

A ÉTICA AMOROSA NA SALA DE AULA: DIÁLOGOS ENTRE BELL HOOKS E A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Brenda Lima dos Santos Lopes¹

Letícia Tabosa Dias²

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (PPGIHL), Fortaleza-Ce, Brasil, brendalimass@gmail.com

²Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (PPGIHL), Fortaleza-Ce, Brasil, leticia.dias@aluno.uece.br

Resumo

Esta pesquisa objetiva compreender a afetividade na Educação Infantil não como um mero atributo da personalidade docente, mas como uma categoria ética e política indispensável para a formação de sujeitos autônomos. Para tanto, analisamos as categorias de ética amorosa (hooks, 2021) e pedagogia da autonomia (Freire, 2021) evidenciando a presença da ética amorosa em contexto educacional, reforçando suas nuances e potencialidades dentro do espaço escolar. Como percurso metodológico, lançamos mão da revisão bibliográfica integrativa, de natureza qualitativa, articulada com a análise de artigos científicos contemporâneos indexados nas bases SciELO e Periódicos CAPES. Por fim, concluiu-se que na Educação Infantil, a autonomia e a ética amorosa são práticas intrinsecamente ligadas. Tendo o afeto como um instrumento para o desenvolvimento integral dos indivíduos e base para a autonomia que floresce dentro do contexto escolar, favorecendo a sala de aula como espaço de resistência e formação social.

Palavras-Chave: Ética amorosa; Pedagogia da Autonomia; Educação Infantil.

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui-se como um espaço-tempo singular, onde as bases do desenvolvimento humano são lançadas não apenas sob o viés cognitivo, mas, primordialmente, na intersecção entre o biológico, o social e o afetivo. A presente investigação fundamenta-se na premissa de que a afetividade transcende a dimensão de um mero atributo da personalidade docente ou de um recurso de manejo de classe. Pelo contrário, configura-se como uma categoria ética e política essencial para a constituição da subjetividade e para a formação de sujeitos autônomos. No entanto, o reconhecimento dessa centralidade é o resultado de um longo e descontínuo processo histórico.

No cenário brasileiro, o atendimento às crianças pequenas transitou, tardiamente, de uma matriz assistencialista e higienista, que via a criança como um ser passivo ou carente de



cuidados básicos, para a concepção da criança como sujeito de direitos e protagonista de sua história. Este novo paradigma, balizado pela Constituição Federal de 1988 e consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), estabeleceu a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Entretanto, observa-se que, no cotidiano das instituições, ainda persistem práticas pedagógicas herdeiras de uma lógica fragmentária. Tal fragmentação relega o afeto a um plano secundário, frequentemente percebido como um "suporte" para o desenvolvimento intelectual, e não como a própria engrenagem que permite o acesso ao conhecimento e à autoafirmação.

O cerne desta discussão reside na desarticulação entre as relações intersubjetivas estabelecidas no ambiente escolar e a consolidação da autonomia discente. Para que a autonomia deixe de ser um conceito abstrato e se torne uma prática de liberdade, é preciso recorrer a referenciais que pensem a educação para além da transmissão de conteúdos. Sob a perspectiva de bell hooks, a educação é compreendida como uma ação política alicerçada em uma "ética amorosa". Esta proposta não se confunde com sentimentalismo, mas define-se como uma força transformadora que confronta estruturas de dominação e silenciamento por meio do cuidado, do reconhecimento e do respeito mútuo.

Em diálogo com essa premissa, a pedagogia de Paulo Freire reitera que a autonomia não ocorre por decreto, mas pressupõe um amadurecimento existencial que demanda o reconhecimento rigoroso da identidade do educando. A "amorosidade" freireana é, portanto, o fundamento para uma relação dialógica onde o educador não impõe sua vontade, mas cria as condições para que a criança emergja como ser social. Nesse sentido, a carência de uma intencionalidade afetiva no planejamento pedagógico obstaculiza o desenvolvimento integral, mitigando as possibilidades de agência e o exercício da curiosidade epistemológica infantil.

Para sustentar teoricamente esse debate, este trabalho recorre também ao arcabouço de Henri Wallon, cuja teoria psicogenética demonstra que a afetividade é o primeiro recurso de interação da criança com o mundo, permanecendo como componente indissociável da inteligência ao longo da vida. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, estruturado por meio de uma revisão bibliográfica integrativa. O corpus analítico é constituído por obras seminais de Freire e hooks, articuladas com a produção científica contemporânea disponível em bases como SciELO e Periódicos CAPES.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a relevância da afetividade na construção da



autonomia infantil à luz da ética amorosa e da pedagogia freireana. Pretende-se, especificamente: caracterizar o papel da mediação docente no desenvolvimento integral; investigar como a segurança emocional e a autoestima estruturam a capacidade de escolha da criança; e discutir o afeto como um instrumento de resistência política contra práticas pedagógicas autoritárias. Espera-se que esta síntese crítica contribua para repensar a práxis na Educação Infantil, assegurando que o ambiente escolar seja, de fato, um lugar legítimo para a manifestação plena do ser.

O Amor como Prática da Liberdade: A Ética Amorosa em bell hooks

A compreensão do amor no ambiente educativo, para bell hooks, afasta-se do sentimentalismo ingênuo e posiciona-se como uma postura ontológica e política de resistência. A autora argumenta que vivemos em uma "cultura de dominação" — patriarcal, colonialista e capitalista — que utiliza o medo e a coerção como ferramentas primordiais de controle social, moldando as subjetividades desde o primeiro contato com as instituições. Infelizmente, a educação institucionalizada frequentemente atua como um braço dessa engrenagem, reproduzindo dinâmicas de poder verticais e autoritárias onde o silenciamento do aluno é perversamente confundido com disciplina ou "bom comportamento". Ao propor uma ética amorosa, hooks (2021) redefine o amor não como um sentimento efêmero, incontrolável ou restrito à esfera privada, mas como uma escolha deliberada, uma prática social e uma ferramenta de libertação intelectual. Como ela mesma define:

Começar por sempre pensar no amor como uma ação, em vez de um sentimento, é uma forma de fazer com que qualquer um que use a palavra dessa maneira automaticamente assuma responsabilidade e comprometimento (hooks, 2021, p. 55).

Essa redefinição é particularmente revolucionária quando aplicada à Educação Infantil brasileira. Historicamente, a afetividade nesta etapa foi delegada ao campo do "instinto materno", da "maternagem" ou da "extensão do lar" — visões essencialistas que serviram tanto para invisibilizar a complexidade do desenvolvimento infantil quanto para desqualificar o caráter científico e o rigor pedagógico da profissão docente (Dias, 2022). Ao transpor o amor do campo do instinto biológico para o campo da ética profissional e da intencionalidade pedagógica, hooks devolve ao professor a responsabilidade política de sua prática. O amor, portanto, deixa de ser algo que se "sente" espontaneamente por algumas crianças e não por outras, para se materializar através de seis pilares fundamentais e interdependentes que devem

sustentar o planejamento docente: cuidado, afeição, reconhecimento, respeito, compromisso e confiança.

Na práxis cotidiana, a articulação desses pilares exige que o educador rompa com a visão adultocêntrica e reconheça a criança como um sujeito integral, detentor de uma agência própria, e não como um "vir-a-ser" incompleto ou uma "tábua rasa" a ser preenchida. O respeito, nesse contexto, manifesta-se na escuta ativa — aquela que valoriza a linguagem não verbal, o choro, o balbucio e o gesto como formas legítimas de expressão — e na validação das emoções infantis como constituintes do pensamento.

Um ponto nevrálgico e profundamente provocador da teoria de hooks é a afirmação de que amor e abuso são mutuamente excludentes. No ambiente escolar, o abuso muitas vezes mascara-se de "correção necessária" ou "educação firme": a humilhação pública, o grito coercitivo, a negação do afeto como punição e a deslegitimação sistemática do saber da criança são formas de violência simbólica que aniquilam a autoestima e impedem o desenvolvimento da autonomia.

Conforme hooks (2021) assevera, a presença do amor anula a possibilidade do abuso, pois amar implica um compromisso inegociável com a justiça e com o florescimento do outro em sua plenitude. Assim, a ética amorosa na sala de aula torna-se o fundamento para uma "pedagogia engajada" e para a liberdade; é a construção de um espaço seguro onde o erro não é punido com a dor ou o constrangimento, mas acolhido como uma etapa necessária da curiosidade epistemológica. Sem essa base afetiva-ética, a autonomia proposta por Paulo Freire torna-se um horizonte inalcançável, pois a criança amedrontada ou silenciada pela cultura da dominação não arrisca a criação, o questionamento ou a descoberta; ela apenas sucumbe à repetição e à obediência passiva.

A Pedagogia da Autonomia e o Respeito ao Saber do Educando

A autonomia na proposta de Paulo Freire é indissociável das categorias de liberdade e ética, configurando-se como o eixo central de sua práxis emancipadora. Para o autor, a condição humana é definida pela essencial inconclusão; o ser humano é um ser inacabado e, fundamentalmente, consciente desse estado. É justamente na "consciência do inacabamento" que reside a mola propulsora do fenômeno educativo: se fôssemos seres completos ou determinados, a educação seria apenas um treinamento técnico. Contudo, por sermos um "vir



a ser", a criança na Educação Infantil encontra no ambiente escolar o espaço privilegiado para exercitar sua vocação ontológica de "ser mais" (Freire, 2021)

Nesse cenário, Freire (2021) estabelece uma crítica vigorosa à "educação bancária", modelo em que o saber é tratado como um depósito e o educando como um receptáculo passivo. Na primeira infância, essa patologia pedagógica manifesta-se na imposição de rotinas mecânicas e conteúdos desvinculados da realidade, que ignoram a bagagem cultural e os saberes de experiência feito que a criança traz de seu contexto familiar e comunitário. Em oposição, a pedagogia freireana exige que o educador respeite a identidade e a autonomia do educando, reconhecendo-o como um sujeito que não apenas reage, mas atua, pensa e sente sobre o mundo.

A autonomia, portanto, não é um estágio alcançado por decreto ou uma concessão outorgada pelo adulto ao final da escolarização; ela é um processo de amadurecimento existencial que se forja na experiência cotidiana de tomar decisões e assumir as consequências de suas escolhas. Freire ensina que o papel do docente não é substituir a vontade da criança ou moldar seu comportamento através de mecanismos de coação e silenciamento. Pelo contrário, cabe ao educador oferecer o suporte necessário e um ambiente de segurança afetiva para que o exercício da escolha seja possível. Fundamentando-se em Freire (1996 apud Machado, 2017), compreende-se que esse "vir a ser" autônomo é uma vivência prática da liberdade, exigindo uma postura docente de profundo respeito à alteridade infantil.

Na cotidianidade da Educação Infantil, a construção da autonomia revela-se em gestos aparentemente simples, mas imbuídos de densidade pedagógica: no ato de escolher um brinquedo, na organização autônoma de seus pertences, na manifestação de preferências alimentares ou na mediação dialogada de um conflito com os pares. O professor de inspiração freireana é aquele que fomenta o "ensinar a pensar certo", o que se distancia da imposição de verdades absolutas para se aproximar do cultivo da curiosidade epistemológica. Este ensino exige rigorosidade metódica na análise da realidade e um respeito ético à pureza da curiosidade infantil, auxiliando a criança a transitar, gradativamente, da curiosidade ingênua para a criticidade (Freire, 2021).

Por fim, a autonomia constitui-se como um ato comunicante e dialógico. Não se constrói autonomia "para" o outro, mas "com" o outro, em um compromisso ético onde o professor renuncia à posição de dominador para assumir-se como mediador e aprendiz. Como



assevera o autor, "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 2021). No ambiente escolar, essa reciprocidade traduz-se na escuta atenta das hipóteses infantis, na valorização do erro como etapa investigativa e no incentivo para que as crianças tracem caminhos próprios de resolução de problemas. Sem o reconhecimento desse saber prévio e da capacidade de agência da criança, a educação corre o risco de tornar-se autoritária, sufocando a liberdade necessária para que o sujeito se torne, em plenitude, autônomo.

O Entrelace Epistemológico: Afetividade, Emoção e Desenvolvimento

A fundamentação científica do diálogo entre bell hooks e Paulo Freire encontra na psicogênese de Henri Wallon uma âncora epistemológica robusta, que oferece as bases biológicas e sociais para a compreensão da psique infantil. Wallon postula que o desenvolvimento humano é um processo integrado, descontínuo e marcado por rupturas dialéticas, onde crises e conflitos não são meros obstáculos, mas motores indispensáveis ao amadurecimento. Nessa perspectiva, a pessoa é compreendida como uma unidade indissociável, composta por campos funcionais que se alternam e se integram em uma dinâmica constante: a afetividade, a motricidade, a cognição e a formação do eu (personalismo).

Wallon demonstra que a afetividade é, biologicamente, a primeira forma de interação e mediação entre o recém-nascido e o meio social. Antes do domínio da linguagem verbal ou da estruturação do raciocínio lógico, a criança habita o mundo através do tônus muscular e das manifestações afetivas, que funcionam como sistemas de signos primitivos. De acordo com Galvão (1995), no estágio impulsivo-emocional (primeiro ano de vida), o bebê encontra-se em um estado de "simbiose afetiva" com o meio; a emoção, neste estágio, não é um subproduto do pensamento, mas um instrumento orgânico de comunicação. É por meio do contágio emocional que a criança mobiliza o adulto, transformando necessidades biológicas em demandas sociais e afetivas.

À medida que a criança transita para o estágio do personalismo (dos 3 aos 6 anos), o eixo do desenvolvimento desloca-se para a construção da identidade. Esta fase é caracterizada por movimentos de oposição, sedução e imitação, nos quais a afetividade assume um papel de diferenciação crucial entre o "eu" e o "outro". É precisamente neste período que a semente da

autonomia freireana começa a germinar, manifestando-se através da reivindicação da própria vontade e do confronto com a autoridade. Como observa a literatura: A afetividade é anterior

ao desenvolvimento, e as emoções têm papel predominante no desenvolvimento da pessoa; é por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades (Dias, 2022, p. 11).

Essa primazia afetiva revela que a arquitetura cognitiva não se constrói em um vácuo emocional. Wallon (1981) esclarece que a afetividade e a inteligência são funções complementares e dialógicas: enquanto a afetividade responde aos estados viscerais e às necessidades internas do sujeito, a inteligência volta-se para a decodificação da realidade externa. Portanto, a teoria walloniana ratifica que um ambiente escolar hostil, autoritário ou desprovido de acolhimento gera um "bloqueio funcional" no desenvolvimento. Se a criança se sente ameaçada, humilhada ou invisibilizada, o organismo prioriza recursos biológicos para a autoproteção, inibindo a plasticidade necessária para a exploração lúdica e a curiosidade epistemológica. O medo, nesse sentido, atua como um paralisador da função simbólica.

Dessa forma, o entrelace entre a "ética amorosa" de hooks e a "pedagogia da autonomia" de Freire encontra em Wallon a validação científica de que a autonomia (cognitiva e moral) é dependente de uma base emocional segura. O sucesso da aprendizagem na Educação Infantil não deriva de treinamentos mecânicos ou da simples transmissão de informações, mas de uma ambiência afetiva que permite à criança sentir-se validada em sua identidade para que, somente então, sintam-se seguras para decidir, arriscar-se no novo e constituir-se como um sujeito autônomo.

A Práxis Docente: O Professor como Mediador da Autonomia

A análise bibliográfica contemporânea reitera que o professor da Educação Infantil deve distanciar-se da função de transmissor de verdades absolutas para assumir a posição de "parceiro mais experiente". Fundamentada na perspectiva sociointeracionista, essa função primordial é a de mediador, responsável por organizar o espaço, o tempo e as intencionalidades pedagógicas de modo que a criança possa exercer sua agência plena. Tal mediação pressupõe uma formação que transcenda o domínio técnico-didático, alcançando as dimensões humana e política da docência. Nesse sentido, o educador compreende que cada gesto, palavra ou omissão em sala de aula carrega uma carga ideológica e formativa indelével.

Conforme preconizam Farias *et al.* (2014), a identidade docente não se constitui como

um dado estático ou uma herança imutável, mas como um processo contínuo e dinâmico, forjado na dialética entre a prática e a reflexão crítica sobre o próprio fazer. O educador que

internaliza a ética amorosa de bell hooks e a pedagogia da autonomia de Paulo Freire entende que sua presença em sala é, per se, um testemunho político. Sob essa ótica, a coerência entre o discurso e a ação torna-se o pilar da autoridade pedagógica: A identidade profissional do educador se constitui através das suas bagagens acumuladas, que são basicamente suas experiências sociais, profissionais e pessoais que irão atribuir sentido para a sua prática (Dias, 2022, p. 33).

Essa prática do respeito e da democratização do espaço escolar materializa-se, sobretudo, através de uma "pedagogia da escuta". Ouvir a criança não é meramente um ato biológico de captação sonora, mas um compromisso ético de validação da alteridade. A análise de Bampi e Schindhelm (2019) traz um indicativo potente dessa necessidade: o apelo de uma criança para que o adulto "pare de falar para deixá-la pensar com a própria cabeça" revela que a autonomia é um desejo latente e uma necessidade vital do desenvolvimento psíquico. Quando o docente monopoliza os espaços de fala e de decisão, ele incorre em um silenciamento que atrofia a capacidade de agência que, paradoxalmente, o currículo afirma promover.

A autonomia, portanto, demanda uma ambiência acolhedora para florescer, um território onde a subjetividade infantil encontre segurança para manifestar-se. A literatura sugere que o professor deve exercer uma "autoridade coerente", que se distancia radicalmente do autoritarismo. Freire (2021) assevera que a liberdade do educando não se constrói em um vácuo de diretrizes, mas na relação com o limite. Contudo, esse limite deve ser dialógico, compreendido e negociado, jamais imposto pelo medo ou pela coerção, uma vez que o temor paralisa a curiosidade epistemológica.

Conclui-se que a práxis docente na Educação Infantil exige um profissional que reconheça a especificidade da infância como uma categoria social e histórica, valorizando sua potência de imaginação e criação. Como sintetiza Kramer (2005 apud Dias, 2022, p. 34), reconhecer a criança como sujeito histórico e cultural exige do professor o compromisso de garantir a ampliação de saberes sem anular a bagagem preexistente do aluno. Somente através desse reconhecimento é possível assegurar que a criança ocupe o lugar de protagonista de sua própria trajetória de aprendizagem, transformando a sala de aula em um espaço de vivência democrática e emancipação.

Conclusões

À guisa de conclusão, os resultados desta investigação convergem para a compreensão de que a ética amorosa e a pedagogia da autonomia não representam meras escolhas

metodológicas, mas constituem fundamentos ontológicos e indissociáveis para uma prática transformadora na Educação Infantil. A articulação teórica entre bell hooks e Paulo Freire revela que o afeto, quando despido de sentimentalismos ingênuos e assumido como ação política e escolha deliberada, estabelece a base de confiança necessária para o desenvolvimento integral do sujeito. Esta premissa encontra na psicogênese de Henri Wallon sua validação científica primordial: a evidência de que a segurança emocional e o bem-estar afetivo precedem e sustentam o sucesso cognitivo, funcionando como o alicerce sobre o qual a inteligência e a função simbólica se estruturam.

Nesse cenário, a autonomia deixa de ser um horizonte abstrato para tornar-se um processo de amadurecimento existencial, forjado na experiência prática e cotidiana de tomada de decisões no ambiente escolar. A figura docente, portanto, afasta-se definitivamente do papel de transmissora de saberes estáticos para emergir como o "parceiro mais experiente" e mediador da curiosidade infantil. É através da pedagogia da escuta e do respeito à curiosidade epistemológica que o professor valida a agência da criança, transformando o erro em etapa investigativa e o silenciamento em diálogo. Ao neutralizar o medo por meio de uma ambiência acolhedora, a escola permite que a criança se lance ao risco de aprender, explorando o mundo com a segurança de quem é reconhecido em sua alteridade.

Ademais, o exercício de uma autoridade dialógica e coerente apresenta-se como o único caminho capaz de romper com a reprodução histórica de práticas autoritárias e desumanizantes. A indissociabilidade entre o cuidar e o educar reafirma-se não apenas como um preceito legal, mas como a garantia do direito inalienável à dignidade da infância. Consequentemente, a formação docente deve transcender o tecnicismo didático para alcançar a dimensão humana e política da profissão, exigindo do educador uma reflexão constante sobre a carga ideológica de sua práxis. Em última análise, a ética do amor converte a sala de aula em um espaço de resistência e emancipação social, onde a construção da autonomia infantil torna-se o primeiro e mais fundamental passo para a construção de uma sociedade democrática e justa.

Referência

BAMPI, Maria Luisa Furlin; SCHINDHELM, Virginia Georf. Resistência e autonomia na educação infantil: "para de falar e deixa eu pensar com a minha cabeça". *RevistAleph*, [S. l.], n. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39049>. Acesso em: 03 de abril de 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 de abril de 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

DIAS, Leticia Tabosa. **Compreendendo a importância da afetividade na construção da autonomia das crianças na educação infantil**. 2022. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=http://www.uece.br/ced/biblioteca/>. Acesso em: 03 de abril de 2026.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liberlivro, 2014. cap. 2, p. 55-80.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GALVÃO, Izabel. **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

