

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PEDAGOGIA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS**

JADE SAIBERT VIEIRA

**O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AUTONOMIA E
LIBERTAÇÃO DOS SUJEITOS**

Porto Alegre

2021

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES – CURSO DE PEDAGOGIA

**O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AUTONOMIA E
LIBERTAÇÃO DOS SUJEITOS**

Jade Saibert Vieira

Porto Alegre, novembro de 2021

Jade Saibert Vieira

**O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AUTONOMIA E
LIBERTAÇÃO DOS SUJEITOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia - Educação Infantil e Anos Iniciais da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Maria de Souza Bonelli.

Porto Alegre

2021

Jade Saibert Vieira

**O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE AUTONOMIA E
LIBERTAÇÃO DOS SUJEITOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia-Educação Infantil e Anos Iniciais da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovado em ___ de _____ de 2021

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Maria de Souza Bonelli – PUCRS.

Convidado(a): Prof^a. Dr^a. Rosane Zimmer – PUCRS.

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos saudando meus familiares que me apoiaram ao longo de toda minha jornada, desde o início dos meus estudos no período escolar, sempre buscando me proporcionar o melhor.

Agradeço a todos da minha família, em especial à minha mãe, Candida Saibert, e a meu pai, Luzimar Vieira, por sempre acreditarem em mim, mesmo quando eu mesma duvidava. Dedico todas as minhas conquistas, principalmente essa, a vocês!

Ao meu parceiro, Felipe Almeida, por ter passado os longos períodos da escrita dessa pesquisa ao meu lado, incentivando-me, segurando minha mão, sendo meu porto seguro e não me deixando desistir. Obrigada!

Dedico essa conquista também à minha irmã, Bianca Vieira, pelas nossas longas conversas sobre a faculdade, sempre compartilhando informações e buscando crescer juntas.

Agradeço à minha grande amiga e colega Ana Régio, por ter sido meu braço direito durante todo o período na faculdade, inclusive durante o TCC. Essa formatura é NOSSA!

E, por fim, agradeço à minha professora Sônia Bonelli, que, muito mais que professora, é minha inspiração no âmbito profissional. Não foi à toa que a escolhi como orientadora dos dois estágios e do TCC. Obrigada por ter me acolhido durante todo o percurso acadêmico e por me inspirar sendo essa profissional incrível.

Muito obrigada!

RESUMO

No presente trabalho visamos investigar a importância e a função do professor no processo de desenvolvimento da autonomia e libertação dos sujeitos em diferentes etapas da escolarização. A partir das experiências de três professoras de uma mesma rede de ensino de Porto Alegre, buscamos compreender, do ponto de vista das docentes, como o processo de autonomia do educando influencia na sua constituição como sujeito crítico. Além disso, buscamos compreender o conceito de autonomia na educação e definir o papel do docente nesse processo. Para realização da pesquisa foi elaborado um questionário com seis perguntas relacionadas ao tema, que foi encaminhado por e-mail para as três professoras, com o intuito de compreender o contexto educativo em que estão inseridas. A análise das respostas foi feita a partir de quadros comparativos, para que ficasse mais claro o contraste entre as questões apresentadas. Como suporte teórico, recorreremos, entre outros autores, Paulo Freire (2019), a Maria Montessori (2017) e a pesquisas baseadas na metodologia de Reggio Emilia. Ao longo do trabalho percebemos como o docente influencia diretamente no desenvolvimento do olhar crítico de seus alunos, afetando sua constituição como sujeitos. Essa influência vai desde o início do período escolar até a fase adulta, o que pode ser percebido por meio das respostas das professoras tanto da EJA quanto da Educação Infantil. Também podemos perceber que diversos papéis podem ser atribuídos ao professor que visa desenvolver a autonomia do educando, de modo que mesmo que o docente não tenha clareza quanto ao seu papel, a busca pela libertação e pela emancipação dos sujeitos é uma exigência essencial ao fazer docente.

Palavras-chave: papel docente; autonomia; libertação; emancipação; sujeito crítico.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1.....	32
Figura 2.....	34

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.....	41
Tabela 2.....	42
Tabela 3.....	42
Tabela 4.....	44
Tabela 5.....	46
Tabela 6.....	49

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	REFERENCIAL TEÓRICO	13
	2.1 SER PROFESSOR.....	13
	2.2 AUTONOMIA.....	21
	2.3 PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA.	28
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	38
	3.1 ABORDAGEM DE PESQUISA.....	38
	3.2 CONTEXTO, SUJEITOS E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	39
4	ANÁLISE DE RESULTADOS	41
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
	REFERÊNCIAS	54

1 INTRODUÇÃO

Meu percurso acadêmico inicia um pouco antes do meu ingresso na faculdade, em 2018. Alguns anos antes, certos questionamentos, que, com certeza, foram determinantes ao longo da minha jornada, já agitavam minha mente.

Durante o ensino médio, estudei em uma instituição considerada uma das escolas particulares mais “difíceis” de Porto Alegre. Nela, utilizava-se uma metodologia extremamente conteudista e voltada à aprovação nas provas do ENEM e de vestibulares. Ao longo daquele período, fui me sentindo cada vez mais pressionada, subestimando minha capacidade e inteligência. Passei três anos estudando a partir uma metodologia, que, em suma, não possibilitava a abertura para diálogos nem a formação de um pensamento crítico e autônomo.

Quando concluí a escola e tive que escolher minha profissão, estava certa de que queria trabalhar em alguma área que auxiliasse diretamente as pessoas a se libertarem e a se sentirem mais próximas dos seus próprios pensamentos e conclusões, tornando-se, assim, mais felizes com suas trajetórias. Por isso escolhi a Pedagogia.

No início do curso, voltei-me quase totalmente ao estudo de crianças pequenas. Estava apaixonada pela educação infantil. Consegui um estágio na rede Marista para trabalhar com crianças na faixa etária de três a quatro anos de idade e, ali, percebi que realmente estava fazendo o que gostava. Comecei a pesquisar sobre metodologias de ensino não tradicionais e me identifiquei muito com a educação Montessoriana, com as propostas em Reggio Emilia, Waldorf, entre outras abordagens que enfatizam o processo de autonomia no desenvolvimento da criança. De acordo com Montessori (2017, p.61) “Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência”. Pronto! Quando li essa afirmação, soube que a educação infantil seria minha linha de pesquisa no interior da Pedagogia.

Em 2019, porém, aceitei o convite de uma professora para ajudá-la a dar aulas em uma turma da EJA. Ao longo do processo, passei a perceber que a autonomia precisava ser desenvolvida não só nas crianças, mas também naqueles sujeitos que, por terem uma realidade muito diferente dos meus alunos pequenos, não tiveram a oportunidade de desenvolvê-la. Surgiu então a questão: de que forma

eu poderia trabalhar os conteúdos visando a construção de um pensamento autônomo nos meus alunos da EJA?

A partir daquele momento, senti-me desafiada a trabalhar o mesmo objetivo (a autonomia) com faixas etárias completamente diferentes: educação infantil e jovens adultos. Com a leitura de **“Pedagogia da autonomia”** (2019) e **“Pedagogia do oprimido”** (2019) de Paulo Freire, descobri que, por mais que os processos de emancipação desses sujeitos ocorram de formas um pouco diferentes, algumas questões que permeiam os dois âmbitos são as mesmas, como, por exemplo, a superação dos próprios limites.

Como mencionei, na escola em que estudei, em vez de eu me sentir cada vez mais capaz de alcançar meus objetivos, passei, aos poucos, a subestimar minha inteligência, o que prejudicou minha habilidade de superar meus próprios limites. Com isso, percebi que somente o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo torna alguma transformação social e pessoal possível. De acordo com Freire (2019, p. 126), “no momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das situações-limite”.

Acredito que esse deva ser o papel do professor: ajudar os sujeitos a se tornarem pensantes, críticos, autônomos e, por extensão, livres. A partir disso, decidi direcionar minha pesquisa ao educador que, assim como eu, acredita que o desenvolvimento de uma metodologia dialógica, que vise a autonomia do sujeito, independentemente de sua idade, é um aspecto primordial para a transformação da sociedade em geral.

Destaco os aspectos do ser dialógico no trecho abaixo:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. 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, 2019, p. 108).

Ou seja, é através do diálogo que se faz o sujeito pensar criticamente, muitas vezes exigindo-se dele um novo modo de se pronunciar, que desenvolva cada vez mais suas capacidades de reflexão e, extensivamente, de ação. Afinal, de acordo

com Freire (2019, p. 108), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

A escolha deste tema assenta no reconhecimento da importância da formação da autonomia no processo de libertação dos sujeitos. Como meio de constituir uma cidadania autônoma, a educação deve estar voltada à formação de sujeitos autônomos. O docente, como aquele que auxilia o desenvolvimento de seus alunos e os conduz à obtenção dessa autonomia, deve compreender, de forma clara, seu papel. Freire (2019) defende que a formação científica do professor ou professora deve coincidir com sua consciência ética. Além disso,

É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (FREIRE, 2019, p. 18).

Assim, o educador, tendo que vivenciar na prática e na relação com os educandos a ética que conduz seu trabalho, tem forte influência no desenvolvimento e nos aprendizados dos alunos. A construção da autonomia está diretamente relacionada a essa ética inseparável da prática. Deixar que o aluno, a despeito de sua faixa etária, desenvolva sua autonomia, principalmente no que diz respeito à autonomia crítica de pensamento, requer um preparo rigoroso e científico para conduzi-lo sem aliená-lo.

A ética que aqui defendemos é aquela que permite ao discente agir de acordo com suas necessidades, sentir-se traído nos comportamentos imorais, criticar e combater qualquer manifestação discriminatória de gênero, classe e raça, e reconhecer as desigualdades sem enxergá-las como fatalidades. Ou seja, a autonomia do pensamento, o senso crítico, conduz o sujeito à sua liberdade e, para que essa autonomia se consolide, o docente precisa reconhecer seu papel de mediador nesse processo.

Diante do exposto acima, apresento meu trabalho a partir da minha perspectiva e dos autores estudados. A fim de demarcar essa solidariedade de pontos de vista, a escrita, daqui por diante, se fará na primeira pessoa do plural.

São os elementos constituintes do meu trabalho:

1.1 TEMA

O papel do professor no processo de autonomia e libertação dos sujeitos.

1.2 PROBLEMA

Qual o papel do professor no processo de autonomia e emancipação do sujeito?

1.3 OBJETIVOS

- 1.3.1 Investigar a importância e a função do professor no processo de desenvolvimento da autonomia e emancipação do sujeito em diferentes etapas da escolarização.
- 1.3.2 Definir o papel fundamental do professor na formação do discente como futuro sujeito autônomo.
- 1.3.3 Compreender o conceito de autonomia na educação.
- 1.3.4 Analisar, do ponto de vista do professor, como o processo de autonomia do educando influencia na sua constituição como sujeito crítico.
- 1.3.5 Reconhecer a prática pedagógica como prática de liberdade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 SER PROFESSOR

A partir das reflexões feitas acerca do processo de desenvolvimento do sujeito autônomo, torna-se imprescindível discutir o papel do docente. Para tal discussão possa ser realizada, buscamos compreender a essência desse papel: o ser professor.

Por muito tempo, a concepção do ser professor foi pautada no que Freire (2019) chama de ensino “bancário”, isto é, a concepção de que o docente é aquele que detém o conhecimento, e o educando, o que absorve os conteúdos transmitidos. Essa forma de “ser professor”, coloca o docente como o verdadeiro sujeito do processo de ensino e faz com que, na maioria das vezes, os conteúdos não sejam desenvolvidos de forma significativa com os alunos.

Durante a minha própria experiência no período escolar, tive que lidar com a forma “bancária” de ensino. Com isso, pude sentir o quão limitante essa concepção é no desenvolvimento das potencialidades dos educandos. Sobre essa concepção, Freire (2019, p. 79) aponta que:

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.

Apesar de vários estudos referentes às novas metodologias de ensino compreenderem ser o educando o verdadeiro sujeito do processo de aprendizagem, ainda é muito comum nos depararmos com professores atuando de acordo com o modelo tradicional, pautado na narração e na transmissão de conteúdo. A problematização do conceito de “ser professor” simplificado em ser aquele que narra e transmite o conhecimento é que, como aponta Freire (2019, p. 80), “a palavra nessas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante”.

A dissertação pautada na transmissão do saber, torna-se vazia de significado. Nesse caso, o educando, mesmo que absorva o conteúdo, pode encontrar dificuldade de mobilizá-lo de forma efetiva nas suas ações. Esse fator se movimenta

contra o processo de emancipação e autonomia do sujeito, transformando a educação, para empregar o termo do autor, em uma prática alienadora. Freire (2019, p. 83) aponta que “quanto mais exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes serão feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos”.

O professor “bancário”, portanto, é aquele que se limita em transmitir o conteúdo, é o que foca em escolher e planejar os conteúdos programáticos sem contar com a participação dos alunos nessa escolha. Esse modelo de ensino, conducente à passividade, faz com que os estudantes se tornem incapazes de se reconhecerem como sujeito críticos e ativos na transformação da sociedade.

O modelo tradicional de ensino que vimos analisando até então, deixa claro o conceito de “ser professor” como aquele que detém o saber. Freire (2019) relaciona o saber assim conduzido como uma “doação” dos que se julgam sábios, isto é, o professor, aos que julgam nada saber: os educandos.

Se partirmos do pressuposto de que nossos alunos nada sabem, reafirmaremos o conceito do sujeito, como muitas vezes discutimos na Pedagogia, como uma “tábula rasa”, como uma folha em branco pronta para ser preenchida com os conhecimentos transmitidos pelo professor. Com os avanços nos estudos do desenvolvimento infantil e da aprendizagem, encontramos outras perspectivas mais válidas, como, por exemplo, a de que:

Todo aluno traz para a sala de aula uma história pessoal, com experiências particulares vividas na família, na sociedade, com disposições e condições diversas para realizar seu percurso de estudante e, expectativas diferenciadas com relação a um projeto de vida. (GRILLO, 2008, p. 59).

Consideramos, então, que o sujeito em processo de aprendizagem, não é uma folha em branco. O aluno, ao chegar na sala de aula, já carrega saberes pautados nas suas experiências de vida, cabendo ao professor guiar esses saberes em busca do seu desenvolvimento.

Pensadores como Piaget e Vygotsky propõem uma perspectiva interacionista sobre a construção e a formação do conhecimento, perspectiva que, por isso, chama-se também “construtivista”. Nos termos de Palangana (2015, p. 21), em análise das obras desses autores, “Piaget explica que o desenvolvimento individual

é, na verdade, resultado de atividades múltiplas em seus aspectos de exercício, de experiência e de ação, entre outros”. Desse ponto de vista, o desenvolvimento do sujeito envolve aspectos muito mais complexos que a simples absorção do saber, envolve também suas experiências, suas práticas e suas ações.

Tendo em vista a complexidade da formação do sujeito, a partir da percepção interacionista, o professor deve ser aquele que permite ao seu aluno vivenciar essas interações, mediando o processo e auxiliando-o na construção do conhecimento. Vygotsky (1984 apud ZANELLA, 1994) em seus estudos, emprega um conceito chamado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que caracteriza a distância entre o conhecimento real da criança, o conhecimento que ela já possui, e o conhecimento potencial, que será alcançado a partir da interação com um adulto ou uma criança mais experiente. Percebe-se, então, que a concepção construtivista do “ser professor” se difere muito do modelo tradicional de ensino, pois supõe que o bom professor, em vez de transmitir o conhecimento, deve mediá-lo.

Conforme nos aprofundamos nas pesquisas referentes a posição do professor nos modelos atuais de ensino, percebemos que a concepção do fazer docente mediador é a mais coerente. Se partimos da ideia de que a formação do conhecimento é um processo que não ocorre a partir do depósito de informações na mente do aluno e que tampouco, ocorre a partir da natureza inata do ser humano, mas que resulta da interação do indivíduo com o ambiente, o professor deve ser aquele que compreende esse processo na sua totalidade e guia seu aluno na busca do conhecimento.

Além disso, apesar de a prática docente estar inserida no contexto da vida de muitas pessoas que, se não a exercem diretamente, pelo menos têm ou tiveram contato com alguém que a faz, o “ser professor” envolve uma identidade muito difícil de ser definida. Tal definição está atrelada a seu contexto profissional, bem como à percepção da realização prática em sala de aula. Como Pryjma (2016, p. 53) destaca:

A identidade profissional docente é construída numa relação indissociável entre a formação específica e a prática cotidiana, por saberes que são significados e ressignificados pela prática. Trata-se, enfim, do produto de transações e transformações de um ir e vir a ser, fundamental para as decisões e práticas pedagógicas.

A autora propõe investigar o conceito de “ser professor” a partir das representações de como os docentes se enxergam e como acreditam que a profissão é vista pelos demais. A partir disso, refletimos que a definição do conceito de “ser professor” pode ser muito variada.

A concepção de docência, principalmente pelo ponto de vista de quem não a exerce, varia de acordo com as culturas, por exemplo. No Brasil, sabemos que a desvalorização da profissão é um ponto que impacta expressivamente sua formação. Freire (1997) aponta alguns aspectos dessa desvalorização ao escrever seu livro “Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar”, no qual reflete, entre diversas questões, sobre a visão que a sociedade tem das educadoras de educação infantil e anos iniciais, como sendo tias e não, de fato, professoras. O conceito de “ser professora” não pode ser resumido como “tia”, uma vez que estamos vendo o quão complexo é o fazer docente.

O educador, também aprendiz, possui a tarefa de ensinar. Essa tarefa, por mais prazerosa e afetiva que seja, é muito exigente. Para ensinar são necessários seriedade e preparo científico, físico, emocional, afetivo (FREIRE, 1997). De acordo com o autor (1997, p. 8), ensinar “é uma tarefa que requer de quem com ela se compromete, um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica”. Dentre esses aspectos que envolvem o fazer docente, destacamos o preparo científico. Ser professor exige não somente ter afeto com os alunos e gostar de crianças, mas também um rigor científico no preparo das aulas, na escolha de materiais, na compreensão do processo de desenvolvimento da aprendizagem do estudante, entre outras questões que não resume esse exercício a uma interação descompromissada e familiar. Ora, “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco” (FREIRE 1997, p. 9).

Um dos aspectos que compõem o docente é, portanto, o ato de ensinar. Esse ato pode ser desenvolvido de diversas maneiras, como vimos anteriormente. Como aponta Freire (2019), o ensino requer algumas exigências, dentre elas, o respeito à autonomia do educando. Por conta dessa exigência, que considero tão complexa, detenho-me agora no papel do professor no desenvolvimento da autonomia do educando. Freire (2019) considera que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um fator ético e não um favor a ser concedido uns aos outros. Nos termos do autor:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE 2019, p. 58).

Assim, ser professor também é ser ético. Isto é, a condição ética do caráter formador deve ser considerada não somente da parte dos educandos, mas também dos docentes. O professor precisa respeitar a curiosidade do seu aluno, bem como suas particularidades, ao mesmo tempo que precisa cumprir seu dever de estar presente no processo de formação do estudante. Por isso, não se pode transformar a experiência educativa em um treinamento técnico, como muitas vezes acontece no modelo tradicional de ensino, pois a mediação dos conteúdos não pode ser separada da formação moral do educando (FREIRE, 2019).

A partir dessa perspectiva, a prática docente pode ser compreendida como uma atividade intelectual, autônoma e não instrumental (BOCCHESE, 2008). Tendo em vista que o processo de ensinar está interligado com o de aprender, de refletir e de construir os conhecimentos, o “ser professor” não pode ser constituído com uma base instrumental e mecânica. Sobre esse aspecto Grillo (2008, p. 60) aponta que:

Embora se reconheça a necessidade de habilidades técnicas no desenvolvimento de ações complexas – organizar situações de aprendizagem, formular exemplos, propor questões, variar procedimentos – tais habilidades não podem ser supervalorizadas, sob pena de desviar a atenção de aspectos essenciais da docência para outros secundários, o que exigiria menos competência profissional e mais disposição para atender a normas, fortalecendo uma ação mecânica, incompatível com a exigência de criatividade e de inovação do professor diante do dinamismo da sala de aula.

O ser professor, portanto, não envolve apenas desenvolver as habilidades que despertam o dinamismo na sala de aula, como os planejamentos, os temas abordados e a organização dos materiais didáticos. Ser professor envolve um refazer diário pautado na reflexão da ação docente, na pesquisa e na visão crítica sobre o que orienta sua prática, não apenas nos saberes instituídos. A prática docente é orientada pelos saberes formalizados e pelos saberes da experiência (GRILLO, 2008).

Uma vez que a prática docente é orientada pelos saberes formais da profissão e pelos saberes pautados na experiência, é preciso refletir se o “ser professor”, partindo de sua formação profissional, pode ser visto como um ser dissociado da sua dimensão pessoal. Grillo (2008) caracteriza a identidade do professor como o equilíbrio entre sua dimensão pessoal e profissional, pois suas ações traduzem a integridade da sua pessoa, da mesma maneira que compreender a prática docente enquanto a sua humanidade, ajuda a compreender a prática profissional. Isto é, a ação pedagógica da docência reflete e é reflexo da compreensão humana (pessoal) do professor.

Compreender a dualidade das dimensões do “ser professor”, principalmente em sua dimensão pessoal, ajuda na conexão entre professor e aluno. Visto que o professor carrega aspectos de suas experiências pessoais nas suas práticas profissionais, o aluno também possui uma dimensão pessoal que deve ser levada em consideração pelo professor trazendo, novamente, a questão ética da prática docente.

Em vista disso, é necessário, considerarmos, enquanto professores, que cada aluno carrega para a sala de aula conhecimentos, histórias de vida e experiências que constituem a parte humana do seu ser. Tal consideração, acentua a responsabilidade ética do docente em conseguir atender as necessidades dos estudantes, mediando o processo de construção do conhecimento e contribuindo com o desenvolvimento de sua cidadania (GRILLO, 2008). Bocchese (2008, p. 26) vai ao encontro dessa concepção, ao afirmar que:

Ser professor é, sob esse prisma, conhecer as competências que os alunos já dominam a fim de problematizá-las e confrontá-las com situações em que essas se mostrem insuficientes ou inoperantes. É também fazer com que essas situações sejam significativas, surpreendentes e estimulantes para os alunos, a ponto de motivá-los a despende o esforço que a construção de uma competência mais elaborada sempre exige.

Para que o educador consiga executar seu papel de “ser professor” é necessário um preparo interior: é preciso que estude a si mesmo constantemente para que consiga ultrapassar seus defeitos mais enraizados, que constituem obstáculos no seu fazer docente (MONTESSORI, 2019). Essa preparação interior é abordada como uma preparação espiritual. De acordo com Portal (2008, p. 82), “as

questões fundamentais do mundo contemporâneo, enfrentadas pelos docentes, não são mais só de tarefa e de estrutura, e sim, de espírito”.

A espiritualidade, nesse aspecto, não está relacionada à religião, mas sim à busca constante pelo autoconhecimento, a fim de elevar-se pessoalmente e, por consequência, profissionalmente. Conforme Portal (2008, p. 84):

A nós professores, cabe investir nos processos de nosso autoconhecimento e autodesenvolvimento, o que implica responsabilizar-nos pelo projeto do nosso crescimento, tornando-nos sujeitos/agentes transformadores, criadores e diretores do nosso próprio projeto de vida.

Da mesma maneira que, como educadores, devemos colocar nossos alunos como sujeitos protagonistas dos seus processos de aprendizagem, devemos, em relação a nós mesmos, buscar nosso protagonismo profissional através da preparação espiritual. Para Gilley (1999 apud PORTAL, 2008), quando se vive a partir do espírito é que se adquire a consciência de “quem sou” e de “quem não sou”, sendo possível perceber conscientemente as coisas ao redor, conseguindo identificar as próprias emoções e motivações.

Pode-se dizer, então, que “SER Professor Espiritualizado” (PORTAL, 2008) requer a ampliação da consciência de si mesmo e do universo, o que conduz à consciência crítica, responsável e ética do fazer docente. Essa consciência é que nos possibilita reconhecer ações que impedem a evolução profissional, bem como a compreensão do aluno. Dessa maneira:

Se a docência é um estado de SER, é indispensável alcançarmos níveis mais elevados de consciência e enxergarmos, com clareza, o extraordinário potencial que possuímos, tornando-nos seres mais Espiritualizados, uma poderosa ferramenta de transformação em direção a uma vida docente mais plena. (PORTAL, 2008, p. 88).

Ser professor envolve, portanto, um conjunto de ações de bases não somente metodológicas, mas também de dimensões pessoais, profissionais e espirituais. Ser professor envolve estar consciente de sua função em cada etapa da escolarização, desde os aspectos do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes até a preparação do planejamento e dos materiais, a relação entre professor e aluno e a ação ética da prática docente. Ser professor envolve, muitas vezes a despeito da desvalorização da profissão, buscar diariamente o exercício da afetividade, da

empatia, da pesquisa, da compreensão, do planejamento, da reflexão, da ação e da liberdade.

2.2 AUTONOMIA

Na obra “A descoberta da criança: pedagogia científica” (2017) de Maria Montessori, há um tópico voltado à análise da liberdade de desenvolvimento de uma criança. Nesse tópico, Montessori aborda o aspecto biológico da liberdade, que, na educação da primeira infância, deve ser compreendida como a condição mais favorável ao desenvolvimento fisiológico e psíquico.

Considerando que a vida de uma criança compreende sua dupla realidade psíquica e fisiológica, não cabe a nós, professores, apressarmos ou sufocarmos essas manifestações, mas aguardarmos seu desenvolvimento. Sendo assim, cabe ao docente auxiliar nas condições favoráveis para a evolução dessas manifestações. O conceito de liberdade está diretamente relacionado a essa maturação da vida da criança. Sobre esse aspecto, a autora destaca que:

Quando falamos em “liberdade” da criança pequena, não nos referimos aos atos externos desordenados que as crianças, abandonadas de si mesmas, realizariam como evasão de uma atividade qualquer, mas damos a esta palavra “liberdade” um sentido profundo: trata-se de “libertar” a criança de obstáculos que impedem o desenvolvimento normal de sua vida. (MONTESSORI, 2017, p. 66).

Quando falamos sobre liberdade, principalmente da criança pequena, há uma tendência de relacionar o conceito com a prática desordenada e não supervisionada das ações dessas. Na verdade, dar liberdade a alguém não significa deixar que se faça o que quiser, quando quiser e da forma que quiser, mas sim, significa que o sujeito estará livre dos obstáculos que impedem o desenvolvimento de suas escolhas dentro daquilo que é permitido. Muitas vezes, dentro das escolas, nas famílias e na vida social, são cometidos alguns erros que dificultarão a expansão da autonomia da criança. Para Montessori (2017), libertar a criança é corrigir esses erros, estudando mais profundamente as necessidades íntimas e ocultas da primeira infância.

Ao estudarmos as necessidades do educando, a fim de propiciarmos a eles um processo de desenvolvimento autônomo que os torne sujeitos livres, é preciso que atentemos a alguns aspectos essenciais. Antes de tudo, educar para libertar também exige limites. De acordo com Freire (2019, p. 82), “o bom clima pedagógico-democrático é o que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma,

que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício”. Como mencionado anteriormente, a liberdade não é sinônimo de uma prática desordenada e, por isso, é necessário ensinar o sujeito a ser autônomo. Para que isso aconteça, é preciso impor limites, pois a liberdade de um não pode invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais (FREIRE, 2019).

A prática pedagógica que busca desenvolver a autonomia dos educandos ocorre no exercício de sua ação. A emancipação do sujeito se dá de acordo com o desenvolvimento da sua criticidade em relação a sua posição e interação com o mundo. O sujeito autônomo é aquele que reconhece o seu papel no mundo, aquele que se percebe como sujeito histórico capaz de transformar as condições impostas. Freire (2019, p. 121) afirma que “quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer, tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo”. Desta maneira, o educando que compreende sua posição como ser capaz de conhecer, não somente os conteúdos “transferidos” pelo educador, mas sim, sua capacidade de desenvolver e construir o próprio conhecimento, melhor irá desempenhar a criticidade de pensamento.

Freire (2019) salienta que a ação e a reflexão não devem ser dicotomizadas na prática, mas vistas como uma unidade. De nada serve refletirmos sobre uma questão se não a colocarmos em prática, assim como não podemos ter uma ação crítica sem partir de uma reflexão. “A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência” (FREIRE 2019, p. 74). Em razão dessa independência é que se faz tão necessário o desenvolvimento da autonomia.

O sujeito, para ser liberto, não oprimido, deve conseguir pensar de forma autônoma, emancipando-se dos condicionamentos impostos pelos outros. A educação que explora este exercício constante do pensamento crítico irá desenvolver e gerar a emancipação do sujeito futuramente. Para Freire (2019, p. 125) “Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética entre o condicionamento e sua liberdade”.

O condicionamento das ações ocorre porque o sujeito não foi ensinado, desde o início da sua escolaridade, a pensar de forma autônoma. Montessori (2017) aponta que os adultos, dentre eles os educadores enrijecidos pelo modelo

tradicional de ensino, exercem uma opressão sobre os educandos. Muitas vezes, mesmo sem se aperceberem disso, oprimem a alma infantil que, sem conseguir ainda defender-se com palavras, enfraquece, tonando-se oprimida. Por isso, o diálogo é peça fundamental no desenvolvimento da autonomia da criança, pois, ainda de acordo com a autora (2017, p. 70), “fazer com que se sintam compreendidas, assistidas satisfatoriamente em suas reais necessidades, é abri-lhes as portas”.

A opressão dos aspectos do desenvolvimento das crianças gera prejuízo e reflete nas suas ações futuras. Para que o sujeito desenvolva sua cidadania de forma crítica, pensando e refletindo a partir de suas próprias percepções, é necessário que a autonomia seja estimulada desde a primeira infância. Montessori (2017) aponta que, aos três anos, grande parte das crianças já poderia se tornar livre e independente. Dessa forma, faz-se necessário um olhar clínico, metodológico e rigoroso do professor com relação à liberdade.

Para Montessori (2017, p. 25), esse conceito não é bem compreendido pelos pedagogos. A ideia de liberdade permanece muito ligada a uma visão revolucionária, pois, ainda de acordo com a autora, “a concepção de liberdade que deve inspirar a pedagogia universal; é a libertação da vida reprimida por infinitos obstáculos que se opõem ao desenvolvimento harmônico, orgânico e espiritual”.

Se a ideia de liberdade é que deveria guiar o fazer pedagógico, o docente precisa atentar-se a como fazê-lo. Freire (2019, p. 77) defende que:

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.

Com efeito, a característica dialógica da educação é um caminho para a emancipação dos sujeitos, seja qual for a etapa de escolarização. Se é através da palavra que me comunico, que pronuncio o mundo e o transformo, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os indivíduos buscam sua significação (FREIRE, 2019). Desta maneira, ensinar os alunos a se comunicarem de forma autônoma, através do diálogo, expondo suas ideias e sintetizando suas reflexões, também é um ato de independência, um ato de liberdade.

A visão de si próprio como agente do seu processo formativo é reflexo de estímulos realizados desde o início do desenvolvimento. Para que o estudante desenvolva seu caráter dialógico, para que tome consciência de seu papel transformador no mundo, é preciso haver um ambiente favorável à sua transformação e que seja, ele mesmo, passível de transformação. Ou seja, para que o estudante possa expandir seu pensamento crítico e dialógico, não se pode inibir as condições favoráveis para seu desenvolvimento. Montessori (2017) aponta que se deve interditar à criança tudo aquilo que parte do limite coletivo, ou seja, o que pode machucar ou prejudicar o próximo. Tudo o mais deverá ser permitido. Acreditamos, assim, que o caráter dialógico da educação está também instituído na interação com o ambiente.

A criança deve poder testar seus limites, explorar possibilidades, testar recursos para que possa se desenvolver de forma confiante, autônoma e livre. “A verdadeira punição do homem normal é a perda da consciência de sua própria força e da grandeza, que lhe constituem a humanidade interior”, como afirma Montessori (2017, p. 32). Posto isso, a opressão da autonomia é, conseqüentemente, a desumanização do sujeito.

O educando que consegue exercitar sua autonomia vai se tornando mais consciente de seu papel como sujeito histórico inserido em uma realidade passível de ser mudada. Esse protagonismo pode ser estimulado desde a execução de tarefas simples por parte da criança, como, por exemplo, vestir-se, ir ao banheiro, alimentar-se sozinha, sempre com a orientação e acompanhamento do educador. A partir das conquistas alcançadas nessas tarefas aparentemente muito simples (para as crianças, são tarefas com exigências de ordem física e mental muito complexas), as crianças são estimuladas a se perceberem como responsáveis pelo seu desempenho. Freire (2019, p. 91) corrobora essa percepção ao afirmar que “o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações”.

Além disso, a autonomia é um processo, é uma formação que evolui na medida em que se assume responsabilidades. A autonomia vai se construindo nas práticas diárias, nas experiências e nas decisões tomadas. Ninguém amadurece “da noite para o dia”. É preciso colocar em exercício ações fortalecedoras da autonomia do sujeito, até que, através dela, sejam preenchidas as lacunas antes ocupadas pela dependência. Não se pode agir com autonomia por alguém, mas pode-se ajudar no

desenvolvimento dela. Como observa Freire (2019, p. 105), “é nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas a liberdade”.

A autonomia, além de ser vista como um movimento de liberdade, também está diretamente ligada ao processo de emancipação do sujeito. De acordo com Freire (1996 *apud* PETRONI; SOUZA, 2010), “há uma estreita relação entre liberdade e emancipação, sendo a primeira condição para a segunda, e ambas exercidas por sujeitos autônomos”. Assim como a libertação, o processo de emancipação ocorre sob influências do meio material do desenvolvimento do indivíduo. O estudo de Petroni e Souza (2010) apontam que a autorregulação é habilidade essencial para que a autonomia e emancipação possam ser exercidas. A autorregulação diz respeito ao olhar crítico que o sujeito possui de si mesmo e de suas próprias ações. Portanto, é imprescindível exercitar a aplicação dessa capacidade a fim de desenvolvê-la:

Ser autônomo implica agir com responsabilidade, tomar decisões de forma consciente e crítica, assumir compromissos e consequências de atos ou ações, ser consciente das influências externas que sofre e, a partir delas, exercer influência e tomar decisões sobre submeter-se ou não às imposições sociais, tendo clareza dos aspectos políticos, econômicos e ideológicos que permeiam tais imposições. (PETRONI e SOUZA, 2010, p. 358).

É dessa maneira que a prática da autonomia se movimenta contra a opressão do sujeito. Tornar o educando protagonista da sua história, da construção dos seus pensamentos e guiá-lo no desenvolvimento da sua consciência crítica, de modo que se enxergue no mundo tomando consciência das imposições sociais, liberta-o da alienação. Não se deve, como educador, pretender a libertação do sujeito sem estimulá-lo à reflexão. Convencê-los a buscar a libertação sem desenvolver a capacidade de reflexão em torno dela “é fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra” (FREIRE, 2019, p. 72).

De fato, como aponta Freire (2019, p. 74), “precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização”. Ou seja, simplesmente convencer o oprimido a lutar por sua liberdade continua sendo forma de opressão e não de emancipação.

A luta revolucionária pela liberdade deve partir da própria conscientização do sujeito a partir de sua posição como oprimido. O educador deve guiá-lo no processo deixando que tome consciência de sua luta. Consciência essa que se desenvolve através da autonomia. Logo, a liberdade e autonomia se implicam em um processo mútuo de construção e reconstrução constante (PETRONI; SOUZA, 2010). Freire (2019, p. 43) corrobora esse pensamento ao defender uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas o objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”.

O reconhecimento do sujeito como oprimido é um passo em direção à sua libertação. Esse reconhecimento guiado pela sua autonomia, pode ser construído em sala de aula através da reflexão e da ação:

Por isso, a inserção crítica e a ação já são a mesma coisa. Por isso também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. (FREIRE 2019, p. 53).

Dessa forma, o verdadeiro reconhecimento da realidade está relacionado com a ação tomada diante da inserção crítica. A transformação só poderá ocorrer a partir de uma ação, e essa ação só poderá ser tomada com base em uma reflexão. Por isso, é necessário dialogar com os estudantes sobre suas ações para que através da educação seja possível realizar essas transformações. De acordo com Freire (2005 *apud* PETRONI; SOUZA, 2010, p. 362),

o que se espera da educação não é somente a emancipação cultural, mas também a social e a econômica, permitindo que novos caminhos sejam trilhados pelo sujeito, que ele consiga uma ascensão social em todos os âmbitos, transformando a si e aos outros e, por consequência, a realidade na qual está inserido, emancipando-se.

Através da autonomia podemos, portanto, viver a liberdade. Mutuamente influentes, ambas nos levam ao caminho da emancipação. Fica clara, assim, a importância do desenvolvimento da autonomia nas diferentes etapas do período escolar, pois, por meio dela, o sujeito pode se constituir cidadão crítico, sendo capaz, como tal, de emancipar-se dos condicionamentos externos e buscar a sua liberdade cultural, econômica e social. A partir da percepção crítica da realidade, o

indivíduo, ao questionar o contexto ao qual está inserido, começa a realizar as ações necessárias para transformar a si e aos outros. Diante disso, podemos perguntar: qual o nosso papel, enquanto professores, no processo de busca do sujeito pela sua emancipação?

2.3 PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA.

Esperamos ter demonstrado que o professor possui o papel fundamental de guiar o sujeito em direção à conquista da autonomia. Apesar de podermos compreender os conceitos aprofundados nos capítulos anteriores, o papel do docente que busca educar seu aluno com autonomia e criticidade envolve rigor metodológico e uma sistematização do processo de ensino que vai muito além da compreensão dos conceitos. Neste capítulo, buscamos nos aprofundar nos detalhes de como o docente é visto durante todo esse processo.

No que diz respeito à autonomia e ao papel do professor durante o processo de escolarização, alguns autores são destacados em suas pesquisas. Entre eles, Paulo Freire, autor de “Pedagogia da Autonomia” (2019), obra em que apresenta reflexões em torno das relações entre educadores e educandos, a fim de compreender como um fazer pedagógico baseado no diálogo pode formar cidadãos transformadores da ordem política, social e cultural. Em seu livro, Freire (2019, p. 24) afirma que:

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressistas e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora.

Destacamos que o autor relaciona diretamente a pedagogia da autonomia com uma prática educativo-crítica. Como demonstramos ao longo deste estudo, o conceito de autonomia está diretamente ligado com a emancipação do pensamento, tornando-o crítico e não mais alienado. Acrescemos a isso que a autonomia também pode ser desenvolvida através de conteúdos programáticos obrigatórios na formação discente.

Além de Paulo Freire, outra autora que se destaca nesse âmbito, é Maria Montessori, que não só estudou o desenvolvimento da criança através de sua autonomia, como também, criou um método de ensino baseado em suas descobertas nas suas escolas, as chamadas “Casa dei Bambini”. De acordo com Perry (2017, p. 9), “o estudo da metodologia montessoriana nos leva a analisar uma trilogia que se impõe: a criança, o ambiente e o educador. Observar a criança é

respeitar seu ritmo, trazer-lhe motivos de interesse e facilitar constantemente a sua atividade”.

Em sua obra, Montessori reflete sobre o papel do educador durante o desenvolvimento da primeira infância, diferentemente de Freire, cujos estudos são voltados ao sujeito de modo geral, independentemente de sua faixa etária. Ambos partilham, entretanto, do ponto de vista segundo o qual o educador é determinante para uma educação transformadora.

Montessori (2017) descreve o professor com “caráter científico”, sendo ele o observador dos aprendizados dos alunos. Através das normas das ciências experimentais é que o educador poderá conduzir sua prática às verdades do viver. Sobre o educador montessoriano, Perry (2017, p. 10) aponta que “o verdadeiro educador está sempre presente, mas apenas como facilitador, agindo quando indispensável, dando tempo à criança de experimentar, de ser”.

A obra de Freire (2019) não menciona diretamente a importância do professor para a educação transformadora, porém, podemos inferir tal afirmação uma vez que todas suas reflexões partem do ponto de vista à formação docente. Freire (2019) destaca que suas considerações se desdobram, inicialmente, de saberes apontados como necessários à formação docente. Além disso, destaca que:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser entendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica –, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 2019, p. 47).

Dessa maneira, é possível verificar que, de fato, ambos os autores compreendem a importância do docente no desenvolvimento da autonomia do indivíduo, seja ele de qualquer faixa etária, como meio de uma educação progressista capaz de transformar a cidadania em seus diferentes espectros. O caráter formador da educação se inicia com a relação pedagógica estabelecida pelo professor e, por isso, é de fundamental relevância que consiga compreender seu papel.

Uma medida a ser tomada pelo docente, visando estimular a autonomia para o processo de libertação, é ampliar suas observações em relação aos alunos, podendo assim, perceber de forma mais aguçada suas verdadeiras necessidades.

Nesse momento, o papel do professor implica em ser um mero observador para que possa, então, planejar e estabelecer atividades que preencham as reais lacunas no aprendizado dos alunos. Conforme Montessori (2017, p. 67), ao estabelecer, por exemplo, um ambiente adequado para a criança,

A mestra nada mais deverá fazer que ajudá-la, no início, a orientar-se entre tantas coisas diversas e compenetrar-se do seu uso específico: deverá iniciá-la à vida ordenada e ativa no seu próprio ambiente, deixando-a, em seguida, livre na escolha e execução do trabalho.

Dessa forma, o docente deverá conduzir os alunos a se organizarem dentro do ambiente e do contexto inserido para que, em seguida, possam começar a fazer exercício de sua autonomia. Perry (2017), ao compartilhar do ponto de vista de Montessori, defende que o principal objetivo do professor é observar, conhecer a criança, descobrir seus interesses e permitir que ela aja com autonomia, manipulando a realidade ao seu redor. Isto é, não se trata apenas de ensiná-la. Além disso, os materiais devem estar preparados para satisfazer às necessidades da criança, ampliando suas possibilidades.

A preparação do ambiente com materiais que deem conta das necessidades dos estudantes, parte de uma observação metódica do grupo por parte do docente. Antes de realizar o planejamento com o uso desses materiais, o professor precisa conhecer os alunos e suas necessidades. Montessori (2017, p. 51) vai ao encontro desse ideal ao afirmar que:

O método de observação há de fundamentar-se sobre uma só base: a liberdade de expressão que permite às crianças revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou reprimidas num ambiente contrário à atividade espontânea.

O ambiente, portanto, também se enquadra no papel do professor. Saber prepará-lo de acordo com as demandas dos alunos faz com que explorem e desenvolvam habilidades que, caso contrário, seriam reprimidas. Montessori (2017) traz como exemplo mesas, cadeiras e móveis leves, de fácil transporte, os quais permitem à criança escolher a posição que mais lhe agrada, evitando que o desconforto seja mais um obstáculo na aprendizagem. Sendo assim, a autora (2017,

p. 59) defende que “nosso objetivo é disciplinar a atividade, e não imobilizar a criança ou torná-la passiva”.

Dessa forma, o professor deverá ser aquele que a orienta dentro desse espaço, pois deixar a criança interagir de forma autônoma com o ambiente é tão importante quanto saber o momento de intervenção. A orientação do docente é, assim, uma forma de guiar os alunos em busca de sua autonomia:

Em nossas classes, em que a mestra se contenta com indicar e orientar, pondo à disposição das crianças uma graduação de exercícios mentais, estas progredem: tornam-se indivíduos de caráter firme, afeitos à disciplina; adquirem uma saúde interior que é, precisamente, o resultado da liberação da própria alma. (MONTESSORI, 2017, p. 157).

Portanto, colocar os alunos em prática de sua autonomia é exercitá-los mentalmente. Esse exercício, de acordo com Montessori (2017), faz o indivíduo progredir, resultando em sua libertação.

Além dos autores até então mencionados, as referências a partir da metodologia de Reggio Emilia também destacam o papel do professor. Como o método parte da ideia de projetos, Edwards (2016) aponta o papel do professor é provocar novas oportunidades de descobertas para os alunos. Além disso, a autora também traz a ideia do diálogo, colocando o docente como o facilitador do processo de construção do conhecimento através da ação conjunta. O professor, em Reggio Emilia, é peça chave no processo de ensino e aprendizagem pois, de acordo com Edwards (2016, p. 154), “com o auxílio do professor, a dúvida ou observação de uma criança leva as outras a explorarem um território jamais percorrido, talvez jamais se quer suspeitado”.

Diferente do método Montessori, que visa principalmente ao trabalho da criança, dispensando uma intervenção intensa do professor, que desempenha sobretudo papel de observador, no método de Reggio Emilia o docente se coloca em parceria com a criança, representando a figura de um facilitador do processo de construção do conhecimento, como ilustra a imagem a seguir.

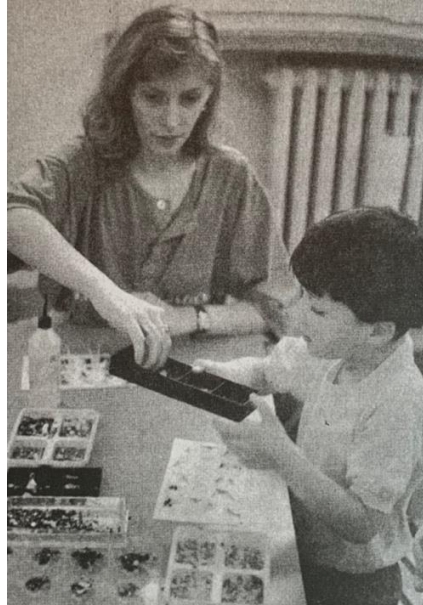


Figura 1- Imagem retirada do livro “As Cem Linguagens da Criança” (2016), volume 1, que ilustra uma professora trabalhando como parceira de uma criança, seguindo os ideais de Reggio Emilia.

Podemos perceber que o professor é visto como uma figura também ativa no processo, pois de acordo com Edward (2016, p. 155), “seu objetivo não é tanto “facilitar” a aprendizagem no sentido de “tornar fácil ou leve”, mas ao contrário, procurar “estimular”, tornando os problemas mais complexos, envolventes e excitantes”. Ou seja, o docente tem o papel de instigar seus alunos na busca constante da resolução dos problemas, levantando hipóteses, examinando-as, sintetizando suas ideias e exercitando suas habilidades.

Mesmo que, quanto à intervenção do professor, as metodologias apresentem divergências, o exercício da autonomia se encontra presente no desenvolvimento das atividades. Edwards (2016, p. 155) afirma que “os professores prestam atenção, constantemente, à atividade das crianças”, o que lhes confere um caráter observador. Também aponta que “acreditam que quando as crianças trabalham em um projeto de interesse para elas, encontrarão naturalmente problemas e questões que desejarão investigar”. Quanto a nós, interpretamos aqui o “naturalmente” como equivalente à “de forma autônoma”. Montessori (2017, p. 68) vai ao encontro dessa perspectiva ao enfatizar que “as crianças resolvem por si mesmas os problemas da vida social que a atividade individual livre e pluriforme suscita a cada passo”. Sendo assim, percebemos que a resolução de problemas e o levantamento de hipóteses confere caráter essencial para a constituição do sujeito, sendo o professor responsável por instigar esse exercício.

O professor aprende a ensinar e ensina a aprender, intervém para facilitar, e não para substituir a compreensão dos alunos, reconstrói constantemente seu conhecimento profissional e, ao refletir sobre suas intervenções na sala de aula, exerce e desenvolve sua própria compreensão da realidade, dos sujeitos e dos objetos. (GÓMEZ E SACRITÁN 1998 *apud* BOCCHESI, 2008).

Como aponta o trecho acima, o professor intervém para facilitar e não para substituir a compreensão dos alunos. Dessa forma, mesmo que o professor assuma papel de facilitador e não apenas de um observador, como indica o método de Montessori, o ato de facilitar não pode ser compreendido como “tornar mais leve”, substituindo a capacidade de compreensão dos alunos. O professor facilitador deve ser aquele que está a disposição para assistir aos alunos, também observando-os, sabendo quando e de que maneira intervir.

Fraser e Gestwick (2000 *apud* EDWARDS 2010, p. 154) citam as diferenças entre os diversos aspectos vistos no papel do professor no modelo tradicional de ensino e em Reggio Emilia da seguinte maneira:

- O papel do professor como planejador do currículo muda para o papel do professor como construtor de conhecimento.
- O papel do professor como planejador do programa enfatiza o papel do criador do ambiente como terceiro professor.
- O papel do professor como facilitador de brincadeiras muda para o papel do professor como intercambista de entendimentos.
- O papel de orientação muda para o papel do professor como apoiador da criança competente.
- O papel do professor como observador é aumentado para documentarista e pesquisador.
- O papel do professor como educador dos pais muda para o papel do professor como parceiro dos pais.
- O papel de comunicador com públicos externos muda para o papel do professor como ouvinte, provocador, e negociador de significado.

Dentre os inúmeros papéis que o professor desempenha, destacamos aqueles que acreditamos serem essenciais para o desenvolvimento da autonomia do educando. Um desses papéis é o de ouvinte. Grande parte dos autores consideram o saber ouvir como papel essencial do professor. Freire (2019, p. 111) aponta que “somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele”.

Não basta, a nós, professores em busca de instigar a autonomia de nossos alunos, apenas os escutarmos, temos que saber igualmente como escutar. Saber escutar de forma atenta e crítica possibilita a descoberta e a compreensão dos saberes dos estudantes.

“Escutar” significa estar plenamente atento às crianças e, ao mesmo tempo, assumir a responsabilidade por registrar e documentar o que é observado e usar isso como base para a tomada de decisões compartilhadas com crianças e pais (EDWARDS, 2010, p. 156).

A partir da posição de ouvinte, o professor, observando analiticamente o que foi dito, consegue estruturar as atividades visando desenvolver alguma necessidade que possa ter sido apresentada. O aspecto do professor ouvinte não se confere somente as crianças,

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 2019, p. 111).

Sendo assim, a forma de comunicar, de “falar com eles” também exige o desenvolvimento da escuta. O caráter dialógico da educação se inicia no processo de saber escutar. O sujeito que sabe escutar e analisar criticamente a sua escuta consegue formular ideias de forma autônoma, emancipando-se do condicionamento externo de ideias alienadoras. O professor que sabe escutar estabelece uma relação dialógica com seus alunos, troca as posições entre o que comunica e o que é comunicado, estabelece o exercício do diálogo, isto é, fala *com eles* e não *para eles*.



Figura 2 – Imagem retirada do livro “As cem linguagens da criança” (2016), volume 2, que ilustra uma professora documentando as observações feitas sobre o grupo de crianças sem intervir.

Como sugere a imagem acima, o uso da escuta como maneira de observar e registrar a interação dos estudantes pode servir ao professor como uma forma de pesquisa para conduzir seus planejamentos de aula. Ou seja, o registro do professor a partir de suas observações serve como “memória” do processo de construção dos conhecimentos dos alunos. Como aponta Edwards (2016, p. 155), “durante o projeto, os professores agem como a memória do grupo e discutem com as crianças os resultados da documentação, permitindo que elas revisitem sistematicamente seus próprios sentimentos e os sentimentos dos outros”.

Os registros do docente elaborados a partir de sua escuta ativa servem para abrir espaço para os estudantes se comunicarem e se conectarem com o processo de aprendizagem de forma mais profunda, revisitando seu processo e reconhecendo a si mesmos dentro dele. Esse movimento de analisar e visitar sistematicamente a sua caminhada na construção do conhecimento é uma maneira de desenvolver o caráter crítico da percepção, pois o docente, nesse momento, apenas conduz o sujeito a analisar suas próprias ações e a chegar às suas próprias resoluções.

O papel do professor, então, na maioria das vezes, é de coadjuvante, cabendo ao aluno o protagonismo no processo de aprendizagem. É deixando que os alunos “tomem as rédeas” de suas práticas que se torna possível o desenvolvimento de sua autonomia.

Não podemos, entretanto, esquecer de nos atentarmos a um aspecto muito importante do fazer docente: o conteúdo. Não é apenas através da observação, da facilitação e da mediação que se constitui o papel docente no processo de emancipação dos sujeitos. A educação como prática de liberdade não se inicia no encontro entre educador e educando dentro da sala de aula. O papel do professor começa antes disso, na construção do planejamento dos conteúdos programáticos.

O educador, enquanto observa, pesquisa, intermedeia a construção do conhecimento dos alunos, também precisa dar conta de abordar os conteúdos programáticos previstos para a faixa etária. Mas como desenvolver esse conteúdo visando a autonomia dos alunos? Freire (2019, p. 116) esclarece que:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Dessa maneira, o planejamento dos conteúdos programáticos não deve ocorrer de forma hierárquica. É importante que os alunos também se sintam pertencentes e ativos na construção desse planejamento. Como Freire aponta no trecho acima, o conteúdo programático pode ser desenvolvido através do movimento de troca de saberes e experiências entre alunos e professores, uma vez que os alunos levantam hipóteses desordenadas, as quais cabe ao professor ajudar estruturar. O papel do professor nessa situação é, como aponta Edwards (2016), refletir, explorar, estudar, pesquisar e planejar em conjunto, maneiras de elaborar as temáticas por meio de recursos, materiais e atividades a fim de levá-las de volta à sala de aula para serem investigadas com os alunos.

Por isso, para que, por meio dos conteúdos programáticos a autonomia também seja desenvolvida, de modo a instigar o pensamento crítico dos estudantes com o intuito de guiá-los ao caminho de sua libertação, o professor deve estimular a busca e a pesquisa de seus alunos. Isso pode ser feito a partir de um diálogo pré-estabelecido, no qual sejam coletadas informações de seus conhecimentos prévios, de forma que o assunto abordado no currículo parta de uma posição de significado da vida prático, o que, sem dúvida, torna a aprendizagem mais efetiva. A partir desse aspecto, destacamos que:

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, “marcar as lições” de vida para as liberdades, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que assume (FREIRE, 2019, p. 92).

Podemos inferir, portanto, que o principal objetivo do professor diante do conteúdo programático é desenvolver, através dele, a construção da liberdade. No fim das contas, o essencial para o sujeito em formação é o aprendizado da autonomia, pois só dessa maneira poderá ampliar os conhecimentos de forma autêntica. Freire (2019) afirma ser tão indispensável não separar a prática da teoria, quanto a autoridade da liberdade. O autor afirma que:

Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com a minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia, bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. (FREIRE, 2019, p. 93).

Sendo assim, um dos papéis que o professor assume é o exercício da autoridade. Por mais que autoridade e liberdade possam parecer opostos, uma não é possível sem a outra. Freire (2019) explica que quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário, mais autoridade ela tem para continuar lutando em seu nome. Ou seja, a liberdade sem limite acaba sendo tão nociva quanto aquela não posta em prática.

Quanto ao papel do professor no exercício de sua autoridade, é importante salientar que este é sempre passível de questionamentos, de forma que, avaliado criticamente, não ultrapasse o limite para o autoritarismo. No entanto, não é possível que se construa a autonomia do educando sem que se exerça a autoridade. É necessário que o docente deixe os educandos experimentarem e tomarem suas decisões, do mesmo modo que é necessário que o professor participe dessas decisões sem impor suas vontades. O docente assume papel de assessor dos seus alunos, auxiliando-os nas tomadas de decisões sem impor seu ponto de vista.

Freire (2019, p. 105) aponta que “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir.” A autonomia vai se construindo à medida que inúmeras decisões vão sendo tomadas. Porém, é dever do professor intervir quando a decisão indisciplinada da liberdade atrapalhar o funcionamento pedagógico da aula.

Por isso, para que o sujeito possa se emancipar e fazer o uso de sua autonomia de forma livre, é necessário que, durante o processo de escolarização, o professor tenha ciência do seu papel na imposição de limites para o exercício dessa liberdade. Esses limites, em conjunto com o exercício dos diversos papéis que o docente assume, como o respeito ao saber do educando, o preparo adequado do planejamento, a observação e a facilitação do processo de aprendizagem, orientam o educando em direção à sua emancipação enquanto sujeitos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia da presente pesquisa foi desenvolvida, quanto à sua natureza, de forma básica, objetivando gerar novos conhecimentos no âmbito da ciência educacional sem ter sua aplicação prática prevista. Sua abordagem é qualitativa, pois considera a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito.

A pesquisa tende a analisar os dados indutivamente, visando proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito e, assim, abrir a possibilidade de construir hipóteses. Por isso, quanto aos objetivos, seu caráter é exploratório. Em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi realizada a partir da análise de respostas de professoras que vivenciam, na prática, a temática abordada e do suporte bibliográfico de diferentes pesquisadores do tema.

3.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

A escolha de uma abordagem de caráter qualitativo levou em consideração a concepção do ser humano como sujeito ativo. De acordo com Oliveira (2008, p. 2), esse “posicionamento metodológico para se fazer pesquisa é o que defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente”. Ou seja, o caráter qualitativo identifica a relação entre o mundo e o ser humano, compreendendo sua capacidade de alterar resultados e transformá-los de acordo com suas ações.

Ainda de acordo com Oliveira (2008), essa abordagem encaminha estudos que tenham como foco os seres humanos, pois os considera diferentes do objeto, destituído de subjetividade, requerendo-se do pesquisador especial atenção a essa diferença. Quer dizer, a abordagem aqui elegida enfoca nos seres humanos a partir de suas interações e interpretações do mundo e uns com os outros.

Através deste estudo, pretendemos analisar a constituição da autonomia do sujeito de forma integral a partir das relações construídas no período escolar. Da mesma forma, pretendemos refletir, justamente, sobre o papel do docente no processo de emancipação do ser, levando em consideração o contexto sociocultural mais amplo e estabelecendo relações com o que se passa na instituição escolar, de modo a considerar formação da autonomia dentro e fora dela.

Para tanto, consideramos a possibilidade da pesquisa por meio de um questionário direcionado a professoras de diferentes etapas da escolarização para que fossem analisadas as suas perspectivas quanto ao processo de construção da autonomia de seus alunos.

3.3 CONTEXTO, SUJEITOS E ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Como técnica para o desenvolvimento da pesquisa, além da revisão bibliográfica, optamos, assim, por utilizar o questionário como meio de coleta de dados. Levando em consideração o tempo disponível para a realização da pesquisa e com o intuito de nos aproximarmos da realidade dos docentes, optamos por elaborar um questionário que foi encaminhado por e-mail às professoras. Nessa técnica de pesquisa, de acordo com Severino (2007, p. 125),

Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções definidas pelo pesquisador; no segundo o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal.

Para que fosse possível contatar as professoras de diferentes níveis escolares, realizamos um questionário aberto e, pretendendo estreitar a desigualdade das repostas devido aos diferentes contextos, selecionamos docentes que atuam na mesma rede de ensino.

Nesse sentido, as perguntas foram encaminhadas para oito professoras, entre elas, uma que atua na Educação Infantil, três que atuam na EJA e que lecionam nos Anos Iniciais. Das três professoras que atuam na EJA, somente uma respondeu ao questionário e, das quatro professoras atuantes nos Anos Iniciais, somente uma deu retorno. Sendo assim, a pesquisa contou com a resposta de três professoras, uma de cada etapa da escolarização.

As questões encaminhadas às professoras foram as seguintes:

1. Qual é a etapa da escolarização você leciona?
2. Há quanto tempo atua na área?
3. Qual o papel do professor para garantir o desenvolvimento da autonomia de seus alunos?

4. Em algum momento da sua trajetória no meio educacional já percebeste o reflexo de seu papel como professor na formação do seu aluno como sujeito crítico? Se sim, explique.
5. De que forma, enquanto professor (a) podes garantir esse desenvolvimento da autonomia?
6. Que tipo de atividades realizas com os teus alunos e que identificas como prática de liberdade e, conseqüentemente, o desenvolvimento de um sujeito autônomo?

Para a realização da análise das respostas, houve uma leitura prévia de cada questionário a fim de verificar se todas as questões tinham sido respondidas de forma completa e se as respostas coletadas seriam suficientes para a análise da pesquisa. A partir dessa leitura foi elaborado um quadro comparativo das respostas.

Cada quadro contém, para a mesma pergunta, três respostas diferentes. A preservar suas identidades, as professoras participantes foram designadas pelas letras A, B e C.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

A opção pelo emprego questionário como instrumento de pesquisa se deu com o intuito de conseguir entrar em maior contato com a percepção de experiências reais vivenciadas por professoras já há alguns anos atuantes na área da educação.

A proposta inicial não era utilizar um questionário online, mas realizar uma entrevista, para que houvesse maior troca de informações e melhor compreensão da percepção de cada professora com relação a suas realidades. Porém, dado o contexto da pandemia da COVID-19, assim como o estreito período estipulado para a conclusão da pesquisa, a aplicação do questionário revelou-se a alternativa mais viável.

Sendo assim, cada pergunta foi analisada individualmente. Comparamos as respostas das professoras e buscamos aproximá-las dos embasamentos teóricos da pesquisa. Para facilitar o processo de análise, utilizamos um quadro comparativo para cada pergunta, com suas respectivas respostas.

As respostas da primeira pergunta foram:

1. Qual é a etapa da escolarização você leciona?	
Professora A.	Ensino Médio e Ensino Fundamental.
Professora B.	Educação Infantil.
Professora C.	2º ano dos Anos Iniciais.

Tabela 1- Primeira pergunta do questionário.

Cada professora leciona em uma etapa do ensino escolar. A Professora A, especificamente, atua nos ensinos médio e fundamental da EJA, informação que foi verificada posteriormente por não ter sido mencionada em sua resposta do questionário. Dessa maneira, a análise da pesquisa estará de acordo com os objetivos de investigação, destinado às diferentes etapas escolares e a construção da autonomia dos alunos em cada uma delas.

Enfatizamos aqui a importância da análise do desenvolvimento da autonomia do discente nas mais variadas idades, pois esse fator pode influenciar a forma como o professor deve conduzir o processo. Isto é, a forma como instigamos a autonomia de uma criança é diferente da forma como a instigamos em um adulto.

Além de verificar em quais etapas do ensino escolar as professoras atuam, outro fator que pode influenciar as experiências das docentes é o tempo de atuação de cada uma delas. Sendo assim, para a segunda pergunta obtivemos as seguintes respostas:

2. Há quanto tempo atua na área?	
Professora A.	9 anos.
Professora B.	Mais ou menos 15 anos.
Professora C.	Na instituição em questão 1 ano, mas como professora atuo há 3 anos.

Tabela 2 – Segunda pergunta do questionário.

As professoras participantes da pesquisa possuem, pois, um período considerável de atuação na área da educação, o que lhes confere uma visão mais ampliada das suas próprias vivências em relação à temática aqui abordada. De fato, antes do envio das perguntas, consideramos a importância do tempo de atuação das professoras.

A Professora C é a que possui menor tempo de experiência docente. Consideramos esse aspecto positivo em relação ao olhar analítico da pesquisa, uma vez que podemos verificar como a docente se percebe dentro do processo de emancipação dos seus alunos em um período de atuação relativamente curto.

Dessa forma, constatamos que o tempo de atuação das professoras participantes da pesquisa é bastante variado. A Professora C tem o menor tempo de caminhada na área da educação, a Professora A, um tempo intermediário, e a Professora B possui uma bagagem considerável na área, atuando há mais ou menos 15 anos.

Feito esses esclarecimentos iniciais, adentramos a temática da pesquisa obtendo as seguintes respostas:

3. Qual o papel do professor para garantir o desenvolvimento da autonomia de seus alunos?	
Professora A.	O professor é um incentivador da autonomia e atua como provocador de situações

	desafiadoras para o desenvolvimento autônomo dos estudantes a partir de descobertas e aquisição de novas habilidades.
Professora B.	O papel do professor se dá como mediador desse processo, incentivando os alunos e conduzindo-o em suas conquistas como suporte e apoio.
Professora C.	O papel do professor é fundamental para tentar garantir o desenvolvimento da autonomia. Essa tentativa vai desde o diálogo com as famílias, incentivando-as nas potencialidades e atividades que a criança pode fazer sozinha em casa, até às pequenas intervenções dentro da sala de aula.

Tabela 3 – Terceira pergunta do questionário.

O objetivo dessa pergunta foi verificar como as professoras compreendem o seu papel no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Como resposta, cada uma apresentou aspectos que vão ao encontro dos pressupostos teóricos aqui apresentados.

A Professora A concebe o docente como um incentivador e um provocador de desafios dos alunos. Como visto ao longo da pesquisa, na metodologia Reggio Emilia, Edwards (2016, p. 153) corrobora essa percepção ao afirmar que:

O papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da construção do conhecimento pela criança.

A percepção da função dessa professora está vinculada à descoberta da criança em relação à aquisição de suas habilidades através da provocação desses desafios pelo docente. Diferente da percepção da Professora B, que caracteriza o docente como mediador e apoiador do processo da aquisição de suas conquistas, não desempenhando um papel ativo, mas sim intervindo como um suporte para o protagonismo de seu aluno.

Já a professora C enfatiza o caráter dialógico do docente no exercício da profissão. Ela aponta que a tentativa do desenvolvimento da autonomia de seus alunos parte também, do diálogo com as famílias. Esse aspecto, o contato com a família, ainda não havia sido explorado na pesquisa.

Fraser e Gestwicki (2000 apud EDWARDS, 2016) apontam o papel do professor, em Reggio Emilia, como parceiro dos pais. Essa parceria pode ser muito eficaz no processo de emancipação do sujeito, uma vez que o desenvolvimento da autonomia não é exercido somente na escola. Quanto mais o sujeito puder exercitar sua autonomia, no interior de todos os espaços por ele frequentados, mais plenamente conquistará sua liberdade. Além disso, o processo de conquista da independência começa desde os primeiros anos de vida, como aponta Montessori (2017, p. 60):

Não se poderá ser livre sem ser independente: as manifestações ativas da própria liberdade devem, pois, ser orientadas para a conquista da independência desde a primeira infância, quando se inicia certo desprendimento da própria mãe.

Sendo assim, o diálogo com as famílias é um fator igualmente determinante no papel do professor para a garantia do desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, afinal, se essa independência se inicia com o desprendimento da relação materna, o professor deve aliar-se as famílias nesse processo.

Acerca dos modos como o desenvolvimento da autonomia influencia na constituição do sujeito crítico, levantamos as seguintes respostas:

4. Em algum momento da sua trajetória no meio educacional já percebeste o reflexo de seu papel como professor na formação do seu aluno como sujeito crítico? Se sim, explique.	
Professora A.	Sim. Nestes anos de atuação, mantive contato com alguns estudantes e muitos manifestaram gratidão pelo olhar crítico à realidade social, relatando conexões entre o aprendizado em sala de aula e as situações que observam na sociedade e nas suas escolhas pessoais.

	Alguns aproveitam datas comemorativas para manifestarem estes relatos, outros em momento de formatura ou até mesmo em redes sociais, através de publicações.
Professora B.	Sim. Ser professor é ser exemplo também. Quando abrimos uma escuta atenta para nossos alunos, deixando que se expressem e opinem, já estamos desenvolvendo neles o senso crítico, mesmo que, algumas vezes, eles não percebam, diariamente fazemos esse movimento a fim de que se sintam seguros e confiantes em emitir suas opiniões na escola e fora dela também.
Professora C.	Sim. Quando algum atrito ocorre no pátio, por exemplo, dialogamos e tentamos ver quais outras formas poderíamos ter agido para que não chegássemos nesse de “chateação”. Pensando nas atividades tento realizar um “check list” de elementos que deveriam ter em alguma determinada atividade, assim eles podem refletir o resultado final a partir desse “check list” previamente apresentado.

Tabela 4 – Quarta pergunta do questionário.

A Professora A enfatizou a relevância de sua atuação no despertar crítico dos alunos. Por se tratar de uma professora da EJA, a criticidade dos sujeitos tende a voltar-se as suas realidades sociais.

A professora C destacou a importância de trabalhar-se a constituição do sujeito crítico a partir da resolução de conflitos criados por eles mesmos. Em vez de o professor ditar como os alunos devem ou não lidar com determinadas situações, a docente se coloca em uma posição de mediação, auxiliando os estudantes a chegarem a um consenso sobre a melhor maneira de agir.

Na educação infantil e no ensino fundamental, o desenvolvimento do senso crítico das crianças pode ser percebido em situações mais simples, como na forma de se comunicar com os colegas, em relatos ao professor ou nas trocas de opiniões nas brincadeiras. Podemos inferir, com isso, que a autonomia influencia diretamente o desenvolvimento do pensamento crítico dos sujeitos de acordo com suas faixas etárias.

Em relação a resposta da Professora B, podemos perceber mais uma vez a ênfase do caráter dialógico da atuação do professor. Freire (2019, p. 109) observa que “o diálogo é uma exigência existencial”. A docente afirma que percebe a influência da autonomia na formação do senso crítico de seus alunos quando abre espaço para manifestem suas opiniões. Sobre o diálogo, Freire (2019, p. 109) aponta que:

E, se ele é o encontro em que se solidarizam 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 ideais de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

O refletir e o agir dos sujeitos no mundo é o que lhes confere o caráter transformador e humanizador em suas ações. Por isso, o professor não pode simplesmente “trocar ideias” com os seus alunos, mas sim, como aponta a Professora B, deve “fazer esse movimento a fim de que se sintam seguros e confiantes em emitir suas opiniões na escola e fora dela também”. A escola pode ser o primeiro ambiente onde o sujeito se posiciona no mundo, de modo que é essencial sentir-se seguro se expressar.

Compreendendo a importância do desenvolvimento da autonomia dos sujeitos no período de escolarização, questionamos se há uma forma de o professor garantir a efetividade desse processo. Para essa pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

5. De que forma, enquanto professor (a) podes garantir esse desenvolvimento da autonomia?	
Professora A.	Incentivando a pesquisa, a criatividade e a manifestação pessoal de ideias. Sempre peço

	que escrevam com palavras próprias, evitando transcrições de livros. Também utilizo tarefas com realização aberta, onde podem optar pela forma de apresentação. Assim, podem fazer escolhas e não esperar por um direcionamento integral.
Professora B.	É fundamental que tenhamos um trabalho em equipe, família e escola, onde cada uma terá seu papel fundamental no desenvolvimento da autonomia desse sujeito. Se esse processo for guiado e orientado por ambas as partes, teremos muitas chances de sucesso no desenvolvimento da autonomia de nossos alunos.
Professora C.	A garantia da autonomia não é certa, da mesma forma a garantia das aprendizagens. As crianças se desenvolvem a partir dos estímulos apresentados a elas, mas não quer dizer que a aprendizagem e a autonomia, no caso, serão desenvolvidas.

Tabela 5 – Quinta pergunta do questionário.

Novamente, nas respostas encontradas para essa pergunta, a relação do docente com a família é destacada, desta vez, pela Professora B, que aponta que há melhores chances de desenvolver a autonomia dos alunos quando esse processo é orientado tanto no ambiente escolar, quanto no familiar. Essa perspectiva vai ao encontro dos apontamentos feitos pela professora C na terceira pergunta.

Uma forma de despertar na criança o interesse e a busca constante pela sua autonomia é fazer com que ela se sinta útil ao realizar pequenas tarefas cotidianas, por exemplo, nas simples ações de escolher a própria roupa, vestir-se e preparar a sua mochila para a escola. Todas essas atitudes despertam nela o sentimento de protagonismo em suas atividades. Portanto, o ambiente familiar também deve servir de estímulo para construir a autonomia, e o docente, tendo papel coadjuvante no protagonismo da criança, pode alertar as famílias sobre a importância de oportunizar

momentos em que possam se sentir inseridas, atuantes e transformadoras das suas realidades.

Outro aspecto a ser destacado nas respostas a essa pergunta, é a afirmação da Professora C de que a garantia do desenvolvimento da autonomia da criança não é certa. Realmente, nós, docentes, como seres que falamos “com eles” e não “para eles” (FREIRE 2019) e, conseqüentemente, pensamos com eles e não por eles, devemos ter muito claro que não podemos, de fato, garantir que o sujeito alcance a sua emancipação. Porém, é necessário, enquanto educadores, que acreditemos na transformação e não nos deixemos influenciar pelo fatalismo que se opõe à prática pedagógica que busca a liberdade.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta pelo mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. (FREIRE, 2019, p. 21).

Em oposição ao fatalismo ideológico que busca convencer-nos de que nada podemos fazer em detrimento as mudanças sociais, históricas e culturais, retomamos a resposta da Professora A à pergunta número quatro, na qual menciona que alguns de seus alunos, após terem passado pelo período escolar, demonstraram gratidão, principalmente por lhes ter despertado um olhar crítico às suas próprias condições sociais.

Se é possível despertar no sujeito o olhar crítico para sua própria realidade, podemos inferir ser possível, ao sujeito atuante capaz de ação e reflexão, transformar o contexto ao qual pertence. É nesse momento que se torna tão relevante o impacto do desenvolvimento da autonomia do sujeito para a conquista da liberdade. E, uma vez que, com o exercício desta, consiga se posicionar diante das situações cotidianas, torna-se capaz de transformá-las.

A Professora A aponta os momentos em que se enxerga estimulando a autonomia de seus alunos através de atividades. Como essa professora relata suas experiências a partir da docência em um grupo da EJA, podemos perceber que a família já não influencia tanto nesse desenvolvimento. A maneira como a professora trabalha a autonomia de seus alunos é incentivando a pesquisa e a criatividade, principalmente no que diz respeito à escrita.

Sobre esse aspecto, destacamos outro fator importante no desenvolvimento da autonomia dos estudantes em busca de sua liberdade: a leitura. Aquele sujeito que lê por si próprio e que se comunica por si próprio se torna mais resistente a ser alienado. A leitura permite o acesso à pesquisa e a escrita permite a comunicação, e esses dois fatores, estão ligados diretamente ao desenvolvimento do senso crítico. Sendo assim, a partir da resposta da Professora A, podemos inferir que um dos papéis atribuídos ao professor a fim de garantir a autonomia de seus alunos é o de alfabetizador.

Dessa maneira, para investigar mais profundamente a forma como os professores desenvolvem essas tarefas em sala de aula, apresentamos a última pergunta do questionário:

6. Que tipo de atividades realizas com os teus alunos e que identificas como prática de liberdade e, conseqüentemente, o desenvolvimento de um sujeito autônomo?	
Professora A.	Debates, resenhas, pesquisas (sempre observo o capítulo de conclusão) e conversas sobre a metodologia utilizada. Peço sugestões a eles e procuro estar atenta ao que funciona em cada turma, ou seja, explorar as potencialidades que começam aparecer conforme vou conhecendo os alunos.
Professora B.	Dar segurança aos alunos e confiar em suas potencialidades, é nisso que baseio minhas práticas diárias. O incentivo, o afeto, o olhar atento, são fundamentais para o desenvolvimento de um sujeito autônomo, que se sentirá capaz e tranquilo em expor suas fragilidades, mas acima de tudo seguro, tendo um referencial de suporte para que possa continuar sua aprendizagem de forma saudável e positiva.
Professora C.	Não chega a ser uma atividade, mas realizo

	<p>diálogos constantes de incentivo a pequenas tarefas no dia a dia escolar. Por exemplo: na organização da mesa na hora do lanche, nos primeiros dias de retorno às aulas presencias as crianças tinham dificuldade de organizar a mesa para o lanche (estender a toalha, abrir o plástico que envolve o canudo do suco, colocar o canudo na caixinha do suco, abrir o pote/pacote do lanche ou abrir alguma embalagem) mostrei para eles como realizamos a organização para o momento do lanche. Agora eles se organizam sozinhos, alguns ainda incrédulos que conseguem realizar essa pequena tarefa sozinhos. Muito importante: a cada nova conquista (por menor que seja) a turma aplaude e fazemos festa. As crianças precisam desse apoio para se sentirem capazes.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela 6 – Sexta pergunta do questionário.

Ao mencionarem as atividades propostas pelo docente, as Professoras A e B apresentaram perspectivas muito semelhantes. Ambas acreditam que as atividades que ajudam a desenvolver a autonomia de seus alunos são aquelas que exploram e orientam suas potencialidades. Tanto a Professora A que leciona em turmas da EJA, quanto a Professora B que leciona na educação infantil, mostram-se atentas aos aspectos emocionais dos estudantes ao destacarem o afeto, o diálogo, as sugestões e o fato de seus alunos se sentirem seguros no ambiente escolar.

A Professora C, que atua nos anos iniciais, apontou o ambiente escolar e a organização como situações em que pode haver a prática dessa liberdade. A visão do ambiente escolar como lugar de desenvolvimento da autonomia é sustentada pelo método de Montessori (2017, p. 51) segundo o qual:

É necessário que, simultaneamente ao observador, coexista também o objeto a observar; e se, por um lado, faz-se mister uma preparação para que o observador possa “entrevê-lo” e “recolher” a verdade, por outro, urge predispor as condições que tornam possível a manifestação dos caracteres naturais da criança.

A preparação de um ambiente adequado ao desenvolvimento da autonomia dos alunos é um dos papéis atribuídos ao professor. A criança, por meio do ambiente, pode revelar suas potencialidades, característica essa mencionada pelas Professoras A e B. As atividades que estimulam a autonomia e a liberdade vão desde a preparação e a organização do aluno em seu ambiente até as atividades direcionadas pelo professor.

Dessa maneira, mesmo que em etapas de escolarização diferentes, as respostas das três professoras se complementam, uma vez que o ambiente escolar adequado também é, segundo as três, um meio de estímulo as potencialidades dos alunos, potencialidades essas, compreendidas como forma de explorar a autonomia e a emancipação dos estudantes.

Outro aspecto que se destaca entre as respostas é o relato da Professora C, a situação em que ela ensinou os alunos a se organizarem para hora do lanche. Se os discentes uma vez apresentavam dificuldade em realizar tarefas como arrumar a mesa ou abrir seus potes de comida, agora, depois do auxílio da professora, conseguem realizá-las sozinhos. Esse momento, no qual a professora demonstra para os alunos como realizar alguma tarefa, é o momento de intervenção de que tratamos anteriormente. A intervenção do docente, muitas vezes, pode ser uma ação que irá determinar como aquele sujeito irá responder a uma situação. Por esse motivo, a observação é essencial para que o docente saiba em que momento deve intervir, a fim de buscar instigar a liberdade de seus alunos, sem oprimi-los.

Com base na análise precedente, percebemos que, mesmo que muitas vezes os docentes não tenham suficiente clareza quanto seu papel no desenvolvimento da autonomia dos alunos, há um compromisso considerável com a busca pela liberdade. Independentemente da faixa etária de sua atuação, a autonomia e a busca pela liberdade dos estudantes estão em constante desenvolvimento no fazer diário dessas professoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, não restam dúvidas de que a busca pelo incentivo ao desenvolvimento da autonomia do discente e pela busca de sua liberdade é essencial para a conquista da emancipação. Percebemos que os três conceitos estão diretamente interligados. A emancipação do sujeito parte do desenvolvimento de sua autonomia que, para que se efetive, requer o constante exercício da liberdade.

Tal exercício exige o olhar atento e analítico do professor, uma vez que, quando no período escolar, o aluno ainda distingue muito bem o modo de atingi-la. Dessa maneira, o aspecto da autoridade do professor surge como um de seus papéis. O exercício da liberdade parte da imposição dos limites dados a ela. É papel do docente ensinar a seus alunos a exercer essa liberdade.

Além disso, quando se trata das primeiras etapas da escolarização, o docente desempenha diversos papéis ao auxiliar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Concluímos que o principal deles é o de mediador do processo. O professor começa o seu papel fornecendo um ambiente adequado para o livre desenvolvimento dos alunos, preparando a sala com espaços em que possam ter livre acesso a atividades e materiais desafiadores, de modo a irem explorando e descobrindo as suas habilidades.

Outro exercício requerido do professor é o planejamento escolar, isto é, a capacidade de proporcionar atividades em que as crianças possam levantar hipóteses, pesquisar e assumirem papel ativo na construção de seus conhecimentos. Essa situação se aplica não somente aos alunos da educação infantil, mas a todas as etapas do ensino escolar. Através do constante exercício mental de pesquisa, do diálogo, da ação e das descobertas é que o discente desenvolve sua autonomia.

Em vez de o professor fornecer atividades que sigam um padrão de resolução, ele pode, por exemplo, propor que cada aluno apresente uma forma diferente de solucioná-lo. Dessa maneira, cada estudante deverá livrar-se dos condicionamentos impostos por outras pessoas, buscando, sozinho, chegar a uma resolução.

Também cabe ao professor estender o processo de desenvolvimento da autonomia de seus alunos para além do ambiente escolar. Um papel fundamental do

professor, então, é o caráter dialógico, tanto com seus alunos quanto com as famílias. Considerar o sujeito em seu caráter integral significa estar atento a suas realidades fora do ambiente escolar. Dessa forma, propostas que se direcionem para além das paredes da instituição, que envolvam as famílias e que atinjam uma esfera maior são uma alternativa para ampliar esse desenvolvimento.

Com base na análise das respostas do questionário de pesquisa, percebemos a influência do docente na formação de seus alunos. Instigar o exercício da autonomia desde os primeiros anos da infância ajuda a constituir o sujeito crítico que atinge sua emancipação. Outro aspecto a considerar é que, mesmo na fase adulta podemos ir em busca dessa autonomia. Com efeito, uma das professoras apontou o reconhecimento da contribuição na formação do caráter crítico dos estudantes adultos. Esse caráter é o que transforma a realidade e o contexto do sujeito.

Por fim, com base nas análises feitas ao longo da pesquisa, reconhecemos a prática pedagógica como uma prática de liberdade. É através do fazer pedagógico, da relação entre professor, aluno e comunidade que se consegue desenvolver a autonomia que guiará o sujeito à sua emancipação. O papel do professor, como sujeito inserido nas práticas pedagógicas, é ser amoroso, respeitoso, afetivo, dialógico, ético e, principalmente, esperançoso em relação a liberdade de seus alunos. Como aponta Freire (2019, p. 105), “uma coisa me parece muito clara hoje: jamais tive medo de apostar na liberdade, na seriedade, na amorosidade, na solidariedade, na luta em favor das quais aprendi o valor e a importância da raiva”. Cabe a nós, professores, nunca deixarmos de apostar nos nossos alunos e nas suas capacidades, buscando constantemente o desenvolvimento de sua autonomia e libertação enquanto sujeitos. Dessa forma, podemos auxiliá-los na luta pela emancipação, possibilitando-lhes abandonar a posição de oprimidos e assumirem o protagonismo de suas vidas.

REFERÊNCIAS

- BOCCHESI, Jocelyne da Cunha. O professor e a construção de competências, IN ENRICHIONE, Délcia. **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2008, p. 21-30.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. v. 1. Porto Alegre: Penso, 2016.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016.
- EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em ação, IN EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. v. 1. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 151-166.
- EDWARDS, Carolyn. Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor, IN EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 153-174.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Ólhos d'Água, 1997.
- GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno, IN ENRICHIONE, Délcia. **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2008, p. 55-66.
- MONTSSORI, Maria. **A descoberta da criança**: pedagogia científica. 1. ed. Campinas, SP: Kíron, 2017.
- MONTSSORI, Maria. **O segredo da infância**. 1. ed. Campinas, SP: Kíron, 2019.
- OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. Revista Travessias. Cascavel: Unioeste, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>>. Acesso em: 24 de mai. 2021
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotsky**: a relevância do social. 6. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

PERRY, Celma Pinho. Prefácio, IN MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança: pedagogia científica**. 1. ed. Campinas, SP: Kíron, 2017, p. 7-12.

PETRONI, Ana Paula; TREVISAN DE SOUZA, Vera Lucia. **AS RELAÇÕES NA ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA: UM ESTUDO DA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA**. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/D5Jgz95RQWqTRmqbnn3KmPq/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 18 set. 2021.

PORTAL, Leda L. F. O professor e o despertar de sua espiritualidade, IN ENRÍCONE, Délcia. **Ser professor**. 6. ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2008, p. 79-89.

PRYJMA, Leila Cleuri. **Ser professor: representações sociais de professores**. 2016. Tese de doutorado - Programa de Pós- graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144198/pryjma_lc_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em: 22 ago. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 97-110, ago. 1994. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 22 ago. 2021.