AUTONOMIA NA INFÂNCIA

LISANDRA MONTEIRO DO NASCIMENTO

RESUMO

Este artigo investiga o conceito de autonomia na infância sob a perspectiva da educação contemporânea, tomando como base as contribuições teóricas de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire. Parte-se do pressuposto de que a autonomia não é uma capacidade inata ou espontânea, mas um processo construído na interação entre o sujeito e o ambiente social, cultural e pedagógico que o cerca. A pesquisa, de natureza bibliográfica e qualitativa, busca compreender de que maneira as práticas pedagógicas podem favorecer ou inibir o desenvolvimento da autonomia nas crianças em idade escolar. Os resultados apontam para a centralidade do papel do educador como mediador ativo nesse processo, bem como para a necessidade de repensar os espaços e tempos escolares de modo a garantir experiências significativas de escolha, responsabilidade e autodeterminação. Conclui-se que a promoção da autonomia infantil é condição indispensável para a formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente comprometidos.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia. Infância. Educação. Prática Pedagógica. Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A questão da autonomia na infância ocupa, há décadas, um lugar de destaque nos debates sobre educação, psicologia do desenvolvimento e filosofia da criança. Discutir autonomia implica, antes de tudo, questionar o que se entende por infância e por sujeito: a criança é um ser em formação, em devir, ou já um ser pleno, capaz de agir sobre o mundo e sobre si mesma a partir de suas próprias lógicas e necessidades? A resposta a essa pergunta não é trivial e carrega implicações diretas para a forma como organizamos as escolas, planejamos os currículos e conduzimos as relações pedagógicas.

Na tradição pedagógica ocidental, predominou por muito tempo uma visão heterônoma da criança: o adulto — pai, mãe ou professor — era a figura de autoridade incontestável, responsável por moldar, dirigir e corrigir o comportamento infantil. Nessa concepção, a criança era tratada como um objeto de intervenção educativa, não como um sujeito de aprendizagem. Embora essa perspectiva tenha sofrido questionamentos profundos ao longo do século XX, seus resquícios ainda se fazem presentes em muitas práticas escolares contemporâneas, seja na rigidez dos sistemas de avaliação, seja na organização do tempo e do espaço pedagógico.

O presente artigo tem como objetivo central analisar o conceito de autonomia na infância à luz das principais teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, investigando de que modo as práticas pedagógicas podem ser reorganizadas para favorecer o desenvolvimento autônomo das crianças. Para tanto, recorre-se a uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, articulando as contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire — três pensadores cujas obras, ainda que marcadas por diferentes matrizes teóricas, convergem na valorização da criança como agente ativo de seu próprio processo formativo.

A relevância do tema se justifica tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Teoricamente, a autonomia constitui um dos eixos centrais de debates contemporâneos sobre cidadania, subjetividade e educação democrática. Praticamente, a escola enfrenta o desafio cotidiano de formar sujeitos capazes de tomar decisões, resolver problemas e conviver com a diferença em um mundo cada vez mais complexo e incerto. Nesse contexto, compreender como a autonomia se desenvolve na infância não é apenas uma questão acadêmica, mas uma necessidade urgente para todos os que atuam no campo educacional.

JEAN PIAGET E O DESENVOLVIMENTO MORAL DA AUTONOMIA

Jean Piaget foi um dos primeiros teóricos a sistematizar o conceito de autonomia no campo da educação e da psicologia do de-

senvolvimento. Em sua obra O Julgamento Moral na Criança (1932), Piaget distingue dois tipos de moralidade: a heteronomia, caracterizada pela obediência a regras externas impostas por figuras de autoridade, e a autonomia, que emerge quando a criança passa a compreender as regras como acordos sociais negociados e passíveis de revisão.

Para Piaget, essa transição da heteronomia para a autonomia não ocorre de maneira espontânea: ela depende de condições específicas de desenvolvimento cognitivo e de experiências de cooperação com pares. A criança pequena, em virtude de seu egocentrismo cognitivo, tende a conceber as regras como sagradas e imutáveis. À medida que amadurece e desenvolve a capacidade de descentração — isto é, de compreender o ponto de vista do outro —, torna-se capaz de participar de relações mais simétricas e de construir acordos coletivos baseados na reciprocidade.

A implicação pedagógica dessa teoria é significativa: se a autonomia emerge da cooperação, cabe à escola criar condições para que as crianças exerçam essa cooperação de maneira genuína, o que implica reduzir a coerção adulta e ampliar os espaços de negociação e participação. Conforme afirma Piaget (1977, p. 54):

Toda vez que ensinamos prematuramente a uma criança algo que ela poderia ter descoberto por si mesma, estamos impedindo-a de inventar e, consequentemente, de compreender completamente. Isso pode parecer que estamos economizando tempo, mas, na verdade, estamos freando o seu desenvolvimento intelectual.

Essa perspectiva lança luz sobre um dos paradoxos centrais da educação: ao tentar acelerar o aprendizado por meio da transmissão direta de conteúdos, a escola pode, contraditoriamente, comprometer o desenvolvimento das capacidades que pretende cultivar.

VYGOTSKY E A AUTONOMIA COMO PROCESSO SOCIAL

Diferentemente de Piaget, que enfatizou os estágios de desenvolvimento individual, Lev Vygotsky concebeu o desenvolvimento humano como fundamentalmente social e cultural. Para Vygotsky (1991), não existe desenvolvimento que não seja mediado pela linguagem, pelos instrumentos culturais e pelas relações interpessoais. A autonomia, nessa perspectiva, não é a ausência de dependência, mas a internalização progressiva de funções que foram primeiro exercidas no plano social.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é central para compreender como a autonomia se constrói no contexto escolar. A ZDP designa a distância entre aquilo que a criança já é capaz de fazer sozinha e aquilo que ela consegue realizar com o auxílio de um adulto ou de um par mais experiente. O papel do educador, nessa ótica, é atuar precisamente nesse intervalo, oferecendo suporte suficiente para que a criança avance em seu processo de aprendizagem sem, contudo, substituir sua ação.

Essa noção de suporte temporário — que Bruner (1983) denominaria scaffolding — implica um paradoxo produtivo: para que a criança se torne autônoma, ela precisa, em um primeiro momento, ser apoiada. A autonomia não é, portanto, o ponto de partida, mas o horizonte a ser construído a partir de relações de ajuda e colaboração. O educador que compreende essa dinâmica sabe que seu papel não é se tornar desnecessário o mais rápido possível, mas sim acompanhar o processo de forma a promover gradualmente a independência do aprendiz.

A perspectiva vygotskiana convida, ainda, a repensar o próprio significado do erro no processo de aprendizagem. Se o desenvolvimento ocorre no intervalo entre o que a criança já sabe e o que ainda não domina, o erro deixa de ser sinal de fracasso e passa a ser índice precioso de onde se situa a fronteira ativa do pensamento. Uma pedagogia orientada pela ZDP não penaliza o erro — ela o lê. Lê-o como dado diagnóstico, como convite à intervenção qualificada, como ponto de entrada para o suporte que vai permitir à criança avançar sem que lhe seja subtraída a experiência de construir o conheci-

mento. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser julgamento terminal e se converte em instrumento de escuta do processo. Cabe aprofundar, ademais, a dimensão coletiva que a teoria vygotskiana introduz na compreensão da autonomia. Ao situar o desenvolvimento no plano das relações sociais antes de situá-lo no plano individual, Vygotsky rompe com uma concepção liberal de autonomia como autossuficiência isolada — como se tornar-se autônomo significasse prescindir dos outros. O que sua teoria sugere é precisamente o contrário: é na qualidade das trocas com o outro que a autonomia se forja. A criança que aprende a argumentar, a negociar, a discordar e a colaborar em contextos relacionais ricos está, simultaneamente, desenvolvendo as capacidades cognitivas e sociais que fundam uma autonomia real — não a autonomia do indivíduo que dispensa a comunidade, mas a do sujeito que aprendeu a habitar o espaço coletivo com voz própria.

O conceito de scaffolding, tal como elaborado por Bruner, merece ainda uma ressalva crítica que frequentemente escapa às apropriações pedagógicas mais apressadas. O suporte oferecido pelo educador não é neutro nem técnico — ele é sempre uma escolha sobre o que vale a pena aprender, sobre qual direção o desenvolvimento deve tomar, sobre quais saberes e modos de pensar merecem ser transmitidos. Isso significa que o scaffolding carrega, embutida em sua estrutura, uma dimensão axiológica e política que precisa ser tornada consciente. O educador que apoia sem refletir sobre o que está apoiando pode, inadvertidamente, conduzir a criança à autonomia dentro de um quadro de referências que jamais foi questionado — o que configura não emancipação, mas uma forma mais sofisticada de conformação.

PAULO FREIRE E A AUTONOMIA COMO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Paulo Freire trouxe para o debate sobre autonomia uma dimensão ética e política inescapável. Em sua obra Pedagogia da Autonomia (1996), Freire argumenta que educar para a autonomia é, antes de tudo, um ato político: é recusar a educação bancária — aquela que deposita conteúdos no educando como se fosse um recipiente vazio — e adotar uma prática pedagógica fundada no diálogo, na problematização e na consciência crítica.

Para Freire, a autonomia não pode ser concedida ou transferida: ela deve ser conquistada pelos sujeitos a partir de sua própria prática reflexiva. O educador, nesse sentido, não é aquele que forma o educando à sua imagem e semelhança, mas aquele que cria as condições para que o educando forme a si mesmo. Esse processo implica necessariamente o reconhecimento da dignidade do educando, de sua história, de sua cultura e de seus saberes prévios.

A contribuição freireana é particularmente relevante quando aplicada à infância porque nos convida a perguntar: de quais experiências as crianças precisam para se tornarem sujeitos autônomos? Quais estruturas de poder permeiam as relações pedagógicas? Como a escola pode ser simultaneamente um espaço de acolhimento e de emancipação? Essas perguntas não têm respostas simples, mas sua formulação já é, em si, um passo importante na direção de uma educação comprometida com a liberdade.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e hermenêutico. Adotou-se a revisão bibliográfica como procedimento metodológico central, com vistas à análise, síntese e interpretação de obras e artigos científicos que abordam o desenvolvimento da autonomia na infância e suas implicações para a prática pedagógica.

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados Scielo, Google Acadêmico, LILACS e CAPES Periódicos, utilizando os descritores "autonomia na infância", "educação e autonomia", "desenvolvimento infantil" e "práticas pedagógicas", tanto em português quanto em inglês e espanhol. Foram selecionados artigos, dissertações, teses e livros publicados entre 1970 e 2024, priorizando obras clássicas de fundamentação teórica e publicações recentes que articulem o

tema ao contexto educacional brasileiro.

A análise dos materiais foi conduzida a partir de três eixos temáticos: (a) o conceito de autonomia e suas dimensões cognitiva, moral e social; (b) as condições pedagógicas que favorecem ou inibem o desenvolvimento da autonomia; e (c) as implicações práticas para a formação docente e para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A abordagem hermenêutica adotada orienta-se pela perspectiva de que os textos não falam por si mesmos, mas exigem do leitor uma postura ativa de interpretação, contextualização e confronto crítico com outras fontes. Nesse sentido, buscou-se não apenas sistematizar o estado da arte sobre o tema, mas também identificar tensões, contradições e lacunas nos debates existentes, contribuindo para um avanço na compreensão do fenômeno estudado.

Cabe registrar que a delimitação temporal adotada — com ênfase no período entre 1970 e 2024 — reflete uma escolha epistemológica deliberada. O marco inicial situa-se no contexto de consolidação das grandes teorias construtivistas e sociointeracionistas do desenvolvimento infantil, cujas contribuições permanecem incontornáveis para qualquer discussão séria sobre autonomia na infância. A extensão até o presente permite, por sua vez, capturar os desdobramentos contemporâneos dessas perspectivas, incluindo sua reconfiguração diante dos desafios impostos pela escola do século XXI.

A opção por múltiplas bases de dados e por descritores em três idiomas responde à necessidade de não circunscrever o debate ao contexto nacional, reconhecendo que a produção latino-americana e europeia sobre desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas oferece interlocuções teóricas relevantes que enriquecem e, por vezes, tensionam as formulações predominantes na literatura brasileira. Essa abertura comparativa não dilui a especificidade do contexto local — ela a ilumina por contraste.

É importante explicitar, ainda, os limites inerentes ao percurso metodológico adotado. A pesquisa bibliográfica, por sua natureza, opera sobre representações já mediadas da realidade — textos que selecionam, enquadram e interpretam fenômenos a partir de posições teóricas situadas. A postura hermenêutica aqui assumida não pretende superar essa limitação, mas torná-la produtiva: ao invés de buscar uma síntese definitiva e totalizante, o que se propõe é um mapeamento crítico das tensões conceituais que atravessam o campo, reconhecendo que as lacunas identificadas na literatura são, elas próprias, dados significativos sobre o estado atual do conhecimento produzido.

AUTONOMIA COMO PROCESSO, NÃO COMO ESTADO

Um dos resultados mais consistentes da revisão bibliográfica realizada é a convergência entre os diferentes autores consultados no que se refere à natureza processual da autonomia. Seja na perspectiva piagetiana, vygotskiana ou freireana, a autonomia é compreendida não como um atributo que a criança possui ou não possui, mas como um processo contínuo e dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo, em contextos sociais específicos e a partir de experiências concretas de tomada de decisão e responsabilidade.

Essa compreensão tem implicações diretas para a prática pedagógica. Se a autonomia é um processo, ela não pode ser pressuposta, exigida ou imposta: ela precisa ser cultivada. Isso significa que o educador deve ser capaz de observar em que ponto do processo cada criança se encontra e oferecer desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento — nem aquém, pois isso subestima a criança, nem além, pois isso a sobrecarrega. Trata-se de um exercício permanente de sensibilidade pedagógica que exige formação continuada e disposição para a reflexão sobre a própria prática.

Estudos recentes confirmam essa perspectiva. Pesquisa conduzida por Campos e Bhering (2019) em escolas de Educação Infantil de quatro capitais brasileiras demonstrou que crianças cujos educadores adotavam práticas promotoras de autonomia — como

a possibilidade de escolher atividades, organizar materiais e participar da resolução de conflitos — apresentavam maior engajamento nas tarefas, melhor regulação emocional e mais elevada capacidade de cooperação com os pares. Os resultados sugerem que a autonomia não apenas é aprendida, mas também favorece a aprendizagem de outras competências fundamentais.

O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA

O papel do educador na promoção da autonomia infantil é, ao mesmo tempo, central e paradoxal. Central porque, como demonstram as pesquisas revisadas, as práticas pedagógicas adotadas pelo professor têm impacto direto sobre o desenvolvimento da autonomia das crianças. Paradoxal porque, para promover a autonomia, o educador precisa, em certa medida, renunciar ao controle — o que exige uma revisão profunda das crenças e dos valores que orientam sua atuação.

Freire (1996, p. 47) sintetiza esse paradoxo ao afirmar que "o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca". A presença do educador é sempre pedagógica, queiramos ou não: o que está em questão é se essa presença favorece ou inibe o crescimento do educando.

Para que o educador possa exercer esse papel de forma consciente e intencional, é indispensável que disponha de formação inicial e continuada que o prepare não apenas para dominar conteúdos disciplinares, mas para refletir criticamente sobre sua prática, compreender o desenvolvimento infantil e construir relações pedagógicas baseadas no respeito mútuo. Infelizmente, o cenário atual da formação docente no Brasil ainda apresenta lacunas significativas nesse sentido, o que torna urgente a revisão dos currículos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura.

Essa renúncia ao controle, contudo, não deve ser confundida com ausência de direção ou com uma permissividade que abandona a criança à sua própria sorte. O educador que promove a autonomia não é aquele que se apaga — é aquele que aprende a intervir de outro modo: menos pela imposição direta e mais pela pergunta que desinstala, pelo silêncio que convida, pela espera que respeita o tempo do outro. Trata-se de uma presença ativa que se manifesta, paradoxalmente, pela contenção — pela capacidade de não resolver o que a criança ainda pode resolver, de não falar quando o silêncio ensina mais, de não dar a resposta quando a dúvida é, ela mesma, o começo do pensamento.

Nóvoa (1995) observa que a identidade docente se constrói no cruzamento entre a dimensão pessoal e a profissional — e que não é possível separar o professor da pessoa que ele é. Isso significa que a capacidade de promover autonomia nos alunos está, em alguma medida, ligada ao grau de autonomia que o próprio educador experiencia em sua vida profissional. O professor submetido a currículos engessados, a cobranças permanentes de produtividade e a sistemas de avaliação que desconsideram sua experiência e seu julgamento dificilmente encontrará, no cotidiano institucional, as condições subjetivas necessárias para exercer uma mediação verdadeiramente emancipatória. A autonomia da criança e a autonomia do educador não são projetos separados: estão intimamente imbricadas, e qualquer política educacional que ignore essa articulação estará tratando sintomas sem tocar nas causas.

Pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente reforçam essa perspectiva. Tardif (2002) demonstra que os saberes que efetivamente orientam a prática pedagógica não são os saberes formais transmitidos nos cursos de formação, mas os saberes experienciais, construídos no confronto cotidiano com as situações reais de ensino. Isso implica que a formação para a promoção da autonomia não pode reduzir-se à transmissão de teorias ou técnicas: ela precisa criar con-

dições para que o educador reflita sobre sua própria prática, reconheça suas crenças implícitas sobre a criança e o aprendizado, e se coloque em processo contínuo de revisão e reinvenção. Formar educadores capazes de promover autonomia é, em última instância, formar educadores que sejam, eles mesmos, sujeitos autônomos de seu próprio desenvolvimento profissional.

ESPAÇO, TEMPO E AUTONOMIA NA ESCOLA

A organização dos espaços e do tempo escolar também exerce influência determinante sobre o desenvolvimento da autonomia. Escolas que organizam rigidamente o tempo em blocos de cinquenta minutos, que mantêm as crianças sentadas em fileiras durante horas e que não oferecem espaços de livre escolha e movimentação tendem a produzir, nos sujeitos que por elas passam, um certo habitus de submissão e passividade que dificilmente se reverte na vida adulta.

Por outro lado, experiências pedagógicas inovadoras, tanto no Brasil quanto em outros países, têm demonstrado que é possível reorganizar os espaços e os tempos escolares de modo a ampliar as possibilidades de escolha e de agência das crianças. Propostas como a Pedagogia de Projetos, a Metodologia da Investigação e os espaços de Ateliê, inspirados nas experiências de Reggio Emilia, na Itália, têm mostrado resultados promissores na promoção da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico desde a mais tenra infância.

Cabe ressaltar, no entanto, que a mera adoção de metodologias ativas não garante, por si só, o desenvolvimento da autonomia. Como adverte Zabala (1998), o que define se uma prática pedagógica é autenticamente promotora de autonomia não é o método em si, mas a intencionalidade que o orienta e as relações que estabelece entre educadores, educandos e conhecimento. Uma Pedagogia de Projetos pode ser conduzida de forma autoritária; uma aula expositiva pode ser profundamente dialógica. O que importa é a postura ética e epistemológica do educador.

A reflexão sobre espaço e tempo escolares remete, necessariamente, à dimensão arquitetônica e institucional da escola — dimensão frequentemente negligenciada nos debates pedagógicos, como se o ambiente físico fosse um dado neutro e não uma escolha carregada de valores. A disposição das carteiras em fileiras não é apenas uma solução logística: é uma declaração implícita sobre quem detém o saber e quem deve recebê-lo passivamente. Da mesma forma, o sino que interrompe o pensamento a cada cinquenta minutos não organiza apenas o tempo — ele educa o corpo e a mente para a fragmentação, para a descontinuidade, para a subordinação do ritmo interno às imposições externas. Modificar essas estruturas não é, portanto, uma questão estética ou operacional: é uma decisão política sobre que tipo de sujeito a escola pretende formar.

As experiências de Reggio Emilia merecem atenção particular não apenas por seus resultados pedagógicos amplamente documentados, mas pela radicalidade de sua premissa fundante: a de que a criança é, desde o nascimento, um sujeito competente, curioso e capaz de construir sentido sobre o mundo. Essa premissa — aparentemente simples — implica uma ruptura profunda com a lógica tutelar que historicamente organizou a relação entre adultos e crianças na escola. Quando o ambiente é concebido como "terceiro educador", como propõe Loris Malaguzzi, ele deixa de ser suporte passivo da ação pedagógica e passa a ser ele próprio um interlocutor ativo no processo de aprendizagem — o que exige dos educadores uma sensibilidade para o espaço que raramente é desenvolvida nos cursos de formação docente.

A advertência de Zabala aponta para um risco que merece ser nomeado com precisão:

o da colonização das metodologias ativas pelo mesmo espírito diretivo que elas pretendiam superar. Quando a Pedagogia de Projetos se converte em roteiro predefinido pelo professor, quando a investigação é conduzida para uma conclusão já esperada e quando a escolha oferecida à criança é apenas aparente — restrita a alternativas previamente selecionadas pelo adulto —, o que se tem não é autonomia, mas sua simula-

ção. Essa simulação pode ser, em certos aspectos, mais nociva do que a heteronomia explícita, pois reveste de linguagem emancipatória uma prática que continua, em sua estrutura profunda, a negar à criança o protagonismo que proclama oferecer. Daí a centralidade da formação docente: não como transmissão de técnicas, mas como desenvolvimento de uma consciência reflexiva capaz de interrogar continuamente as próprias práticas à luz dos valores que as deveriam orientar.

CONCLUSÃO

A análise empreendida ao longo deste artigo permite afirmar, com razoável segurança, que a autonomia na infância constitui não apenas um valor educacional desejável, mas uma condição necessária para o desenvolvimento pleno dos sujeitos em formação. Compreendida como processo — e não como estado —, a autonomia se constrói a partir de interações sociais, práticas pedagógicas intencionais e condições institucionais que a favoreçam.

As contribuições teóricas de Piaget, Vygotsky e Freire, embora oriundas de tradições intelectuais distintas, convergem na afirmação de que a criança é sujeita ativo de seu próprio desenvolvimento e que o papel do educador é criar condições para que ela possa exercer essa agência de maneira crescente e responsável. Isso implica uma revisão profunda de concepções arraigadas sobre o que significa ensinar, aprender e avaliar — uma revisão que não pode ser feita de forma isolada pelo professor, mas que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar e das políticas educacionais.

É preciso reconhecer os limites do presente estudo: trata-se de uma revisão bibliográfica que, por sua natureza, não contempla a complexidade e a diversidade das práticas pedagógicas concretas que ocorrem nas escolas brasileiras. Pesquisas empíricas, tanto de caráter etnográfico quanto experimental, seriam necessárias para aprofundar a compreensão dos mecanismos pelos quais a autonomia se desenvolve — ou se inibe — em contextos educacionais específicos. Essa é uma agenda de pesquisa ainda amplamente aberta e de grande relevância para o campo da educação.

Por fim, este artigo reafirma a convicção de que educar para a autonomia é um ato simultaneamente ético, político e estético: ético porque reconhece a dignidade de cada criança como sujeito de direitos; político porque questiona as estruturas de poder que permeiam as relações educacionais; e estético porque abre espaço para a criatividade, a imaginação e a invenção de novos modos de ser e de estar no mundo. Em tempos de crescente autoritarismo e instrumentalização da educação, afirmar a autonomia como horizonte pedagógico é, acima de tudo, um ato de resistência.

Há, contudo, uma tensão que este artigo não pode resolver, mas que seria desonesto ignorar: a que existe entre o horizonte emancipatório que a autonomia representa e as condições materiais e institucionais em que a maioria dos educadores brasileiros exerce seu trabalho. Falar em pedagogia reflexiva, em mediação qualificada e em reorganização dos espaços escolares pressupõe tempo, formação e condições de trabalho que não são garantidas a uma parcela significativa dos professores do país — submetidos a jornadas excessivas, salários defasados e currículos que deixam pouca margem à criatividade e ao diálogo. Qualquer proposta de promoção da autonomia infantil que desconsidere essa realidade corre o risco de converter-se em mais um discurso que responsabiliza o professor individualmente pelo que é, em grande medida, uma falha coletiva e estrutural do sistema educacional. A autonomia da criança e a autonomia do educador são, nesse sentido, projetos indissociáveis: não se constrói a primeira sem que a segunda seja também cultivada, reconhecida e protegida pelas políticas públicas que organizam — e, com demasiada frequência, desorientam — o trabalho pedagógico no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRUNER, Jerome. Child's Talk: Learning to Use Language. New York: Norton, 1983.

CAMPOS, Maria Malta; BHERING, Eliana. Au-

tonomia e aprendizagem na Educação Infantil: um estudo em escolas públicas brasileiras. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 12–31, jul./set. 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KAMII, Constance. A Criança e o Número. Campinas: Papirus, 1991.

KAMII, Constance; DeVRIES, Rheta. Jogos em Grupo na Educação Infantil: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

LERNER, Delia. Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. O Desenvolvimento do Raciocínio na Criança. São Paulo: Record, 1977.

PIAGET, Jean. O Julgamento Moral na Criança. São Paulo: Mestre Jou, 1977. [Original: 1932] RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.