, ficou sentado nas cadeiras da sala esperando os/as colegas.

³⁴ Pelo fato da festa junina acolher características da cultura católica, alguns dos pais e/ou responsáveis dos/as educandos/as pertencentes à outra religião, optaram por não autorizar o ensaio e participação de seus filhos/as na festa junina da escola.

Figura 14 A – Apresentação cultural na escola



Fonte: arquivos da pesquisadora.

Figura 14 B – Ensaio para festa junina



Fonte: arquivos da pesquisadora.

Figura 14 C – Apresentação cultural na escola

Fonte: arquivos da pesquisadora.

Partindo da referência de uma educação voltada para a autonomia dos/as educandos/as em Freire (2015), em que o autor exalta o respeito pelos saberes e culturas dos/das alunos/as por meio do diálogo, a educadora poderia tornar sua prática incentivadora da autonomia ao propor uma conversa e troca de experiências que apontassem a forma mais interessante de trabalho cultural relacionado às festas juninas e sua origem, como exemplo, uma música que fosse de conhecimento e aprovação de todos/as ou mesmo que no lugar de apresentação musical fosse feita uma barraca de comidas típicas onde todos pudessem trabalhar de alguma forma a história das festas juninas. O que é colocado em questão a favor do desenvolvimento autonomia discente é a oportunidade de participação ativa e crítica de todos/as envolvidos/as no processo educacional, de forma que as atividades propostas sejam respeitosas e façam sentido na construção do conhecimento.

A educadora organiza a turma deixando as crianças em grupos nas mesas para continuarem sua atividade. Durante a atividade dois garotos começaram a se distrair e brincavam com os lápis, atrapalhando os/as colegas a terminarem a tarefa proposta. A educadora chamou a atenção e pediu para que eles fizessem suas atividades, mas a brincadeira dos dois continuou, então ela tirou os dois educandos para se sentarem no canto separado e

disse: “Já que vocês não querem fazer a atividade, vão ficar aqui separados. Podem fazer gracinha que agora está todo mundo vendo”. Depois de alguns minutos ela os chamou de volta para sua mesinha e pediu que eles terminassem suas atividades sentados nos mesmos lugares de antes.

Partindo da percepção de uma educação voltada para a autonomia dos/s alunos/as, a posição da educadora em permitir que os dois educandos, que estavam atrapalhando o desenvolvimento da atividade proposta, por meio de brincadeiras, a se sentarem juntos novamente demonstrou confiança de que os mesmos não iriam continuar brincando foi ao encontro do discurso de Lopes e Gomes (2012) ao afirmarem que uma educação democrática exige do/a educador/a transparência das regras do jogo e confiança na potência do/a educando/a, pois o/a docente deve transmitir confiança ao seu/sua aluno/a.

Ao terminarem a atividade de colagem de formas geométricas a educadora pediu que os/as estudantes guardassem seus materiais para que ela contar uma história: “O gato xadrez”³⁵.

Era uma vez um gato xadrez...

Era uma vez um gato xadrez.
Caiu da janela e foi só uma vez.

Era uma vez um gato azul.
Levou um susto e fugiu pro sul.

Era uma vez um gato vermelho.
Entrou no banheiro e fez careta no espelho.

Era uma vez um gato amarelo.
Esqueceu de comer e ficou meio magrelo.

Era uma vez um gato verde.
Ele era preguiçoso e foi deitar na rede.

Era uma vez um gato colorido.
Brincava com os amigos e era muito divertido.

Era uma vez um gato laranja.
Ficou doente e só queria canja.

³⁵História: Era uma vez um gato xadrez (Bia Villela). Disponível em: <<http://professoraangelapinheiro.blogspot.com/2012/10/era-uma-vez-um-gato-xadrez.html>>. Acesso em 09 setembro de 2019.

Era uma vez um gato marrom.
Olhou pra gata e fez “romrom”.

Era uma vez um gato rosa.
Comeu uma sardinha deliciosa.

Era uma vez um gato preto.
Era teimoso e brincou com um espeto.

Era uma vez um gato branco.
Era tão sapeca que pulou do barranco.

Era uma vez um gato xadrez...
Quem gostou desta história que conte outra vez (BIA VILLELA).

A educadora narrava a história para os/as educandos/as sem estarem em roda, ela ia passando os cartazes ilustrativos para que pudessem ver de perto as gravuras e ilustrações. Buscando identificar indícios a favor do desenvolvimento da autonomia foi possível perceber que, ao ter acesso às ilustrações da história, momentos de curiosidade e incentivo à imaginação das crianças foram despertados. Freire (2015) chama a atenção para que os/as educadores/as tenham o cuidado de não inibir a curiosidade dos/as estudantes. Logo após a história a educadora organizou as crianças para o recreio.

Ainda sobre histórias em sala de aula, em outro dia da observação a educadora, em roda dentro da sala de aula, contou a história “Um + um + um + todos” (Anna Gobel). A história trabalhada pela educadora trata de um camponês que planta uma semente sem saber qual planta era e quando chega a hora da colheita, o camponês não consegue colher o fruto. Logo surgem vários outros personagens que o ajudam na colheita da enorme beterraba, mostrando o quanto o trabalho e a força em conjunto são eficientes.

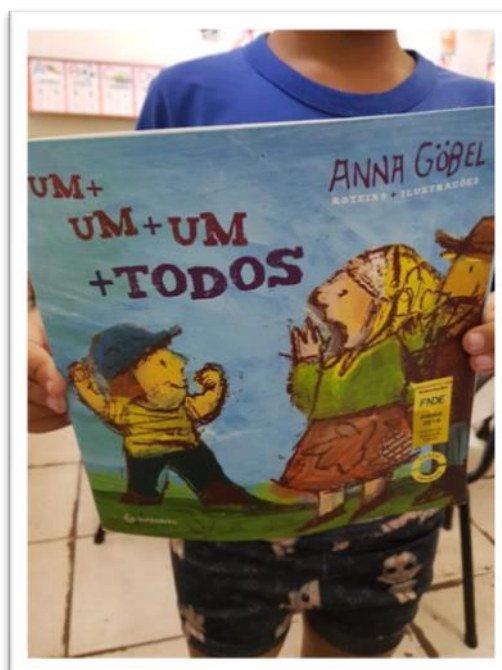
Algumas crianças ficaram sentadas no tapete no momento da história e outras em suas cadeiras, a educadora narrou a história e mostrou as imagens. No momento da história a educadora pediu silêncio e que as crianças não interrompessem.

Figura 15 A – Momento de roda de história e atividade de registro sobre a mesma



Fonte: arquivos da pesquisadora

Figura 15 B – Momento de roda de história e atividade de registro sobre a mesma



Fonte: arquivos da pesquisadora

Figura 15 C – Momento de roda de história e atividade de registro sobre a mesma



Fonte: arquivos da pesquisadora

A oportunidade de decidirem os lugares que achavam mais confortáveis indicou vínculo entre a iniciativa da educadora Rosa em dar oportunidade de escolha junto ao desenvolvimento autonomia dos/as educandos/as, uma vez que ela soube respeitar as expressões das crianças e ao mesmo tempo desenvolver a atividade proposta, balizando os pressupostos de Freire (2015) quando o autor defende uma educação pautada no respeito e que concilie a liberdade e a autoridade. Porém, quando a educadora interrompe os/as educandos/as de se manifestarem acerca da história ouvida, ela impede que as crianças revelem suas curiosidades, observações e interesses, limitando o momento que poderia ser enriquecedor em relação à troca de experiências.

Ao observar a oportunidade de escolha em poder se sentar, onde fosse melhor para cada criança, foi possível perceber que a ideia de muitos/as educadores/as acerca da disciplina em sala de aula pode não conversar com os pressupostos de uma educação voltada para o desenvolvimento da autonomia do/a educando/a. Acerca da indisciplina e a importância do diálogo e a participação de todos/as envolvidos/as, Lopes e Gomes afirmam:

Dentre os fatores pedagógicos destaca-se a relação professor-aluno, o desencontro entre regras e expectativas e a organização criada pelo professor na sala de aula, bem como percepções e pontos de vista diferentes sobre situações ocorridas que podem gerar situações potenciais de conflito. (LOPES, GOMES, 2012, p. 265).

Mais uma vez o diálogo e o respeito surgem como fatores indispensáveis para que a educação possa fomentar a autonomia do aluno. Quando existe diálogo para os envolvidos se

manifestarem e se sentirem à vontade para a melhor forma do processo de ensino-aprendizagem, surge o respeito mútuo de forma que todos/as se percebem autores/as do conhecimento.

A educadora pede para que as crianças peguem seus materiais e ilustrem a história contada no início da aula para registro no Portifólio, que é uma pasta onde ficam as atividades que não vão para o caderno. Dois alunos não demonstraram interesse pela atividade, ficaram distraídos e no final não fizeram o que havia sido proposto. Ao recolher as tarefas a educadora recolheu as deles e disse “Vocês andam numa preguiça, em? Vou contar para a mãe de vocês na saída”. Assim, a educadora não dialogou com eles sobre os atos praticados e usou de ameaça para tentar conseguir o comportamento desejado.

Relação educadoras e educandos/as e seus vínculos com o desenvolvimento da autonomia

Lendo e analisando as observações, foi possível verificar que a relação entre as educadoras e seus/suas educandos/as acontece durante todo período da aula, no momento da entrada das crianças na escola, nas orientações para as atividades propostas, nas intervenções e resoluções de conflitos, nos momentos de rodinhas para conversas, histórias e outros e também nas brincadeiras, nas chamadas de atenção. Por meio das observações ocorreu a percepção de que a educação como um todo é pautada nas relações, sejam elas estimuladoras da autonomia ou não.

A relação entre educador/a e educando/a deve ser de convívio amoroso ou vínculo direcionada ao diálogo e ao pensamento reflexivo para que a construção do conhecimento aconteça de forma respeitosa e voltada para o desenvolvimento da autonomia de ambos.

Acerca da importância do valor do papel do/a educador/a no processo de ensino/aprendizagem do/a aluno/a, da busca pelo conhecimento sobre o/a estudante e a ultrapassagem de pensamento de que o/a docente é apenas um transmissor de informações, Oliveira discorre em relação a esse papel:

Não é suficiente que ele saiba o conteúdo de sua disciplina. Ele precisa não só interagir com outras disciplinas, como também conhecer o aluno. Conhecer o aluno faz parte do papel desempenhado pelo professor pelo fato de que ele necessita saber o que ensinar, para que e para quem, ou seja, como o aluno vai utilizar o que aprendeu na escola em sua prática social. (OLIVEIRA, s.d; s.p).

O que a autora enfatiza é a prioridade de uma relação entre educador/a e educando/a pautada no respeito e no diálogo para que o processo de ensino/aprendizagem aconteça de forma proveitosa dentro do espaço escolar e entre todos/as os/as envolvidos/as.

As observações ocorridas durante as aulas e que buscavam pela temática da relação entre as educadoras e os/as educandos/as oportunizaram considerar a falta de oportunidade de manifestação por parte das crianças, na elaboração dos planos de aula, atividades propostas, maneira de realização e confecção dessas atividades e revelar suas curiosidades, vontades e dúvidas.

Ao fazer a análise partindo dos pressupostos de Freire (2015) é possível compreender que as relações entre as educadoras e educando/as, frequentemente, estão longe de serem estimuladoras da autonomia das crianças no processo de ensinar e aprender, uma vez que o respeito às culturas, saberes, interesses, identidade e autonomia dos/as educandos/as ainda não acontece como prioridade em suas organizações e planejamentos educacionais.

Todavia, as observações oportunizaram perceber que existem indícios a favor do desenvolvimento da autonomia dos/as alunos/as por parte das educadoras quando existe a oportunidade de escolha dos lugares a serem ocupados na sala, na busca por vínculos e participação das famílias e responsáveis na vida escolar das crianças, na disposição de que algumas atividades de registro sejam feitas da maneira e vontade dos/as educandos/as ou quando surgem assuntos temáticos como preservação do meio ambiente em que o diálogo se faz presente e todos/as têm voz ativa na discussão do tema. Atitudes como essas são contribuintes para o processo de desenvolvimento da autonomia e vão ao encontro dos pressupostos de Freire (2015), quando o autor defende o respeito à autonomia do educando e o diálogo permanente nas relações entre educador/a e educando/a.

Contudo, ainda existem obstáculos a serem superados quanto à consciência sobre a importância do desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as e das condições para esta ação educativa: quando as educadoras não procuram por relações de afeto com seus/suas educandos/as, orientam as crianças que esperem seus/suas colegas de cabeça baixa sem poderem escolher seus lugares para se sentarem ou até mesmo na falta de oportunidade de participação no planejamento das atividades das aulas. Outro aspecto evidenciado nas análises das observações refere-se ao fato de que as histórias de vida das crianças e de seus grupos familiares, especialmente as culturas desses grupos, não são incluídas nas ações educativas. Assim são estabelecidos empecilhos para o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes

e de todos/as os/as envolvidos/as, dificultando a efetivação do processo de ensino-aprendizagem com desenvolvimento da autonomia.

Tendo em vista os resultados da pesquisa e a importância do desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as, a nossa decisão foi por construir o material de apoio pedagógico ao desenvolvimento da autonomia dos/as alunos/as da Educação Infantil: “Eu e minha família: história de pessoas que vieram morar em Uberlândia. Que será apresentado na próxima seção.

VIII

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA A ESCOLA: PRODUTO FINAL

Introdução

Acerca da importância da ação educativa que instiga o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as das classes populares, Freire (2015) escreve sobre a dimensão do respeito aos saberes e autonomia do sujeito, mas também discorre sobre o valor do estímulo por parte do/a educador/a para que o/a estudante possa se reconhecer e “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2015, p.42). A assunção de sua identidade cultural favorece a percepção do seu papel social.

Nessa perspectiva, tendo em vista a educação para a autonomia, realizamos uma pesquisa em uma escola pública de Educação Infantil em Uberlândia – MG, situada em um bairro cujos moradores são, majoritariamente, oriundos das classes populares, no ano de 2019, orientadas pelas seguintes questões:

Quais são concepções de autonomia presentes no cotidiano de uma escola pública de educação infantil, situada em um bairro periférico de Uberlândia - MG e seus significados para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as? O que consta no Projeto Político Pedagógico e no Plano de aula sobre a autonomia do/a educando/a? Qual é a compreensão dos/as educadores/as e pedagogas que atuam na escola sobre a questão da autonomia? Quais são as atividades pedagógicas desenvolvidas e seus vínculos com o desenvolvimento da autonomia do/a educando/a? O que consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a educação infantil, a autonomia do/a educando/a e qual é o sentido conferido à autonomia?

Os resultados mais recorrentes mostraram o uso de um conceito restrito de autonomia por parte das professoras participantes da pesquisa, vinculado aos cuidados do corpo (higiene) e dos materiais dos/as educandos/as (cadernos, mochila etc.) e, ainda, a necessidade de continuar a reflexão-ação-reflexão acerca da escuta e valorização das diferentes culturas presentes na história familiar, o reconhecimento do valor das culturas dos/as alunos/as e a

importância da inclusão dessas manifestações no currículo escolar para o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes.

Os resultados da pesquisa evidenciaram, ainda, a importância de se criarem metodologias e material de apoio pedagógico às ações educativas acerca das origens e significados das culturas dos diferentes grupos de educandos/as e saberes de cada comunidade escolar, buscando favorecer a inclusão dessas culturas no currículo escolar. Ações educativas que tenham sentido para os/as estudantes e que possam contribuir para o desenvolvimento da autonomia de cada um/uma. Aqui a autonomia é compreendida como ato de assumir-se como sujeito, ser social e histórico, pensante, comunicante, capaz de pensar e intervir na realidade com a finalidade de transformá-la e fortalecimento de identidades de grupos historicamente submetidos às prescrições dos/as opressores/as. (FREIRE, 2015).

A decisão foi por elaborar material de apoio, expondo o processo de construção desse material e sugestão de uso combinada com incentivo à invenção de novos modos de criar e trabalhar narrativas. Esse material recebeu o título de “Eu e minha família: histórias de pessoas que vieram morar em Uberlândia”.

O referido material teve como objetivos:

a) **Geral**

Contribuir com a elaboração de ações educativas associadas ao desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as.

b) **Específicos**

1. Oferecer sugestão acerca de metodologia de trabalho associada ao desenvolvimento da autonomia das crianças e, ainda, fomentar a criação de outras metodologias a partir do acesso ao processo de construção da história e seus personagens, intitulada “Eu e minha família: histórias de pessoas que vieram morar em Uberlândia”.
2. Incluir a reflexão sobre as ações educativas e o desenvolvimento da autonomia do/a educando/a e a importância da valorização das identidades culturais, para instigá-lo/a assumir-se e reconhecer-se como ser social, histórico, pensante, transformador/a e criador/a.

3. Representar, por meio de bonecos de tecido, uma das culturas da comunidade escolar narrada pela mãe de um aluno de uma escola pública.
4. Expor as dificuldades sociais vivenciadas pela família, narradas por uma mãe de aluno, na terra natal e em Uberlândia, bem como os motivos que a levaram à migração.
5. Promover o respeito à diversidade cultural dentro da escola.
6. Propor uma reflexão acerca das diferenças sociais e culturais das famílias, buscando refletir sobre os motivos da migração e a construção de novas relações sociais marcadas pela luta por igualdade e oportunidade para todos/as.
7. Disponibilizar material de apoio que pode ser recriado com objetos de fácil acesso, com vistas a provocar ações educativas, vinculadas ao desenvolvimento da autonomia da criança.
8. Realizar rodas de conversa com as educadoras com a finalidade de apresentar e discutir sobre o processo de desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as, o uso do material “Eu e minha família: história de pessoas que vieram morar em Uberlândia” e a criação de novos materiais.

8.1 Metodologia de elaboração do Material “Eu e minha família: histórias de pessoas que vieram morar em Uberlândia”

A construção do material denominado de “Eu e minha família: histórias de pessoas que vieram morar em Uberlândia” considerou o conhecimento inicial sobre as famílias dos/as estudantes da escola onde foi desenvolvida a pesquisa, ao que se refere ao fato de que a maioria é migrante, ou seja, famílias que deslocaram de cidades localizadas no norte do Brasil e vieram morar em Uberlândia em busca de trabalho. Esse conhecimento foi obtido por meio da escuta das narrativas das crianças. Considerou, ainda, os vínculos entre a valorização da assunção da identidade cultural, para a consciência da cidadania e possibilidade de transformação social e a educação para o desenvolvimento da autonomia do/a educando/a.

Para o desenvolvimento do material, foram contempladas as seguintes etapas:

1. Entrevista semiestruturada com a mãe de uma das crianças da escola onde a pesquisa foi desenvolvida. Essa mãe aceitou o convite da pesquisadora para ser entrevistada. A referida entrevista teve a finalidade de ampliar o conhecimento sobre a experiência da família como migrante, de resgatar memórias, registrar características culturais da terra natal da família e

transformar a narrativa, obtida por meio da entrevista, em um material de apoio que abordasse a história de vida e migração dos/as envolvidos/as nas narrativas da mãe. A referida entrevista tratou dos seguintes temas:

- História de vida da família.
- Onde moravam, descrição do local.
- Culturas locais (brincadeiras, comidas, festas).
- Dificuldades vividas do lugar onde moravam.
- Motivos da escolha de migração para Uberlândia.
- Dificuldades encontradas na cidade de Uberlândia.
- Do que sentem falta da terra natal.
- O que precisa ser resolvido na terra natal e em Uberlândia.

2. A entrevista foi gravada, transcrita e recriada por meio da elaboração da história da família com base na narrativa da mãe, tentando manter o jeito de narrar.

3. Confeção dos personagens e de cenários da história.

4. Elaboração de uma proposta de trabalho pedagógico com a finalidade de criar novas histórias e estratégias de uso do material de apoio.

Dessa forma, partiu-se do conhecimento prévio sobre as famílias e da narrativa da mãe sobre as experiências da família de uma das crianças das turmas das professoras participantes da pesquisa. Em seguida, foram pensadas e organizadas as estratégias para a construção de material de apoio com a participação de uma das famílias migrantes, cuja história possui elementos comuns com outras histórias da comunidade da escola onde a pesquisa foi realizada.

Assim, a partir da escuta e do registro da história de vida da família de uma das crianças foram organizadas as narrativas por episódios temáticos e depois de elaborada a história, confeccionados os cenários e os personagens, bem como escolhidos os nomes de cada um deles.

8.1.1 Proposta de trabalho pedagógico com uso do material de apoio “Eu e minha família: histórias de pessoas que vieram morar em Uberlândia”

- a) Roda de conversa com as educadoras.
- b) Leitura da história com uso dos personagens e cenário. Diálogos sobre a história.
- c) Pesquisa sobre o local de onde migrou a família, as culturas contidas na história elaborada a partir das narrativas escutadas e de outros temas indicados pelas crianças, a partir da escuta e discussão sobre a história de uma família migrante.
- d) Elaboração coletiva de proposições com a finalidade de resolver problemas narrados pelos personagens.
- e) Incentivo ao/à educador/a para escutar e registrar as narrativas das famílias dos/as educando/as.
- f) Criação de outras formas de trabalhar essas narrativas, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as.
- g) Criação de outros materiais de apoio pedagógico, vinculados ao desenvolvimento da autonomia das crianças.

8.1.2 Exposição escrita do material de apoio -“Eu e minha família: histórias de pessoas que vieram morar em Uberlândia”

Você quer conhecer a história de uma família que se mudou de São Miguel do Guamá para Uberlândia?

Era uma vez, uma moça chamada Juliana³⁶ e que morava lá na cidade de São Miguel do Guamá. Juliana tinha 4 filhos, o Pedro³⁷, a Vitoria³⁸, o Vitor³⁹, a Ketlen⁴⁰ e era casada com o Antônio⁴¹. Todos moravam em uma casa bem simples de madeira.

Lá no lugar onde eles moravam, na cidade de São Miguel do Guamá tinha uma praia para eles passearem. A natureza era linda. Lá eles iam para as festas, dançavam Carimbó, quadrilha, comiam peixe frito, açai, macacá, tacacá e mais um monte de coisas gostosas. Seus

³⁶ Nome fictício.

³⁷ Nome fictício.

³⁸ Nome fictício.

³⁹ Nome fictício.

⁴⁰ Nome fictício.

⁴¹ Nome fictício.

filhos junto com as outras crianças e amigos adoravam brincar de Pira-pega, Pira-alta, nadar na praia, queimada e de outras brincadeiras.

Juliana e seu marido Antônio estavam desempregados e procuraram emprego pela cidade, bateram de porta em porta, em vários estabelecimentos, mas não encontraram. Eles ficaram muito tristes, porque sem o trabalho não teriam dinheiro para comprar comida, roupa, remédio e outras coisas para seus filhos e demais membros da família. Um dia, seu filho mais novo, o Vitor, ficou doente, sentia muita dor de garganta. Chorava muito.

Juliana ficou preocupada, chamou Antônio e levaram Vitor até o hospital da cidade. Ao chegarem lá, os funcionários do hospital avisaram à mamãe Juliana que não havia médicos para atender o Vitor. Ela e seu marido ficaram muito tristes e voltaram para casa.

Antônio ficou pensando em como poderia melhorar a qualidade de vida de sua família, como poderia conseguir emprego, atendimento médico e alimentação. Foi quando ele teve a ideia de procurar outra cidade para morar e viver. Conversou com sua esposa e decidiram vir para Uberlândia, uma cidade no estado de Minas Gerais bem longe de São Miguel do Guamá, que fica no estado do Pará. Antônio combinou com Juliana que iria primeiro e depois que conseguisse um trabalho chamaria ela e os filhos para virem também. Afinal de contas, todos queriam um lugar melhor para viver.

Antônio foi para cidade de Uberlândia e ligou para Juliana: Bom dia! Venham você e meus filhos para Uberlândia. Ela ficou muito feliz e logo foi arrumar as malas, pensando que, também, procuraria por emprego, e, assim, a família poderia viver melhor.

Juliana conversou com sua irmã Clara, que também tinha filhinhos. Clara tinha 3 filhos. As duas irmãs combinaram de comprar passagem para viajar de ônibus para Uberlândia. Quando elas chegaram à rodoviária, elas perceberam que não tinham dinheiro para comprar passagem para todos, foi quando Juliana teve que deixar seu filho mais velho, o Pedro, com a vovó dele e disse: - volto para buscar o Pedro, logo que conseguir dinheiro para comprar as passagens.

Ela se despediu do seu filho Pedro e da vovó dele, colocou os outros filhos no colo, porque devido à idade de cada um, não pagavam passagens, mas não poderiam ocupar poltronas sentados sozinhos. Pegou suas malas e junto com sua irmã Clara entraram no ônibus, desejando chegar o mais rápido à Uberlândia. A viagem durou três dias.

Quando as duas irmãs chegaram à cidade, procuraram por Antônio para ficarem todos juntos. Os vizinhos ajudaram e doaram para eles um fogão, pois demoraram a conseguir emprego e não tinham dinheiro para comprar móveis, alimentos e outras coisas. O neném de

sua irmã chorava muito de dor de barriga e elas procuravam alguma coisa para ele poder mamar e dormir. Não possuíam leite. Tampouco dinheiro para comprá-lo. O jeito foi misturar água com açúcar e erva cidreira.

O tempo passou e depois de algum tempo Juliana conseguiu emprego no Shopping de Uberlândia, ela atendia as pessoas em uma loja. A irmã dela foi morar em outra casa. Eram muitas crianças e não cabiam todos dentro de uma casa só.

Juliana conseguiu escola para seus filhinhos, Vitória, Ketlen e Vitor. Os filhos da Clara também foram para a escola. Elas acharam a cidade de Uberlândia melhor para viver, mas ainda sentem falta da praia, dos amigos, das danças, do Carimbó e das quadrilhas e das comidas e brincadeiras. Quando a Juliana sente muita saudade do seu filho, o Pedro, que ela tanto ama, ela liga para ele. A saudade e o amor são grandes. Eles se falam sempre pelo celular, para matar um pouquinho da saudade e dizer o quanto se amam e do desejo de que Pedro venha morar em Uberlândia. Mas não tem dinheiro para pagar as passagens e outras despesas da viagem.

Juliana acha que Uberlândia pode melhorar quanto à oportunidade de trabalho para as pessoas e ter, por exemplo, mais lugares para ela passear com seus filhos e poder levar o Pedro para conhecer esses lugares, quando ele vier visitar seus irmãos e a família.

Juliana, sua irmã Clara, seus filhos e Antônio esperam ansiosos para poder rever e abraçar Pedro. Querem ficar juntos novamente.

8.1.3 Fotografias dos personagens e Cenários

Os personagens e cenários da História, “Eu e minha família: histórias de pessoas que vieram morar em Uberlândia” foram construídos utilizando tecidos e informações obtidas por meio de fotos e narrativas da mãe sobre a família de uma das crianças da escola onde a pesquisa foi realizada. Vejamos os personagens e cenários:



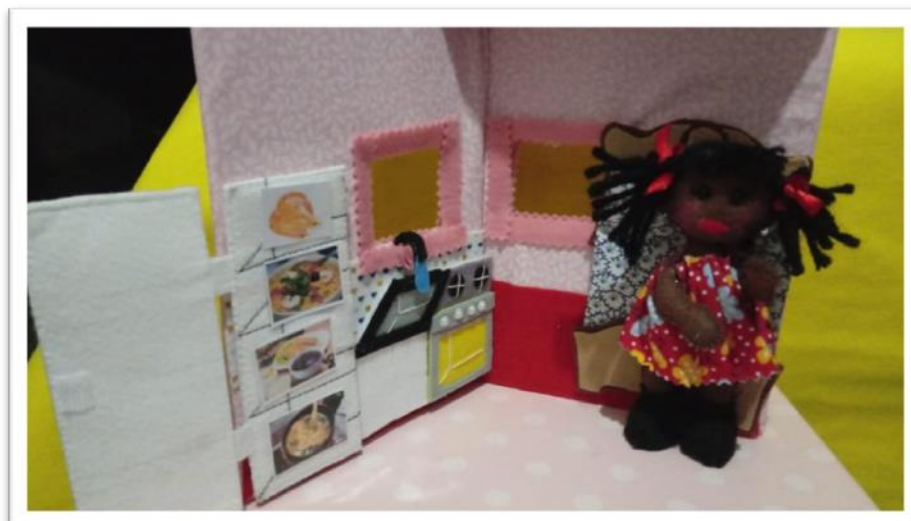
Fonte: arquivo da pesquisadora

A imagem acima ilustra a confecção dos personagens representativos dos filhos de Juliana (Pedro, Vitor e Vitoria) e um de seus primos que se mudou com eles para a cidade de Uberlândia.



Fonte: arquivo pesquisadora

A imagem acima ilustra a confecção dos personagens representativos da história, sendo a Juliana, sua irmã Clara com a bebê e uma das filhas de Juliana, a Ketlen.



Fonte: arquivo pesquisadora

A imagem acima ilustra um dos cenários da história. Sendo este a casa para onde a família se mudou em Uberlândia. O cenário buscou retratar o ambiente da cozinha, com geladeira e fogão. Dento da geladeira foram colocadas imagens ilustrativas de comidas típicas da cultura Paraense de onde a família é nativa.



Fonte: arquivo pesquisadora

A imagem acima ilustra uma das personagens segurando no colo a bebê em frente a casa de Uberlândia.



Fonte: arquivo pesquisadora

A imagem acima ilustra a personagem que representa a avó que ficou na cidade de São Miguel do Guamá.



Fonte: arquivo pesquisadora

A imagem acima ilustra o personagem de Antônio.



Fonte: arquivo pesquisadora

A imagem acima ilustra a personagem de Juliana vestida para dançar Carimbó.

8.1.4 Trocando ideias

Caro/a educador/a,

Você leu sobre o processo de construção do material de apoio à ação educativa, denominado “Eu e minha família: histórias de pessoas que vieram morar em Uberlândia”. Essa ação é associada ao desenvolvimento da autonomia da criança. Conheceu uma sugestão acerca da possibilidade de trabalho com esse material. Todavia, você educador/a e seus/suas educandos/as podem inventar outras possibilidades e outros materiais com a finalidade de desenvolver autonomia da criança. Qual é a proposição de vocês?

8.1.5 Bibliografia sugerida ao/a educador/a para refletir sobre o desenvolvimento da autonomia dos /as educandos/as

Livros:

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra: 50ª ed. Rio de Janeiro, 2015.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Ilustrações e bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sália Dumont sobre os desenhos de Demóstenes. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto elaborado, em consequência do desenvolvimento da pesquisa com enfoque qualitativo, se valeu, também, da reflexão acerca da educação infantil como uma etapa da educação básica e o direito da criança à educação emancipatória. Essa reflexão acompanhou a investigação acerca das teorias e práticas e seus vínculos com o desenvolvimento da autonomia das crianças de uma escola, localizada no município de Uberlândia, cujos/as alunos/as são, majoritariamente, oriundos das classes populares. A questão central que orientou esta investigação foi: Quais concepções de autonomia presentes no cotidiano de uma escola pública de educação infantil, situada em um bairro periférico de Uberlândia - MG e seus significados para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as? Para auxiliar a compreensão do objeto de estudo, foram estabelecidas como questões complementares:

- e) O que consta no Projeto Político Pedagógico, no Regimento Escolar e no Plano de aula sobre a autonomia do/a educando/a?
- f) Qual é a compreensão dos/as educadores/as e pedagogos/as que atuam na escola sobre a questão da autonomia?
- g) Quais são as atividades pedagógicas desenvolvidas e seus vínculos com o desenvolvimento da autonomia do/a educando/a?
- h) O que consta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a educação infantil, a autonomia do/a educando/a e qual sentido é conferido à autonomia?

Mas, como foram expostos os resultados da pesquisa no decorrer do texto, retomamos o que se mostrou mais recorrente sobre autonomia da criança na educação infantil.

É possível discorrer sobre autonomia das crianças de acordo com as elaborações de Freire (2015), de forma que se possa compreender sua importância no contexto da educação para o desenvolvimento da liberdade, do fortalecimento de identidade e assunção do sujeito. O referido autor argumenta sobre a essencialidade do diálogo entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, a importância da valorização dos saberes e das culturas dos/as educandos/as, da criação de oportunidade e incentivo para que eles/elas se reconheçam autores de sua história, críticos da sua realidade e capazes de fazer escolhas conscientes e lutarem por direitos fundamentais e humanos, a partir de uma educação que humaniza.

Nessa perspectiva, os resultados da análise do Projeto Político Pedagógico da escola, local da pesquisa, mostraram o caráter democrático e contribuinte do desenvolvimento da autonomia, especialmente, quando a gestão da escola convidou os pais, mães e outros responsáveis pela criança, educadores/as e demais envolvidos para a construção do referido documento. Incentivou e criou a oportunidade de a comunidade escolar participar da autoria das ações e mudanças na escola.

Outros resultados da pesquisa desenvolvida evidenciaram elementos para a reflexão acerca de como a autonomia é abordada nas narrativas e práticas pedagógicas das professoras e pedagogas, bem como nos documentos tomados como fontes de dados.

A primeira observação refere-se ao fato de que os resultados das análises permitem reconhecer que o compromisso com o desenvolvimento da autonomia da criança também se vincula à opção pela gestão democrática da escola, marcada por um posicionamento político de busca pela garantia e efetividade de direitos e por participação com poder de decisão da comunidade escolar, oportunizando convivência, produção e construção do projeto educacional. Isso porque uma das dimensões do desenvolvimento da autonomia do sujeito são a consciência e a participação efetiva nos processos sociais.

A segunda observação trata das concepções de autonomia manifestadas nas narrativas e ações pedagógicas das professoras e pedagogas e nos documentos analisados. Sobre as práticas educativas e as orientações vinculadas ao desenvolvimento da autonomia do/a educando/a foram observadas diferentes compreensões das entrevistadas sobre autonomia do/a aluno/a. Como exemplo, mencionamos a aproximação da concepção de autonomia restritiva das educadoras como sendo apenas capacidade de cuidar do corpo, da higiene e elaboração de trabalhos autorais artísticos. Também chamou a atenção quanto ao resultado da análise das narrativas, a concepção da pedagoga sobre a importância de debates contra a desigualdade social e sua compreensão acerca do desenvolvimento da autonomia de maneira que o/a educando/a seja capaz de opinar, ser crítico e ter oportunidade de falar em relação ao processo educativo. Dessa forma, convivem no cotidiano escolar concepções diversas de autonomia.

A terceira observação decorre das análises das observações que trouxeram a oportunidade de perceber a necessidade de refletir sobre o trabalho educativo voltado para o desenvolvimento da autonomia quando surgiram, no decorrer das observações, a percepção de ausência de diálogo entre educadora e educandos/as, orientações por parte da docente para que as crianças aguardem as próximas orientações posicionando-se de cabeça baixa na mesa,

falta de oportunidade de participação no planejamento das atividades e a não inclusão da história de vida e cultura dos/as estudantes nas ações educativas.

No decorrer das análises das narrativas das educadoras foi possível observar que a formação inicial das professoras e pedagogas pouco contribuiu para o estudo sobre o tema Educação Infantil, principalmente, ao que se refere às contribuições direcionadas ao trabalho de desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as na infância. E em relação à educação popular, as narrativas das quatro profissionais evidenciaram uma insuficiência dos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação sobre esse tema. Essa situação se agrava pelo fato de que as professoras e pedagogas atuam em uma escola pública de educação infantil, cujos/as alunos/as são majoritariamente oriundos/as das classes populares.

A análise do documento da Base Comum Curricular trouxe considerações em relação à sua estrutura e elaboração e também às suas proposições. Ao ler a BNCC é possível observar que o seu processo de construção não foi democrático, uma vez que poucas instituições e profissionais da educação tiveram a oportunidade de participação em sua construção, excluindo, conseqüentemente, os interesses e necessidades da outra parcela de instituições educacionais interessadas no processo de elaboração do mesmo. Outro apontamento, em relação à BNCC, foi o de que prevalece no referido documento a concepção de autonomia da criança vinculada aos cuidados com o corpo (higiene) e o estímulo por atividades artísticas autorais.

Os resultados das análises das narrativas e observações permitem afirmar que o conceito de autonomia, utilizado pela maioria das professoras, precisa ser problematizado e escolhido como tema de estudo, estudo este que contemple os sentidos de respeito, assunção do/a aluno/a como ser social, transformador e de diálogo (FREIRE, 2015) no processo de desenvolvimento da autonomia. É evidente, também, a importância de inserção de temáticas voltadas para o desenvolvimento da autonomia e classes populares nos cursos de graduação bem como os cursos de formação continuada, articulando a formação dos profissionais da educação com as demandas e necessidades da maioria dos/as educandos/as das escolas públicas.

A necessidade da consideração acerca da importância do desenvolvimento da autonomia dos/as discentes e as condições necessárias para ações educativas vinculadas ao processo de autonomia dos/as educandos/as foi evidenciado, por meio das análises das observações, a não inclusão das histórias de vida das crianças e de seus grupos familiares, como também as culturas e saberes desses grupos nas aulas e no processo educativo.

Por fim, a partir da interpretação dos resultados da pesquisa, construímos um material de apoio às práticas educativas, descrito anteriormente; práticas estas direcionadas à Educação Infantil com a finalidade de colaborar com desenvolvimento da autonomia das crianças, o qual foi intitulado de “Eu e minha família: história de pessoas que vieram morar em Uberlândia”, e reconhecemos a necessidade de novas pesquisas sobre educação infantil e autonomia das crianças.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. H. K. de; ROCHA, E. A. C; BUSS-SIMÃO, M. Formação docente para educação infantil nos currículos de pedagogia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, Mar. 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18^a ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman: 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Plano Editora, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAGANÇA, J. da S. **“Porque o funk está preso na gaiola” (?)**: A criminalização do funk carioca nas páginas do Jornal do Brasil (1190-1999). 2017. 165f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2017.
- BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. F. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freiriana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República Casa Cível, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 20 de outubro de 2019.
- BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Presidência da República Casa Cível, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1939c4.htm>. Acesso em: 20 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>> Acesso em: 14 de Janeiro de 2017.
- BRASIL. Lei Complementar nº 661, de 8 de abril de 2019. **Leis Municipais**, 2019. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-complementar/2019/66/661/lei-complementar-n-661-2019-altera-a-lei-n-11967-de-29-de-setembro-de-2014-e-suas-alteracoes-que-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do>>

quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberlandia-e-da-outras-providencias-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. **Marco de referência da educação popular para as políticas públicas 2014**. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lex: Edições Câmara, Brasília, 7. ed. p. 9-58, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição federal**. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999. 261 p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNCC e educação infantil: Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul. dez. 2015.

CAMPOS, G. V. **Culturas infantis: crianças plurais, plural da infância no cotidiano da educação infantil**. 2013. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2013.

CARREIRO, H. J. S. **Rotinas arquitetadas e cotidianos vividos: tensões e possibilidades na Educação Infantil**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=646384> Acesso em: 5 jul. 2019.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COUTO, A. L. **Adoecimento de docentes na educação básica: uma revisão sistemática da literatura**. 2018. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CORRÊA, G. V. **Reflexões e proposições sobre o conceito de atividade pedagógica dos professores de crianças de 4 a 6 anos**. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, SC, 2008.

CÔRTEZ, N. **Álvaro Vieira Pinto: a realidade como construção dialógica e temporal**. *Perspectivas*, 28, p. 119-131, 2005.

CORSARO, W. ROSIER, K. Narrativas de transição, eventos priming, processos reprodutivos nas vidas das famílias negras que vivem na pobreza. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88353, 2019.

DOZENA, A. Uma breve análise sobre a postura dos alunos em sala de aula: pontos de vista sobre a indisciplina. **Geografia**, Londrina, v. 17, n. 2, p. 111-121, jul./dez. 2008.

DULLO, E. Paulo Freire, o testemunho e a pedagogia católica: a ação histórica contra o fatalismo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, nº 85, p. 50-62, junho/2014.

ESTEBAN, M. T. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2008. 895 p. ISBN 978-85-385-4240-7.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários á prática educativa. Paz e Terra: 50ª ed. Rio de Janeiro, 2015.

FREITAS, L. C. Não há base para discutir a base. **Avaliação Educacional - blog do Freitas**, 18 out. 2015. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/18/nao-ha-base-para-discutir-a-base/>> Acesso em: 13 jan. 2019.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: qualidade na aprendizagem, 2013. Florianópolis. **Anais...** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em 18 out. 2019.

GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150-1154, out/dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401150&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 18 maio. 2018.

GARCIA, J. D. de A. **Política educacional a partir dos anos 1990**: uma análise dos fundamentos e a função social da formação para cidadania ativa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. **Mestres do amanhã: o intelectual Anísio Teixeira e a pós-graduação no Brasil (1951-1964).** *Hist. Educ. (Online)*, Porto Alegre, v. 4, n. 55, p. 260-278, maio/ago. 2018.

GUEDES, J. V.; SILVA, A. M. F; GARCIA, L. T. S. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* Brasília, v. 98, n. 250, p. 580-595, set./dez. 2017.

HEIDRICH, G. Rotina em muitas escolas, o absenteísmo afeta o projeto pedagógico. Saiba como minimizar o problema. *Nova Escola Gestão*, 2010. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/666/como-acabar-com-a-falta-dos-professores>> Acesso em: 18 ago. 2019.

HELENO, C. R. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular** - a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2017.

HOLANDA, Sergio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

KONRATH, Raquel Dilly. **Brincadeiras, brinquedos e interações das crianças no dia do brinquedo em instituições de educação infantil na contemporaneidade**. Tese (Doutorado) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2018.

LAMARE, F. de F. **Contradições na concepção de formação humana nas políticas de Educação Infantil no Brasil: o que revelam os documentos do período de 2003 a 2010**. 233 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LARA, J. S. **A responsabilidade no encontro com o outro: uma aposta ética a partir da infância**. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: a escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora. 2017.

LIMA, B. C. M. T. **Proposta pedagógica para a educação infantil: educação escolar ou compensatória?** Dissertação (Mestrado) PUC. Campinas, 2013. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/716/1/BARBARA%20CARVALHO%20MARQUES%20TOLEDO%20LIMA.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2019.

LOPES, N. **O que é o projeto político pedagógico**. Nova Escola, 2010. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

LOPES, R. B. GOMES. A. C. Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? **Ensaio: aval. pol. públi. Educ.**, V. 20, n. 75, p. 261-282, abr./jun. 2012.

MARQUES, Antonio Francisco. A educação escolar e o resgate da identidade cultural das classes populares. **Ciência e Educação (Bauru)**, Bauru, v. 6, n. 1, p. 65-73, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132000000100007. Acesso em 18 out. 2019.

MARQUES, L.R. O projeto político pedagógico e a construção da autonomia e da democracia na escola nas representações sociais dos conselheiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 577-597, agosto, 2003.

MARTINS, J. L.; S. Bento. A construção da autonomia no processo educativo: o que pensam os participantes de um curso de especialização em coordenação pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 02, n.12, ISSN: 1809-3876, maio/out. 2014.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 217-233, abr/jun. 2012.

MILANI, N. O. **O Projeto Político Pedagógico** - PPP como instrumento de comunicação e interação entre a comunidade escolar e a mediação do pedagogo. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernosppde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_ped_artigo_natalia_ossoski_milani.pdf>. Acesso em 18 out. 2019.

MONÇÃO, M. A. G. O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.45, n. 157, p.652-679, 2015. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/198053143052>>. Acesso em: 18 maio. 2018.

MONTEIRO, R. M. C. A educação no Brasil: direito social e bem público. In: **Seminário Internacional de Educação Superior**. Sorocaba: Uniso, p. 1-8. 2014.

MOURA, Manuel. **O Pensamento de Paulo Freire: uma revolução na educação**. Lisboa: Multinova, 1978.

MUZZATO, Egídiene, Michelotto. **Educação para cidadania: A autonomia em Kant e Freire**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

NASCIMENTO, E. C. M.; LIRA, A. C. M. **Processo histórico da educação infantil no Brasil: Educação ou assistência?** Congresso Nacional de educação. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, v. 12. p. 17439-17455, 2015.

NOVAIS, G. S.; NUNES, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma estratégia a favor da educação emancipatória das infâncias e redução das desigualdades educacionais? **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, MG, v. 25, n. especial, p. 1056-1086, 2018.

OLIVEIRA, K., SILVA, E. S., SALVA, S. Relações de Gênero e Educação. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 24, nº 02, p. 1056-1086, jul/dez 2011.

OLIVEIRA, E. **Regimento escolar**. InfoEscola. Disponível em:

<<https://www.infoescola.com/educacao/regimento-escolar/>>. Acesso em: 23 abr.2018.

OLIVEIRA, M. E.; FERNANDES, S. F.; FARIA, L. C. F. A musicalização, o lúdico e a afetividade na educação infantil. **Colloquium Humanarum**, vol. 10, n. Especial, Jul–Dez, 2013, p. 1411-1418. 2013.4

OLIVEIRA, W. De. **Uma abordagem sobre o papel do professor no processo Ensino/aprendizagem**. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf>. Acesso em: 9 set.2019.

PARO, C. A.; VENTURA, M.; SILVA, N. E. K. **Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

QUEIROZ, A. DOZZI, C. MORAES, E. et al. **Marco de referência da educação popular para as políticas públicas**. Secretaria – Geral da Presidência da República, 2014.

REIS, Janete dos Santos. **Relação família-escola: a experiência de uma escola pública da periferia de Salvador-BA**. 2013. 127f. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2013.

RESUMO ESCOLAR. **Aspectos Culturais da Região Norte**, 2017. Disponível em <<https://www.resumoescolar.com.br/geografia-do-brasil/aspectos-culturais-da-regiao-norte/>>. Acesso em: 4 nov. 2017.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, ano XXII, nº 76, p. 232-257, out. 2001.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. B. **Metodologia de pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS; OLIVEIRA E SILVA. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Ed e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.1, p. 131-150, jan-mar, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, A. J. WEIDE, D. F. **A função social da escola**. Repositório Unicentro, 2014.

SOUZA, Marcia, Regina, Santos de. **Manifestações culturais locais como forma de preservar a história, a memória e a identidade de Taquari/RS**. 2014. 125f. Dissertação (Mestrado em processos e manifestações culturais) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2014.

TEIXEIRA, E. S. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski: alguns aspectos de duas teorias. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 235-248, jul./dez. 2003.

TIRIBA, L.; FLORES, M. L. R. A educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 158-183, jul. dez. 2016.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

APÊNDICE A

MATERIAL DE APOIO, UMA SACOLA DE HISTÓRIAS E PERSONAGENS, PARA SUPORTE PEDAGÓGICO EM FAVOR AO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS EDUCANDOS/AS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

TÍTULO: “Eu e minha família: história de pessoas que vieram morar em Uberlândia”.

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

2. OBJETIVOS

Geral

Específicos

3. METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO

4. EXPOSIÇÃO ESCRITA E FOTOGRÁFICA DO MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO

➤ **Registro da História:** Eu e minha família: histórias de pessoas que vieram morar em Uberlândia

➤ **Fotografias dos/as personagens**

5. TROCANDO IDEIAS:

➤ Eu uso o **material de apoio pedagógico em favor ao desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as da educação infantil, intitulado “Eu e minha família: história de pessoas que vieram morar em Uberlândia.”**

➤ **Você tem outra sugestão para utilização ou criação de outro material?**

6. BIBLIOGRAFIA SUGERIDA ÀO/À EDUCADOR/A E PEDAGOGO/A

APÊNDICE A - Quadro de análise dos princípios, objetivos e concepção de autonomia presentes na BNCC

<p style="text-align: center;">PRINCÍPIOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Éticos • Políticos • Estéticos
<p style="text-align: center;">OBJETIVOS</p>	<p>1. Geral:</p> <p>Para o documento (2017, p.32), as escolas e creches devem articular suas propostas pedagógicas para ampliar o universo de experiências, conhecimentos, e habilidades das crianças, diversificar e consolidar novas aprendizagens, atuar de forma complementar à educação familiar para fins de socialização, autonomia e comunicação.</p> <p>2. Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. (p. 41). • Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência. (p. 43). • Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (p. 44). • Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. (p. 45). • Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. (p. 46) • Relatar fatos importantes sobre seu nascimento

	<p>e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. (p. 47).</p>
<p>CAMPOS DE EXPERIÊNCIA: CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AUTONOMIA DAS CRIANÇAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outro e o nós: Valor à interação da criança com os demais e a importância das relações sociais para que a criança possa perceber a si mesma e o outro, reconhecendo a diferença que constitui o ser humano. Desenvolvimento de sua autonomia por meio das relações sociais e cuidados pessoais. (p. 36). • Corpo gestos e movimentos: Valorização sobre a exploração dos movimentos corporais para que a criança possa desenvolver sua comunicação através de diferentes formas de linguagens e assim seja orientada para a emancipação e liberdade. (p. 37). • Traços, sons, cores e formas: Importância de a criança poder conviver com diferentes manifestações artísticas (dança, teatro, música...) para que possa desenvolver apreciação artística, criatividade e expressão corporal para criação de produções que exercitem autoria. (p. 37). • Escuta, fala, pensamento e imaginação: Incentivo a participação oral da criança por meio de (conversas, escutas de histórias, narrativas, textos...) para que o aluno se perceba com sujeito singular e pertencente a um grupo social e construa sua compreensão de escrita como sistema de representação da língua. (p. 38). • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Importância de promoção de experiências como a (diferenciação de espaços e tempos, mundo físico e sociocultural, conhecimentos matemáticos) para que as crianças possam observar e ter a possibilidade de levantar questões e buscar respostas para suas curiosidades. (p. 39)

APÊNDICE B - Relações e atuações conjuntas da escola com os envolvidos e outras instituições para construção do PPP

Autonomia	Contexto de inclusão dos temas
<p>Relação da escola com outras instituições</p>	<p>Justificativa de que o documento foi construído de forma coletiva e democrática com a participação de todos envolvidos com a escola e valorização de vínculo entre escola e família (PPP, 2016, p. 7).</p> <p>Relação conjunta com instituições que desenvolvem atividades vinculadas á educação a fim de estabelecer relações pautadas na autonomia, complementaridade, horizontalidade e contribuição para a garantia de educação para os alunos de forma gratuita, pública, laica, democrática, popular e qualificada socialmente (PPP, 2016, p. 7).</p> <p>Atuação conjunta com outras instituições que estabelecem atividades vinculadas á educação para estabelecer relações pautadas na autonomia e horizontalidade (PPP, 2016, p. 12).</p>

APÊNDICE C - Relações, ações, objetivos e fundamentos da escola e seus vínculos com a autonomia

1. Autonomia relacionada às ações educativas da escola, objetivos e seus fundamentos	Contexto de inclusão dos temas
<p>Dimensões:</p> <p>a) Pedagogia do trabalho</p> <p>Objetivos educacionais, vinculados ao desenvolvimento de formação cidadã e preservação de identidades sócio história</p>	<p>Perspectiva de formar cidadãos participativos, críticos, criativos, conscientes de responsabilidades e direitos (PPP, 2016, p. 13).</p> <p>Assegurar a construção da cidadania, preservando a identidade sócio histórica dos educandos (PPP, 2016, p. 13).</p>
<p>b) Escolha da Filosofia da escola</p>	<p>A escola opta por uma filosofia democrática, dialógica e humanística entre os profissionais, onde o ser tem prioridade sobre o ter (PPP,2016, p. 13).</p>
<p>c) Escolha do Marco situacional</p>	<p>É discutido nessa seção a importância da parceria entre educadores e família para a construção do conhecimento do aluno pautada no respeito pela diversidade cultural da comunidade. Construção do PPP baseado no projeto “Princípios da Escola Cidadã” e nos eixos temáticos da “Carta de Princípios da E.M.E.I do bairro Dom Almir (PPP, 2016, p. 16).</p>
<p>d) Base teórica sobre como se aprende e organização dos espaços e rotinas escolares</p>	<p>Fundamentos ancorados em um “Guia de Orientações teórico-práticas elaboradas com gestores/as” construído de forma coletiva pela SME de UDI- 2015e todos os profissionais da rede pública de ensino.</p> <p>Apoio nas concepções de Vygotsky e</p>

	<p>Wallon para a proposta de aprendizagem por meio das relações sociais afetivas e culturais.</p> <p>Organização dos espaços e rotina das crianças. (PPP, 2016, p.21).</p>
e) Princípios orientadores da ação educativa	Os princípios da construção do PPP da escola foram ancorados nos três principais objetivos do documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”. (PPP, 2016, p. 26).
f) Objetivos Objetivo Geral	Oferecer oportunidades para o desenvolvimento da autonomia, senso crítico e criatividade da criança. (PPP, 2016, p. 28).
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir o desenvolvimento pleno de sua função sociopolítica e pedagógica. • Prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos. • Garantir atendimento às crianças filhas de agricultores assentados e acampados da reforma agrária. • Respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos. (PPP, 2016, p. 29).
a) Marco Operatório	<p>Base em quatro pilares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a conhecer. • Aprender a fazer. • Aprender a viver juntos. • Aprender a ser. (PPP, 2016, p. 31).
	<ul style="list-style-type: none"> • Observação crítica e criativa das

b) Avaliação integral da criança	<p>atividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Múltiplos registros • Criação de estratégias para a continuidade de processos de aprendizagem. • Documentação específica para o reconhecimento do trabalho. • Não retenção das crianças. <p>(PPP,2016, p. 39).</p>
<p>i) Metodologia</p> <p>Vivências de aprendizagens que possam mediar a elaboração da autonomia da criança</p> <p>Projetos e atividades permanentes</p>	<p>A escola apresenta projetos anuais que buscam atender as necessidades e interesses dos alunos. (PPP, 2016, p. 42).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa com os alunos. (PPP, 2016, p. 65). • Atividades pedagógicas. (PPP, 2016, p. 65). • Artes visuais • Contação de história • Brincadeira • Lanche/higiene • Atividades físicas e quiosque • Comunicação • Atividades extra classe <ul style="list-style-type: none"> • Projetos institucionais • Projeto didático • Atividades permanentes
j) Linhas de ações para mudanças na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão de resultados educacionais. (PPP, 2016, p. 92). • Gestão democrática. (PPP, 2016, p. 93). • Gestão pedagógica. (PPP, 2016, p. 94).

	<ul style="list-style-type: none">• Gestão de recursos administrativos da escola. (PPP, 2016, p. 95).• Gestão de pessoas. (PPP, 2016, p. 96).
a) Considerações finais	Reflexão sobre a construção do PPP.

**APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
EDUCADORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

QUADRO 1 - Dados pessoais

Idade	Sexo	Raça/cor	Classe Social	Religião
-------	------	----------	---------------	----------

QUADRO 2 – Formação acadêmica e docência

2.1. Fale sobre sua Formação acadêmica e anos de docência
2.1. Você fez graduação em uma instituição pública ou privada?
2.2. No decorrer do curso, você teve alguma disciplina que trabalhasse a temática Educação Infantil? Se a resposta for afirmativa, fale sobre essa disciplina.
2.3 No decorrer do curso, você teve alguma disciplina que abordasse o tema educação popular? Se a resposta for afirmativa, fale sobre essa disciplina.
2.4 Os conteúdos trabalhados durante o período acadêmico contribuem para a prática docente fundada em objetivos em favor ao desenvolvimento à autonomia do/as aluno/a?
2.5. Você participa ou participou de algum curso de formação continuada, após a graduação?
2.6. Você considera importante a formação continuada para a prática docente?

QUADRO 3 – Atuação profissional

3.1. Você está satisfeito/a trabalhando com a educação infantil?
3.2 Quais as vantagens de se trabalhar com a educação infantil?
3.3 Fale sobre seus/suas educandos/as.
3.4 Quais as dificuldades encontradas para ensinar?
3.5 Em que você tem baseado sua prática docente?
3.6 De que forma você contribui para a construção da autonomia dos/as educandos/as?
3.7 Fale sobre o que deve ser feito a favor dos alunos de classes populares.
3.8 Em sua opinião, o que já é feito com resultados positivos para o processo de desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as?
3.9 Quais as dificuldades encontradas para o ensino infantil voltado para o

desenvolvimento da autonomia do/a educando/a?
3.10 Você considera a participação dos pais e de outros responsáveis importante para esse processo de desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as?
3.11 Em sua opinião, quais medidas tomadas pela escola favoreceriam a prática docente voltada para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as?
3.12. Em sua opinião, o que é autonomia e como fomentá-la?
3.13. Fale sobre a participação dos/as educandos/as na aula.
3.14. Fale sobre as atividades que constam nos seus planos de aula.

QUADRO 4 – Práticas culturais

4.1. Você gosta de ler? O que gosta de ler? Tem lido com que frequência?
4.2. Em suas leituras ou estudos, você procura assuntos e temáticas voltados para educação de forma que atenda demandas da prática docente?
4.3. Fale sobre produções culturais e planejamento de aula.
4.4. Você gosta de música? Qual gênero te agrada mais?
4.5. Você inclui música no planejamento da aula?
4.6. Você gosta de participar de eventos culturais? Quais?
4.7. Você propõe a participação dos/as educandos/as em eventos e lugares que envolvam culturas?
4.8. Você acha que as práticas culturais inclusas na aula, podem auxiliar o processo de desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as?
4.9. Fale sobre as manifestações culturais que considera importante incluir nas aulas.
4.10. Fale sobre as culturas dos seus/suas educandos/as.
4.11. Você gostaria de acrescentar outras considerações?

APÊNDICE E- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PEDAGOGOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

QUADRO 1 – Dados pessoais

Idade	Sexo	Raça/cor	Classe Social	Religião
-------	------	----------	---------------	----------

QUADRO 2 – Formação acadêmica e prática de orientação e supervisão

2.1. Fale sobre sua Formação acadêmica e anos de atuação como pedagogo/a
2.1. Você cursou graduação em instituição pública ou privada?
2.2. No decorrer do curso, você teve alguma disciplina que trabalhasse a temática Educação Infantil? Se a resposta for afirmativa, fale sobre essa disciplina.
2.3 No decorrer do curso, você teve alguma disciplina que abordasse o tema educação popular? Se a resposta for afirmativa, fale sobre essa disciplina.
2.4 Os conteúdos trabalhados, durante a graduação, contribuem para a supervisão e orientação pedagógica fundada em objetivos em favor do desenvolvimento da autonomia do/as educando/a?
2.5. Você participa ou participou de algum curso de formação continuada, após a graduação?
2.6. Você considera importante a formação continuada para a supervisão e orientação pedagógica?

QUADRO 3 – Atuação profissional

3.1 Você está satisfeito trabalhando com a educação infantil?
3.2 Quais as vantagens de se trabalhar com a educação infantil?
3.3 Fale sobre os/as educadoras e formas de orientação e supervisão.
3.4 Quais as dificuldades encontradas para orientar e supervisionar os/as educadores/as?
3.5 Em que você tem se baseado para realizar orientação pedagógica?
3.6 De que forma você contribui para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as?
3.7 Em sua opinião, o que deve ser feito a favor dos/as alunos/as de classes populares?

3.8 Em sua opinião, o que já é feito com resultados positivos para o processo de desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as?
3.9 Quais as dificuldades encontradas para o ensino infantil voltado para construção autonomia?
3.10 Você considera a participação dos pais e de outros responsáveis importante para esse processo de desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as?
3.11 Em sua opinião, quais medidas tomadas pela escola favorecem a prática docente voltada para o desenvolvimento autônomo dos/as educandos/as?
3.12. E sua opinião, os/as educadores/as colaboram com as propostas pedagógicas da escola que favorecem o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as?
3.13. Em sua opinião, o que é autonomia e como fomentá-la?
3.14. Fale sobre o desenvolvimento da autonomia e capacidade de autoria.

QUADRO 4 – Práticas culturais

4.1. Você gosta de ler? Tem lido com que frequência?
4.2. Em suas leituras ou estudos, você procura assuntos e temáticas voltados para educação de forma que atendam às demandas da prática pedagógica na escola?
4.3. Você propõe momentos de leitura com os/as educadores/as e outros/as membros da equipe, durante as reuniões pedagógicas?
4.4. Você gosta de música? Qual gênero te agrada mais?
4.5. Você propõe inclusão de música em eventos e reuniões na escola?
4.6. Você gosta de participar de eventos culturais?
4.7. Você busca por informações e meios que facilitem a participação dos/das educandos/as em eventos e lugares que envolvam cultura?
4.8. Você considera que as práticas culturais dentro da escola podem auxiliar o processo de desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as?
4.9. Você gostaria de acrescentar outras considerações.

APÊNDICE F - ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES⁴²**FICHA DE OBSERVAÇÃO****OBSERVAÇÃO N°** _____ **LOCAL:** _____ **DATA:****OBSERVADOR(A):** _____ **PERÍODO:** _____**OBSERVADOS(AS):**

OBJETIVO DA OBSERVAÇÃO:

REGISTRO DO OBSERVADO:

a) PARTE DESCRITIVA

b) PARTE REFLEXIVA

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

QUESTÕES A SEREM ESCLARECIDAS:

⁴² Este roteiro foi utilizado na pesquisa sobre representações de aluno, professor e prática docente, desenvolvida por Gercina Santana Novais e acrescentado o item fotografias.

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO EDUCADOR/A

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: um estudo sobre educação de crianças das classes populares”, sob a responsabilidade da pesquisadora Lunara Martins Cardoso Silveira, pós-graduanda em Educação na Universidade de Uberaba (UNIUBE), e da pesquisadora Prof^a. Dr^a. Gercina Santana Novais, docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, orientadora da pesquisa. Os objetivos da referida pesquisa são:

1. Identificar e analisar teorias e práticas presentes no cotidiano da escola de educação infantil e seus vínculos com o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as.
2. Identificar e analisar as noções de autonomia presentes nos discursos e nas práticas dos/as educadores/as e pedagogos/as.
3. Identificar e analisar dados sobre a situação econômica dos/as educandos, verificando pertencimento às classes populares.
4. Desenvolver levantamento sobre as culturas celebradas na escola e seus vínculos com o desenvolvimento à autonomia dos/as educandos/as.
5. Elaborar proposições com vistas a compor práticas pedagógicas, ancoradas na Pedagogia da Autonomia.
6. Elaborar um artigo sobre teorias e práticas pedagógicas na perspectiva da autonomia das crianças.

O objetivo maior é o de contribuir para a reflexão acerca das teorias e práticas pedagógicas presentes na educação infantil e seus significados para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as das classes populares.

Sua participação consiste em participar de uma entrevista de acordo com disponibilidade de horário e local e autorizar a observação das aulas. Essa entrevista será gravada e transcrita, após a transcrição e leitura, a gravação será destruída. As observações serão registradas por meio da escrita. Assinando o presente termo, você nos concede a anuência para publicações científicas dos dados construídos com a pesquisa, diante de nosso compromisso ético de garantir o sigilo de sua identidade.

1. Em nenhum momento você será identificado e utilizaremos pseudônimos no texto científico, visando que seu nome e dados de identificação sejam preservados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

2. Você não terá nenhum gasto e/ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

3. Este estudo não oferece nenhum risco a sua saúde ou nenhum ônus, e lhe oferece a oportunidade de expor seus pensamentos referentes à temática.

4. Você é livre na decisão de participar e de deixar de participar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

5. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você e outra com a equipe executora da pesquisa.

6. A qualquer momento você poderá solicitar informações referentes à pesquisa, entrando em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos endereços, telefones e e-mails disponibilizados a seguir:

- Pesquisadora principal: Lunara Martins Cardoso Silveira, Telefone: (34) 99918-82

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade de Uberaba (UNIUBE) – Campus Aeroporto – Bloco R – PROPEPE – Telefone: (34)3319-8950 – E-mail: cep@uniube.br

Uberlândia, ____ de _____ de 20____.

Assinatura da pesquisadora _____

Eu, _____, aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura: _____

**APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO AO/A PEDAGOGO/A**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: um estudo sobre educação de crianças das classes populares”, sob a responsabilidade da pesquisadora Lunara Martins Cardoso Silveira, pós-graduanda em Educação na Universidade de Uberaba (UNIUBE), e da pesquisadora Prof^a. Dr^a. Gercina Santana Novais, docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, orientadora da pesquisa. Os objetivos da referida pesquisa são:

1. Identificar e analisar teorias e práticas presentes no cotidiano da escola de educação infantil e seus vínculos com o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as.
2. Identificar e analisar as noções de autonomia presentes nos discursos e nas práticas dos/as educadores/as e pedagogos/as.
3. Identificar e analisar dados sobre a situação econômica dos/as educandos, verificando pertencimento às classes populares.
4. Desenvolver levantamento sobre as culturas celebradas na escola e seus vínculos com o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as.
5. Elaborar proposições com vistas a compor práticas pedagógicas, ancoradas na Pedagogia da Autonomia.
6. Elaborar um artigo sobre teorias e práticas pedagógicas na perspectiva da autonomia dos/as educandos/as.

O objetivo maior é o de contribuir para a reflexão acerca das teorias e práticas pedagógicas presentes na educação infantil e seus significados para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as das classes populares.

Sua participação consiste em participar de uma entrevista de acordo com disponibilidade de horário e local e autorizar a observação das aulas. Essa entrevista será gravada e transcrita, após a transcrição e leitura, a gravação será destruída. As observações serão registradas por meio da escrita. Assinando o presente termo, você nos concede a anuência para publicações científicas dos dados construídos com a pesquisa, diante de nosso compromisso ético de garantir o sigilo de sua identidade.

1. Em nenhum momento você será identificado e utilizaremos pseudônimos no texto científico, visando que seu nome e dados de identificação sejam preservados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

2. Você não terá nenhum gasto e/ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

3. Este estudo não oferece nenhum risco a sua saúde ou nenhum ônus, e lhe oferece a oportunidade de expor seus pensamentos referentes à temática.

4. Você é livre na decisão de participar e de deixar de participar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

5. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você e outra com a equipe executora da pesquisa.

6. A qualquer momento você poderá solicitar informações referentes à pesquisa, entrando em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos endereços, telefones e e-mails disponibilizados a seguir:

- Pesquisadora principal: Lunara Martins Cardoso Silveira, Telefone: (34)99918-82

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade de Uberaba (UNIUBE) – Campus Aeroporto – Bloco R – PROPEPE – Telefone: (34)3319-8950 – E-mail: cep@uniube.br

Uberlândia, ____ de _____ de 20____.

Assinatura da pesquisadora _____

Eu, _____, aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura: _____

APÊNDICE I - Termo de compromisso da equipe executora

Nós, abaixo assinados, nos comprometemos a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado “**PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: um estudo sobre educação de crianças das classes populares” de acordo com a Resolução CNS 466/12.

Declaramos ainda que o Projeto de Pesquisa anexado por nós, pesquisadores, na Plataforma Brasil possui conteúdo idêntico ao que foi preenchido nos campos disponíveis na própria Plataforma Brasil. Portanto, para fins de análise pelo Comitê de Ética, a versão do Projeto que será gerada automaticamente pela Plataforma Brasil no formato “PDF” terá o conteúdo idêntico à versão do Projeto anexada por nós, os pesquisadores.

Data:/...../.....

Nomes e Assinaturas:

Lunara Martins Cardoso Silveira

Gercina Santana Novais

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PEDAGOGIA DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo sobre educação de crianças das classes populares **Pesquisador:** LUNARA MARTINS CARDOSO SILVEIRA **Área Temática:**

Versão: 1

CAAE: 03685318.5.0000.5145

Instituição Proponente: SOCIEDADE EDUCACIONAL
UBERABENSE **Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.098.604

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa visa contribuir com a reflexão sobre educação infantil e pedagogia da autonomia, identificando e analisando teorias e práticas pedagógicas presentes em uma escola pública de educação infantil e seus significados para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as. Para tanto, adota o enfoque qualitativo e contempla revisão bibliográfica, pesquisa de campo e documental.

As técnicas de coleta de dados serão análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação. A questão central que orientará a referida investigação: Quais as concepções de autonomia presentes no cotidiano de uma escola pública de educação infantil de Uberlândia e seus significados para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as?

Para auxiliar a compreensão do objeto de estudo, estabelecemos como questões complementares: O que consta no Projeto Político Pedagógico sobre autonomia do/a aluno/a? Qual é a compreensão dos/as educadores/as e pedagogos/as que atuam na escola sobre autonomia? Quais são as atividades desenvolvidas e seus vínculos com autonomia do/a educandos/a?

Os/as participantes da pesquisa serão educadores/as e pedagogos/as de uma escola de educação infantil, localizada na periferia do município de Uberlândia-MG, cujos/as educandos/as são, majoritariamente, oriundos das classes populares, e que atuam no 2º período da educação infantil.

O presente projeto será desenvolvido no primeiro semestre de 2019. Como base teórica para a coleta e análise de dados, serão utilizadas as formulações de Miguel G. Arroyo (2014), Moacir Gadotti (2003), Paulo Freire (2015, 1987), acerca de educação popular e da centralidade da Pedagogia da autonomia no processo educativo das classes populares de Sampierre, (2013), Cellard (2009) sobre enfoque, métodos e técnicas de pesquisa de Freitas (2008) e Bardin (2011) sobre análise de conteúdo.

Além da observação participante, informações serão colhidas de uma amostragem de 4 pessoas (educadores e pedagogos, tendo como meio de coleta, uma entrevista semiestruturada.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Contribuir para a reflexão acerca das teorias e práticas pedagógicas presentes na educação infantil e seus significados para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as das classes populares.

Objetivos Secundários:

- 1 - Identificar e analisar teorias e práticas presentes no cotidiano de escola de educação infantil e seus vínculos com o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as.
- 2 - Identificar e analisar as noções de autonomia presentes nos discursos e nas práticas dos/as educadores/as e Pedagogos/as.
- 3 - Identificar e analisar dados sobre a situação econômica dos/as educandos/as, verificando pertencimento às classes populares.
- 4 - Desenvolver levantamento sobre as culturas celebradas na escola e seus vínculos com o desenvolvimento à autonomia dos/as educandos/as.
- 5 - Elaborar proposições com vistas a compor práticas pedagógicas, ancoradas na Pedagogia da Autonomia.
- 6 - Elaborar um artigo sobre teorias e práticas pedagógicas na perspectiva da autonomia dos/as educandos.
- 7 - Construir material de apoio pedagógico, uma sacola de histórias e personagens representantes da comunidade escolar pesquisada, e elaborar sequência didática para auxiliar a criação de histórias com os referidos personagens, abordando temas e situações, ligados ao desenvolvimento da autonomia das crianças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Como toda pesquisa com humanos, o risco da perda de confidencialidade existe. Entretanto, para minimizá-lo e atender à Res. 466, a pesquisadora estará atenta, evitando constrangimento e cuidando da proteção do material da pesquisa durante 3 anos, após o que será incinerado.

Será guardado sigilo sobre as informações e dados, não expondo os/as participantes. Não serão feitas fotografias e nenhuma forma de exposição por imagens e, por fim, não haverá qualquer tipo de risco sobre a integridade física dos/as participantes. Após a transcrição e leitura das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, as gravações serão eliminadas.

Benefícios:

Em relação aos benefícios, destacam-se as contribuições desta pesquisa para a educação infantil, no que se refere à ampliação do conhecimento sobre processos pedagógicos, voltados para o desenvolvimento da autonomia dos/as educandos/as e, por conseguinte, da autoria.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de pesquisa demonstra visão geral sobre educação infantil, metodologia de pesquisa com enfoque qualitativo, expressos em bom português. Pode trazer contribuição para a área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam do protocolo: 1 - folha de rosto; 2 - resumo do projeto; 3 - TCLE. 4 - carta de permissão da direção da escola; 5 - roteiro da entrevista, a ser realizada.

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 20 de dezembro de 2018, o colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba votou de acordo com o relator, pela aprovação do projeto. O CEP da Uniube lembra o pesquisador responsável do compromisso com a resolução 466/12 e 510/16, inclusive pelo que se refere à necessidade do encaminhamento do relatório final do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	RoteiroEntrevista.pdf	17/12/2018 16:54:15	Geraldo Thedei Junior	Aceito
Outros	autorizaca_pesquisa.pdf	17/12/2018 16:53:31	Geraldo Thedei Junior	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1242963.pdf	27/11/2018 13:57:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/11/2018 13:55:34	LUNARA MARTINS CARDOSO SILVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Lunara.pdf	27/11/2018 10:32:16	LUNARA MARTINS CARDOSO SILVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_lunara.pdf	27/11/2018 10:31:10	LUNARA MARTINS CARDOSO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 20 de dezembro de 2018.

Assinado por:
Geraldo Thedei Junior
(Coordenador (a))