

ESCOLA: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE AUTONOMIA E ESPAÇO DE CERCEAMENTO

*Vanessa Cristina Farias
Vera Luísa de Sousa*

Resumo

O artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo central foi compreender de que forma a escola está implicada na oferta de uma educação para a autonomia e a liberdade. Apresenta reflexões sobre questões advindas de observações realizadas como integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e durante experiências de estágio obrigatório e não obrigatório na rede pública de ensino do município de Três Lagoas, MS. As discrepâncias na forma como crianças de diferentes faixas etárias e níveis de ensino se envolvem nas atividades e demonstram, ou não, autonomia no processo de produção de conhecimento e a atuação dos professores diante deste quadro, despertaram o interesse por desenvolver o estudo em pauta. Os autores consultados foram Arendt (1961); Cândido (2011); Demo (2001); Ferreira (2017); Freire (1970), (1999), (2002); Mogilka (1999), (2002), (2003) e (2006); e, Silva (2011). Os resultados apontam que a escola e o processo educativo estão intrinsecamente ligados à possibilidade de que os sujeitos elaborem subjetividades que contemplem liberdade e autonomia como pressupostos para o exercício de uma existência mais consciente e implicada socialmente. Deste modo, acreditamos que a escola mesmo que, talvez, submetida a um currículo com propósitos duvidosos, deva buscar modos de desbancar a mera transmissão de conhecimentos, ser um local onde os estudantes possam exercer habilidades democráticas de discussão, participação e questionamento, consequentemente: ambiente de ação, produção e criação de significados sociais.

Palavras-chave: Educação para a autonomia. Subjetividade. Liberdade.

Introdução

Este artigo, resultante de uma pesquisa bibliográfica, apresenta reflexões sobre questões advindas de observações realizadas ao longo de experiências de estágio obrigatório e não obrigatório na rede pública de ensino do município de Três Lagoas-MS. No primeiro caso, o estágio foi realizado na Educação Infantil; no segundo, foi no sexto ano do Ensino Fundamental. Houve, ainda, a participação como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), além de observação de uma sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental, durante a disciplina “Pressupostos Teóricos em Alfabetização”. Tais experiências, vinculadas ao curso de Pedagogia do Campus de Três Lagoas da Universidade

Federal de Mato Grosso do Sul (CPTL/UFMS), possibilitaram a percepção de mudanças claras no comportamento das crianças ao longo das diferentes experiências.

Por conta da pandemia de Covid-19, crianças, professores e outros profissionais atuantes no meio educativo estiveram afastados da escola física. Sendo assim, como membro do subprojeto PIBID/Alfabetização, passei a ter contato presencial com as crianças do segundo ano do ensino fundamental, a partir do retorno das aulas no formato híbrido. No mesmo período, ingressei no estágio não obrigatório acompanhando um aluno do sexto ano do Ensino Fundamental. Observando ao longo dos meses, as duas salas de aula, já era possível notar muitas diferenças com relação à interação das crianças entre si, com os professores e com o conteúdo.

A situação, já incômoda, se mostrou mais evidente ao identificar que as crianças da Educação Infantil se mostravam mais curiosas e participativas em relação às do primeiro e segundo ano do Fundamental, havendo ainda mais discrepâncias quando comparadas à atuação das crianças do sexto ano do mesmo nível de ensino. Neste cenário era possível perceber uma diminuição gradativa do entusiasmo das crianças por perguntar, descobrir e, mesmo, dialogar durante o processo de ensinar e aprender. Fato preocupante, sobretudo quando “ouvimos” as considerações de Paulo Freire sobre o movimento necessário da curiosidade no processo de formação:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (Freire, 1999, p.35)

Além do vínculo entre curiosidade e criatividade na relação do humano com o conhecimento e com o pensamento crítico, também se pode apontar a construção da autonomia como derivada desse conjunto no processo formativo. Por esta razão, e partindo da necessidade de melhor compreender se e como a escola pode ou não estimular, promover ou impedir a construção da autonomia dos estudantes em paralelo ao processo de ensinar-aprender, esta investigação buscou, na literatura da área, elementos para pensar sobre a questão. Os autores com os quais dialogamos

mais proximamente foram Paulo Freire (1970; 1999; 2002) e Maurício Mogilka (1999; 2002; 2003; 2006).

Construção e reconstrução de conhecimentos: efetivação da liberdade ou estruturação da autonomia?

Metodologicamente o trabalho partiu de questionamentos provocados pela empiria, que resultaram na investigação bibliográfica sobre a compreensão do papel formativo mais amplo que cabe - ou deveria caber - à escola. Muitas reflexões emergiram a partir desse cruzamento da empiria com a teoria, contudo o desejo de compreender os elementos envolvidos no movimento de “diminuição gradativa do entusiasmo das crianças por perguntar, descobrir”, apontado acima, manifestou-se de modo mais peremptório.

É preciso dizer, também, que o processo de formulação das questões que estruturaram a pesquisa, teve início equivocado. Pois bem, as primeiras reflexões sobre as relações observadas nas salas de aula, apontavam na direção da privação da liberdade das crianças que, a cada etapa de ensino, ficavam menos curiosas, mais desinteressadas, emergindo daí um primeiro conceito, liberdade. Identificamos a importância do conceito em Maurício Mogilka (1999, p.59), que define liberdade como “[...] irrestrrição, o estado no qual o agente encontra espaço para agir, pensar e desejar sem contenção ou impedimento, realizando aquilo que lhe é necessário ou aquilo que ele quer”.

Esta definição, de certo modo, explica as interpelações para que as crianças interrompessem seus muitos questionamentos. Afinal, não é possível - ou desejável -, que cada pessoa, vivendo em sociedade, aja a partir de seus próprios desejos e necessidades. Contudo, aprender a lidar com contenções e impedimentos é indispensável e, até mesmo, inevitável no processo formativo, pois “[...] mesmo com uma tendência natural para a liberdade, como defende a pedagogia humanista - esta tendência inata não está estruturada. A criança precisa, paradoxalmente, de uma relação com a autoridade, para estruturar, para atualizar aquilo que lhe é inato” (Mogilka, 1999, p. 59).

Tal formulação encaminhou a análise para um conceito contíguo ao de liberdade, o de autonomia. Ambos, para se constituir, demandam uma “[...] ação pedagógica [...] que seja estruturante, mas não [...] coercitiva, não promova a

inibição ou constrangimento de um processo que é simultaneamente interno e externo à criança” (Mogilka, 1999, p. 63).

Concordando com o autor, compreendemos a importância da ação do adulto no processo de aprendizagem, assim como o fato de que o educando precisa da cultura e do outro, entendido como uma autoridade estruturante e não coercitiva, para se estruturar, para tomar posse de uma suposta real liberdade ao longo do processo de desenvolvimento de sua autonomia.

Na obra “Professora sim, tia não”, Paulo Freire (1993) diz que ensinar e aprender devem caminhar juntos, numa relação em que o ensinante se abra, se envolva com a curiosidade dos alunos enveredando pelos caminhos desta curiosidade, que se disponha a repensar e rever posições. Em poucas linhas o autor nos dá margem a inúmeras reflexões, sobretudo, à que diz respeito à necessidade do docente reconhecer que não é detentor do conhecimento último, tendo sempre algo a aprender. O que só ocorre se estiver aberto à escuta desse “Outro” aprendente. De modo que o educador, no processo de ensino aprendizagem, deve ter o propósito de fazer de sua prática um meio, um recurso facilitador de processos de construção e reconstrução de conhecimentos, não se restringindo à mera transmissão de conhecimentos previamente elaborados.

Em outra obra, “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire (1999) reforça a necessidade do educador saber ouvir, respeitando os saberes prévios dos educandos; de estar atento e de saber aproveitar a experiência social - curiosidade ingênua - que os mesmos trazem para a escola, relacionando-a aos conteúdos.

[...] a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber de senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência. (Freire, 1999, p.17)

Temos, então, a importância da curiosidade no processo de ensinar e aprender, no qual a curiosidade ingênua se supera, transformando-se em curiosidade epistemológica à medida que o professor leva o aprendiz a relacionar suas vivências e saberes do senso comum, ao conhecimento científico. Pois, ao questionar e relacionar os conhecimentos, os sujeitos serão capazes de compreender que saberes sociais e científicos, estão intrinsecamente ligados tornando o aprendizado em sala de aula muito mais atrativo e significativo.

De nada adianta a entrega do educador a longas e constantes horas de aprofundamento teórico, assumindo a postura daquele que nunca, ou quase nunca, se aventura no território do saber, porque estará correndo o risco de tornar-se um “intelectual memorizador” que concebe o conhecimento como um fato dado. Afinal,

[...] ensinar não é transferir conhecimento, não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos na sua razão de ser ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (Freire, 2002. p.21).

Deste modo, compreende-se que o docente não, apenas, deve se apossar do repertório de conhecimentos já produzidos, mas tomá-lo como ponto de partida para a produção de outros e novos conhecimentos. Tal raciocínio nos conduz à leitura que Tomaz Tadeu da Silva (2011) faz da obra de Paulo Freire, destacando “Pedagogia do Oprimido” que, apesar de não desenvolver uma teorização específica sobre currículo discute questões que são comuns às teorias curriculares.

Silva (2011) afirma que, na obra supracitada, Freire (1970) sintetiza as relações entre servo e senhor, nas quais o foco se concentra na dinâmica do processo de dominação, como um reflexo das relações econômicas criticando implicitamente a escola tradicional numa teorização claramente pedagógica sobre como escola, educação e pedagogia deveriam se organizar para superar o modelo de educação bancária que deixa de fora do currículo as vivências dos sujeitos, tornando-os passivos no processo educativo. Esta análise Freireana, segundo Silva (2011), aponta na direção de uma perspectiva curricular onde a concepção de cultura é ampliada, derrubando as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular.

De modo que ao refletirmos sobre o silenciamento gradativo das crianças, à luz da pedagogia freireana percebemos algumas constantes. Primeiro: que tanto a prática docente, quanto a constituição curricular, têm a necessidade de serem pautadas nas vivências dos sujeitos, sendo que um currículo pensado através de tal perspectiva traria temas constantes da vida cotidiana e buscaria a essência dessas experiências, no sentido de ir além tanto do senso comum, como da ciência. E segundo: a imprescindível abertura da participação dos educandos em seu processo educativo.

Em suma, quando pensamos em uma educação que auxilie no processo de construção da autonomia dos sujeitos, concebemos como necessária uma prática pedagógica estruturante e norteadora que incentive a troca de saberes, que perceba

a inquietação dos educandos e a partir da localização de seu cerne oportunize o questionamento, a dúvida, o diálogo e a pesquisa. Além da indispensável existência de um currículo que não cerceie a ação docente, mas que a oriente e a embase teoricamente, colaborando positivamente com um processo que não é apenas educativo, mas de humanização capaz de firmar “[...] em nós as características que nos levam à aquisição do saber, a mudanças tanto de visão como de ações, o afinamento emocional, a capacidade de perceber, de refletir sobre o mundo e sua complexidade” (Cândido, 2011, p.182).

Amplitude de olhares: fator imprescindível na busca por uma educação emancipatória.

Em sua escrita, Mogilka (2006), fala sobre a complexidade do tema “educação emancipatória”, para tanto se apoia no pensamento deweyano, o qual nos alerta com relação ao intrincamento da questão da autonomia, principalmente quando direcionada à “radicalização democrática”. Seguindo este viés, o autor diz que para o entendimento de tal problema e suas origens seria necessária uma reconstrução do mesmo, percebendo-o a partir de diversos prismas, ao contrário de eleger apenas um de seus aspectos, por se tratar de uma ação que requer intensa reflexão.

Reafirmando a complexidade da temática, Mogilka (2006) segue citando Dewey, desta vez, tocando em outro ponto da problemática da autonomia, pontua sua filosofia do “isto-ou-aquilo”, um tipo de posicionamento no qual não se reconhecem possibilidades intermediárias, fato, segundo o autor, frequente no campo das teorias da educação (Mogilka, 2006).

Deste modo, em busca não de uma solução única e exclusiva, mas do levantamento de pontos importantes a serem refletidos, discutiremos os conceitos de autonomia e liberdade, conscientes de que a prática de tais conceitos se dá a partir da ação de um determinado sujeito socialmente e culturalmente ativo.

Com o intuito de analisar o processo de construção da subjetividade, Mogilka (2006) se inspira nas abordagens combativas e contestatórias à ordem vigente advindas, segundo o mesmo, do termo “humanismo militante”, sendo que as mesmas “[...] se caracterizam por contextualizar a emergência do sujeito e explicar

como funciona esta subjetividade transacional, e é por isso que elas permitem vislumbrar uma liberdade relativa e situada, e não absoluta” (Mogilka, 2006, p. 1).

A partir dos conceitos de relatividade, complexidade e contextualização, presentes no pensamento deweyano, o autor constrói, “[...] uma concepção de sujeito que busca a superação da dicotomia entre externo e interno, mente e objeto, sujeito e mundo: o sujeito está no mundo e se relaciona com ele o tempo todo” (Mogilka 2006, p.3), portanto “[...] a pessoa necessita do meio para sua formação [...]”, ainda que “[...] não [seja] uma tábula rasa, um conjunto de estruturas orgânicas e neurológicas sobre as quais a cultura e a relação social vão trabalhar para ‘produzir’ o sujeito” (Mogilka, 2006, p.4).

Concordando com a ideia de sujeito elaborada, podemos dizer que é desse sujeito que nos propomos a falar. Um sujeito em constante construção e desconstrução, processo, esse, no qual há constante influência, porém não determinação, do meio no qual está inserido, dando-se então continuamente a formação de sua subjetividade. Questão importante, já que acreditamos ser a partir dela que ocorre nossa humanização, atividade capaz de nos tornar simultaneamente singulares e semelhantes, e deste modo, humanos. Ademais, “[...] a subjetividade é, junto com outros fatores, causa e efeito da educação: causa porque ela é realizada por pessoas; efeito, porque a subjetividade tem na educação um de seus mais fortes fatores de produção” (Mogilka 2006, p. 12).

Com isso chegamos a um ponto deveras importante, no qual a escola intencionalmente tanto pode conduzir na direção da realização da nossa condição humana, quanto na direção da padronização dos comportamentos, sobretudo por meio do modo como as relações são estabelecidas entre seus agentes ao longo processo formativo.

A partir disso, investigamos suas possibilidades de atuação, sendo que a mesma nos dá indícios de ser capacitada para agir tanto de modo negativo, sob a forma de educação autoritária, quanto positivamente a partir do desenvolvimento de uma educação voltada para o pleno exercício da autonomia e da liberdade.

Doravante, apresentaremos a significação de tais conceitos. Segundo o dicionário Aurélio (2017), liberdade é uma palavra derivada do latim *libertate*, e seria a “Faculdade de cada um se decidir ou agir segundo a própria determinação. Estado ou condição de homem livre”. Em concordância, Mogilka (1999, p.59), compreende o termo como um estado no qual encontra-se “[...] espaço para agir, pensar e desejar

[...]”, sem barreiras ou altercações. Além de compreendermos a importância da liberdade para o “ser” humano, acreditamos também que “A liberdade, tendência inata, só pode se estruturar em-relação” (Mogilka, 2006, p. 60).

Já o termo autonomia, etimologicamente, também deriva do grego, *autonomia*, sendo concebido como “Faculdade de se governar por si mesmo”, “Direito ou faculdade [...] de se reger por leis próprias”. Do mesmo modo, autônomo é aquele “Que tem, ou em que há autonomia. Que não depende de outro”. (Ferreira, 2017, p. 81)

Analisando o termo autonomia apenas a partir das definições anteriores, poderíamos compreendê-lo como análogo ao de liberdade, ou seja, de irrestrição, onde capacidade e direito se dão de modo ilimitado - o que, como já pontuamos, não é possível - ou desejável - quando atuamos em sociedade. Entretanto, quando analisada etimologicamente, a palavra autônomo, também derivada do grego (*autónomos*), encontramos: aut(o) “por si próprio” seguido de Nom(o) uso, regra; lei (jurídica ou científica); que regula. Deste modo, temos então um sentido complementar, sendo que “O termo autonomia [...] significa a capacidade de definir suas próprias regras e limites, [...] significa que aquele agente é capaz de se autorregular” (Mogilka, 2006, p. 59).

Como vemos, os termos liberdade e autonomia podem ser confundidos dadas as semelhanças de seus significantes. Pois, somente quando é analisado o agente da ação - sujeito autônomo-, é que compreendemos tal ação como sendo necessariamente precedida de regra, de regulação. Logo, “[...] estão implícitos, simultaneamente, a liberdade relativa do agente, que pode prescindir de um poder externo que o regule, e a limitação, derivada necessariamente da relação com o mundo natural e social” (Mogilka, 1999, p. 59).

Com isso compreendemos que ao assegurarmos a autonomia dos sujeitos, estamos também garantindo o exercício de sua liberdade, entretanto uma liberdade relativa do sujeito, a qual se dá condicionada à liberdade de outrem, nas situações que se estabelecem entre ambos.

Concluindo nossa reflexão, concordamos com o fato de que “[...] podemos reservar à subjetividade uma certa autonomia, uma capacidade de influir na mudança social [...]”, conseqüentemente, “[...] se a subjetividade tem algum grau de autonomia em relação às estruturas econômicas e políticas, precisamos reconhecer autonomia semelhante para a educação” (Mogilka, 2006, p.12).

Com relação a este aspecto, Mogilka discute sobre questões que acredita serem fundamentais para a composição de uma educação democrática, quais sejam, “[...] a relação entre a prática pedagógica e as estruturas sociais”. A partir da ótica interacionista, e da concepção de que “[...] a educação, escolar e popular, não é apenas o resultado das estruturas sociais” (Mogilka, 2003, p. 15).

O autor pontua possibilidades democráticas da educação, evidenciando-as a partir do posicionamento em situações práticas, experienciadas pelo mesmo enquanto docente, como: o aumento do ingresso de crianças menores de seis anos na escola, fator intensificado, no Brasil, a partir da regulamentação de normas constitucionais; o incômodo causado nas famílias diante da incompatibilidade, entre seus valores e os professados pela escola. E a terceira surge a partir da inclusão dos responsáveis “[...] na elaboração do projeto educativo da instituição [...]”, onde os mesmos se sentem valorizados e se mostram mais abertos a mudanças de valores e ideias a partir da interação com os educadores. Assim:

A educação e os sujeitos que a realizam possuem sempre um potencial para a mudança, e são, em parte, autodetermináveis, isto é, possuem autonomia relativa. A educação é influenciada pelas dimensões econômica, política e cultural da sociedade, mas também influencia estas dimensões (Mogilka, 2003, p. 16).

Portanto, compreendemos que os processos formativos, têm sim o poder de influenciar na constituição das subjetividades e, com isso, na posse da liberdade, garantindo o direito ao exercício da autonomia pelos sujeitos. E além disso, constatamos o fato de que a educação sofre influências, mas também tem o poder de influenciar e agir em prol de mudanças nas estruturas sociais. Entretanto, é imprescindível reforçar que:

A liberdade é uma capacidade do sujeito, um motor vital, não uma doação dos processos formativos. Estes só podem ajudar a pessoa a lidar com a sua liberdade na relação com o social, e aprender como não se submeter àquilo que considera injusto (Mogilka, 2006, p. 13).

Assim, retiramos da escola a responsabilidade total pelos processos de formação do sujeito, entretanto, reconhecemos sua relevância no processo de estruturação e exercício da liberdade (construção e pleno exercício da autonomia), fator imprescindível para a prática democrática.

Considerando então as potencialidades dos processos formativos, somos levados a pensar sobre as constantes interpelações de Paulo Freire a respeito da

importância da formação permanente do educador. No entanto, como poderia compreender essa máxima, um indivíduo que experiencia uma preparação onde a prática se sobressai à teoria e reflexão?

Sobre essa questão, a “formação docente”, encontramos em Mogilka (2003), pontos importantes a serem refletidos, como sua preocupação sobre as possíveis complicações que podem surgir a partir da adesão a um currículo acadêmico que prioriza a prática em detrimento das questões teóricas e reflexivas. Pensa que a redução da teoria à prática “[...] limita o desenvolvimento teórico, e conseqüentemente uma das possibilidades de ampliação da própria prática”. Acredita na relevância de “[...] desenvolvermos uma reflexão que consiga estabelecer uma dialética entre ambas”, compreendendo que se tratam de, “[...] elementos diferentes da experiência social, e que um não está ‘contido’ no outro, e nem pode ser seu limite [...]” (Mogilka, 2003, p. 12).

Mais adiante, dada a importância de tal questão, alerta que, “A separação entre estas duas dimensões da experiência está na gênese não só do capitalismo, mas das sociedades de classes”. Destarte, se almejamos o desenvolvimento de processos formativos emancipatórios, que busquem a superação de tal tipo de sociedade, se mostra necessário “[...] reunir o que está separado” (Mogilka, 2003, p. 13).

Concordando com o autor pensamos que, “Os processos emancipatórios não são processos especulativos, são experiências acionais”. E deste modo “[...] um conjunto de ações articuladas com objetivos ou metas desejadas (prática)”. Sendo que:

[...] estas ações se tornam mais ricas e potentes quando fecundadas com ideias apropriadas, que são aquelas que libertam, expandem e complexificam a prática. Logo, em certas condições, a cultura elaborada e esta forma específica de cultura, a teoria, tem caráter libertador. A teoria nada faz sozinha”, [...] não transforma o mundo”, [entretanto, sem ela] não transformaremos o mundo (Mogilka, 2003, p. 13).

Somando-se a isto, o autor ressalta que, “[...] só as atividades, vivenciadas de forma reflexiva e em contextos sociais concretos, permitem a atribuição de significados, processo fundamental para a aprendizagem de conceitos e princípios teóricos” (Mogilka, 2003, p.15).

A partir dessas considerações, é importante lembrar que as questões que fomentaram nossa pesquisa emergiram da articulação entre teoria-prática-reflexão. Assim, compreendemos a relevância de um currículo pautado tanto em ações práticas, como teóricas e reflexivas, não somente durante processos formativos do futuro docente, mas também ao longo da sua futura prática.

Considerações finais

Compreendendo a urgência da reflexão sobre tais questões e partindo então, da potencial autonomia dos processos formativos, assim como dos agentes envolvidos, podemos retomar a questão inicialmente levantada, que seria o porquê, da diminuição gradativa do entusiasmo e interação das crianças no decorrer de seu processo formativo, refletindo sequencialmente sobre as questões curriculares, ação docente e da escola como um todo, assim consequentemente a atuação do aluno na escola.

Afim de responder à questão central das teorias do currículo que seria: “quais conhecimentos devem fazer parte do currículo?”, ao lado de outra também muito representativa: “o que os sujeitos devem saber?”, Tomaz Tadeu da Silva (2011) diz que o conteúdo do currículo está intrinsecamente ligado àquilo que nos tornamos, à nossa identidade, à nossa subjetividade. Assinalando que as teorias discutem as características do humano e a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade; deduzindo o tipo de pessoa que consideram ideal para cada sociedade, fazendo isto a partir das seleções, escolhas e da tomada de decisões, denotando assim a interface entre currículo e relações de poder.

Deste modo, acreditamos que a escola mesmo que, talvez, submetida a um currículo com propósitos duvidosos, deva buscar modos de desbancar a mera transmissão de conhecimentos, ser um local onde os estudantes possam exercer habilidades democráticas de discussão, participação e questionamento, consequentemente: ambiente de ação, produção e criação de significados sociais.

Presumimos que uma grande colaboradora das práticas pedagógicas não democráticas seja a ênfase na transmissão de conhecimentos, já que a partir de uma rasa experiência em sala de aula, presenciamos aulas onde professores eram o centro de todo o processo, logo, muito discurso e quase nenhuma interação.

Mogilka (2002) fala sobre a questão central aqui levantada, o esvaecer, deveras acentuado, da interação vista na Educação Infantil, ao longo da vida escolar

das crianças. Neste cenário, a sala de aula parece se tornar território controlador e limitante, indicando que a transmissão de conteúdos e a tomada do professor como elemento central, podem se tornar fatores de risco vindo a justificar práticas centralizadoras e até mesmo autoritárias, tornando esse ambiente local não propício à interpretação, à criatividade e à iniciativa de participação da criança em seu processo de ensino aprendizagem.

Possivelmente alguns docentes podem ter receio da interação das crianças por conta do trabalho extra que este tipo de ação pode acarretar, como a necessidade de muito diálogo, atenção e intervenções. É claro que, de início, crianças que estão acostumadas ao individualismo demonstrem comportamento eufórico, afinal, estarão experimentando algo novo.

No PIBID foi possível observar que a partir do estabelecimento de uma rotina, além da reafirmação de combinados e do respeito à fala e expressão do outro, além da compreensão da relevância de sua própria participação, a criança começa a exercitar e estruturar sua autonomia, deste modo ao longo do tempo tal atividade passa a se dar de modo natural e produtivo.

Assim, concordamos como o autor sobre a importância dos conceitos inerentes às teorias pedagógicas (humanista e construtivista), que seriam o reconhecimento da importância da atuação do educador e ou do adulto na formação da criança, assim como a participação da criança. Sendo a primeira, impreterivelmente não permissiva, já que dessa forma, dissipa-se a orientação e os limites, sendo esses, essenciais para a estruturação da autonomia, ilustrando aquilo que Hanna Arendt (1961) nomeia crise de autoridade na escola, na qual a falta de conhecimento, por parte do docente, muitas vezes acarreta em perda de autoridade, na qual a mesma se confunde com autoritarismo.

Na mesma direção, Pedro Demo (2001), ao pensar a posição do professor na sociedade, considera que seu papel fundamental é o de promover a pesquisa e o questionamento, elementos norteadores da produção de conhecimentos; salientando a importância do permanente e contínuo estudo por parte do professor e do aluno, alerta sobre como o conhecimento pode se voltar contra o ser humano e se tornar instrumento de exclusão social e de dominação, evidenciando que a responsabilidade do educador não está em apenas transmitir e socializar conhecimentos, mas em fazer com que o sujeito deles se aproprie.

A partir daí, percebemos que muitos preceitos que constituem as teorias pedagógicas humanistas e construtivistas permanecem apenas nos discursos. Tal imprudência permite a manifestação de um ensino pautado na transmissão, não estimulando a criticidade, a autonomia intelectual e política ou a aprendizagem significativa, o que fortalece o autoritarismo e, conseqüentemente, apaga a alteridade dos sujeitos.

As reflexões, aqui elaboradas, possibilitaram ver com maior clareza que a escola tem, sim, um papel muito importante no estabelecimento da relação entre a curiosidade e a criatividade, pois ambas nascem das relações humanas com o conhecimento que, também, originam o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção da autonomia.

Nós, humanos, tendemos para a liberdade, entretanto, compreendemos que necessitamos de uma ação estruturante que se dá a partir da construção e do desenvolvimento de nossa autonomia, deste modo lidamos com contenções e impedimentos que devem ser estruturantes e nunca coercitivos. Assim, a escola a partir de sua ação pedagógica, atua como elo entre a cultura elaborada e os sujeitos, apresentando-se a nós como importante ferramenta na busca pela prática da liberdade e da construção de novos conhecimentos.

A partir do cruzamento entre empiria e teoria compreendemos que as causas do comportamento das crianças observadas no contexto de sala de aula não são oriundas apenas da atuação docente, mas de uma prática que envolve muitos agentes. Desde a composição do currículo até as diretrizes, passando pela coordenação pedagógica, pela gestão escolar e outros tantos sujeitos que colaboram para com a constituição e atuação dos processos formativos. Afinal, todas as práticas dentro dos estabelecimentos de ensino são, ou deveriam ser, por eles orientadas.

Eventualmente somos levados a repetir padrões, a partir de nossas próprias experiências, daquilo que vivemos e a que fomos submetidos, por vezes tomamos tais experiências como coerentes. Este talvez seja um dos motivos pelos quais muitos profissionais não compreendam a discrepância entre os preceitos discursados pela escola e sua atividade no dia a dia.

Em suma, a prática dentro da sala de aula não é o resultado do trabalho de apenas um profissional, mas de todo um conjunto, que deveria trabalhar em uma única direção, com um único intuito, o de apresentar possibilidades, de abrir o

mundo, orientando os sujeitos para uma prática cidadã realmente envolvente e libertadora.

Estamos a todo momento estabelecendo relações e, com elas, aprendendo e ensinando e assim nos formando e transformando constantemente. Deste modo, pensamos que os processos de ensino-aprendizagem devam partir de ações que facilitem os processos de construção e reconstrução de conhecimentos, possibilitando e orientando o desenvolvimento de uma educação de fato democrática.

Todos os apontamentos aqui descritos, se apresentaram a partir dos estudos teóricos, experiências na escola e reflexões oportunizadas a partir de inúmeras discussões com professores da graduação. Ser discente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no Campus de Três Lagoas, despertou em mim inquietações, curiosidades e dúvidas a respeito dos processos formativos. Penso que nem todos tiveram, têm ou terão a mesma oportunidade, já que cada instituição tem para si, um perfil, um modelo de aluno que almeja formar.

Entretanto, acredito na possibilidade da mudança já que mesmo atuando em meios e circunstâncias não tão favoráveis, a instituição da qual hoje faço parte não cerceou minha liberdade, muito pelo contrário, tive professoras e professores que me orientaram e encaminharam para o desvelamento de minhas inquietações, confirmando o pensamento de Mogilka de que:

Não existe educação sem pessoas: em parte, são elas que fazem a educação ser desta, ou daquela forma, ao aceitar, resistir ou modificar as diretrizes e políticas definidas para esta prática social. O que uma instituição educativa é, é sempre resultado dessa interação, nunca apenas o resultado das políticas e condições materiais
MOGILKA (2003, p. 18).

Pensamos que o que temos de mais belo é a incrível capacidade para a mudança. Somos seres em constante formação e transformação, cada qual com suas subjetividades permeando ao longo de nossas vidas a navegação por um mar de possibilidades ou impossibilidades. De modo que não podemos apenas apontar este ou aquele elemento da engrenagem, mas refletir sobre o processo formativo a partir de diversos ângulos e posições.

Concluindo nossas reflexões, a pesquisa realizada nos aponta que o processo educativo está intrinsecamente ligado à construção da autonomia dos sujeitos, já que a mesma se engendra simultaneamente aos seus processos de

autoformação. (Mogilka, 2003; Freire, 1999). Somamos a este apontamento a reflexão de que é a partir da dúvida e do erro que organizamos nossos pensamentos, reformulamos nossas concepções e criamos o novo. Cercear ações tão humanas e vitais quanto a curiosidade, a inquietação, a dúvida e para além disso, atuar de modo incoerente no processo de construção da autonomia dos sujeitos, seria o mesmo que privá-los de participar de sua própria humanização. Processo que, como apontado acima, envolve nossa forma de ser e de estar no mundo, a partir da compreensão de que tais ações são magistralmente complexas, exigindo de nós mudanças, percepção aguçada, reflexão cuidadosa e “afinamento emocional”. (Cândido, 2011).

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A crise na Educação**. Between Past and Future: Six exercises in Political Thought, New York: Viking Press, 1961, p. 173-196.

CÂNDIDO, A. Direito à literatura. *In: Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul. p. 171-193, 2011.

DEMO, P. **Professor/conhecimento**. UnB, 2001. Disponível em: http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fProfessor_Conhecimento.pdf. Acesso em: 23 ag. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 3 ed. São Paulo: Editora Olho D'água, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. .25 ed. São Paulo: Paz e terra, Coleção leitura, 2002.

FERREIRA, A. B. H. **O dicionário da língua portuguesa**. 8 ed. Curitiba: Editora Positivo, 2017.

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

MOGILKA, M. Ensinar e educar: processos diferentes, mas não antagônicos. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, ano 3, n 5, jan/jun 2002.

MOGILKA, M. No campo da subjetividade. **Revista Pro-posições**. Campinas, n.49, p. 197-215, abr. 2006.

MOGILKA, M. **O que é educação democrática**: contribuições para uma questão sempre atual. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.