

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELLE MARAFON

EDUCANDO A CRIANÇA COM PAULO FREIRE: POR UMA
PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL – A REALIZAÇÃO DO *SER*
MAIS

CURITIBA
2012

DANIELLE MARAFON

EDUCANDO A CRIANÇA COM PAULO FREIRE: POR UMA
PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL – A REALIZAÇÃO DO *SER*
MAIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na linha de pesquisa História e Políticas da Educação. Como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Peri Mesquida

CURITIBA
2012

DEDICATÓRIA



Autor: Giordano Bruno Marafon de Campos (10 anos).

Ao meu filho *Giordano Bruno*,
por conviver com minha presença ausente.

Ao *Névio*,
pelo carinho, apoio e compreensão.

Aos meus pais *Flávio e Neusa (in memoriun)*.

AGRADECIMENTO

Esta pesquisa se concretizou graças à colaboração de muitas pessoas. Neste momento venho de maneira especial manifestar minha gratidão para aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que eu concluísse esta tese

Ao meu marido Névio de Campos, pelo apoio incondicional, pelo carinho, pelo amor, pela paciência e pela ajuda gratuita, que acompanhou cada momento da construção desta pesquisa.

Ao meu filho Giordano Bruno, pelo olhar alegre, pela curiosidade, por fazer me sentir querida e amada nas constantes ausências.

Aos meus pais Flávio e Neusa, que acreditavam que eu poderia *ser mais*.

Ao professor Doutor Peri Mesquida, orientador que acompanhou esse estudo com rigor científico, e que sempre esteve comprometido com a orientação. Por ter compartilhado seu conhecimento e suas experiências contribuindo de forma singular em minha formação acadêmica.

Aos professores e funcionários do curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

A professora Maria Elisabeth Blanck Miguel, pelas contribuições na banca de qualificação e fora dela.

Ao professor Lindomar Bonetti pela contribuição na leitura e discussão deste trabalho.

A professora Leziany Silveira Daniel que colaborou com suas reflexões para que este trabalho fosse enriquecido.

A professora Zenilde Durli pelas preciosas contribuições na constituição deste trabalho.

Pelos colegas de estudo Kelen, Maisa, Maristela, Edmir, Reginaldo, Maria Cristina Stival, Maria Cristina e Bárbara, pelas trocas intelectuais e pela companhia durante a caminhada.

Aos tios Waldir e Rose, pela acolhida, pelas gentilezas, pelas conversas, pelos conselhos e pelo carinho.

A amiga Mary Falcão, pelas palavras de apoio e incentivo.

As alunas do curso de pedagogia da FAFIPAR, especialmente a turma de 4º ano vespertino, e as orientandas, Tamy, Ana Cláudia, Janaina, Aline e Dayane pelo carinho e dedicação.

Enfim a todos que de uma forma ou outra contribuíram para que esta pesquisa se efetivasse. Minha gratidão.

- Eu sempre digo o que penso – respondeu vivamente Alice.
 - Ou, pelo menos, penso que digo... É a mesma coisa, vocês sabem.
 - Não é a mesma coisa, de modo nenhum! – disse o Chapeleiro. – Se fosse assim, “vejo o que como” seria a mesma coisa que “como o que vejo”.
 - Se fosse assim, “gosto de tudo que tenho” seria a mesma coisa que “tenho tudo que gosto” – disse a Lebre de Março.
 - Se fosse assim – disse, por sua vez, o Rato Silvestre, com uma voz de quem está sonhando alto – “respiro quando durmo” seria a mesma coisa que “durmo quando respiro”.
 - Para você é a mesma coisa, sim – disse o Chapeleiro. E a conversa morreu.
- (Alice no país das Maravilhas - Lewis Carrol, 1982, p.66)

RESUMO

O pensamento pedagógico de Paulo Freire e a sua teoria da educação oferecem bases teóricas para uma reflexão crítica sobre a possibilidade de uma pedagogia libertadora para a educação infantil? Esta pergunta está na origem desta pesquisa de doutorado. As categorias de pedagogia do oprimido, liberdade, opressor, oprimido, humanização, pedagogia da libertação, pedagogia da autonomia, a presença de consciência do opressor na consciência do oprimido, diálogo constituíram a base conceitual para problematizar a história da educação da infância no Brasil e a formação que essa educação desenvolve. Defendemos a ideia de que não existe um Paulo Freire da educação de jovens e de adultos, ou da educação de um grupo ou de outro. Existe um projeto societário freireano, o que exige dos pesquisadores o debate sobre o lugar dos jovens, dos adultos e da criança na sua teoria. É nesse contexto que postulamos a fecundidade de Paulo Freire para problematizar a educação da infância, pois suas ideias contribuem para discutir alguns dos aspectos da infância, da criança e da educação infantil das classes populares. A rigor, a criança esteve/está associada a um conjunto de adjetivações que a classificam na condição de oprimida. Por outro lado, à luz do pensamento pedagógico e político de Paulo Freire é possível afirmar a concepção de uma criança portadora de autonomia, enfim, de uma infância humanizada. As crianças das classes populares tiveram e, muitas ainda têm uma condição oprimida. Isso está evidente no processo histórico da educação no Brasil. São oprimidas, pois têm negadas suas condições básicas, sendo impedidas de apresentar uma condição de autonomia no contexto social no qual estão inseridas. A base teórica dessa tese foi fundamentada nas seguintes obras de Freire, *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2003), *Pedagogia da autonomia* (1999), *Ação cultural para a liberdade* (1980), *A educação na cidade* (2005), *A importância do ato de ler* (1986), *À sombra desta mangueira* (2001), *Professora sim, tia não* (1993), *Extensão ou comunicação?* (1982), *Educação como prática da liberdade* (1971), *Educação e mudança* (2008b), *Política e educação* (2007), *Pedagogia da esperança* (2008c), *Pedagogia da indignação* (2000), *Pedagogia do oprimido* (2008a) e *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2003). Além dessas, consideramos fonte de pesquisa a biografia de Paulo Freire: *uma história de vida* (Freire, 2006). O seu pensamento exprime os problemas e as questões que, em cada época da sociedade brasileira, os homens colocam para si mesmos diante do que é novo e ainda não foi compreendido. Nesse sentido, suas discussões incorporadas em nossa tese evidenciam uma preocupação em sistematizar uma crítica ao modelo de educação infantil destinado às crianças das camadas populares, particularmente por indicarem uma política pública de assistência e compensação social, cuja expressão é a própria pedagogia para o oprimido. Ao mesmo tempo, suas reflexões apontam para a necessidade de uma nova educação da criança das classes populares, cuja objetivação seria uma pedagogia da esperança, da libertação e da autonomia.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação-Infantil. Diálogo. Pedagogia (s).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1. TRAJETÓRIA INTELECTUAL DE PAULO FREIRE.....	13
1.1. Lugar de formação: das primeiras letras à Faculdade de Direito de Recife.....	13
1.2. Lugar de ação: de educador a político educador.....	21
1.3. Lugar de reflexão: educador filósofo.....	39
1.4. Paulo Freire: entre a cultura e a política.....	53
1.5. Lugar de rememoração: a infância à sombra da mangueira.....	63
2. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA POSSIBILIDADE DE ANÁLISE À LUZ DO PENSAMENTO FREIREANO.....	76
2.1. Aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil: a criança oprimida.....	77
2.2. Políticas públicas para a infância: da caridade à educação.....	93
2.3. Proposta Pedagógica para o Atendimento da Criança em Creche: uma pedagogia para o oprimido?.....	111
3. PAULO FREIRE – POR UMA PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO DA INFÂNCIA.....	128
3.1. Proposta pedagógica: a busca de uma identidade para a educação infantil.....	129
3.2. Proposta pedagógica para a educação infantil: a construção de um sonho possível.....	145
3.3. Ensinar e aprender na educação infantil: o diálogo como estratégia de ensino e método didático.....	156
Considerações finais.....	177
Referências.....	182

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi gestada ao longo do processo de nosso percurso de formação acadêmica, particularmente no período de construção da dissertação intitulada *Educação Infantil em Piraquara: entre as ideias e as propostas pedagógicas (1993-2004)*, na qual analisamos o debate a respeito da formação da criança da educação infantil. Naquela pesquisa percebemos que os documentos norteadores da educação infantil se apropriam freqüentemente de autores internacionais para fundamentar suas diretrizes, dentre os quais destacamos Vygotsky e Piaget, atribuindo a eles a centralidade na organização da fundamentação teórica. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, por exemplo, embora Vygotsky e Paulo Freire sejam citados, há predominância de uma visão psicologizante da infância e da educação infantil.

Sobre essa assertiva é pertinente a observação de Moysés Kuhlmann Junior (2003, p. 59) ao sustentar que:

Na versão preliminar dos referenciais, para ser educacional, a programação necessariamente precisaria se vincular ao desenvolvimento cognitivo de uma criança abstrata – sem família e sem pertencimento cultural – e, em seguida, adotar conteúdos disciplinares da escola fundamental.

Nos documentos organizados no Município de Piraquara: Projeto Araucária (1993) e Proposta Pedagógica para a Educação Infantil (2004) – há diálogo com Piaget e Vygotsky. Por outro lado, tais documentos não fazem referência ao pensamento de Paulo Freire, autor que pode ser fecundo para discutir a educação infantil das classes populares.

Neste sentido, a referência indireta ou a ausência de referência às obras de Paulo Freire no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e nos documentos pesquisados em Piraquara nos moveram procurando inicialmente refletir sobre a trajetória de Paulo Freire como intelectual e também sobre a contribuição de seu pensamento para discutir sobre uma pedagogia para a formação da criança da educação infantil. As categorias de *pedagogia do oprimido, opressor, oprimido, humanização, pedagogia da libertação, pedagogia da autonomia, a presença da consciência do opressor na consciência do oprimido, diálogo, liberdade*, constituíram nesta tese a base conceitual para problematizar a história da educação da infância no Brasil, assim como para sistematizar alguns princípios freireanos para uma pedagogia da educação infantil.

Essas categorias serão objeto de análise interpretativa nesta tese, no momento adequado, como veremos, pois a metodologia seguida na pesquisa está fundada na hermenêutica, segundo Heidegger (1993), Gadamer (1999) e Ricoeur (1978). Pensamos que a hermenêutica seria a metodologia mais adequada para dar conta do nosso problema de pesquisa, pois esta gira em torno de análise interpretativa bibliográfica e documental. A palavra hermenêutica, *hermeneuein/hermeneia*, tem origem na Grécia clássica e significava basicamente aquilo que é passível de compreensão e comunicação. A rigor, mais do que um método, a hermenêutica é uma maneira do pesquisador se aproximar do objeto de pesquisa, apreendendo-o e o interpretando. Martin Heidegger, na obra *Ser e tempo*, edição de 1988, à página 206 defende a idéia de que a hermenêutica é um “método” que reflete uma tomada de posição do pesquisador quando este entra em contato com o objeto pesquisado a fim de compreendê-lo, apreendê-lo e interpretá-lo, e essa “interpretação se baseia em uma posição prévia, sendo, portanto, a apreensão de um determinado dado tendo em vista a sua comunicação”(1993, p. 207). Já Hans-Georg Gadamer (1999) diz que a hermenêutica deve ser vista como um diálogo com o objeto da investigação, com as fontes. Assim, para ele, um diálogo hermenêutico “frutífero é um diálogo no qual e pelo qual oferecer e acolher, acolher e oferecer conduz à compreensão e a apreensão do objeto” (1999, p. 146). No entanto, Paulo Ricoeur (1978) acredita que a hermenêutica como metodologia tem como elemento essencial a idéia de que os fatos se constituem em relação com os critérios que permitem constata-los. Por isso, para ele, o pesquisador é um intérprete, alguém que, à semelhança do mitológico Hermes, estabelece uma comunicação entre dois mundos, o mundo do sujeito e o mundo do objeto do conhecimento, tornando possível o diálogo necessário entre sujeito e objeto (1978, p. 16). Ele observa, ainda que a hermenêutica possibilita ao pesquisador compreender um texto e compreendê-lo “a partir da sua intenção, baseando-se no fundamento daquilo que ele pretende dizer”, em um verdadeiro processo de exegese que “implica uma teoria da significação. Isso implica em compreender o que o autor quer comunicar, fazendo a exegese do texto e contextualizando-o”. Quer dizer que a hermenêutica como metodologia de apreensão do objeto, deixa claro para o pesquisador que “compreender é uma forma de compreender o compreendido” (RICOEUR, 1978, p. 09). Dessa maneira, o “caminho” que trilharemos nessa pesquisa será percorrido com o auxílio da hermenêutica, segundo o pensamento sobre ela expresso por esses três autores, retirando deles, em particular a idéia de apreensão e de compreensão do objeto,

a exegese contextualizada do objeto e sua comunicação interpretada, passos que exigem um constante diálogo com as fontes pesquisadas.

A análise interpretativa que efetuaremos se insere na história intelectual. Para Helenice Silva, “a história intelectual deve levar em conta a dimensão sociológica, histórica e filosófica capaz de explicar a produção intelectual com base nos espaços socioprofissionais e nos contextos históricos” (2002, p.12). A história intelectual da educação pode ser compreendida no interior do domínio e de abordagem da história da educação.

a necessidade de integrar no campo das investigações, para além das noções de ‘configurações’ (Elias) e de ‘campo’ (Bourdieu), os paradigmas intelectuais, os *episteme*, as correntes filosóficas que interferem, direta ou indiretamente, nas representações, nas visões de mundo, condicionando sistemas de percepção, de apreciação e de classificação (SILVA, 2002, p. 19).

As opções analíticas no domínio da história intelectual são diversas. Nesse conjunto de possibilidades, recortamos o conceito de intelectual postulado por Antonio Gramsci. Desse modo, entendemos que as reflexões feitas por Gramsci a respeito do papel dos intelectuais na organização da cultura, são fecundas para problematizar alguns aspectos da trajetória de Paulo Freire, particularmente seu percurso formativo, teórico-prático e político, bem como sua produção teórica.

A caracterização da História Intelectual como abordagem implica a existência de variadas formas de escrita sobre os intelectuais. Uma das possibilidades de análise é aquela oriunda das reflexões de Antônio Gramsci que preconiza a indissociabilidade entre cultura e política. Segundo Vieira (2001, p. 56),

A associação entre política e cultura no pensamento de Gramsci não resulta na afirmação da supremacia do plano cultural e ideológico sobre o econômico e o social, mas sim na compreensão da cultura como lugar de síntese, de manifestação das contradições e dos antagonismos que permeiam a vida social.

Essa possibilidade de análise crítica de Gramsci será discutida ao abordarmos a trajetória intelectual de Paulo Freire, pois o método histórico pressupõe que os conceitos se constituem e se consolidem em um processo basicamente dialético.

Segundo Gramsci,

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda a intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa

de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (2001a, p.52-53, grifo do autor).

Associado ao conceito de intelectual que será discutido à partir da página ? desta tese, está a concepção de cultura no pensamento do filósofo sardenho. Gramsci compreende o conceito de cultura em duas direções: de um lado significa o modo de viver, de pensar, de agir e de sentir a realidade por parte de um grupo ou de uma civilização; de outro, cultura é entendida como projeto de formação individual e social, como ideal educativo a ser transmitido às novas gerações.

Para Gramsci, cultura pode ser entendida como,

[...] uma coerente, unitária e nacionalmente difundida ‘concepção da vida e do homem’, uma ‘religião laica’, uma filosofia que tenha se transformado precisamente em ‘cultura’, isto é, que tenha gerado uma ética, um modo de viver, um comportamento cívico e individual (2001c, p. 63-64).

Em síntese, com base nesses pressupostos que serão aprofundados mais adiante, analisaremos a trajetória intelectual de Paulo Freire, privilegiando a discussão em torno do lugar de formação (das primeiras letras a Faculdade de Direito de Recife), lugar de reflexão (educador filósofo), lugar de ação (de educador a político educador), lugar de rememoração (infância à sombra da mangueira). A análise da trajetória intelectual de Paulo Freire permitirá problematizar a história da educação da infância e as políticas educacionais direcionadas à educação infantil, assim como sistematizar alguns princípios para uma pedagogia da educação da criança pequena.

O problema desta pesquisa sustenta-se à medida que postula a originalidade de discutir as ideias de infância e de educação de infância no bojo do projeto societário pensado por Paulo Freire. Ou seja, defendemos a tese de que não existe *um Paulo Freire da educação de jovens e de adultos, ou da educação de um grupo ou de outro. Existe um projeto societário freireano, o que exige dos pesquisadores o debate sobre o lugar dos jovens, dos adultos e da criança na sua teoria.*

O recorte de análise privilegia as obras de Paulo Freire. Embora as obras desse educador sejam diversas, sustentamos que no conjunto visam apresentar um projeto societário, ou seja, um projeto político, cultural e social para o Brasil e para os próprios oprimidos da periferia da sociedade capitalista. De modo preciso, é possível afirmar que na década de 1990, “Freire publica muito e o resultado desses escritos ampliam os horizontes de sua obra que, agora passa a ser vista, não mais apenas como uma

contribuição para a educação não-formal, mas como uma pedagogia com fundamentos consistentes para todo e qualquer projeto de educação” (STRECK *et al*, 2008, p. 19). Nesses termos, postulamos que no projeto educativo para a construção de uma nova sociedade sistematizada por Paulo Freire é necessário discutir o lugar da infância e da formação da criança da educação infantil. É nesse contexto que afirmamos a fecundidade do pensamento pedagógico e sociopolítico de Paulo Freire para problematizar a educação da infância, pois suas ideias contribuem para discutir determinados aspectos da infância, da criança e da educação infantil das classes populares. Por outro lado, à luz de Paulo Freire é possível afirmar a concepção de uma criança com características próprias que lhe concedem identidade e, além disso, é pertinente conceber a partir daí uma infância humanizada.

A assertiva de que é possível libertar o homem de sua condição oprimida expressa uma compreensão dinâmica de história e da própria educação. O homem, diferentemente dos animais que perpetuam sua espécie, adaptando-se às condições naturais, produz sua própria existência, atuando sobre a natureza, transformando-a e tornando-a humanizada. Partindo dessa compreensão, é possível afirmar que a natureza do homem é o seu ser social, que o ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 1979, p. 25).

O ato de transformar a natureza e humanizá-la tem como princípio a ação do homem que está diretamente relacionada com o processo de satisfação e criação de novas necessidades e conseqüentemente com a produção de conhecimentos para satisfazê-las. As transformações que ocorrem nas sociedades impõem a tarefa de, a cada momento histórico, formar os homens para as novas possibilidades de viver. Esse esforço de formação dos indivíduos para um determinado modo de existir que as sociedades realizam constitui o que denominamos de formação humana (educação). Assim, a educação compreendida nesse sentido amplo, constitui na apropriação social de toda a produção humana, construída coletiva e historicamente no interior de determinadas relações sociais.

Paulo Freire, em sua obra *Educação e Mudança* (2008b), ressalta que os seres humanos nascem inconclusos, inacabados.

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e,

como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (2008b, p. 27).

Ele faz dessa ideia a base de sua proposta pedagógica. Afirma que a vocação humana é se humanizar continuamente, isto é, não existe humanidade pronta. Em outros termos, nos tornamos humanos ou nos desumanizamos no decorrer de nossas vidas, de acordo com as experiências que tivemos e vivemos, com as condições que construímos para a nossa existência pessoal e coletiva. A educação é um processo a ser vivido ao longo de toda a vida.

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém (FREIRE, 2008b, p. 27-28).

A educação entendida como um processo de formação humana pode ser vista sob dois aspectos: um deles é a educação informal, caracterizada pela vivência das experiências humanas e que se dá com conhecimentos espontâneos. O outro se refere à educação formal que se caracteriza sistematicamente, tendo como intuito a socialização do conhecimento historicamente elaborado e a apropriação de conhecimentos novos.

A educação tem como função social levar os indivíduos à compreensão e possibilidades de intervenção na realidade, permitindo-lhes, conseqüentemente, compreender sua própria existência e incorporar elementos que venham de encontro à superação de suas necessidades. Nesse sentido, entendemos que não há como pensar a função social da educação sem levar em conta as contradições que perpassam toda a sociedade. Nesses termos, é afirmar que a educação infantil necessita de uma prática-pedagógica de *ação-reflexão*. Essa acepção pode ser encontrada nas reflexões de Paulo Freire. Segundo ele, podemos definir ação-reflexão como um binômio da unidade dialética da práxis, supondo que nessa esteja o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos refazem-se continuamente.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* Paulo Freire trata a educação como um bem, do qual é excluída grande parte da população brasileira. A vocação humana é *ser mais*, o que é possível pelo acesso aos bens culturais, caso contrário o homem se desumaniza. Essa vocação para Freire é negada na constituição da história do Brasil à medida que observamos os processos de injustiça, exploração, opressão e violência dos opressores.

Entretanto, essa contradição poderá ser confrontada com a afirmação do anseio de liberdade, justiça, luta dos oprimidos e recuperação da sua humanidade roubada.

Freire em sua obra *Pedagogia da Esperança* se refere a duas pedagogias: a pedagogia dos dominantes, na qual a educação existe como prática de dominação e a pedagogia do oprimido, tarefa que ele realiza, na qual a educação surge como prática da liberdade. A pedagogia dominante é baseada em uma concepção “bancária”, como afirma Paulo Freire. Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam, e em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Assim entendida, a educação como esse complexo e largo processo humano, repleto de possibilidades contraditórias poderá agir tanto no sentido da preservação quanto da transformação social. A condição para que a educação se realize a serviço da transformação social é a de que cumpra a função de desvelar o real, ou seja, de possibilitar aos educandos a compreensão do processo real de produção da vida nos diferentes momentos da história humana, a compreensão da produção da vida no tempo ao qual eles pertencem.

Paulo Freire atribui uma centralidade à história: “fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado” (FREIRE, 1986, p. 40). Não é possível conceber um projeto educacional sem debater as concepções concretas do ser humano e de sociedade. Essa discussão é o ponto de partida de sua análise e da nossa.

Nessa concepção, podemos afirmar que as propostas pedagógicas elaboradas na escola materializam uma concepção de educação, criança e infância. Nesses termos, uma das preocupações desta tese é discutir a história da educação da infância e as políticas para a educação infantil no Brasil, tomando como expressão uma proposta pedagógica emanada do Ministério do Bem-Estar Social (1993), ou seja, uma proposta de cunho “assistencial”.

É possível afirmar que as crianças das classes populares tiveram e, muitas ainda têm uma condição oprimida. Isso está evidente no processo histórico da educação no Brasil. São oprimidas, pois têm negadas suas condições básicas, como educação, saúde, moradia, entre outras, sendo impedidas de apresentar uma condição de autonomia no contexto social no qual estão inseridas. Nesse sentido, entendemos que as ideias de

Freire voltadas para a educação humanizadora de adultos podem contribuir para a discussão de uma pedagogia para a formação da criança da educação infantil.

Pelo exposto, compreendemos que é fundamental reconstituir as diferentes concepções de infância que foram elaboradas na história da educação brasileira. Desse modo, os estudos de Moysés Kuhlmann Junior são importantes para um entendimento histórico da infância. A sua obra *Infância e educação infantil* discute a relação entre as instituições de educação infantil, a história da infância e a história da assistência. A rigor, conforme o autor, “embora dedicando-se privilegiadamente ao período de transição do século XIX ao XX, o conjunto de temas tratados permite uma compreensão mais aprofundada das questões que envolvem o estudo histórico da educação infantil” (KUHLMANN JR., 2001, p. 11). Essa obra consiste numa coletânea de diversos artigos produzidos pelo autor e analisa uma série de aspectos pertinentes ao pesquisador da área de educação infantil.

Segundo autores como Ariés (1991), Freitas (2002), Kuhlmann Junior (2001), a ideia de infância sofreu inúmeras mudanças, de acordo com o modo de organização da sociedade. Ao longo dos séculos XV e XVI, a criança era vista como um “adulto em miniatura”, um ser com menor grau de conhecimento. A infância nessa época era vista como a transição para a vida adulta. A partir do século XVIII, na França, a ideia de infância passa a ser associada à de dependência, fragilidade e inocência. A noção de infância não é uma categoria natural, mas histórica e cultural. Os conhecimentos produzidos acerca dessa temática têm estreita ligação com o lugar social que a criança ocupa na relação com o outro.

No entanto, repensar a educação da criança a partir de uma nova concepção de infância como parte desta pesquisa, a luz do pensamento freireano, requer um profundo compromisso dos educadores com uma visão de infância, como também dos gestores com as políticas públicas para aquela etapa da educação básica. O livro *Encontros e desencontros em educação infantil*, por exemplo, organizado por Maria Lucia Machado, aborda temas referentes às políticas públicas para a educação da infância. A pesquisa de Lenira Haddad sustenta que “as políticas públicas de atendimento a infância não podem ser analisadas isoladamente de outras políticas que afetam direta ou indiretamente à família e que têm por objetivo possibilitar aos indivíduos serem e sentirem-se bons e satisfeitos enquanto pais, trabalhadores, cidadãos e enfim, seres humanos dignos”. (HADDAD, 2002, p. 95). É preciso compreender a condição da infância em sentido amplo, ou seja, conforme Haddad (p. 95), é “preciso ressaltar a importância de se ater a

uma visão contextualizada da criança e lembrar que a qualidade da vida dela não pode ser vista de forma isolada de seu contexto social, por estar profundamente conectada a outras esferas da sua existência”.

Neste sentido, Paulo Freire em seu livro intitulado *Cartas a Cristina – Reflexões sobre minha vida e minha práxis* - afirma que:

Assim, para mim voltar-me, de vez em quando sobre a infância remota, é um ato de curiosidade necessário. Ao fazê-lo, tomo distancia dela objetivo-a, procurando razão de ser dos fatos em que me envolvi e suas relações com a realidade social de que participei. Neste sentido é que a continuidade entre o menino de ontem e o homem de hoje se clarifica pelo esforço reflexivo que o homem de hoje exerce no sentido de compreender as formas como o menino de ontem, em suas relações no interior de sua família como na escola ou nas ruas, viveu a sua realidade. Mas, por outro lado, a experiência atribulada do menino de ontem e atividade educativa, portanto, política, do homem de hoje. Não poderão ser compreendidas se tomadas como expressões de uma existência isolada, ainda quando não possamos negar a sua dimensão particular (2003, p. 38).

Essas observações de Paulo Freire indicam que seu projeto educativo contempla o ser humano na sua totalidade. É indissociável a ideia de adulto da história de vida desse homem concreto, portanto, de sua história da infância e da juventude. De outra forma, no pensamento desse educador brasileiro não é possível separar os seres humanos em tempos de vida, mas ao contrário é preciso pensar um projeto societário que contemple o homem na sua integralidade.

O pressuposto de que o homem é um ser histórico e social implica em afirmar que o homem deixa de ser apenas natureza, relacionando-se com ela de forma diferente dos outros animais, não mais pela submissão, passando a se relacionar de modo distinto com seus semelhantes, vivendo em sociedade, produzindo sua existência, fazendo-se. Por meio dessa nova forma de produção da vida, os seres humanos fazem-se, são capazes de acumular, registrar e transmitir suas experiências vividas. A esse processo de apropriação da prática social chamamos aprendizagem. Segundo Paulo Freire, para que haja aprendizagem é necessário que existam condições e possibilidades de relação dialógica e comunicativa, na perspectiva de fundamentar a educação como prática da liberdade.

Nesse aspecto Freire em sua obra *Extensão ou Comunicação?* escreve sobre “codificação temática” ou “codificação pedagógica” para diferenciá-la da “codificação publicitária”. Por “codificação pedagógica” Freire entende aquela que representa uma situação existencial, uma situação-problema, uma situação, por isso mesmo, vivida pelos seres humanos. Essa codificação tem o núcleo de seu significado amplo, expresso

por um número plural de informações que, sendo de caráter problemático, implica a decodificação que se realiza dialogicamente entre educador-educando e educando-educador. Para Freire, na “codificação pedagógica”, há comunicação verdadeira (intercomunicação). A “codificação publicitária”, pelo contrário, é unidirecional, unívoca e informal (comunicados), portanto é antidialógica.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* (2008a) Freire discute sobre a “investigação dos temas geradores e sua metodologia” e afirma que o processo de codificação/decodificação faz parte da metodologia conscientizadora, pois visa facilitar a apreensão do tema gerador (são temas relativos ao conhecimento empírico e à visão de mundo dos educandos, captados e estudados pelo professor, para tornar-se base para um determinado conteúdo escolar), o qual passa a inserir ou começar a inserir a pessoa numa forma crítica de pensar o mundo. Nesse contexto, podemos analisar o processo de aprendizagem na infância como o ato no qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, das formas de pensar e do conhecimento existentes na sociedade.

Essas discussões expostas acima indicam que as obras de Freire sistematizam um projeto societário, do qual é possível depreender categorias que nos permitem discutir sobre uma pedagogia para a formação da criança da educação infantil. O conjunto das obras de Paulo Freire sustenta o sentido dessa investigação. Entretanto, as obras *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2003), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1999), *Ação cultural para a liberdade* (1980), *A educação na cidade* (2005), *A importância do ato de ler* (1986), *À sombra desta mangueira* (2001), *Professora sim, tia não* (1993), *Extensão ou comunicação?* (1982), *Educação como prática da liberdade* (1971), *Educação e mudança* (2008b), *Política e educação* (2007), *Pedagogia da esperança* (2008c), *Pedagogia da indignação* (2000), *Pedagogia do oprimido* (2008a) e *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2003) constituem o *corpus* bibliográfico de fundamentação desta tese. Além dessas, consideramos fonte de pesquisa a biografia intitulada *Paulo Freire: uma história de vida* de Ana Maria A. Freire (2006).

Essas obras possibilitam compreender os principais conceitos do pensamento de Paulo Freire, particularmente as categorias que utilizaremos nesta tese¹. Nesse sentido,

¹¹ Essas categorias serão explicitadas no primeiro capítulo, pois as mesmas constituirão a base teórico-epistemológica da tese. Elas serão de forma mais detalhada conceituadas no terceiro capítulo quando será trabalhada uma pedagogia freiriana para a infância.

sustentamos que a Filosofia de Freire está na história e tem uma história. Desse modo, seu pensamento exprime os problemas e as questões que, em cada época da sociedade brasileira, os homens colocam para si mesmos diante do que é novo e ainda não foi compreendido. Como explica Marilena Chauí: “a Filosofia procura enfrentar essa novidade oferecendo caminhos, respostas e, sobretudo, propondo novas perguntas, num diálogo permanente com a sociedade e a cultura de seu tempo, do qual ela faz parte” (CHAUÍ, 2003, p. 46). Por outro lado, a filosofia tem uma história, ou seja, “as respostas, as soluções e as novas perguntas que os filósofos de uma época oferecem tornam-se saberes adquiridos que outros filósofos prosseguem [...]” (CHAUÍ, p. 46).

O processo investigativo desta tese está estruturado em três capítulos, os quais explicitam a trajetória de Paulo Freire e a história da infância, objetivando a construção de uma proposição pedagógica para a formação da criança da educação infantil.

No primeiro, discutimos o processo de formação, de produção teórica e de ação de Paulo Freire. Na problematização do lugar de formação desse intelectual apresentamos seu processo educativo das primeiras letras à Universidade de Recife. O recorte nas categorias educador filósofo privilegia a reconstituição de suas reflexões teóricas, ao longo de diferentes períodos de sua vida. Na sequência, debatemos o papel do político-educador, quando ocupou espaços públicos de intervenção direta na realidade brasileira. Por fim, construímos a categoria reflexão da própria ação de Paulo Freire, enfatizando as memórias de sua infância. É importante destacar que tal organização (formação, educador, político) pretende apenas indicar as experiências diversas da trajetória de Paulo Freire, pois não é possível dissociar sua condição de filósofo e de político. A rigor, a filosofia e a política estão intimamente associadas na trajetória de Paulo Freire. Por isso, utilizamos o conceito de intelectual de Gramsci para discutir a trajetória desse educador brasileiro.

No segundo capítulo, a nossa preocupação é analisar a história da educação da infância, privilegiando os debates e as políticas públicas. Essa abordagem far-se-á a partir das categorias de Paulo Freire, particularmente à luz dos conceitos de opressor/oprimido, humanização/desumanização. Em termos precisos, a discussão está recortada na análise bibliográfica e documental, particularmente ao problematizar a *Proposta pedagógica para o atendimento da criança em creche* (1993), produzida pelo Ministério do Bem-Estar Social.

No último capítulo, a tese estabelece uma interlocução com Paulo Freire, objetivando sistematizar alguns princípios para uma pedagogia da educação infantil. Em outros termos, à luz do pensamento de Paulo Freire estabelecemos algumas direções que poderão contribuir com o debate acadêmico que tem buscado romper com a tradição assistencial e desumanizadora da educação infantil e constituir uma pedagogia para a formação das crianças pequenas, particularmente das crianças das camadas populares.

1- TRAJETÓRIA INTELECTUAL DE PAULO FREIRE

A História é tão vir-a-ser quanto nós, seres limitados e condicionados, e quanto o conhecimento que produzimos. Nada por nós engendrado, vivido, pensado e explicitado se dá fora do tempo, da História. Ter certeza, estar em dúvida, são formas históricas de estar sendo.

Paulo Freire

Neste capítulo, procuramos seguir a trajetória intelectual de Paulo Freire, privilegiando os aspectos referentes à sua formação acadêmica, ação profissional e política, produção teórica e rememoração da sua própria experiência. Em termos mais específicos, operamos uma reconstituição histórica da formação acadêmica desse educador brasileiro, destacando seu acesso aos espaços escolares (escola primária à Universidade de Recife). Além disso, analisamos as atuações profissionais e políticas de Paulo Freire, enfatizando sua ação docente e sua participação no Movimento de Cultura Popular da UNE, Ministério da Educação e na Secretaria da Educação da Prefeitura de São Paulo. Em seguida, discutimos a respeito da produção teórica de Freire, na tentativa de sintetizar sua filosofia, bem como de discutir as principais categorias que estão associadas ao problema da nossa tese. Por fim, buscamos encontrar o olhar que o próprio Paulo Freire lançou sobre a sua trajetória.

Em síntese, esses aspectos precedem a discussão sobre o papel dos intelectuais. Nesse sentido, a trajetória de Paulo Freire é problematizada a partir da história intelectual, particularmente à luz do conceito de intelectual propugnado por Antonio Gramsci, pois mostra-se fecundo para analisar os sentidos da cultura e da política na trajetória desse educador brasileiro.

1.1.Lugar de formação: das primeiras letras à Faculdade de Direito de Recife

Para entender o processo de escolarização de Paulo Freire, é fundamental, primeiramente, entender o período histórico compreendido entre as décadas de 1920 e 1950, enfatizando os aspectos político, cultural, social e econômico.

No ano de 1921, no dia 19 de setembro, nascia Paulo Reglus Neves Freire, em um bairro da cidade de Recife (Pernambuco), uma das regiões mais afetadas pela pobreza no Brasil. Filho de um oficial da polícia militar² e uma dona de casa, Paulo Freire foi o quarto filho do casal.

² O pai de Paulo Freire era de uma família de Natal (RN) e foi morar no Recife ainda jovem. Entrou no

A família de Freire pode ser classificada como de classe média, pois seu pai pertencia ao exército nacional, isto é, tinha acesso a um conjunto de bens próprios das camadas sociais intermediárias. No Brasil, da década de 1920, o setor médio da população é composto, conforme Leôncio Basbaum,

[...] da pequena burguesia das cidades, por uma grande massa de funcionários públicos, empregados do comércio, as chamadas classes liberais e intelectuais e, por fim, os militares cuja origem social era agora a própria classe média (1962, p. 428).

No plano político e cultural, a década de 1920 foi para o Brasil um período de grande efervescência e de transformações, dentre as quais podemos destacar as greves operárias, o tenentismo³, a Coluna Prestes⁴, a fundação do Partido Comunista do Brasil⁵ e a contestação cultural da Semana de Arte Moderna de 1922. Alguns desses movimentos são bem vistos pela burguesia urbana, pois ela encontra-se em conflito com a oligarquia agrária e deseja a mudança política e econômica.

Do ponto de vista econômico, a década de 1920 foi marcada por avanços e retrocessos. Segundo Ferreira e Pinto,

Se nos primeiros anos do declínio dos preços internacionais do café gerou efeitos graves sobre o conjunto da economia brasileira, como a alta da inflação e uma crise fiscal sem precedentes, por outro também se verificou uma significativa expansão do setor cafeeiro e das atividades a ele vinculadas [...]. A diversificação da agricultura, um maior desenvolvimento das atividades industriais, a expansão de empresas já existentes e o surgimento de novos estabelecimentos ligados à indústria de base foram importantes sinais do processo de complexificação pelo qual passava a economia brasileira (2008, p. 389).

A crise decorrente da “quebra” da Bolsa de Nova York (1929) afeta o mundo inteiro, provocando no Brasil, a crise do café⁶. A crise de 1929 foi decorrente de uma

Exército Nacional e, quando sargento, aproveitou a oportunidade aberta pelo governo de Pernambuco que, precisando organizar a sua Polícia Militar, abriu a possibilidade de suboficiais do Exército serem nela admitidos com a patente de tenente. Posteriormente, foi promovido a capitão e nesse posto reformou-se, por motivo de saúde, em 1924, vindo a falecer em 1934 quando Paulo Freire tinha completado treze anos de idade. Com sua morte, os dias tornaram-se, então, mais difíceis, emocional e financeiramente, para a família de Freire (FREIRE, 2006).

³ Tenentismo foi o nome dado ao movimento político-militar e a série de rebeliões de jovens oficiais de baixa e média patente do Exército Brasileiro no início da década de 1920, descontentes com a situação política no Brasil. Propunham reformas na estrutura de poder do país, entre as quais se destacam o fim do voto de cabresto, instituição do voto secreto e a reforma na educação pública. (SODRÉ, 1968)

⁴ Coluna Prestes foi um movimento político-militar brasileiro existente entre 1925 e 1927, ligado ao tenentismo. (SODRÉ, 1978).

⁵ Em 1922 é criado o Partido Comunista Brasileiro (PCB), que tem duração legal de apenas quatro meses em decorrência do estado de sítio decretado logo em seguida.

⁶ Por ocasião do *crash* de 1929, a produção de café atingiu quase 29 milhões de sacas e a exportação 14,5 milhões. Com os enormes estoques acumulados nos armazéns criados para isso, o excedente tornou-se invendável. (FARIAS NETO, 2008).

grande depressão econômica que teve início nesse ano nos Estados Unidos da América do Norte, e que persistiu ao longo da década de 1930. A “grande depressão” foi considerada por Eric Hobsbawm (2004), como o pior e o mais longo período de recessão econômica no século XX. Esse período causou altas taxas de desemprego, quedas drásticas do produto interno bruto de diversos países, bem como quedas enormes na produção industrial.

Nesse contexto de crise cresceu Paulo Freire. Ele, assim narra a sua experiência familiar:

Nascidos, assim, numa família de classe média que sofrera o impacto da crise econômica de 1929, éramos “meninos conectivos”. Participando do mundo dos que comiam, mesmo que comêssemos pouco, participávamos também do mundo dos que não comiam, mesmo que comêssemos mais do que eles – o mundo dos meninos e das meninas dos córregos, dos mocambos, dos morros. Ao primeiro, estávamos ligados por nossa posição de classe; ao segundo, por nossa fome, embora as nossas dificuldades fossem menores que as deles, bastante menores (FREIRE, 2003, p. 45).

Freire relembra como foi difícil superar o declínio ocorrido, pois após a crise de 1929 a família não aceitava a nova condição, ou seja, uma nova posição de classe que levou a família a usar o piano de sua tia Lourdes e a gravata de seu pai como artimanhas para distinguirem-se como classe. Sobre esse episódio Freire declara,

O piano, em nossa casa, era como a gravata no pescoço de meu pai. Nem a casa se desfez do piano nem meu pai da gravata, apesar das dificuldades que tivemos. O piano e a gravata eram, no fundo, símbolos que nos ajudavam a nos manter na classe social a que pertencíamos. Implicavam um certo estilo de vida, uma certa forma de ser, uma certa linguagem, um certo modo até de andar [...]. E tudo isso, expressões de classe. Tudo isso sendo defendido pela família como condição indispensável a sua sobrevivência [...]. Preservá-lo, por isso mesmo, foi algo necessário para que a família atravessasse a crise mantendo a sua posição de classe (2003, p. 46-47).

Apesar das dificuldades enfrentadas na infância, Freire é muito amoroso e afetuoso ao recordar de seus pais, principalmente, quando o assunto são suas primeiras escritas. Descreve que foi com eles que aprendeu a ler suas primeiras palavras, escrevendo-as no chão, com gravetos, à sombra das mangueiras. Palavras e frases ligadas às suas experiências e não a deles.

Para Freire confessa:

Meu pai teve um papel importante na minha busca. Afetivo, inteligente, aberto, jamais se negou a ouvir-nos em nossa curiosidade. Fazia, com minha mãe, um casal harmonioso, cuja unidade não significava, contudo, a nivelção dela a ele nem dele a ela. O testemunho que nos deram foi sempre o da compreensão, jamais da intolerância. Católica ela, espírita ele, respeitaram-se em suas opções. Com eles aprendi, desde cedo, o diálogo.

Nunca me senti temeroso ao perguntar e não me lembro de haver sido punido ou simplesmente advertido por discordar (2003, p. 55).

Além dos pais, os irmãos também são lembrados em seus escritos, principalmente em *Cartas a Cristina* (2003) e *À sombra desta mangueira* (2001), nos quais relata os tempos de infância em Recife. Descreve, sobretudo, os momentos mais duros da pobreza vivida em Jaboatão, onde, logo cedo, experimentou as dificuldades de sobrevivência das classes populares. Sobre isso destaca: “o real problema que nos afligi durante grande parte de minha infância e adolescência – [foi] o da fome” (FREIRE, 2003, p. 39). Por outro lado, a família era muito unida, havia uma grande amizade entre os irmãos, sentimentos que eles nutriram entre si por todos os momentos de suas vidas⁷.

Eu usava a amenidade das sombras para estudar, brincar, conversar com meu irmão Temístocles sobre nós mesmos, nosso amanhã, sobre a saudade de nosso pai falecido ou então para curtir, mergulhando em mim mesmo, a falta da namorada que partira (FREIRE, 2001, p. 16).

Seu primeiro contado com a educação formal, aconteceu aos seis anos de idade, na escola particular de Eunice Vasconcelos. Sua lembrança dessa escola guarda uma representação muito positiva: “em casa como na escolinha, eu era convidado a conhecer e não reduzido a um ‘depósito vazio’ que devesse ser enchido de conhecimento” (FREIRE, 2003, p. 56).

Além da professora Eunice, uma das pessoas que Freire trata com muita ternura e carinho em seus escritos, é a professora Áurea, de Recife e Cecília, de Jaboatão. Para ele, foram elas as que “realmente” marcaram de forma positiva sua trajetória no início da sua escolaridade. Segundo Freire, “as demais escolas primárias por que passei foram medíocres e enfadonhas, ainda que de suas professoras não guarde nenhuma recordação má, enquanto pessoas” (2003, p. 56).

Foi em Jaboatão, com as aulas de Cecília Brandão e Odete Antunes, que Paulo Freire concluiu a escola primária, depois de ter frequentado as “escolinhas” de Amália Costa Lima e de Eunice Vasconcelos, e por pouco tempo o Grupo Escolar Matias de Albuquerque, em Recife. Foi com a mudança de Recife para Jaboatão que Paulo Freire relata sua saudade do Grupo Escolar:

A mudança me arrancava de um momento novo em minha escolaridade: cortava a experiência que me vinha estimulando a pouco tempo, perto de três meses, no Grupo Escolar Mathias de Albuquerque, com Áurea, uma das

⁷ Informações retiradas do livro “Paulo Freire – uma história de vida” de Ana Maria Araújo Freire.

professoras já referidas, de presença forte em minha memória. Áurea Bahia (FREIRE, 2003, p. 64).

Cabe ainda salientar, o porquê da mudança de Recife para Jaboatão. Segundo relato de seu filho Lutgardes Costa Freire (2001), Paulo Freire terminou o curso primário em Jaboatão, cidade próxima a Recife, onde nascera. A mudança da família deveu-se a crise de 1929. Foi também em Jaboatão que aos 13 anos perdeu seu pai, que era tenente do exército, vítima de uma queda de cavalo em um desfile de 7 de setembro. Com uma pensão muito pequena, a família voltou para Recife, e começou uma verdadeira maratona para sua mãe encontrar uma escola que oferecesse bolsa de estudos para Paulo Freire.

No período em que Paulo Freire fez seus estudos primários, a organização escolar brasileira, em sua grande maioria, era de cunho particular, voltada para uma elite. Para os filhos da classe trabalhadora existiam as escolas primárias públicas, com poucas vagas, ou seja, com oportunidades reduzidas. Segundo Zotti, “[...] a educação continuava sendo um artigo de luxo restrito às classes favorecidas, sendo privilegiado, portanto, o ensino secundário e superior em detrimento da expansão do ensino primário” (2004, p. 68).

Com base no que foi apresentado, podemos compreender que o processo de conscientização das questões sociais, bem como sua trajetória de escolarização teve início em sua própria casa, com os primeiros escritos, as primeiras frases, a leitura, enfim, sua alfabetização aconteceu no próprio quintal. Segundo Freire (2001, p. 25), “[...] me vejo menino no quintal frondoso, aprendendo a ler com meu pai e minha mãe, escrevendo frases e palavras no chão sombreado pelas mangueiras”. Matriculado aos seis anos na escolinha particular da professora Eunice, teve sua primeira experiência com a instituição formal de ensino, mas em seus relatos a entrada na “pequena” escola foi como uma extensão de sua casa.

Segundo Freire,

Em lugar de uma enfadonha cartilha ou, o que seria pior, de uma ‘carta do ABC’, em que as crianças tinham de decorar as letras do alfabeto, como se aprendessem a falar dizendo letras, tive o quintal mesmo de minha casa – o meu primeiro mundo – como minha primeira escola. O chão protegido pela copa das árvores foi meu *sui generis* quadro-negro e os gravetos, meus gizes. Assim, quando, aos seis anos, cheguei à escolinha de Eunice, minha primeira professora profissional, já lia e já escrevia (2003, p.55).

Sua escolarização secundária ocorre em Recife. De Jaboatão deslocava-se, diariamente de trem, para a capital pernambucana, porque apenas em Recife havia escolas que ofereciam o nível secundário de ensino. Para frequentar as aulas do primeiro ano desse curso, no Colégio Francês Chateaubriand, comenta Freire:

Fiz esse primeiro ano de ginásio num desses colégios privados, em Recife: em Jaboatão só havia escola primária. Mas, minha mãe não tinha condições de continuar pagando a mensalidade e, então, foi uma verdadeira maratona para conseguir um colégio que me recebesse com uma bolsa de estudos (1985, apud FREIRE, 2006, p. 51).

Esse colégio não era “equiparado”, ou seja, a legislação da época exigia a equiparação de todos os cursos secundários do país ao Colégio de Pedro II, do Rio de Janeiro, tido desde os tempos imperiais como modelo de instituição secundária a ser seguida, obrigatoriamente⁸. Para Chagas,

[...] os estabelecimentos estaduais ou particulares procuravam adequar seus cursos às exigências do ingresso nos cursos superiores, que por sinal, era regulamentado pelo governo federal. Outro motivo dizia respeito à equiparação desses estabelecimentos ao Colégio Pedro II, que dava o direito de ingressar em cursos superiores sem prestar novos exames. O Colégio Pedro II passou a ser referência, levando os demais estabelecimentos a adotarem a sua organização quanto ao conjunto de disciplinas escolares, duração do curso e regime didático (1980, p. 56).

Após o primeiro ano do curso de nível médio no Colégio Francês Chateaubriand, aos dezesseis anos Freire ingressa no Colégio Osvaldo Cruz:

Era então aluno do Colégio Osvaldo Cruz, um dos melhores estabelecimentos de ensino do Recife, na época. Dr. Aluizio Araújo seu diretor, após conversar com minha mãe, no fim de uma semana de peregrinação por educandários recifenses à procura de alguém que aceitasse seu filho como aluno gratuito, dera a ela o tão esperado sim. Ela saía de Jaboatão, manhã cedo, esperançosa de, na volta à tardinha, trazer consigo a razão de ser da sua e da minha ansiosa alegria, a de haver conseguido a matrícula gratuita para meus estudos secundários (FREIRE, 2003, p. 93-94).

Paulo Freire estudou, de 1937 a 1942, no Colégio Osvaldo Cruz; completou sete anos de estudo secundários (curso fundamental e pré-jurídico).

De acordo com Romanelli,

O curso secundário ficou dividido em dois ciclos: um fundamental, de 5 anos, e outro complementar, de 2 anos. O primeiro tornou-se obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior e o segundo, em determinadas

⁸ O Colégio 14 de Julho, desobedecendo à lei e driblando a fiscalização, se prestava a ser a “casa oficial” onde se realizavam os “exames de admissão” e se submetiam aos exames finais do ano letivo os alunos do Colégio Francês Chateaubriand. Paulo, portanto, era aluno de um educandário que não tinha a “equiparação”, e que, para dar validade aos seus ensinamentos e diplomas, usava esse artifício (FREIRE, 2006).

escolas. Além disso, para esse ciclo complementar, foi estabelecida uma subdivisão que compreendia um certo grau de especialização, conforme se tratasse de curso preparatório para ingresso nas Faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia (1991, p. 135).

Paulo Freire frequentou o ensino secundário por sete anos, o curso fundamental com disciplinas⁹ de português, francês, inglês, latim, alemão, história, geografia, matemática, ciências físicas e naturais, física, química, história natural, desenho e música (canto orfeônico) e o curso pré-jurídico complementar, onde cursou latim, literatura, história, noções de economia e estatística, biologia geral, psicologia e lógica, geografia, higiene, sociologia e história da filosofia¹⁰. Percebemos um curso secundário com uma formação geral básica e em seu ciclo complementar, uma estrutura propedêutica.

Percebe-se que, o período, no qual Freire frequentou o ensino secundário, o Brasil passava pela segunda fase¹¹ do governo Vargas. Segundo Romanelli,

[...] o período correspondente ao Estado Novo caracteriza-se, portanto, pela instituição do regime totalitário. Em Economia é o início da arrancada para a implantação da indústria pesada e mostra o Estado assumindo as funções de empresário industrial. A educação é cada vez mais sentida como fator importante para o desenvolvimento, mas isso de forma ainda inconsistente. Essa fase, que vai de 1937 a 1946 [...] (1991, p. 128).

O país passava, então pelo período de substituição por um crescimento industrial significativo. Para resolver o problema da falta de mão-de-obra qualificada foram decretadas as Leis orgânicas, ocasião em que são criados dois tipos de ensino profissional, um mantido pelo sistema oficial e outro, paralelo, mantido pelas empresas. Nesse contexto, surgiu o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). O ensino profissionalizante exigia o mesmo tempo de formação que o ensino secundário.

Segundo Romanelli,

Como o ensino de formação demandava o mesmo tempo necessário ao ensino secundário e como este era ramo que “classificava”, não restava dúvida de que a maioria da população, que podia permanecer na escola o tempo necessário à conclusão do ensino médio, procurava aquele ramo do ensino, de preferência ao ensino profissional de formação. Mesmo assim, as camadas que procuravam este o faziam somente quando, por suas condições financeiras, podiam permanecer o tempo indispensável à conclusão dos

⁹ O currículo poderia enfatizar estas disciplinas, o que não significava que realmente oferecesse.

¹⁰ Dados retirados do livro *História da Educação no Brasil*, de Otaiza Oliveira Romanelli, com base na estrutura do curso secundário vigente no período em que Freire frequentava o ensino secundário.

¹¹ Além da discussão presente em Romanelli, as obras *Constelação Capanema: intelectuais e política e Tempos de Capanema* dão uma visão importante a respeito da educação nessa fase do governo de Vargas (1937-1945).

cursos, isto é, se não precisassem trabalhar de imediato. O mesmo já não se dava com a população que procurava as escolas de aprendizagem, na sua maioria mantidas pelo SENAI e pelo SENAC. Tratava-se de uma população que tinha urgência de prepara-se para o exercício de um ofício. [...] é preciso não esquecer, por outro lado, que as escolas do SENAI e do SENAC eram as únicas nas quais os alunos eram pagos para estudar, o que funcionava como um grande atrativo para as populações pobres (1991, p. 168-169).

Paulo Freire, no final da ditadura de Vargas, aos 22 anos de idade, ingressou na Faculdade de Direito do Recife¹² (hoje anexada à Universidade Federal do Pernambuco). O desejo em cursar Direito foi, por um lado, identificar-se com a tendência humanista, por outro lado, na época não havia em Pernambuco curso superior de formação de professores para o curso secundário. Concluiu o bacharelado em Direito em 1947, tendo-o iniciado no ano de 1943, no período chamado de redemocratização do Brasil.

Ao analisar o ensino superior no Brasil, no período em que Paulo Freire cursou Direito, podemos justificar o papel da classe média para a mudança na sociedade brasileira. Para Cunha,

As transformações pelas quais a sociedade brasileira vinha passando, desde a primeira república, criaram condições para que os estudantes das escolas superiores constituíssem uma força ativa no campo político, deixando de ser apenas sustentação mobilizável por outras forças. Isso ocorreu principalmente devido à predominância de jovens oriundos das camadas médias, propiciada pela relativa abertura dos canais de acesso ao ensino, apesar da contenção que os exames vestibulares acarretam desde 1911. Esse fator se juntou à crise da hegemonia das oligarquias agrárias, nos anos 20, do que resultou o estado de compromisso instaurado pela Revolução de 30, abrindo um espaço político para as camadas médias até então desconhecido. As escolas superiores foram os lugares privilegiados desse espaço político, através do qual eram difundidas ideologias surgidas e elaboradas fora do aparelho escolar, nele penetrando à revelia (1989, p.17).

Aluno do curso de Direito, Freire participou das lutas para a redemocratização do Brasil, contra a ditadura do Estado Novo, instaurado por Vargas, em 1937. Na Faculdade de Direito fortaleceu a formação humanística, iniciada no Colégio Osvaldo Cruz. Fortaleceu não só os estudos nessa área do conhecimento, mas também as relações de amizade de vínculos fortes nascidos nessa compreensão de mundo¹³.

Segundo Ana Maria Freire (2006), Paulo Freire nunca chegou a completar uma causa sequer como advogado, embora tivesse aberto pequeno escritório com dois grandes amigos e tentado iniciar-se nas causas jurídicas. Desistiu na primeira, no

¹² A Faculdade de Direito foi fundada pelo Imperador Dom Pedro I, em 11 de agosto de 1827, no Mosteiro de São Bento, em Olinda (PE).

¹³ Relato feito no livro Paulo Freire – uma história de vida – de Ana Maria Freire.

momento mesmo em que conversou com um dentista, cujo credor representava, e sentiu que confiscar os instrumentos de trabalho do jovem pai e profissional era uma tarefa impossível à sua postura, em razão de sua compreensão humanista de justiça.

Segundo Freire,

Me emocionei muito esta tarde, quase agora, disse a Elza. Já não serei advogado. Não que não veja na advocacia um encanto especial, uma necessidade fundamental, uma tarefa indispensável que, tanto quanto outra qualquer, se deve fundar na ética, na competência, na seriedade, no respeito às gentes. Mas não é a advocacia o que quero. Falei então do havido, das coisas vividas, das palavras, dos silêncios significativos, do dito, do ouvido. Do jovem dentista diante de mim a quem convidara a vir ter uma conversa comigo enquanto advogado de seu credor. O dentista instalara, senão totalmente, pelo menos em parte, seu consultório e não pagara seus débitos. Errei, disse ele, ou fui demasiado otimista quando assumi o compromisso que hoje não posso honrar. Não tenho como pagar o que devo. Por outro lado, continuava o jovem dentista, em voz lenta e sincera, segundo a lei, não posso ficar sem os instrumentos de trabalho. O senhor pode providenciar a tomada de nossos móveis – a sala de jantar, a sala de visita... E, rindo um riso tímido, nada desdenhoso, mais com humor do que com ironia, completou: só não pode tomar minha filhinha de ano e meio. Ouvi calado, pensativo, para, em seguida dizer: creio que você, sua esposa, sua filhinha, sua sala de jantar, sua sala de visita vão viver uns dias como se estivessem entre parênteses com relação aos vexames de seu débito. Só na próxima semana poderei ver o credor a quem devolverei a causa. Mais uma semana, possivelmente, ele levará para conseguir outro necessitado como eu para ser seu advogado. Isto lhes dará um pouco de ar, mesmo entre parênteses. Gostaria de lhe dizer também que, com você, encerro minha passagem pela carreira nem sequer iniciada. Obrigado! (2008c, p. 17-18).

Conforme dito anteriormente, Paulo Freire, oriundo de uma família de classe média baixa, recebeu sua educação primária em instituições particulares, embora tenha uma rápida passagem pelo Grupo Escolar Mathias de Albuquerque. Por meio de bolsa de estudo conseguiu cursar o ensino secundário que o habilitou a ingressar na Faculdade de Direito de Recife.

1.2. Lugar de ação: de educador a político educador

A primeira experiência profissional de Paulo Freire aconteceu no próprio Colégio Osvaldo Cruz. Já fazia dois anos que estudava com bolsa na instituição, quando foi procurar o diretor, Dr. Aluísio. Assim Freire relata o início de sua trajetória profissional; “comecei faz dois anos, quase, que estudo no Colégio de graça, sem dar nada de mim e não me sinto bem assim, gostaria de fazer alguma coisa. Limpar as salas se preciso, fazer mandados, ir ao banco, sei lá” (FREIRE, 2006 , p. 54). Dr. Aluísio aceitou a proposta de Freire, propondo-lhe: “na próxima semana você começara a

trabalhar ‘tomando conta da disciplina’ do curso de admissão” (FREIRE, 2006, p. 54). Assumi, assim, dias depois, o cargo de “censor” do qual passou para professor de português do curso de admissão e, em seguida, das demais séries do ginásio. Nessa instituição foi professor até 1947.

Paulo Freire informa que parte de seu pagamento era investido na compra de livros e de velhas revistas especializadas, pois esses materiais tinham prioridade em relação às roupas. A respeito disso, comenta Freire,

Raramente naquele período de alumbramento em que me achava, apaixonado, enfeitado mesmo, pela docência no Colégio Oswaldo Cruz, apliquei um dinheiro maior na compra de uma roupa como certa vez o fiz. Instigado por competente alfaiate de um tio meu, aceitei que ele me costurasse uma roupa de linho branco, pagando à prestação, de que ainda me recordo. Não andava sujo, é verdade, mas andava feiamente vestido. Uma das minhas roupas permanentes – não prediletas – era um traje de tropical marrom, com listras brancas, que, pelo uso abusivo, virara quase verde, queimado pelo sol. Um traje quente até para temperaturas amenas. Imagine-se o que seria nos 28 e 30 graus do verão recifense (2003, p.110).

Com a experiência adquirida no Colégio Oswaldo Cruz (COC), o reconhecimento de Paulo Freire transpôs os muros do COC, passando a trabalhar em outras instituições escolares de Recife, como por exemplo, Colégio Americano Batista, Colégio Sagrada Família, Colégio Porto Carreiro e Colégio Padre Félix¹⁴.

Em sua obra *Pedagogia da Tolerância*, Freire relata em uma entrevista publicada no jornal dos professores, do Sindicato dos Professores de São Paulo, em Dezembro de 1991 (encarte especial, ano IV, n.30), o que o levou a ser professor,

Eu dizia que havia duas razões visíveis para eu ter me entregue ao Magistério. Uma era a necessidade de ajudar. A minha família sofreu o impacto da crise de 29, tivemos que nos mudar do Recife para Jaboatão, foi uma espécie de decisão mágica da família, para ver se fora seria melhor, mas não deu certo. A falta de dinheiro e o endividamento continuou lá. Quando eu tinha dezoito ou dezenove anos, estudante de ginásio, eu precisava ajudar em casa. Meus dois irmãos estavam trabalhando normalmente, muito sacrificados, minha irmã estava no último ano da Escola Normal e a única maneira de eu ajudar era ensinando. A segunda, na verdade, foi uma questão de gosto intelectual. Eu era muito pequeno quando descobri uma certa paixão pelos estudos da Gramática e dei saltos por mim mesmo. Eu li todos os bons gramáticos brasileiros e portugueses que eu conseguia comprar em sebos, tinha uma paixão enorme e foi exatamente me servindo dos conhecimentos que fui adquirindo, que eu me tornei, antes mesmo de estar dando aula, competente para dar aula. Dando aula a jovens de classe média, tão apertados quanto eu em Jaboatão, que fui me tornando professor. Quando digo que ninguém nasce professor, eu tenho uma experiência viva disso (2004, p. 306).

¹⁴ Informações retiradas do livro “Paulo Freire – uma história de vida” de Ana Maria Araújo Freire.

Após a experiência de docência no Colégio Osvaldo Cruz e em outras instituições de ensino do Recife, e nas horas vagas as aulas particulares, Freire foi trabalhar no setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), órgão recém-criado pela Confederação Nacional das Indústrias. Nesse espaço teve contato com a educação de adultos e trabalhadores e sentiu que eles e o Brasil precisavam enfrentar com serenidade e adequação a questão da educação de modo geral, e, mais particularmente, a da educação popular e da alfabetização de adultos¹⁵.

Em relação a essa nova experiência profissional comenta Freire:

Em 1947, no Recife, professor de língua portuguesa do Colégio Osvaldo Cruz, em que fizera, a partir do segundo ano, o curso secundário e o então chamado o curso pré-jurídico, por especial favor de seu diretor, Dr. Aluizio Pessoa de Araújo, recebi o convite para me incorporar ao recém-criado Serviço Social da Indústria, SESI, Departamento Regional de Pernambuco, instituído pela Confederação Nacional da Indústria, cuja forma legal lhe foi dada através de decreto presidencial. O convite me chegou através de um grande amigo e colega de estudos desde os bancos do Colégio Osvaldo Cruz, a quem uma grande e fraterna amizade me prende até hoje, jamais abalada por divergências de natureza política. [...] Paulo Rangel Moreira (2008c, p. 15).

Em primeiro de agosto de 1947, Paulo Freire começou a trabalhar no SESI-PE como assistente da Divisão de Divulgação, Educação e Cultura. Nesse mesmo ano, quando completou a graduação em Direito, foi promovido a diretor da Divisão de Educação e Cultura. Em 1954, passou à função de Diretor Superintendente do Departamento Regional de Pernambuco, cargo comissionado que ocupou até 1956, quando foi destituído, devendo voltar às funções efetivas de diretor da Divisão de Educação e Cultura.

Em 1957, Lídio Lunardi, diretor do Departamento Nacional do SESI, com sede no Rio de Janeiro, solicitou à Regional de Pernambuco que deixasse Freire à disposição do órgão nacional. De outubro de 1957 a abril de 1961, Paulo Freire viajou por alguns estados brasileiros dando assessoria aos educadores regionais do SESI.

Em 14 de maio de 1964, pouco depois do golpe militar, o Superintendente do SESI-PE, Célio Augusto de Melo enviou um ofício – sem assinatura - solicitando o retorno de Paulo Freire ao trabalho no prazo de oito dias, “sob pena de serem tomadas as providencias necessárias à sua exoneração por abandono de emprego” (FREIRE, 2006, p. 65).

¹⁵ Trecho retirado da obra Paulo Freire uma história de vida, de Ana Maria Freire.

Em 20 de maio de 1964, Freire se dirigiu ao diretor do Departamento Regional do SESI-PE, adiantando-se ao que queriam fazer os industriais pernambucanos: “em caráter irrevogável requerer a V.S. rescisão de seu¹⁶ contrato de trabalho, com renúncia da estabilidade, a fim de tratar de assuntos de seu pessoal interesse” (FREIRE, 2006, p. 65). Esse requerimento só foi protocolado mais de dois anos depois. Em 1966, Freire foi exonerado.

O papel de Paulo Freire no SESI tinha um cunho democrático, em meio a um órgão assistencialista patronal, num tempo de conservadorismo forte da classe dominante no país. Segundo Freire,

Trabalhava então no SESI e, preocupado com as relações entre escolas e famílias, vinha experimentando caminhos que melhor possibilitassem o seu encontro, a compreensão da prática educativa realizadas nas escolas, por parte das famílias; a compreensão das dificuldades que as famílias das áreas populares, enfrentando problemas, teriam para realizar suas atividades educativas. No fundo, buscava um dialogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política vivida nas escolas (2008c, p. 20).

Segundo o próprio Paulo Freire, o SESI possibilitou o seu reencontro marcante com a classe trabalhadora. Reencontro com sua infância e adolescência em Jaboatão, assim como sua convivência com meninos camponeses e urbanos, filhos de trabalhadores rurais e citadinos.

Podemos ainda confirmar a importância do SESI na vida acadêmico-profissional de Freire, pois, foi nesse espaço que viveu uma espécie de contradição, foi aprendendo, mesmo quando ainda pouco se falava em classes sociais¹⁷, que elas existem em relação contraditória. Que experimentam conflitos interessantes, que são permeadas por ideologias diferentes, antagônicas (2003, p. 118).

Porém, estava convicto de que o futuro teria que ser construído por todos, mulheres e homens, na luta pela transformação. A aprendizagem dos educandos deve ter relação com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, vestir, dormir, brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. A aprendizagem dos educandos tem que ter vinculação com a

¹⁶ O texto da carta de pedido de rescisão de contrato foi escrito em terceira pessoa.

¹⁷ As classes sociais, na visão freireana, são grupos entendidos fundamentalmente por sua posição no processo geral de opressão. O conceito de classe social, associado à luta de libertação dos oprimidos, é presença constante ao longo de toda a obra de Freire.

docência dos professores. Por isso, é preciso dar grande atenção, de um lado, à formação permanente das educadoras; de outro, à formação das mães e dos pais. Com a participação maior dos pais, com o envolvimento crítico das professoras e dos alunos, a frequência aos círculos dos pais e professores alcançou níveis bastante elevados. Sobre essa experiência Freire indica que começou também a observar diferenças sensíveis na disciplina escolar e no aprendizado. Assustou-se com a ênfase nos castigos violentos, em Recife, no Agreste, no sertão, em contradição com a quase total ausência de castigos e não só violentos nas zonas praieiras do Estado. Maior abertura ao diálogo, ao lado de maior compreensão das limitações de cada um de nós. A única coisa definida e estabelecida era o direito à fala, à voz, à crítica, resguardado também o direito de cada um e o respeito a todos. Ele observa que aprendeu, na passagem pelo SESI, para nunca mais esquecer, a como lidar com a tensa relação entre prática e teoria¹⁸.

Além dessa experiência no SESI, ele passou por outros espaços educativos, como o Instituto Capibaribe¹⁹, inaugurado em 1955, no qual Freire ministrava aulas de fundamentos da educação no curso de preparação para professores. O Instituto Capibaribe mantém-se até hoje como uma instituição de ensino privado de ensino fundamental.

No serviço social Paróquia do Arraial, com a experiência no SESI-PE, Freire liderou um grupo de casais da Ação Católica, de Recife. Essa atividade foi constituída, na segunda metade dos anos de 1950, visando realizar uma ação educativa em favor das camadas populares da Paróquia do Arraial. Segundo Ana Maria Freire (2006), os objetivos dessa iniciativa consistiam em: a) despertar as Escolas públicas ou não, situadas nas várias zonas da paróquia para a realidade social, econômica e cultural da comunidade onde se acham; b) provocar nelas a necessidade de um trabalho em conjunto, de tal forma que os problemas e dificuldades de uma unidade pedagógica sejam conhecidos e estudados por todas. As suas relações assim passaram a ser sistemáticas e não espontâneas, como são, de modo geral; c) aproximar, em caráter sistemático, escolas de famílias; d) criar e desenvolver a responsabilidade social e política do homem; e) melhorar os padrões culturais e técnicas de pessoal docente, preparando-o para a nova posição da escola; f) promover melhores meios de assistência ao aluno, mediante a colaboração entre escola e família; g) identificar a escola com os

¹⁸ Trecho extraído da obra *Cartas a Cristina*, p. 115-146, Carta de nº. 11 – SESI: a prática de pensar teoricamente a prática para praticar melhor (2003).

¹⁹ O Instituto oferecia a escola fundamental para crianças, e a formação de docentes com um viés progressista.

problemas de sua comunidade, estabelecendo relações entre ela e instituições ou agências da comunidade, de que nasçam projetos de ação comunitária; h) tentar promover alguma ou algumas das principais unidades pedagógicas da zona paroquial em centro de comunidade, de que as demais passarão a ser satélites.

A intenção do grupo, além do exposto, era a criação de cursos de educação de adultos nas escolas, bem como a criação de um círculo de pais e professores e os clubes de pais, nos quais, necessariamente, seria determinante envolver o hábito ou a atitude da dialogação, da inquirição. Segundo Freire, “quanto mais se pergunta, quanto mais se dialoga, tanto mais se cresce” (FREIRE, 2006, p. 88).

Além dessas atividades, participou como conselheiro no Conselho Consultivo de Educação Municipal, em 1956 e foi Diretor da Divisão de Cultura e Recreação, do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife, em 1961.

Na Escolinha de Arte do Recife, foi presidente da entidade em 1956. Colaborou com a escolinha, ao defender os métodos criativos de ensino que poderiam ser estudados, aplicados, criticados e considerados como aptos a revelarem o que os homens sonham, sentem, inventam ou pensam²⁰.

Em 1963, Freire foi nomeado membro do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, escolhido pelo então governador Miguel Arraes. O critério para a escolha dos conselheiros era teoricamente terem notórias experiências em matéria de educação e cultura no Estado de Pernambuco. Com o golpe de 1964, Freire foi destituído de suas funções como conselheiro, cujo mandato deveria ser de seis anos.

Na Escola de Serviço Social, ocorreu sua primeira experiência de professor universitário. Essa instituição foi criada por algumas mulheres católicas. Posteriormente, a Escola de Serviço Social foi anexada à Universidade de Recife. Em 1947, Freire foi convidado a fazer parte do corpo docente dessa instituição que marcou a compreensão crítica da assistência social no Brasil, exatamente quando ele começava também seu trabalho no SESI. Segundo Ana Maria Freire, houve uma troca dialética das experiências acadêmicas com as práticas educativas levadas a efeito por Freire no órgão institucional do patronato/trabalhadores de Pernambuco. Essa experiência contribuiu também para a compreensão crítica de Paulo Freire em todo o seu trabalho de militância em favor dos explorados e oprimidos (2006, p. 93).

²⁰Depoimento retirado do livro de Ana Maria Freire, Paulo Freire uma história de vida (2006).

Em 1952, na escola de Belas Artes, foi nomeado professor catedrático de História e Filosofia da Educação. Com as experiências já vivenciadas no SESI-PE e na Escola de Serviço Social, Freire teve a possibilidade de adentrar no real, na concretude da vida nacional marcada pelas injustiças que submetiam as camadas populares a níveis de vida miseráveis; a ver com clareza a educação memorística e aligeirada que se praticava no país, sem nenhuma preocupação no adentramento da razão de ser das coisas, assim, alheia ao pensamento reflexivo.

A prática comum no momento da formação das universidades públicas federais brasileiras era a de que seus primeiros professores fossem nomeados sem muitos requisitos burocrático-acadêmicos, porque, na verdade, não havia outra possibilidade, pois no geral, não existiam mestres e doutores, sequer cursos de pós-graduação, no período do qual nos ocupamos.

Em 1959, para se efetivar no cargo de professor, do curso de Professorado de Desenho, a Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco, abriu concurso público. Freire apresentou, nesse ano, a sua Tese de 141 páginas como parte das exigências legais do concurso de títulos e provas para obter o grau de Livre Docente e sua efetivação na Escola de Belas Artes. Um trabalho nada comum na época, intitulado *Educação e atualidade brasileira*. Freire foi classificado em segundo lugar, perdendo seu cargo de professor catedrático interino da cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes.

Em 1960, com sua aprovação no concurso e a obtenção do título de Livre Docente, Paulo Freire foi nomeado para exercer o cargo de professor de Ensino Superior da cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Recife. Nessa Faculdade, Freire foi assistente do professor Catedrático Newton Sucupira, apesar das diferenças de leitura de mundo entre os dois. Esteve lotado no quadro da Universidade de 1952 até o golpe militar, quando foi aposentado de seu cargo de professor, pelo Decreto de 08 de outubro de 1964.

Em 1986, foi encaminhado um pedido da Universidade Federal de Pernambuco, solicitando a readmissão de Paulo Freire. Segundo o documento, “do exame dos autos, a comissão conclui estar ele enquadrado na citada anistia, já havendo a Universidade manifestado interesse em sua readmissão” (FREIRE, 2006, p. 102). Em 1987, foi aprovado o pedido de readmissão, mas Freire já tinha compromisso e contratos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Universidade Estadual de Campinas,

estando impossibilitado de retornar a Recife. Freire então resolve pedir a sua definitiva aposentadoria²¹.

Em agosto de 1980, passou a lecionar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), afastando-se voluntariamente da docência nessa instituição, apenas em dois períodos: quando da morte de Elza, sua primeira mulher, e quando secretário de Educação do Município de São Paulo.

Assim, imediatamente após ter deixado de ser secretário, voltou às suas atividades na PUC-SP. Foi professor da PUC-SP de 1980 a 1987, quando foi afastado por “velhice”, e recontratado, imediatamente, na mesma função, lotado no Departamento de Fundamentos da Educação, e atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículos, até na semana anterior a sua morte, em 02 de maio de 1997. Segundo Ana Maria Freire (2006), o Programa de Pós-Graduação em Educação/Currículo da PUC-SP, atendendo a sugestão de Paulo, inovou a prática pedagógica de “dar aulas”. Ele não ia sozinho para as classes, tal como o “mestre” que vai ensinar tudo ou muitas coisas do que sabe porque sabe tudo. Sempre com outro (a) professor (a) formavam círculos de debates sobre a prática educativa dos alunos, sobre temas de seus trabalhos teóricos. Para esclarecer dúvidas ou aprofundar teorias, enfim, dialogando entre si e em torno de algum objeto do conhecimento das teorias educativas e político-éticas que lhe traziam curiosidade. Nunca exclusivamente sobre a teoria de Paulo Freire, mas preferencialmente sobre o que estavam estudando, analisando ou tinham curiosidade epistemológica de saber. Por isso, Paulo Freire nunca se referia a “cursos” ou “classes”, mas a “seminários”.

Em setembro de 1980, após pressão dos estudantes e de alguns professores, Freire foi nomeado professor da Universidade Estadual de Campinas, junto ao Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação. Segundo Ana Maria Freire, Paulo Freire foi indicado e o mais votado por alunos/as e professores/as da Unicamp para ser reitor “[...] mas o então governador do Estado de São Paulo, Paulo Maluf, vetou esse desejo legítimo da comunidade acadêmica. O mesmo governador que postergou o mais possível a sua nomeação como professor da mesma Unicamp” (FREIRE, 2006, p. 277). Freire lecionou de 1980 a 1991 na Unicamp, quando pediu sua exoneração. Porém, continuou como professor Doutor Honoris Causa²² daquela instituição.

²¹ Dados retirados do livro de Ana Maria Freire, Paulo Freire uma história de vida (2006).

²² Honoris Causa é um título honorífico concedido a uma personalidade que tenha contribuído com os preceitos de uma instituição oficial de ensino, não pertencente a seu quadro funcional.

Em 1981, na Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), foi convidado a participar de um Simpósio Nacional sobre “Fé Cristã e Ideologia”, com o objetivo de “identificar as ideologias predominantes hoje, que exercem influencia decisiva na vida e na sociedade humanas, examinando as suas relações religiosas, e confrontando-as com a Fé Cristã”²³.

Em maio de 1983, Paulo Freire foi convidado pela Unimep para o Seminário Internacional de Educação, reunindo educadores da maioria dos estados brasileiros e delegações da Nicarágua, da Bolívia e de El Salvador. Esse seminário propiciou a organização posterior do ciclo de debates sobre educação popular, coordenado por Paulo Freire durante todo o segundo semestre de 1983, em encontros semanais com educadores e interessados nos projetos de educação popular desenvolvidos nessa instituição nos anos de 1980.

Em 1987, Freire ministrou um curso regular como professor convidado no Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Comunicação da USP, intitulado “Arte-Educação e Ação Cultural”. Em 1991, Freire foi convidado novamente, porém na condição de professor dessa instituição, na qual deveria desenvolver um trabalho amplo, proferindo palestras nas faculdades, gravando vídeos e discutindo projetos novos e pioneiros da Universidade.

Freire teve ainda um papel importante na Universidade de Brasília (UnB), pois em 1987, convidado pelo então reitor Cristóvão Buarque, fez parte do Conselho Diretor dessa Universidade, e, segundo Buarque, Paulo Freire contribuiu enormemente para dar segurança científica aos projetos da reitoria e no alargamento das ideias e ações da UnB²⁴.

Além de sua longa experiência em instituições de ensino, ele esteve envolvido com inúmeros espaços culturais e políticos, entre os quais destacamos sua atuação no Serviço de Extensão Cultural do Recife (SEC), no Movimento de Cultura Popular, em Angicos e no Programa Nacional de Alfabetização.

Não é possível discutir a trajetória de Paulo Freire, sem fazer referência ao seu papel nos movimentos sociais e educacionais no Brasil. O SEC, ligado à Universidade tinha por objetivo a formação de quadros de professores para a educação popular. Freire idealizava trazer para a Universidade o senso comum, os sonhos, os desejos, as

²³ Informações fornecidas por Zuleica Mesquita, da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) – setor de arquivos, para a obra de Ana Maria Freire, Paulo Freire uma história de vida (2006).

²⁴ Relato feito por Cristóvão Buarque, para Ana Maria Freire, para coleta de informações para o livro Paulo Freire uma história de vida (2006).

aspirações e necessidades do povo, para procurar entender pedagógica e politicamente muitas das condições adversas cristalizadas secularmente no Brasil, e criar possibilidades de superação delas, por meio da conscientização das camadas populares e daí a inserção crítica do povo nos seus próprios destinos e no de seu país.

Com o golpe de 1964, nada sobrou do SEC. Documentação, trabalhos educativos, entre outros materiais foram apreendidos. Segundo Ana Maria Freire,

O material do Método de Alfabetização, foi apreendido nas dependências do SEC dentro do Campus Universitário pelo Exército Nacional e grande parte dele apresentados nas TVs do país como ‘prova da subversão comunista que inunda o país, diziam os que estavam a favor do poder e contra o povo. A alfabetização do povo era entendida como ato de insanidade dos comunistas às ordens dos governos e dos movimentos autoritários internacionais, absolutamente associada ao perigo ameaçador à segurança nacional, das desordens que levam ao caos do Estado (2006, p. 105).

Além de todo o material levado, foram também interrompidos os sonhos e as possibilidades de inserir a população brasileira no seu próprio destino e no de seu país. Segundo Freire (2006, 105), “roubavam parte ontológica dos homens e das mulheres, roubavam a sua humanidade”.

Cabe, no entanto, ressaltar que foi no SEC que Freire desenvolveu e sistematizou cientificamente o seu Método de Alfabetização, construído em diálogos constantes com seus pares professores, os quais também teorizaram, contribuindo para o aperfeiçoamento do Método. Foi com seu trabalho no SEC que Freire teve a oportunidade de conhecer Pierre Furter²⁵, professor da Universidade de Genève, ligado a UNESCO. Pela experiência vista, Furter resolveu viver em Recife para melhor se inserir no projeto do SEC, acompanhou o trabalho de Freire até o Golpe de 1º de abril de 1964.

De acordo com Paulo Freire na obra *Cartas a Cristina* (2003), o Movimento de Cultura Popular (MCP) teve sua origem no início da década de 1960, no governo de Miguel Arraes, quando empossado prefeito de Recife e de um grupo de líderes operários, de artistas e intelectuais, do qual Freire fazia parte. Tal movimento buscava constituir-se em um órgão ou serviço de natureza pedagógica, movido pelo gosto democrático de trabalhar com as classes populares, e não sobre elas, de trabalhar com elas e para elas.

²⁵ Pierre Furter foi o Professor que me iniciou nos debates sobre a utopia. Pensador notável escreveu páginas de uma actualidade impressionante, designadamente durante a sua estadia no Brasil. Seu trabalho, *L'Amérique utopique*, sobre a contribuição do pensamento utópico para o desenvolvimento da formação dos latino-americanos, mantém, ainda hoje, toda a sua frescura intelectual. (NÓVOA, 2009, p. 01).

A base da criação da instituição se deu com Germano Coelho que havia chegado recentemente de Paris, onde foi fazer curso de pós-graduação na Sorbonne. Foi em Paris que ele conheceu Joffre Dumazidier, renomado sociólogo francês, Presidente do movimento Peuple et Culture. Influenciado por essa instituição constituiu-se o MCP, mantendo, contudo, sempre, seu perfil radicalmente nordestino e brasileiro.

O MCP foi se constituindo por sonhar com a transformação da sociedade brasileira e por esse sonho lutar. Não era possível ficar no MCP sem apostar na utopia. A respeito da ideia de utopia, segundo Pierre Furter, a partir da leitura que este fizera da obra de Ernest Block, pode-se dizer que,

Sem utopia, não existiriam perspectivas, nem horizonte profundo: sem ação, a utopia se desfaria em abstração e em sonho delirante. Portanto, a utopia deve tornar-se concreta [...]. As raízes da utopia consistem no fato de que o homem ainda não é um ser satisfeito, porque ainda não é perfeito, porque o mundo ainda não é acabado (1976, p. 44-45).

Paulo Freire em sua obra *Cartas a Cristina* (2003) escreve sobre a utopia no MCP, uma utopia entendida como um sonho possível. E não porque o MCP expulsasse de si quem não apostasse na utopia. Quem não fazia tal aposta é que não se sentia confortável na atmosfera do movimento. Por outro lado, a própria forma de atuar, através de projetos e não de departamentos, falava do espírito não burocrático, mas ordenado e disciplinado, nada espontaneísta ou licencioso do MCP. Havia assim tantos projetos quantos eram capazes de planejar e executar. Daí que a existência do projeto dependesse de aprovação por parte do conselho, composto por sócios fundadores à frente da coordenação de algum projeto.

Segundo Freire (2003), o MCP também tinha a proposta de refletir criticamente sobre o papel da cultura no processo de formação, como no da luta política pelas necessidades de mudanças de que a sociedade brasileira precisava. Da cultura em geral e da cultura popular em particular, como a educação “progressista” de crianças, jovens e adultos, ou seja, a valorização da cultura popular, promover a integração do homem e da mulher nordestinos no seu processo de libertação social, econômica, política e cultural, para assim poderem contribuir com suas presenças cidadãs na sociedade brasileira.

De acordo com Ana Maria Freire (2006), o MCP marcou profundamente a formação profissional, política e afetiva de Freire como educador progressista autenticamente popular, pois foi nesse espaço que ele fez as primeiras experiências públicas de seu Método de Alfabetização. Nos tempos anteriores ao golpe as notícias sobre as atividades de Freire, seu Método e seus textos eram veementemente criticadas

pela imprensa, sobretudo a escrita, obedecendo aos interesses ideológicos da extrema direita. Por isso mesmo, eram muito pouco ou mesmo nada atreladas à seriedade ética e aos verdadeiros interesses da nação.

Segundo Freire,

O MCP se inscrevia entre quem pensava a prática educativo-política e a ação político-educativa como práticas desocultadoras, desalienadoras, que buscavam um máximo de consciência crítica com que as classes populares se entregassem ao esforço de transformação da sociedade brasileira. De uma sociedade perversa, injusta, autoritária, para outra, menos perversa, menos injusta, mais aberta, mais democrática (2003, p. 172).

Extinto o MCP pelo governo militar ditatorial, a rede de ensino então criada e em funcionamento foi aproveitada e deu origem à rede da Secretaria Municipal de Educação de Recife.

Em 1963, Calazans Fernandes, jornalista e então Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, foi a Recife para uma conversa com Freire sobre seus trabalhos de alfabetização. Ele queria ajuda no campo da alfabetização para seu Estado.

Segundo Freire,

Minha colaboração, disse eu, depende apenas da aceitação do governo do Estado do Rio Grande do Norte a umas poucas exigências que faço e que são as seguintes: a) convênio entre o governo do Estado e a Universidade do Recife; b) no convênio deve estabelecer-se que a Secretaria de Estado da Educação assume a responsabilidade dos gastos de transporte e diárias da equipe que me acompanhe toda vez a Natal, além de uma gratificação a ser estipulada. Com relação a mim, o governo do Estado pagaria apenas os traslados a Natal, os pernoites e as refeições. Eu já era pago pela Universidade para trabalhar os dois horários; c) o fato de colaborar com o governo do Estado não me proibiria de igualmente colaborar com o município de Natal cujo secretário de Educação, Moacir Góis, era e continua a ser fraterno amigo. Havia uma contradição entre posições políticas do prefeito Djalma Maranhão, homem da esquerda, e o governador Aluizio Alves, homem de centro; d) a coordenação dos trabalhos deveria ser entregue à lideranças universitárias em estreita relação com o secretário de Educação; e) o governador do Estado deveria precaver-se de, durante os trabalhos, fazer visitas aos centros ou aos círculos de cultura para evitar exploração política (2003, p. 182).

Aceitas as solicitações, Freire foi a Natal para conversar com o governador Aluizio Alves. A cidade indicada para o início dos trabalhos com alfabetização foi Angicos, pois era a cidade natal do governador. Paulo Freire aceita o desafio, desde que não tivesse interferência, nem visitas de qualquer natureza do governante.

Antes de deixar Natal, foi feita uma reunião com a liderança universitária e o secretário Calazans Fernandes, acertando datas e uma visita de trabalho daquela liderança a Recife, quando seria discutido o curso de formação a ser dado em Natal pela

equipe do SEC, e a data de início do curso, sua duração, seu conteúdo programático. Caberia a liderança universitária selecionar os vinte candidatos que participariam do curso de formação a que se seguiriam as atividades.

Segundo Freire,

O ideal teria sido que o estudo do meio urbano de Angicos e seus alongamentos rurais, que a pesquisa do universo vocabular, que nos dava o temático, que a escolha das chamadas palavras geradoras, a criação das codificações, que tudo isso tivesse constituído o primeiro momento do curso de formação. Desta forma, teria sido fazendo que os futuros educadores e educadoras teriam aprendido a fazer, desembutindo da prática a sua teoria (2003, p. 184).

Segundo Carlos Lyra (1996), em sua obra intitulada *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*, em dezembro de 1962, um grupo de estudantes, em sua maioria universitários, realizou o levantamento do universo vocabular da população de Angicos, preparando o terreno para a experiência que viria a seguir. Nos primeiros meses de 1963, esses estudantes, “católicos radicais”²⁶, criaram vários Círculos de Cultura e, sob o patrocínio do Governo do Rio Grande do Norte e da “Aliança para o Progresso” (programa de origem norte-americana), tornaram possível o emprego do referido método.

As dezessete palavras geradoras, tiradas do contexto da situação social, da linguagem dos alfabetizandos de Angicos, dentre cerca de quatrocentas delas anotadas nos diálogos preparatórios, após análises dos psicolinguístas, sociólogos e pedagogos da equipe do SEC da Universidade de Recife foram: BELOTA, MILHO, EXPRESSO, XIQUE-XIQUE, VOTO, POVO, SAPATO, CHIBANCA, SALINA, GOLEIRO, TIJELA, COZINHA, JARRA, FOGÃO, BILRO, ALMOFADA, FEIRA. Trezentos educandos em Angicos foram distribuídos entre quinze círculos de cultura, instalados em salas de escola ou em casas da cidade.

Assim, o processo de alfabetização realizou-se conforme o planejado, dentro do “Método Paulo Freire”, que, embora tenha alfabetizado homens e mulheres em poucos dias, jamais seu criador propalou ser “um método de alfabetizar em 40 horas” como ingênua ou astutamente, usando palavras de Freire muitos asseguraram, certamente influenciados pelo título do artigo escrito na época por Hermano Alves, “Angicos, 40 graus, 40 horas”²⁷.

²⁶ Ver Emanuel Dekadt, 2007.

²⁷ Para aprofundar melhor essa preposição sugerimos ver Ana Maria Freire (2006), capítulo 04 e capítulo 12.

Três meses antes do Golpe Militar, a Aliança para o Progresso retirou o seu suporte financeiro para essa e outras experiências de alfabetização, alegando insatisfação com a técnica pedagógica de Freire e o desconforto em torno do conteúdo político do Programa.

Em 1963, por meio do então ministro da Educação Paulo de Tarso, Paulo Freire foi convidado a coordenar o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), sendo substituído, em seguida, por Julio Sambaquy, funcionário de carreira do Ministério, para realizar uma campanha nacional de alfabetização.

Foi instituída a Comissão de Cultura Popular, presidida por Freire, em âmbito nacional e de cunho eminentemente popular, com o propósito de atingir áreas sem escolas. Em janeiro de 1964, foi criado pelo decreto 53.465 de 21 de janeiro de 1964, o Programa Nacional de Alfabetização fazendo o uso do método Paulo Freire.

Segundo Ana Maria Freire,

Nasceu assim, sob sua coordenação do MEC, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que pelo “método Paulo Freire” tencionava alfabetizar e politizando cinco milhões de adultos. Estes poderiam, pela lei vigente da época – que exigia ser alfabetizado o eleitor, na prática apenas de assinar seu próprio nome-, fazer parte consciente do até então restrito colégio eleitoral brasileiro, do início dos anos 60. [...] como no processo de alfabetização, esses eleitores, provenientes das camadas populares, seriam desafiados a se conscientizarem inclusive das injustiças que os/ as oprimiam e seriam desafiados/as sentirem a necessidade de lutar por mudanças, as classes dominantes estiveram, desde o princípio, contra o Programa (2006, p. 145).

O controle das marchas dos movimentos populares que emergiam na cena política brasileira, foi uma das principais condicionantes a organização da direita que culminou com o Golpe de Estado de 1964 e a repressão dos agentes políticos alinhados à esquerda. A extinção do PNA em abril de 1964 explicita essa política autoritária dos Governos Militares.

Segundo Ana Maria Freire,

Seu ‘pecado’ fora alfabetizar para a conscientização e para a participação política. Alfabetizar para que o povo emergisse da situação de dominado e explorado e que assim se politizando pelo ato de ler a palavra pudesse reler, criticamente, o mundo. Sua compreensão de educação de adultos era essa. Seu difundido ‘método de alfabetização Paulo Freire’ tinha suporte nessas idéias que traduziam a realidade da sociedade injusta e discriminatória que construímos. E que precisava ser transformada (2006, p. 213).

Perseguido, Paulo Freire, para preservar sua vida, partiu para um exílio de mais de quinze anos. Em outubro de 1964, Freire partiu para o exílio, sob a guarda e proteção do próprio embaixador da Bolívia no Brasil. Feito um contato, ainda na Embaixada no

Rio de Janeiro, com o ministro da Educação da Bolívia, que o contratou para dar uma assessoria no campo da educação de seu país, tanto para a escola primária como, sobretudo, para a educação de adultos. Ele permaneceu 70 dias na Bolívia, mas deflagrado um golpe de estado contra o governo daquele país, Freire considerou inviável sua permanência, embora não tenha sido perseguido pelo novo governo.

Freire foi para o Chile. Segundo Ana Maria Freire (2006), em janeiro de 1965, sua esposa Elza e quatro de seus filhos foram ao seu encontro em Santiago, onde ele já havia iniciado uma etapa importante de sua vida intelectual militante, analisando o Brasil a distância e começado a se perceber como um autêntico latino-americano.

Freire trabalhou no Chile de novembro de 1964 a novembro de 1967 no Instituto de Desarrollo Agropecuario (Indap) e no Instituto de Capacitación y Investigación em Reforma Agrária (Icira) de novembro de 1967 até abril de 1969, trabalhando também no Ministério da Educação. Nos dois espaços Freire atuou no processo de alfabetização de adultos. Durante esse período escreveu a Pedagogia do oprimido e Extensão ou comunicação, além das alterações em sua tese Educação e atualidade brasileira, publicando-a como livro sob o título Educação como prática da liberdade.

Em 1969, o governo chileno estava em plena fase de recuo em sua linha de busca da justiça, quando surgiram denúncias a respeito de Freire, acusando-o de ter escrito um livro contra o povo e o governo chileno. No Brasil, o regime militar não permitia o seu retorno.

Freire percebeu que já não tinha mais como contribuir com o Chile, chegando a hora de partir. Recebeu vários convites, um deles para lecionar nos Estados Unidos, na Universidade de Harvard. A partir de uma indicação de Pierre Furter, o Conselho Mundial das Igrejas (CMI) consultou-o sobre a possibilidade de ir trabalhar junto a esse órgão, como diretor do departamento de educação. Freire segue para a sua terceira fase do exílio, os Estados Unidos da América.

Convencido de que o Conselho Mundial das Igrejas iria trazer vantagens tanto para ensinar quanto para aprender, Freire mudou-se para Genebra, cidade sede desse órgão. Na Suíça, viveu de fevereiro de 1970 até junho de 1980. Consultor especial do Departamento de Educação do CMI, Freire esteve na Ásia, Oceania, América (com exceção do Brasil) e na África, sobretudo, nos países que tinham recentemente conquistado sua independência política.

Em relação a essa posição afirma Freire,

Porque enquanto a universidade me oferecia uma docência anual, semestral, com grupos de 25, 30 alunos [...] o Conselho Mundial das Igrejas me oferecia o mundo, para que eu me experimentasse como docente. A Universidade me dava 25 alunos por ano. O Conselho Mundial das Igrejas abria as portas do mundo para a minha atividade pesquisadora, a minha atividade docente e a minha atividade discente. Quer dizer, no Conselho Mundial, a partir dele, eu teria gradativamente o mundo como objeto e sujeito da aprendizagem. Eu iria ensinar e iria aprender (2000, p. 91).

Em 1971, em Genebra, Freire e um grupo de brasileiros criava o Instituto de Ação Cultural (IDAC), tendo por objetivo aprofundar o estudo das práticas de Paulo Freire no Brasil antes do Golpe de 1964. Em 1973, nascia uma proposta inovadora no campo da educação de adultos, as 150 horas²⁸. Outro trabalho importante do IDAC foi realizado na Suíça, no movimento feminista, reunindo mulheres das mais diversas origens e crenças²⁹.

Em 1975, o IDAC é convidado a assessorar Guiné-Bissau na área da educação, de modo particular na alfabetização de adultos. Além de Guiné-Bissau, Cabo-Verde, São Tomé e Príncipe e Angola tiveram a assistência de Paulo Freire na sistematização de seus planos de educação. Para Ana Maria Freire (2006), esses povos conheceram o trabalho de Paulo Freire quando se empenhavam em livrar-se das garras do colonialismo português, em extirpar os resquícios do opressor que tinha feito de muitos dos corpos negros africanos cabeças brancas de portugueses de além-mar. Esses povos queriam e precisavam libertar-se da “consciência hospedeira da opressão”, como tanto denunciou Freire ao formar homens, mulheres e crianças para serem cidadãos de seus países e do mundo. Durante pouco mais de quatro anos, o IDAC³⁰ deu assistência a esses países africanos até quando Paulo Freire retornou ao Brasil, em 1980. Na Suíça, Freire foi também professor da Universidade de Genebra de 1973 a 1977.

Outra atuação relevante de Paulo Freire diz respeito ao seu papel à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Em novembro de 1988, Luiza Erundina de Sousa, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi eleita prefeita de São Paulo. Sendo o PT, um partido com 13 anos de existência na época, sua trajetória foi se

²⁸ As 150 horas foi um projeto que levou milhares de trabalhadores, que há muitos anos não frequentavam a escola, que tinham tido poucos anos de escolaridade, de volta à escola para debaterem, refletirem e pesquisarem temas de maior importância da sua própria vida e da realidade nacional, tais como a emigração, o fascismo, a fábrica, a saúde, a condição da mulher, a casa, a história do Movimento Operário etc. (FREIRE, 2006).

²⁹ Tinha por objetivo, conscientizar a mulher do seu papel na sociedade, foi construído um texto com a temática “feminizar o mundo” e uma película, filmado pelas próprias mulheres do grupo, a partir dos temas geradores levantados, retratando a vida das mulheres no conjunto residencial, seu marasmo, mas também seus conflitos.

³⁰ Após a vinda de Freire ao Brasil, em 80 o IDAC transferiu-se para o Rio de Janeiro e suas atividades continuam até hoje. Paulo Freire se afastou do IDAC em 1981.

consolidando como um partido de oposição. Esse fato gerou expectativas, reações e tensões em diferentes setores da sociedade, posto que seu programa privilegiava as classes menos favorecidas da população.

Segundo Saul,

Ao construir seu secretariado, a prefeita convidou para dirigir a Secretaria de Educação o professor Paulo Freire, educador conhecido internacionalmente pela sua proposta de uma educação libertadora. Desde o início de seu trabalho na Secretaria de Educação, a sua administração comprometeu-se com a construção de uma educação pública popular, tendo como característica principal 'a educação como prática da liberdade'. Isso definiu como tarefa principal a democratização da educação, que implicaria o esforço de democratização do país (1998, p. 156).

Foi como Secretario de Educação que Paulo Freire teria a oportunidade de testar mais uma vez na prática, dessa vez na imensa rede pública de ensino a sua teoria. Materializando sua compreensão de educação, aplicando agora, ao ensino fundamental, isto é, às crianças de 7 a 10 anos de idade e também à educação infantil de 0 a 6 anos.

De acordo com Saul,

Desejou-se uma escola voltada para a formação social e crítica, em busca de uma sociedade democrática; uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade. A escola deveria estar aberta para que a população pudesse recriá-la, dar-lhe ânimo, outra vida principalmente reconstruir criticamente o saber, levando em conta as suas necessidades e que este saber fosse instrumento de emancipação (1998, p. 156).

No período em que Freire esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação (1989-1991), foi criado o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Município de São Paulo – MOVA-SP, nascido da parceria entre grupos populares e a Secretaria de Educação.

Para Santos,

A proposta de criação do movimento veio ao encontro das necessidades dos grupos sociais das várias regiões da cidade de São Paulo, principalmente da zona leste e da zona sul, que tinham tradição na alfabetização de jovens e adultos. Esses grupos haviam ficado sem financiamento da Fundação Educar, após sua extinção e, para dar continuidade ao seu trabalho, necessitavam de apoio financeiro [...] decidiu-se pelo nome movimento, pois daria o sentido de mobilização e engajamento dos setores organizados da sociedade, de apoio aos grupos que já desenvolviam trabalho de educação de jovens e adultos (2008, p. 274).

O MOVA-SP tornou-se modelo de educação popular e de alfabetização de adultos para muitas secretarias de educação.

A administração de Freire trouxe muitos benefícios à educação de São Paulo, pois reformou escola, reformulou o currículo escolar para adequá-lo também às crianças das classes populares e procurou formar melhor o professorado em regime de educação permanente. Ainda incluiu os técnicos administrativos da escola como agentes educativos, formando-os para desempenhar adequadamente essa tarefa. Foram os vigias, as merendeiras, as faxineiras, os secretários que, ao lado de diretores, orientadores, professores, alunos e pais de alunos, fizeram do ato de educar um ato de conhecimento, elaborado em cooperação a partir das necessidades socialmente sentidas.

Em 1990, Freire solicitou a prefeita Luiza Erundina sua exoneração do cargo de Secretário, pois desejava voltar a escrever. A notícia se espalhou pela rede e a pedido dos professores, Freire continuou no cargo. Em maio de 1991, Paulo Freire anunciou que estava se desligando definitivamente da Secretaria. Freire escreveu uma carta de despedida intitulada “Aos educadores e educadoras, funcionários e funcionárias, alunos e alunas, pais e mães”, dizendo que:

[...] hoje me afasto da secretaria como secretário, não como educador, seguro de que esta orientação político-pedagógica prosseguirá, não só porque minha equipe continua, mas porque a perspectiva, as diretrizes e as ações foram construídas em conjunto nos colegiados de gestão desta secretaria e são portanto uma aquisição que expressa a vontade coletiva (FREIRE, 2006, p. 307).

Além disso, afirmava: “como educador vou continuar cumprindo o papel que escolhi, o de ler, escrever e produzir na área da educação, comprometido com aqueles que estão fora da escola ou que, dentro dela, continuam a se discriminadas por ações pedagógicas que prescindem da experiência social e cultural das crianças, dos jovens e dos adultos”³¹.

Em síntese, é possível afirmar que a trajetória de educador a político-educador foi marcada por diversos momentos importantes, sobre os quais Freire discute em muitas de suas obras, pois constituem a marca de sua reflexão teórica, isto é, sua forma de pensar a teoria e a prática ou na sua denominação a Práxis.

1.3. Lugar de reflexão: educador filósofo.

³¹ Fragmento da carta enviada aos Educadores e Educadoras, Funcionários e Funcionárias, Alunos e Alunas, Pais e Mães. Retirado do livro de Ana Maria Freire, Paulo Freire uma história de vida 2006.

O filósofo da educação, Paulo Freire, tinha como questão central a ideia de que os seres humanos são, ontologicamente vocacionados, para exercer historicamente a condição de sujeitos, dessa forma, vivenciando permanentemente a sua humanidade.

A sua trajetória intelectual, pode ser compreendida em fases distintas. Gadotti (1996, p. 150) afirma que Paulo Freire discute os conceitos de opressor e oprimido nos anos de 1950 e 1960, opressão de classes nos anos 1960 e 1970 e opressão de gênero e raça nos anos 1980 e 1990. Já Carlos Alberto Torres (1981), identifica Freire por etapas ou períodos distintos, como o período brasileiro, o período chileno, o período africano, etc. Para Torres, cada período possui recortes distintos que se diferenciam entre si.

Entretanto, torna-se imprescindível, mencionar como o próprio Paulo Freire define sua trajetória:

Em primeiro lugar, deveria dizer que houve um momento na minha vida de educador em que eu não falava sobre política e educação. Foi meu momento mais ingênuo. Houve outro momento em que comecei a falar sobre aspectos políticos da educação. Esse foi um momento menos ingênuo, quando escrevi a pedagogia do oprimido (1970). No segundo momento, entretanto, eu ainda pensava que a educação não era política, mas que só tinha um aspecto político. Hoje, no terceiro momento, para mim, há um aspecto político. Hoje, digo que a educação tem qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem educabilidade (FREIRE; SHOR, 2000, p. 76-77).

Paulo Freire entendia sua trajetória intelectual como algo mutável, um processo. Em função disso, muitos autores classificam esses momentos distintos vividos por Freire. De acordo com Wagner Rossi, em sua obra intitulada *Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista*:

[...] um erro comum na análise do trabalho de Freire é exatamente ignorar-se a clara evolução das suas concepções, que começa por um idealismo moldado por sua vinculação ao pensamento católico moderno, chegando até seu crescimento em direção à abordagem dialética da realidade, que caracteriza seus últimos escritos. Se sua Educação como prática da liberdade é influenciada por concepções de Jaspers e Marcel no nível filosófico, a Pedagogia do oprimido já mostra uma clara aproximação da melhor tradição radical, de Marx e Engels aos modernos revolucionários [...] e de outras linhas de análise crítica contemporânea [...] (1982, p. 90-91).

As obras de Paulo Freire são compostas de livros de autoria individual e em parceria com outros educadores, além de ensaios e artigos publicados em revistas especializadas, entrevistas concedidas a pessoas que escreviam sobre ele ou a respeito de suas ideias, ou em rádios e canais de TV, jornais e revistas diversas, conferências proferidas, participação em seminários e debates, em organizações e movimentos de educação de todo o mundo, bem como prefácios em obras de outros autores.

As obras pedagógicas de Freire não são lineares, pois na sua trajetória de vida, muitas experiências foram sendo agregadas. Tais experiências são aspectos da própria construção de suas obras, pois os seres humanos são seres históricos e sociais. É, portanto, preciso deixar claro que houve rupturas e mudanças no pensamento de Freire. Contudo se há uma continuidade é a contradição, presença constante no pensamento freireano.

Para Ana Maria Freire,

Temos que considerar, entretanto, as influências que ele sofreu no curso de sua vida, as circunstâncias históricas, que deixaram marcas no seu corpo e, portanto, na sua leitura de mundo e na expressão do seu pensar/escrever/agir. Os anos vividos por Paulo o influenciaram aprofundando a sua percepção de mundo, e portanto a sua literatura. [...] ao lado da história pessoal, dialeticamente, o mundo foi mudando durante o período em que Paulo viveu, diante de mudanças das relações sociais de produção, das inovações dos modos de produção, e das relações conflituosas as mais diversas que influenciaram a ciência e as tecnologias, a filosofia e as religiões etc., que se refletiram no seu amadurecimento intelectual (2006, p. 375-376).

A trajetória de Paulo Freire deve ser compreendida no contexto histórico de industrialização do Brasil, isto é, as influências indicadas por Ana Freire são de ordens estruturais e culturais, pois a partir de 1930 houve um forte desenvolvimento industrial do país, embora marcado por contradições. Tal observação está presente na discussão de Milton Lahuerta quando sustenta que o século XX brasileiro é conformado pela “presença simultânea de um intenso processo de modernização e de um baixíssimo compromisso com as instituições democráticas” (LAHUERTA, 2003, p. 217). Em termos mais específicos, esse autor destaca que “a história do Brasil é marcada por soluções que excluem as grandes massas dos processos políticos, servem a interesses restritos e são antidemocráticos” (2003, p. 217). São tais condições históricas, ou seja, essas condições objetivas são tomadas por Paulo Freire para sistematizar suas reflexões teóricas.

As obras de Paulo Freire são muitas, o que impede uma discussão da totalidade de sua produção teórica. A rigor, não é essa a pretensão de nossa pesquisa. Entretanto, é fundamental apresentar alguns aspectos, ou melhor, algumas reflexões produzidas por Freire que evidenciam categorias que subsidiam a discussão desta tese. Nesse sentido, seguimos uma linha interpretativa entre as obras antes do exílio, no exílio e pós-exílio, pois trazem à luz os principais conceitos utilizados em nossa tese.

Antes do exílio, sua produção está representada por sua tese de livre docência – *Educação e atualidade brasileira*. No exílio, Freire escreveu as obras *Educação como prática da liberdade* (1967), uma revisão ampliada de sua tese de livre docência defendida como já vimos nos anos 1950, em Recife; também escreveu a *Pedagogia do oprimido* e *Extensão ou comunicação?* (1970) quando estava no Chile. Já nos Estados Unidos redigiu *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1974). No período que esteve na Suíça escreveu *Cartas a Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo* (1976) e alguns ensaios que compõem *A importância do ato de ler. Conscientização: teoria e prática da libertação* e *Educação e mudança* (1976) foram escritas na transição entre o exílio e o retorno ao Brasil. Além disso, elaborou dois ensaios de *A importância do ato de ler* (1987). Sua literatura pedagógica nos anos 1980 é marcada exclusivamente pelos “livros falados”, os livros com diálogos com outros educadores. Freire, por dez anos, ficou sem escrever livros individuais. Após sua saída do cargo de Secretário de Educação de São Paulo, Freire voltou a se dedicar aos seus escritos. Sistematizou *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), *Educação na cidade* (1991), *Política e educação* (1993), *Cartas a Cristina* (1994), *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1992), *À sombra desta Mangueira* (1995) e *Pedagogia da autonomia* (1997), totalizando sete livros em seis anos.

Após sua morte em 1997, Ana Maria Freire publicou textos inéditos de Freire. Ele tinha iniciado o livro *Cartas Pedagógicas*, inacabado na terceira carta, das dez que pretendia escrever. Foi publicado *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, livro que contém as três cartas e outros escritos inéditos. Outra obra a ser mencionada é *Pedagogia dos sonhos possíveis*, inaugurando a “Série Paulo Freire”, no ano comemorativo dos seus oitenta anos, assim como *Pedagogia da Tolerância*.

Na avaliação de Ana Maria Freire,

[...] dos anos 50 aos 90, não temo em afirmar, sobretudo a partir do Chile, as novas experiências e os sofrimentos com a ruptura dos trabalhos no Brasil e a dor causada pela falta das coisas que a cultura e só a cultura de uma pessoa pode proporcionar determinaram um enorme amadurecimento em sua literatura. Ela – a sua obra - cresceu em maturidade, em riqueza da linguagem e na acuidade maior das problemáticas que envolvem as diferenças de classe, de gênero, de idade, de etnias, de religião e outras, que foram foco de suas reflexões (2006, p. 380).

As obras teóricas de Freire são a expressão de suas reflexões e debates a respeito de um conjunto significativos de problemas referentes à condição humana no século

XX. Além dessa afirmação, é importante indicar algumas categorias que estão sistematizadas em suas obras e são centrais para a organização desta tese. Desse modo, para se compreender melhor a trajetória de Freire como filósofo da práxis descrevemos algumas de suas obras produzidas individualmente³², privilegiando os conceitos associados a uma concepção de educação que busca a realização do *ser mais*. Em razão disso, discutimos as obras que referenciam a nossa análise crítica, destacando as **categorias epistemológicas**³³ que se aproximam de forma direta da formação da criança da educação infantil, as quais pelo fato de constituírem a base teórica para o desenvolvimento do terceiro capítulo desta tese serão conceituadas ao longo do referido capítulo.

O primeiro livro escrito por Freire foi *Educação como prática da liberdade* (1967), resultado de sua tese acadêmica, com a qual concorreu à cadeira de professor de História e Filosofia, na Escola de Belas Artes de Recife, hoje Universidade Federal de Recife. Nessa obra a categoria central é **vocação ontológica**, na qual o autor desenvolve sua argumentação a partir de quatro capítulos: 1- A Sociedade Brasileira em transição; 2- Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática; 3- Educação Versus Massificação; 4- Educação e Conscientização. Além disso, inclui reprodução das telas³⁴ originais do artista pernambucano Francisco Brennand, recriadas pelo pintor Vicente de Abreu, que serviu de leitura utilizada para a experiência de alfabetização em Angicos.

Outra obra consideradas como um marco na trajetória intelectual de Freire foi *Pedagogia do Oprimido* (1970)³⁵. Segundo Ana Maria Freire (2006), Paulo Freire escreveu os três primeiros capítulos desse livro no ano de 1967, no Chile, em apenas quinze dias, quando estava de férias, porque já estava pensando e anotando em “fichas ideias”, “escrevendo-o na cabeça”, bem como discutindo com outros intelectuais por mais de um ano. Naqueles meses, ele escreveu o último capítulo, porque o fez nos momentos em que ia estudando, pensando e ordenando as suas ideias no campo da teoria política.

³² Paulo Freire tem várias obras escritas em parcerias com outros intelectuais, porém damos destaque às obras de autoria individual.

³³ As categorias são vocação ontológica, aprender, educação, locus educativo, currículo, conhecimento, práxis, mediação, professor, prática, diálogo, criança e infância, liberdade e autoridade, oprimido e opressor.

³⁴ As telas seriam utilizadas para a discussão do conceito de cultura.

³⁵ Freire termina *Pedagogia do Oprimido* em 1968, mas só é editado no Brasil em 1974 (por conta do regime militar) e quando já tinha sido traduzido dos originais em português para inglês (1970), espanhol, francês, italiano, alemão, holandês e português de Portugal.

Essa é uma das obras de maior repercussão intelectual de Paulo Freire (traduzida em pelo menos trinta idiomas), da qual destacamos as categorias de educação bancária, educação problematizadora, práxis, diálogo, opressor e oprimido, pois guardam relação intrínseca com o problema de nossa tese. Nesse sentido, é importante discutir alguns aspectos dessa obra.

O livro tem quatro capítulos³⁶. No primeiro, analisa a consciência oprimida e a consciência opressora constituindo-se estas na realidade objetiva. Ele as estuda em sua dialeticidade e coloca a questão da superação da contradição entre elas, de que nasce homem novo – não mais opressor, nem mais oprimido – homem libertando-se. Freire estrutura todo o primeiro capítulo na questão opressor/oprimido. No segundo capítulo, o problema central da discussão é a educação bancária.

Segundo Freire,

No segundo apresento e critico os fundamentos do que venho chamando de concepção ‘bancária’ da educação, que transformando a consciência dos homens numa espécie de *panela*, vai enchendo-a com depósitos que são falso saber. Esta é a educação que, ‘castrando’ a essência do ser da consciência - sua intencionalidade – serve à opressão. Em seguida, descrevo o que me parece ser a educação como prática da liberdade, que instaura como uma situação gnoseológica em que o educador-educando, em dialogo com o educando-educador, se fazem sujeitos *complacentes, mediatizados* pelo objeto cognoscível (2005, p. 221).

Na sequência, Paulo Freire (2005, p. 222) apresenta o terceiro capítulo nos os seguintes termos:

Trato da diologicidade da educação que tem como ponto de partida a busca do conteúdo programático da educação, que não pode ser realizado apenas pelo pólo do educador, dentro de uma concepção libertária da educação. Esta busca implica o conhecimento do pensar do povo, referido ao mundo, em cuja relação dialética vamos encontrar o que chamo de ‘temas geradores’. Assim, a educação *libertária*, na alfabetização, investiga a ‘palavra geradora’ do povo e, na post-alfabetização, o ‘tema gerador’. Exponho toda a metodologia desta investigação que venho teorizando nestes anos de exílio.

Já, no último capítulo, o maior em número de páginas, analisa (resultado também do exílio – o que em última análise é o livro todo) as teorias da ação que nasceram das matrizes dialógicas e anti-dialógicas.

A obra, mesmo que com suas marcas, às vezes até ofensivas, cristãs (com um pouco de teológico) é forte e dura, pois Freire ao escrever demarca seu texto com termos carregados de emoção:

³⁶ As reflexões a respeito da obra *Pedagogia do Oprimido* são feitas a partir da carta “Não tema enfrentar, não tema ouvir, não tema o desvelamento”, publicada na obra *Pedagogia da tolerância*, em cuja missiva apresenta a última revisão da *Pedagogia do Oprimido*.

Cada vez mais, como cristão, me sinto um homem no mundo e com o mundo – o que vale dizer -, com os homens. E, como tal, não vejo como possamos criar *guetos* de pureza, nem de virtudes, nem de verdades. O que quero, como cristão, é o mundo humanizando-se em que homens possam ser mais. E, nesta busca, não vejo por que não estar com quem queira, independentemente de se fez ou não a primeira comunhão ou de se vai à missa... (FREIRE, 2005, p. 222).

Essa obra tem em seu cerne a pedagogia da libertação, espinha dorsal de nossa tese, pois nossa intenção é a de contribuir com o debate a respeito de uma pedagogia da libertação da criança da educação infantil, discutindo as questões da contradição opressor-oprimido, a importância de uma educação problematizadora, bem como os conceitos de diálogo, os quais entendemos como categorias importantes para a educação infantil, sendo a ação dialógica a própria mediação na educação da criança.

Outra obra é *Extensão ou comunicação (1970)*. Nesse livro Paulo Freire analisa o problema da comunicação entre o técnico e o camponês no processo de desenvolvimento da nova sociedade agrária. A obra é dividida em três capítulos, sendo o primeiro – Aproximação semântica ao termo extensão/o equívoco gnosiológico da extensão; o segundo - Extensão e invasão cultural, reforma agrária, transformação cultural e o papel do agrônomo educador; o último capítulo - Extensão ou comunicação? ou a educação como uma situação gnosiológica. A ideia central dessa obra é postular que os agrônomos pudessem entender criticamente o que acontecia no meio rural, para então ensinar e dar assistência ao camponês, possibilitando torná-lo cidadão e bom lavrador. Para que o agrônomo substituísse a sua prática extensionista, vertical, de obediência cega, bancária, pelo diálogo autêntico e pela comunicação verdadeira.

Em outros termos, a temática do livro é a da educação para a prática da liberdade, particularmente ao apresentar as categorias de diálogo e conhecimento como constituintes da profissionalização consciente e da formação para a cidadania. Portanto, nessa obra, Freire trata da comunicação e do diálogo, sendo que o diálogo é uma condição fundamental para a humanização. Em suma, o diálogo não invade, não enche o aluno de conteúdo.

A educação na Cidade (2005) é um livro composto por entrevistas realizadas entre os primeiros meses, quando havia assumido a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. É um livro introdutório sobre os sonhos e as atividades já realizadas pela equipe na Secretaria de Educação, como, por exemplo, cartas enviadas aos educadores, formação permanente dos educadores. Há uma divisão em duas partes. Na primeira,

Educar para a liberdade numa metrópole contemporânea (os déficits da educação brasileira, para mudar a cara da escola, projeto pedagógico, perguntas dos trabalhadores do ensino, desafio da educação municipal, alfabetização de jovens e adultos, história como possibilidade). A segunda parte trata de reflexões sobre a experiência com três educadores (autonomia escolar e reorientação curricular, a educação neste fim de século e lições de um desafio fascinante). Além disso, a obra traz um epílogo – Manifesto à maneira de quem, saindo, fica.

Os textos escritos nessa obra tratam diretamente de currículo, proposta pedagógica e prática pedagógica, pois constituem a síntese de sua experiência como Secretário Municipal de Educação de São Paulo. Para Freire,

É fundamental, creio, afirmar uma obviedade: os déficits referidos da educação entre nós castigam sobretudo as famílias populares. Entre os oito milhões de crianças sem escola no Brasil não há meninos e meninas das famílias que comem, vestem e sonham. E mesmo quando, do ponto de vista da qualidade, a escola brasileira não atende plenamente às crianças chamadas ‘bem-nascidas’, são crianças populares – as que conseguem chegar à escola e nela ficar – as que mais sofrem a desqualidade da educação (2005, p. 22).

Nessa obra, Freire descreve uma experiência que viveu no Chile, nos “semeadores de palavras”, projeto realizado junto a áreas de reforma agrária, sendo que os próprios camponeses alfabetizados “plantavam” (ensinavam) nos troncos das árvores, às vezes, no chão dos caminhos. Tratava-se de uma experiência social, não só escrita, mas de memória preponderantemente oral. Essa experiência descrita e vivida no Chile, ganha um sentido utópico na discussão de Paulo Freire, ao destacar que “gostaria de acompanhar uma população infantil envolvida num projeto assim e observar seus passos na experiência da alfabetização” (2005, p. 23).

Na gestão (1989-1991) de Paulo Freire na Secretaria de Educação de São Paulo, período em que a Educação Infantil ainda não era reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, ele já afirmava: “tenho falado muito, desde antes mesmo de assumir a Secretaria de Educação Municipal, no nosso sério empenho de mudar a cara de nossa escola, incluindo as escolas de Educação Infantil” (FREIRE, 2005, p. 33).

Paulo Freire acreditava que as escolas deveriam ser centros de criatividade, nas quais ensinar e aprender fossem um momento alegre, em que houvesse harmonia entre a comunidade escolar, dando voz a todos os envolvidos na escola, principalmente as crianças como parte ativa da escola.

A obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (2008b) é diferente das demais, pois não tem a forma direta e próxima de se dirigir ao

leitor, como ele considerava serem as cartas. Paulo Freire discute nessa obra que, nas suas experiências de infância e adolescência, encontram-se o embrião de suas reflexões de que o mundo precisava ser mudado. Ao trabalhar no SESI, envolveu-se com o problema da criança, escola e família. Fazia encontros com os pais dos alunos e proferia palestra de aproximações entre escola e família. Ao longo dessas atividades, percebeu que o lugar que ocupava caracterizava-o como detentor do conhecimento e seu discurso reproduzia uma postura autoritária e elitista: a de pensar que os pais e a comunidade precisavam ouvi-lo para aprender.

Em outro momento da obra, Paulo Freire discute a questão das classes sociais, enfatizando que as classes sociais existem e que o mundo é capitalista por excelência. Nesses termos, as condições objetivas do capitalismo estabelecem a desigualdade entre o ser humano, particularmente entre as crianças das classes oprimidas e opressoras:

Que excelência é essa que registra nas estatísticas, mornamente, os milhões de crianças que chegam ao mundo e não ficam e, quando ficam, partem cedo, ainda crianças e, se mais resistentes, conseguem permanecer, logo no mundo se despedem. [...] Que excelência é essa que, no Nordeste brasileiro, convive com uma exacerbação tal de miséria que parece mais ficção: meninos, meninas, mulheres, homens, disputando com cachorros famintos, tragicamente, animallescamente, detritos nos grandes aterros de lixo, na periferia das cidades, para comer. [...] Que excelência é essa que parece não ver meninos barrigudos, comidos de vermes, mulheres desdentadas, aos 30 anos parecendo velhas alquebradas, homens gastos, população diminuída de porte. [...] Que excelência é essa que vem compactuando com o assassinato frio, covarde, de camponeses e camponesas, sem terra, porque lutam pelo direito à sua palavra e a seu trabalho à terra ligado e pelas classes dominantes dos campos espoliado. [...] Que excelência é essa que não se comove com o extermínio de meninas e meninos nos grandes centros urbanos brasileiros; que “proibe” que 8 milhões de crianças populares se escolarizem, que “expulsa” das escolas grande parte das que conseguem entrar e chama a tudo isso “modernidade capitalista” (2008c, p. 95-96).

Em um encontro que Freire teve com trabalhadores espanhóis, imigrantes na Suíça, discutiu a construção de uma escola de educação da infância na perspectiva da Pedagogia do oprimido. Nessa obra os espanhóis encontravam suporte teórico para a constituição de uma escola que valorizasse a experiência de vida das crianças, de um pensar crítico sobre o mundo. Segundo Freire, o sonho dos espanhóis era, “o de uma educação aberta, democrática, que estimulasse nas crianças o gosto da pergunta, a paixão do saber, da curiosidade, a alegria de criar e o prazer do risco sem o que não há criação” (2008c, p. 141).

A preocupação de Freire e dos espanhóis foi analisar uma proposta de escola para crianças, com o objetivo de diminuir a alienação que a escola da Suíça causava.

Nessa perspectiva, Paulo Freire vislumbrava a viabilidade da concretização de sua Pedagogia do oprimido, também na educação da infância.

Outra observação de Freire refere-se à visita feita ao Caribe, em 1979, para discutir os pressupostos educativos. Segundo ele,

Pensávamos juntos numa educação que, respeitosa da compreensão do mundo das crianças, as desafiasse a pensar criticamente. Uma educação em cuja prática o ensino dos conteúdos jamais dicotomizasse do ensino do pensar certo. De um pensar antidogmático, anti-superficial. De um pensar crítico, proibindo-se a si mesmo, constantemente, de cair na tentação do puro improvisado (FREIRE, 2008c, p. 168).

Política e educação (2007) é um livro composto de pequenos ensaios e conferências sobre temas diversos, escritos, quase todos, no ano de 1992; são onze ensaios: educação permanente e as cidades educativas, educação de adultos hoje - algumas reflexões, anotações sobre unidade na diversidade, educação e qualidade, alfabetização como elemento de formação da cidadania, do direito de criticar - do dever de não mentir, ao criticar, educação e participação comunitária, ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos, educação e responsabilidade, escola pública e educação popular, universidade católica – reflexões em torno de suas tarefas.

Podemos destacar que, nessa obra, Paulo Freire reafirma sua compreensão de educação da criança:

Uma coisa é a ‘formação’ que dão a seus filhos os sabiões cujo canto e boniteza me encantam, saltitantes, na folhagem verde das jaboticabeiras que temos em frente à nossa biblioteca e outra é o cuidado, o desvelo, a preocupação que transcende o instinto, com que os pais humanos se dedicam ou não aos filhos. O ser ‘aberto’ que nos tornamos, a existência que inventamos, a linguagem que socialmente produzimos, a história que fazemos e que nos faz, a cultura, a curiosidade, a indagação, a complexidade da vida social, as incertezas, o ritmo dinâmico de que a rotina faz parte mas a que não o reduz, a consciência do mundo que tem neste um não eu e a de si como eu constituindo-se na relação contraditória com a objetividade, o “ser programado para aprender”, condicionado mas não determinado, a imaginação, os desejos, os medos, as fantasias, a atração pelo mistério, tudo isso nos insere, como seres educáveis, [...] **o que eu quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como vocação para a humanização.** [...] Em outras palavras e talvez reiteradamente, não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. (2007, p. 23, grifo nosso).

Pelo exposto, podemos perceber que Freire entende a educação como processo de conhecimento, de formação, sendo essa a sua vocação para a humanização, ou seja, não é possível efetivar-se como ser humano sem uma prática educativa, seja ela de que

forma for, e esse processo perdura a vida toda. Afirma Freire que “o ser humano jamais para de educar-se” (2007, p. 23).

Freire discute as políticas das cidades, considerando-as violentas, pois negam a educação a todos. Nesse sentido, faz menção à necessidade das cidades educativas serem dialógicas, respeitando as diferenças. Em relação a esse aspecto, afirma Freire,

Não se faz nem se vive a substantividade a virtude democrática sem o pleno exercício deste direito que envolve a virtude da tolerância. Talvez as Cidades pudessem estimular as suas instituições pedagógicas, culturais, científicas, artísticas, religiosas, políticas, financeiras, de pesquisas para que, empenhando-se em campanhas com este objetivo, desafiassem as crianças, adolescentes, os jovens a pensar e a discutir o direito de ser diferente sem que isto signifique correr o risco de ser discriminado, punido ou, pior ainda banido da vida (2007, p. 28).

Em *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2003), Paulo Freire dá respostas às inquietações de sua sobrinha Cristina que teria manifestado quando ele ainda vivia na Suíça. A obra está dividida em duas partes, totalizando dezoito cartas. Na primeira há treze cartas: 1º carta – a fome na minha infância. Em tenra idade já pensava que o mundo teria de ser mudado; 2º carta – a gravata de meu pai e o piano alemão de tia Lourdes; 3º carta – as almas penadas falando manhosamente e o relógio grande da sala da casa em que nasci; 4º carta – a triste e traumática mudança para Jaboatão; 5º carta – a malvez da pobreza; 6º carta – meus estudos no Colégio Oswaldo Cruz, do Recife. Meus professores e meus amigos mais queridos; 7º carta – Jaboatão: “aí se encontram as mais remotas razões de minha radicalidade; 8º carta – o sonho rompido; 9º carta - a morte de meu pai: a dor e o vazio por sua perda; 10º carta – de volta ao Recife: “enfeitiçado pela docência no Colégio Oswaldo Cruz” e andarilhando pelas livrarias de minha cidade; 11º carta- “Sesi: a prática de pensar teoricamente a prática para praticar melhor”; 12º minhas experiências no MCP, no SEC e em Angicos; 13º carta – uma carta de transição. Na segunda parte da obra: 14º carta – educação e democracia; 15º carta- o processo de libertação: a luta dos seres humanos para a realização do *ser mais*; 16º carta- o papel do orientador de trabalhos acadêmicos numa perspectiva democrática; 17º carta - o sonho da libertação e a luta contra a dominação; 18º a problematização de algumas questões do fim do século XX.

Em síntese, nessas cartas Freire trabalhou temas que vão das dificuldades de sua família empobrecida nos anos de 1930, perpassando pela preocupação na manutenção do status social por meio da gravata de seu pai e do piano da Tia Lourdes, por seus anos no Colégio Oswaldo Cruz, seu importante trabalho no SESI-PE, até a questão ética do

professor orientador em sua relação afetivo-epistemológico-ideológico com alunos que constroem trabalhos em uma perspectiva democrática. Essa obra, além de ter importância para a escrita do primeiro capítulo de nossa tese, merece destaque em razão da carta 15, a qual trata do processo de libertação e luta dos seres humanos para a realização do *ser mais*³⁷.

A obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993) foi escrita logo após *Pedagogia da esperança*. O formato da obra é o mesmo dado a *Cartas a Cristina*, livros em que trata os temas-problemas, em forma de cartas, porque são mais comunicantes do que a forma tradicional em ensaio. São dez cartas: 1º carta - ensinar aprender leitura do mundo, leitura da palavra; 2º carta - não deixe que o medo do difícil paralise você; 3º carta - vim fazer o curso do magistério porque não tive outra possibilidade; 4º carta - das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas; 5º carta - primeiro dia de aula; 6º carta - das relações entre a educadora e os educandos; 7º carta - de falar ao educando a falar a ele com ele; de ouvir o educando a ser ouvido por ele; 8º carta - identidade cultural e educação; 9º carta - contexto concreto-contexto teórico; 10º carta - mais uma a vez a questão da disciplina.

Freire expõe as ideologias inculcadas no tratamento aparentemente afetivo de “Tia”, e outras de que a profissional da educação tem de estar consciente. Embora as cartas mudem de tema, permanece nelas a linguagem do educador político, preocupado em radicalizar sua busca teórica para subsidiar a competência profissional e política das educadoras. Em suma, a principal categoria discutida é a de professor, a qual mostra-se relevante para problematizar um projeto para a formação da criança na educação infantil, seja para refletir as práticas pedagógicas ou a identidade do professor, tornando-se referência básica para a elaboração de nosso terceiro capítulo.

Em *À sombra desta mangueira* (1995), Freire buscou desmistificar as teses malvadas, como gostava de dizer, do neoliberalismo político que determinou a globalização da economia. Debruçou-se, também, aprofundando temas como a esperança, os limites da direita, a gestão democrática, serenidade e alegria, dialogicidade e fé. Os itens que fazem parte da obra são solidão-comunhão, suporte e mundo, meu primeiro mundo, esperança, limite da direita, neoliberais e progressistas, gestão democrática, lições do exílio, esquerda e direita, seriedade e alegria,

³⁷ No terceiro capítulo discutiremos o sentido de *ser mais* em Paulo Freire.

dialogicidade, minha fé e esperança. Nessa obra Freire rememora sua infância, da qual é possível apreender sua reflexão a respeito da criança pertencente à classe trabalhadora. Alguns excertos dessa obra indicam a reflexão do filósofo Freire a respeito da própria experiência de seu tempo de criança:

Meu primeiro mundo foi o quintal de casa, com suas mangueiras, cajueiros de fronde quase ajoelhando-se no chão sombreado, jaqueiras e barrigudeiras. Árvores, cores, cheiros, frutas, que atraindo passarinhos vários, a eles se davam como espaço para seus cantares. [...] Aquele quintal foi minha imediata objetividade. Foi o meu primeiro não-eu geográfico pois os meus não-eus pessoais foram meus pais, minha irmã, meus irmãos, minha avó, minhas tias e Dadá, uma bem-amada mãe negra que, menina ainda, se juntara à família nos fins do século passado. Foi com esses diferentes não-eus que me constituí como eu. Eu fazedor de coisas, eu pensante, eu falante (2001, p. 24-25).

Entender as experiências de Paulo Freire no tempo de infância nos faz compreender a construção do *ser mais*, assim como que esse período da vida é importante e deve ser rico em experiências significativas.

Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (1997) foi lançado em 10 de abril de 1997. Nele, Freire tratou dos saberes necessários à prática pedagógica progressista. A obra é dividida em três capítulos. Em cada capítulo existem nove subcapítulos, conforme a seguinte sequência: Capítulo I - Não há docência sem discência – ensinar exige rigorosidade metódica, ensinar exige pesquisa, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, ensinar exige criticidade, ensinar exige estética e ética, ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Capítulo II - Ensinar não é transferir conhecimento – ensinar exige consciência do inacabado, ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado, ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, ensinar exige bom senso, ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, ensinar exige apreensão da realidade, ensinar exige alegria e esperança, ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, ensinar exige curiosidade. Capítulo III - Ensinar é uma especificidade humana, ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, ensinar exige comprometimento, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, ensinar exige liberdade e autoridade, ensinar exige tomada consciente de decisões, ensinar exige saber escutar, ensinar exige

reconhecer que a educação é ideológica, ensinar exige disponibilidade para o diálogo, ensinar exige querer bem aos educandos.

Segundo Ana Maria Freire (2006), *Pedagogia da autonomia* não é um livro a mais na extensa obra de Paulo Freire. A rigor, sintetiza a sua pedagogia do oprimido e o engrandece como gente. É um livro-testamento de sua presença no mundo. Esse livro obra é fundamental para a discussão no terceiro capítulo desta tese, pois nele estão sintetizadas as condições necessárias ao processo do educar.

Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000) é um livro não concluído por Freire. Sua pretensão seria escrever dez cartas, porém, apenas escreveu três. Tais cartas e outros escritos inéditos foram publicados por Ana Maria Freire. A 1ª carta pedagógica é escrita especialmente para os pais, e nela alerta-os sobre as questões da autoridade e seus limites; do risco de educar para a liberdade, sobre a disciplina da vontade e o desenvolvimento da mentalidade democrática que nos forjam sujeitos éticos. Na 2ª carta, Freire fala sobre a legitimidade dos sonhos de rebeldia, sobre a importância da luta do MST contra o latifundiário e as injustiças e elogio à marcha em Brasília, organizada e realizada por seus militantes. Na 3ª carta, ele chora a morte do índio pataxó Galdino de Jesus e analisa as causas da desgentificação dos assassinos de Brasília e de todos que têm esses modelos a seguir. Os outros escritos foram formados por seis ensaios que versam sobre a malvadeza do colonialismo, sobre a inadequação da sua linguagem ideológica que diz ter sido descoberto o Brasil, quando na verdade foi uma invasão às terras dos nacionais; alfabetização e miséria; os desafios da educação frente às tecnologias; a alfabetização na televisão, a educação e esperança e sobre a profecia, utopia e sonho.

Nessa obra o que nos chama a atenção é a questão da liberdade, autoridade e licenciosidade das crianças. Com relação à liberdade afirma Freire,

A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a 'tirania da liberdade', em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam, ainda, campeões da liberdade. Submetidas ao rigor sem limites da autoridade arbitrária, as crianças experimentam fortes obstáculos ao aprendizado da decisão, da escolha, da ruptura. Como aprender a decidir, proibidas de dizer a palavra, de indagar, de comparar. Como aprender democracia na licenciosidade em que, sem nenhum limite, a liberdade faz o que quer ou no autoritarismo em que, sem nenhum espaço, a liberdade jamais se exerce? (2000, p.34).

Por outro lado, Freire observa: “a mim me dá pena também e preocupação, igualmente, quando convivo com famílias que vivem a outra tirania, a da autoridade, em que as crianças caladas, cabisbaixas, ‘bem-comportadas’, submissas nada podem” (2000, p. 36).

Para melhor entender a educação da criança, Freire afirma que a melhor forma é deixá-la consciente dos limites entre autoridade e liberdade, o que trará autonomia e a fará ser capaz de intervir no mundo. Nessa perspectiva, salienta Freire,

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo (2000, p.58-59).

Cabe, no entanto ressaltar, que a autonomia e o respeito ao outro devem ser aspectos indissociáveis, pois, segundo Freire, “[...] é necessário que a criança aprenda que sua autonomia só se autentica no acatamento à autonomia dos outros” (2000, p. 59).

Esse conjunto de obras trata dos principais conceitos desenvolvidos por Paulo Freire, em especial teoria e prática educativas, bem como a opção política a favor dos oprimidos. Elas traduzem os anseios, desejos, sonhos e as necessidades de todos aqueles que querem e queriam a necessária libertação de si e da sua sociedade.

Em suma, a trajetória de Paulo Freire é conformada pela busca de explicar a realidade brasileira, indicando as contradições históricas, bem como por sistematizar uma filosofia, isto é, um projeto de humanização do ser humano. Ao projeto de humanização do homem está estritamente associada uma filosofia da educação, pois, para ele, não é possível pensar em transformação social sem a contribuição da educação. No pensamento de Paulo Freire, a educação tem um papel preponderante no processo de emancipação da humanidade, na qual ganha um sentido profundo a formação da criança da educação infantil, principalmente das crianças das classes oprimidas, pautada na autonomia e esperança de que os sujeitos históricos e sociais são anunciadores e construtores de um novo mundo.

1.4. Paulo Freire: entre a cultura e a política

Neste subcapítulo objetivamos discutir o problema do intelectual, destacando a trajetória de Paulo Freire como expressão do intelectual moderno. Essa análise está fundamentada em Antonio Gramsci, particularmente no seu conceito de intelectual.

Segundo Leclerc (2004, p. 58),

Na problemática marxista elaborada por Gramsci o único pensador marxista que teorizou realmente a ‘questão dos intelectuais’ -, o intelectual foi historicamente no Ocidente (sob a figura do clérigo de Igreja) o representante da classe dominante (a dos proprietários rurais e da aristocracia). Porém, mesmo oriundo da classe dominante, o intelectual pode se ‘colocar a serviço’ da classe popular. Ao engajar-se no lado do proletariado, ele ‘trai’ sua classe de origem e fala em nome da classe dominada. Faz-se o representante dos oprimidos e dos sem-voz, tornando-se então o mandatário não de interesses particulares (os da futura classe dominante em que se transformaria o proletariado), mas do universal encarnado na classe portadora do futuro e do sentido da história. Pois os oprimidos estariam destinados, pelo curso fatal da história, a se tornar uma sociedade finalmente reconciliada consigo mesma, a humanidade em seu conjunto, o ‘gênero humano’.

Em princípio, para analisar a trajetória intelectual de Freire é necessário compreender o que entendemos por intelectual. Para Antonio Gramsci, todos os homens podem ser considerados intelectuais, porém nem todos exercem a função de intelectual. O intelectual se define pelo lugar e pela função que ocupa no conjunto das relações sociais.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo de produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político [...] (GRAMSCI, 2001a, p. 15).

Podemos entender que a classe gera seus intelectuais. Acredita-se que sua função é a de promover a tomada de consciência dos membros da classe a eles organicamente vinculados. Tendo essa consciência um interesse coletivo, na qual a visão de mundo está pautada nos princípios da autonomia e da homogeneização, o intelectual isolado não existe. Ser um intelectual é pertencer conscientemente e de alguma maneira à coletividade das classes. Para Leclerc (2004, p. 23), “o grupo parece ser uma condição necessária para a emancipação intelectual e a inovação cultural. Os intelectuais têm necessidade do grupo para existir”.

Para Schlesener (2002), o proletariado que como classe tem dificuldade em formar os seus próprios intelectuais, tem interesse que os intelectuais “cheguem a aderir ao seu programa e à sua doutrina” integrando-se e confundindo-se com os seus movimentos. Mas é necessário entender que “pela sua própria natureza e função histórica”, como representantes de “toda a tradição cultural de um povo”, os intelectuais se desenvolvem com maior lentidão que os outros grupos sociais e não podem romper

abruptamente com todo o passado e aderir a uma nova concepção de mundo ou uma nova ideologia.

Nesse viés acreditamos ser necessário conceituar o termo ideologia, pois é um termo polissêmico. Em sentido amplo é considerado um conjunto de ideias, concepções e opiniões sobre algum ponto sujeito à discussão. Pode ser considerada uma teoria, uma organização sistemática dos conhecimentos destinados a orientar a prática, a ação efetiva. Há ainda, outro sentido para o termo ideologia, no qual se enfatiza o aspecto pejorativo, isto é, um conjunto de ideias e concepções sem fundamento, mera análise ou discussão oca de ideias abstratas que não correspondem aos fatos reais.

O conceito de ideologia foi reelaborado por Marx e Engels³⁸ em Ideologia Alemã. Ideologia aparece como equivalente à ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as ideias aparecem como motor da vida real.

Segundo Michael Löwy,

[...] o conceito de ideologia [...] posterior a Marx, sobretudo na obra de Lenin, onde ganha um outro sentido, bastante diferente: a ideologia como qualquer concepção da realidade social ou política, vinculada aos interesses de certas classes sociais.[...] Karl Mannheim em seu livro Ideologia e Utopia, onde procura distinguir os conceitos de ideologia e utopia. Para ele ideologia é o conjunto das concepções, ideias, representações, teorias, que se orientam para a estabilização, ou legitimação, ou reprodução, da ordem estabelecida. São todas aquelas doutrinas que têm certo caráter conservador no sentido amplo da palavra, isto é, consciente ou inconscientemente, voluntária ou involuntariamente, servem à manutenção da ordem estabelecida. Utopias, ao contrário, são aquelas ideias, representações e teorias que aspiram uma outra realidade, uma realidade ainda inexistente. Têm, portanto, uma dimensão crítica ou de negação da ordem social existente e se orientam para a sua ruptura. Deste modo, as utopias têm uma função subversiva, uma função crítica e, em alguns casos, uma função revolucionária (LÖWY, 2008, p. 12-13).

Dada a exposição, podemos questionar como uma classe que domina as relações sociais consegue fazer outras classes sociais interiorizarem seus valores e normas como suas? Segundo Chauí (1994), é formulando para os membros de uma sociedade uma explicação racional e universal (por um conjunto de valores e representações) para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem contudo explicitar que tais diferenças residem no seio da esfera da própria sociedade.

³⁸ O criador do termo ideologia foi o filósofo francês Destutt de Tracy. Segundo esse autor, ideologia é o estudo científico das ideias e as ideias são o resultado da interação entre organismo vivo e a natureza, o meio ambiente (LÖWY, 2008, p. 11).

Num rápido esboço do papel ideológico da educação, podemos salientar que em princípio, a educação jamais pode ser completamente neutra em relação às ideologias. Esse sentido é reafirmando por Paulo Freire³⁹ por meio da seguinte metáfora:

[...] o poder da ideologia me lembra aquelas manhãs cheias de orvalho em que a neblina distorce o contorno dos ciprestes e eles se tornam sombras de algo que sabemos que está lá, mas não podemos realmente definir (FREIRE, 1998, p. 19 apud MISIASZEKE; TORRES, 2008, p. 222).

Ao reportar-se a Gramsci pode-se entender que a escola tem um papel reprodutor da ideologia dominante. Porém, como uma das instituições da sociedade civil, a escola teria uma função dialética, em que a função reprodutora das relações de produção e força de trabalho traria a sua própria contradição, a função libertadora, através de contra-ideologias emancipadoras. A escola seria potencialmente o momento da crítica e da consciência, em que os homens assumem uma participação ativa na história – momento de criação coletiva de uma nova cultura, a partir da crítica de verdades descobertas, baseadas em ações vitais na realidade concreta e presente, e que criaria pressupostos para a superação da sociedade atual.

O objetivo fundamental da prática educativa junto à classe trabalhadora – partindo do reconhecimento de seus interesses de classes, é chegar a interesses mais gerais e mediatos para que assuma o papel de agente transformador da realidade.

Da relação dialética intelectual-povo, unidos num ponto de referência comum, surge um novo saber, uma nova filosofia que poderá converter-se em um projeto societário de emancipação humana. É o momento em que o proletariado, sem ser classe dominante, coloca para si a perspectiva de ser dirigente. Torna-se imprescindível, portanto, identificar o intelectual como um educador e um organizador da cultura.

Para Cury,

O intelectual é, pois, um elo mediador entre a classe social que representa e a consciência de classe, em vista de sua organização mais lúcida e coerente. O papel dos intelectuais na formação e organização dessa consciência lhe dá um contato real com a História, o que possibilita o seu avanço na conquista de uma maturidade ideológica. Esse papel de porta-voz de uma classe é mais facilmente obtido pela classe dirigente, cujas facilidades de gerar seus próprios intelectuais é evidente. A classe subalterna, ao menos a princípio, se vê obrigada a *importar* seus intelectuais. Tal situação pode levar a classe

³⁹ Freire se agrega aos teóricos marxistas que consideram as ideologias como ideias falsas e distorcidas associadas aos interesses das classes dominantes. “As ideologias promovem a miopia para aceitar facilmente que o que estamos vendo e ouvindo, é de fato, o que realmente é, e não uma distorção do que é” (FREIRE, 1998, p. 19 apud MISIASZEKE; TORRES, 2008, p.222).

dominante a tentar a sua cooptação, visando o reformismo, até que ela gera os seus próprios intelectuais (1983, p. 85 grifo do autor).

Ao analisar a trajetória intelectual de Paulo Freire, buscamos no conceito de intelectual formulado por Gramsci a nossa base afirmativa. Nesses termos, é fundamental sustentar:

O que é essencial nesse conceito é que não existe nenhum *a priori* de formação e/ou posição institucional para definir o intelectual. Cabe sempre ao investigador interessado na sua exploração analisar a natureza dos projetos formativos em curso, a ação dos seus protagonistas e, sobretudo, avaliar em contexto as conseqüências sociais desses projetos (VIEIRA, 2001, p. 57).

Gramsci defende um sentido amplo a ideia de intelectual - aquele que produz reflexões teóricas, mas que também está no *front* da política. Ou seja, aquele que participa das práticas culturais, sistematizando, sintetizando visões de mundo e organizando projetos educativos. De modo preciso, a afirmação do pensador italiano “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2001a, p 53) é fecunda para problematizar a trajetória de Paulo Freire.

Para Gramsci,

Todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2001a, p. 53).

No entanto, assevera Gramsci, “nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2001a, p.19). O conceito gramsciano privilegia a função organizativa. Dessa maneira, Gramsci ao discutir o conceito de intelectual, seu lugar nos aspectos sócio-político e econômico de uma formação social e seu papel, diz que:

Todo grupo social, nascido no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica cria para si, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função não só no campo econômico, mas ainda no campo social e político (GRAMSCI, 1975, p. 1513).

Ao discutir o papel do intelectual junto às classes subalternas, Gramsci observa que a filosofia da práxis, “não tende a manter os simples na sua filosofia primitiva do senso comum, mas pretende conduzi-los na direção de uma concepção superior da vida”. Por isso, continua Gramsci, “ao afirmarmos a exigência do contato entre intelectuais e simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma

unidade de nível mais baixo da massa, mas (para) construir um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual da massa” (1975, p. 1384). Acrescenta Gramsci a essa reflexão, a seguinte afirmação, referindo-se ao papel dos intelectuais junto aos “simples”, no que diz respeito à construção de uma consciência política: “a consciência de fazer parte de uma determinada força que deseja ser hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase para uma ulterior e progressiva autoconsciência na qual teoria e prática finalmente se unificam” (1975, p. 1385). Isto porque para Gramsci, “uma classe humana não se torna independente ‘de per si’ sem organizar-se (no sentido lato) e não há organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores” (1975, p. 1385).

Ao concluir, nos *Quaderni* sua reflexão sobre o tema dos intelectuais, Gramsci constata que “criar uma nova cultura não significa somente fazer descobertas originais, significa ainda e especialmente difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer e, portanto, fazê-la tornar-se base das ações vitais, elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral”. E conclui: “que uma massa de homens seja conduzida a pensar coerentemente é um fato ‘filosófico’ mais interessante e ‘original’ que a descoberta da parte de um ‘gênio’ filosófico de uma verdade que permaneça patrimônio de pequenos grupos de intelectuais” (1975, p. 1389).

Portanto, coerente com o papel atribuído aos intelectuais, Gramsci dirá que os intelectuais são de dois tipos, os tradicionais e os revolucionários, ambos orgânicos da classe da qual os “*comessi*”, isto é, os comissários. Intelectuais revolucionários das classes subalternas, teriam a “missão” junto às massas de conduzi-las do senso comum à consciência filosófica, a fim de criar uma “nova ordem intelectual e moral” (1975, p. 1519-1529).

O que define o indivíduo que intervém nos episódios da cultura como intelectual é a capacidade de organizar o tecido social, refletir sobre si mesmo e sobre a relação com a sociedade. A trajetória de Paulo Freire evidencia a fecundidade desse conceito, pois o intelectual moderno está entre a filosofia e a política.

A trajetória de Paulo Freire pode ser compreendida à luz das observações de Gramsci:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro - mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção

humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista-político) (2001a, p.53).

A noção de intelectual como agente social, como organizador da cultura, como um elaborador de visões de mundo ganha relevância, pois, mais do que escritor de obras desinteressadas/perenes ao modo de filósofos acadêmicos, Paulo Freire estava envolvido com projetos que visavam alterar os *modus vivendi* dos brasileiros e dos oprimidos, isto é, ele estava entre a filosofia, cultura e política.

O pensamento freireano é caracterizado por múltiplos conceitos, o que o define não apenas como filósofo no sentido clássico, mas como homem comprometido com a vida prática (CAMPOS, 2010). Tal hipótese pode ser evidenciada a partir das diversas formas de concretizar seus ideais, dentre os quais destacamos sua ação de coordenação de projetos político-pedagógicos associados ao Movimento de Cultura Popular, ao Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação no governo João Goulart e à Secretaria de Educação do Município de São Paulo, no governo municipal de Luiza Erundina, bem como suas obras teóricas.

O arcabouço teórico produzido por Freire expressou a sua visão de mundo, o que o torna um intelectual que exerce positivamente, de forma dialética a teoria e a prática, representando assim, a classe em nome da qual pensa e age.

De acordo com Cury, podemos entender que,

A possibilidade de uma interpretação e explicação que contradigam a legitimação existente exige um ponto de vista contraditório ao ponto de vista da classe dominante. Ora, a formulação de um outro ponto de vista exige o concurso de um outro tipo de agente pedagógico (intelectual) que, de um lugar outro e contraditório, igualmente elabore um discurso crítico que intencione a elevação das consciências dominadas e destrua a pseudoconcreticidade das representações da falsa consciência (CURY, 1983, p. 84).

As produções teóricas de Freire sintetizam uma interpretação da cultura brasileira, bem como formulam projetos educacionais que visam colocar em andamento suas concepções de mundo, de homem/mulher e de cultura. Na acepção freireana, *mundo* é uma expressão presente em suas obras, como no livro *A importância do ato de ler*, no qual salienta: “refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela” (FREIRE, 1986, p. 22). Na mesma obra podemos identificar a palavra *mundo* numa perspectiva fenomenológico-existencial, “cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros” (p. 30).

Já na obra *Pedagogia do Oprimido*, podemos destacar os múltiplos significados do termo *palavra*. Salientamos a questão de “visão de mundo” dos que promovem uma educação bancária não corresponder necessariamente à visão do povo. Para Freire, “a visão de mundo” reflete a “situação no mundo” em que as pessoas se constituem.

A concepção de homem/mulher, segundo Paulo Freire, é de que o homem integrado é o homem sujeito, ou seja, o homem não é só um ser histórico, mas acima de tudo, aquele que expressa sua humanização. A vocação para a humanização, na perspectiva freireana, expressa-se na própria busca de ser mais, buscando conhecer a si e o mundo. Para ele, a natureza humana é programada, jamais determinada, ou seja,

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, ‘tomando distância’ de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à ‘paixão de conhecer’, para o que se faz indispensável a liberdade que, constitui-se na luta por ela, só é possível porque, ‘programados’, não somos, porém, determinados; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos, na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra, humanização e desumanização, são destino certo, dado, sina ou fato. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, distorção da vocação (2008c, p. 99).

O ser humano está num constante fazer-se no mundo que, no entendimento de Freire, é caracterizado pela luta para humanizar-se. É a busca de recuperar sua humanidade ou de superar as situações-limites para realizar seu próprio ser mais. Podemos destacar na obra *Pedagogia do Oprimido*, o que Freire entende por estarmos histórica e humanamente vocacionados para a humanização do mundo.

São homens e mulheres, seres sociais e históricos que buscam sua humanização com uma educação libertadora, buscam a superação das contradições existentes na sociedade, onde sua voz é silenciada, uma das formas de opressão, mas criam condições para que esses homens e mulheres aprendam a reconhecer as circunstâncias, as estruturas e as formas políticas que o situam como classe oprimida. Então, suas ações incidem sobre as realidades a serem transformadas. Para Freire, “[...] todo ser se desenvolve (ou se transforma) dentro de si mesmo, no jogo de suas contradições” (2008a, p. 155), pois são seres humanos que em sua humanidade e desumanidade fazem a história e, ao fazerem isso, eles próprios vão tornando-se historicamente homens-sujeitos ou homens-objetos.

Já a concepção de cultura para Paulo Freire, segundo Osowski, “é a atividade humana de trabalho que transforma, produzido por diferentes movimentos e grupos culturais constituidores do povo: homens e mulheres que ainda não haviam aprendido a

dizer sua palavra, alguns que já sabiam, mas não ousavam manifestar-se [...]” (2008, p. 107). Em sua obra intitulada *Educação como prática da liberdade*, Freire salienta que fazer cultura pressupõe “uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou a acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época” (1980, p. 44).

Podemos aproximar o conceito de cultural freireano da concepção de Gramsci. Na acepção gramsciana, cultura tem dois sentidos: visão de mundo e projetos formativos. Para ele, os modos de vida, os modos de pensar e de agir de um povo são construídos historicamente. Nesses termos, Freire sustenta que,

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alternando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (1980, p.43).

Os modos de vida e os projetos de formação humana são construídos a partir de diversos ambientes, tais como a família, a língua, o trabalho, a religião, a classe social, a escola, o partido político, etc. São nessas esferas da vida social que se organiza e se dissemina a cultura. São nesses ambientes que se processam os diversos conflitos, as diferentes concepções de mundo. Portanto, a cultura é produto do embate e da interação das visões de mundo e das práticas sociais que perpassam esses diferentes ambientes culturais.

A experiência formativa nesses diferentes espaços de vida e de luta cultural é mediada pela intervenção daqueles que assumem as funções de organizadores dos projetos em curso nesses ambientes. Essa função mediadora é incumbência dos intelectuais, os quais, para Gramsci, são aqueles que participam das práticas sociais, sintetizam, sistematizam as ideias de um grupo social e propõem projetos de ação. Nesse aspecto, as obras de Paulo Freire sintetizam e sistematizam sua concepção de cultura. Além disso, sua trajetória expressa essa função organizadora, pois esteve envolvido com a filosofia, mas acima de tudo com a transformação da sociedade brasileira.

Cultura é o eixo norteador dos círculos de cultura⁴⁰. Para Brandão, o círculo de cultura traz para o campo de educação popular, de vocação transformadora de pessoas e de sociedades, algo das iniciativas práticas grupais de uso comunitário, escolar ou pedagógico. Círculo porque todos estão à volta de uma equipe de trabalho que não tem um professor, mas um animador de debates que, como um companheiro, participa de uma atividade comum em que todos ensinam e aprendem. De cultura porque, muito mais do que o aprendizado individual, o que o círculo produz são modos próprios e novos, solidários, coletivos de pensar. E todos juntos aprendem, de fase em fase, de palavra em palavra, que aquilo que constroem é outra maneira de fazer a cultura que os faz, por sua vez, homens, sujeitos, seres de história (BRANDÃO, 1996, p. 43-44).

As obras teóricas de Paulo Freire expressam a sua filosofia, um tipo peculiar de filosofia – o que poderíamos denominar de filosofia da práxis. O pensamento desse educador foi constituído no movimento cultural e político de sua trajetória intelectual. Suas ideias impulsionaram suas ações políticas e vice-versa que resultaram de suas intervenções nas esferas da política. Essa caracterização dialética da trajetória de Paulo Freire evidencia a importância de incorporar suas atividades políticas nas análises da história intelectual da educação.

Para Fernandes,

Freire afirmou claramente que a educação não é um reflexo das relações entre classes, mas sim um produto da relação dialética entre cultura e relações sociais de produção. Na teoria freireana, a subjectividade não se reduz a uma reflexão da objectividade, mas consiste num produto complexo da práxis humana sobre essa materialidade (1998, p.104).

Sua ação política no interior do MCP de Recife, no início da década de 1960, preconizava o resgate da “cultura popular, com o povo orientado por intelectuais, [a fim de] levar a uma práxis revolucionária capaz de fazer a transformação do país” (FREIRE, 2006, p.129). Essa passagem que está no memorial do MCP postula uma tarefa peculiar à intelectualidade - organizar a cultura popular e conduzir o povo ao processo de libertação. Ao modo do Centro Popular de Cultura da UNE, o grupo fundador do MCP deu um sentido novo à cultura popular (visão de mundo construída pelos intelectuais). Nesse sentido, os intelectuais (fundadores do MCP) acreditavam no “papel da cultura no processo de formação como no da luta política pelas necessárias mudanças de que a

⁴⁰ É o símbolo mais adequado à lembrança das experiências de cultura e de educação popular realizados no Brasil e na América Latina a partir dos anos de 1960, segundo Carlos Rodrigues Brandão (2008, p. 76).

sociedade brasileira precisava [...]” (FREIRE, 2003, p. 149).

No final da década de 1980, Paulo Freire assumiu a Secretaria de Educação do município de São Paulo. Segundo Ana Maria Freire (2006), Paulo Freire afirmava: “é um dever cívico e político que tenho diante de mim mesmo e para o povo da cidade que me acolheu tão generosamente quando voltei do exílio”. Continuava ele: “será uma oportunidade importante de testar mais uma vez na prática, desta vez nesta imensa rede pública de ensino que é a cidade de São Paulo, a minha teoria” (p.288). No discurso de posse, indicava que,

Nós chegamos aqui e estamos chegando aqui, nessa casa, para humildemente cumprir com gosto um dever que nos fascina, um dever de educadores e, por isso, de políticos, com uma certa opção, é claro, por que não há educador neutro, por que não há educação neutra (FREIRE, 2006, p. 289).

A ação política tem um sentido central na biografia intelectual desse educador. Essa assertiva nos remete novamente ao conceito de intelectual propugnado por Gramsci: o de organizador da cultura e de mobilizador dos grupos sociais. O intelectual, na acepção do filósofo italiano, é especialista e político, ou seja, filósofo e político. Na definição do pensador sardenho, o intelectual seria o moderno príncipe. Para ele, “o moderno príncipe deve e não pode deixar de ser o enunciador e o organizador de uma reforma intelectual e moral, o que significa, de resto, criar o terreno para um novo desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular no sentido da realização de uma forma superior e total de civilização moderna” (GRAMSCI, 2001b, p. 18).

Nessa direção indica Bobbio que embora com nomes diversos, os intelectuais sempre existiram, pois sempre existiu em todas as sociedades, ao lado do poder econômico e do poder político, o poder ideológico, que se exerce não sobre os corpos, mas sobre as mentes pela produção e transmissão de ideias, de símbolos, de visões de mundo, de ensinamentos práticos, mediante o uso da palavra (BOBBIO, 1997, p. 11). No entanto, na sociedade moderna, esses personagens ganharam dimensões muito mais amplas de participação pública. Na definição de Bobbio (p. 12), “vivemos em sociedades nas quais cresceu enormemente o espaço a eles concedidos para se fazerem ouvir e multiplicarem-se os meios de difusão das produções intelectuais”.

A trajetória de Paulo Freire expressa os dois sentidos da vida intelectual: produção de conhecimento e intervenção na vida pública. Na primeira tarefa, estão inseridas as produções acadêmicas (pesquisas, obras); na segunda, as ações políticas (MCP, Ministério da Educação e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) que

objetivavam implementar seus projetos culturais, bem como mobilizar os indivíduos para promoverem a renovação cultural, política, social e econômica. Em termos específicos, Paulo Freire está comprometido em explicar o mundo, mas também com a transformação da realidade, aspectos que o torna orgânico a classe social dos trabalhadores brasileiros.

Segundo Gramsci,

O proletariado pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue criar um sistema de alianças de classe que lhe permita mobilizar contra o capitalismo e o Estado burguês a maioria da população trabalhadora – o que significa, na Itália, dadas as reais relações de classe existentes, que o proletariado pode se tornar classe dirigente e dominante na medida em que consegue obter o consenso das amplas massas camponesas (1987, p. 139).

O conceito gramsciano privilegia a função organizativa, ou seja, o que define os indivíduos que intervêm nos episódios da cultura como intelectuais, é a capacidade de organizar o tecido social, refletir sobre si mesmos e sobre a sua relação com a sociedade. Este conceito estimula um novo olhar para a própria sociedade, para os homens e suas produções.

Em termos sintéticos, neste capítulo o objetivo foi discutir aspectos da trajetória de Paulo Freire, privilegiando sua formação, bem como sua produção teórica e ação política. Nossa preocupação foi evidenciar a profunda relação entre esses três aspectos, pois não é possível dissociar cultura e política no pensamento de Freire. Em razão disso, recortamos nossa análise no conceito de intelectual postulado por Antonio Gramsci. A principal preocupação, nessa parte da tese, foi evidenciar o comprometimento da trajetória intelectual de Paulo Freire com a transformação da sociedade brasileira, ou melhor, com a libertação da humanidade, em cujo projeto deve ser pensada a formação da criança da educação infantil.

1.5. Lugar de rememoração: a infância à sombra da mangueira

Voltar às lembranças da infância remete-nos a refletir sobre a importância dessa fase da vida pela qual todos os seres humanos passam, embora com marcas contornadas pelas condições sociais de cada classe social. Assumimos o pressuposto de que a criança é um ser histórico e social, que se constitui numa determinada sociedade, cuja infância se realiza a partir das relações existentes.

Segundo Vygotsky,

A criança, desde os primeiros momentos de sua existência, estabelece relações com o grupo ao qual pertence e o ambiente em que vive, sempre de forma mediada. Desta maneira, o desenvolvimento e a aprendizagem são dois processos distintos, independentes, porém indissociáveis (1989, p. 95).

Desse modo, na medida em que a criança aprende, ela se desenvolve, ou seja, humaniza-se. Podemos afirmar que é na infância que os seres humanos iniciam sua constituição como seres sócio-históricos. Neste sentido, para Paulo Freire,

O homem está no mundo e com o mundo. [...] isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender [...]. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo (2008b, p. 30).

Paulo Freire, conforme vimos no subcapítulo 1.3, descreve momentos que marcaram de forma significativa sua infância e, que repercutiram ao longo da vida. Em sua obra intitulada *À sombra desta mangueira*, podemos perceber uma lembrança preciosa de sua infância, ao observar que:

O quintal de minha infância vem como que se desdobrando em tantos outros espaços, não necessariamente outros quintais. *Sítios* em que este homem de hoje, vindo em si aquele menino de ontem, aprende por ver melhor o antes visto. Rever o antes visto quase sempre implica ver ângulos não percebidos. A leitura posterior do mundo pode constituir-se de forma mais crítica, menos ingênua, mais rigorosa (FREIRE, 2001, p. 24).

Nos momentos inesperados, surgem as lembranças de infância; no exílio principalmente, lendo uma carta vinda do Brasil, precisamente de Recife, como salienta Freire, “de repente, como se mágica fosse, recuo no tempo e quase me vejo menino no quintal frondoso, aprendendo a ler com meu pai e minha mãe, escrevendo frases e palavras no chão sombreado pelas mangueiras” (2001, p. 25).

Em *Cartas a Cristina* é muito marcante as memórias da infância: “voltar-me sobre minha infância remota é um ato de curiosidade necessário. Quanto mais me volto sobre a infância distante, tanto mais descubro que tenho sempre algo a aprender dela”. (FREIRE 2003, p. 38).

Tais observações reafirmam que são nas experiências das práticas sociais que as crianças passam pelo processo da aprendizagem. Cabe salientar que se temos um processo, ele não tem fim, pois a aprendizagem dá-se por toda a vida, afinal Freire não cansa de afirmar que o homem é um ser inacabado. Conforme dito anteriormente, ao processo de apropriação da prática social chamamos aprendizagem. Compreendemos que a aprendizagem da criança, seu desenvolvimento, ocorre por meio da mediação social, pois a criança pertence a uma sociedade que determina as formas de apreensão

da realidade e do desenvolvimento do indivíduo, neste viés, Freire salienta a necessidade dos animadores culturais conhecerem a realidade na qual vivem os alfabetizandos.

O processo de desenvolvimento da criança, que é social, ocorre de forma integrada aos aspectos cultural, físico e psicológico, possibilitando que a criança se constitua como indivíduo com personalidade própria e como parte integrante de um grupo, a partir das experiências concretas realizadas em seu meio.

Para Paulo Freire, “a minha radical rejeição à sociedade de classes, como uma sociedade necessariamente violenta, seria, para tais possíveis analistas, a maneira pela qual se estaria explicitando hoje o ‘desencontro’ afetivo que eu teria vivido na infância” (2003, p. 39). Freire foi uma criança bem amada por seus familiares: “jamais me senti ameaçado, sequer, pela dúvida em torno da afeição de meus pais entre si como de seu amor por nós” (FREIRE 2003, p. 55). É muito recorrente perceber a imagem preservada “da fome” que passou na sua infância.

Para Freire:

Às vezes, me fazia dormir, debruçado sobre a mesa em que estudava, como se estivesse narcotizado. E quando, reagindo ao sono que me tentava dominar, escancarava os olhos que fixava com dificuldade sobre o texto de história ou de ciências naturais- ‘lições’ de minha escola primária – as palavras eram como se fossem pedaços de comida (2003, p. 39-40).

Paulo Freire, em sua obra intitulada *A importância do ato de ler* (1986), descreve sua infância e os momentos felizes e inesquecíveis que passou.

Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos que me preparavam para riscos e aventuras maiores. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe –, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’ daquele contexto se encarnavam nos cantos dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá- na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos, as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’ daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada, o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a

sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto... Daquele contexto faziam parte igualmente os animais: os gatos da família, a sua maneira manhosa de enroscar-se nas pernas da gente, o seu miado, de súplica ou de raiva; Joli, o velho cachorro negro de meu pai, o seu mau humor toda vez que um dos gatos incautamente se aproximava demasiado do lugar em que se achava comendo e que era – ‘estado de espírito’ – o de Joli, em tais momentos, completamente diferente do de quando quase desportivamente perseguia, acuava e matava um dos muitos timbus responsáveis pelo sumiço de gordas galinhas de minha avó. Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus receios, os seus valores (1986, p. 13-14).

A vida no Nordeste simples, mas com uma riqueza de experiências em sua infância tornou o menino Paulo Freire, uma pessoa adulta encharcada por marcas que a infância deixou. Pois bem, é na infância que fazemos nossas primeiras apropriações, ou seja, aprendemos com a vida, aprendemos com o mundo, e assim a criança passa a “ler o mundo”.

A condição da infância pobre⁴¹ estava associada de maneira ambígua entre o brincar, estudar e trabalhar. A esse respeito, pronuncia-se Freire: “no fundo, vivíamos, [...] uma radical ambiguidade: éramos meninos antecipados em gente grande. A nossa meninice ficava espremida entre brinquedos e o ‘trabalho’, entre a liberdade e a necessidade” (2003, p. 44). Podemos entender, pelo depoimento de Freire que sua infância foi aquela em que muitas crianças se submetem ao trabalho muito cedo.

Para a compreensão da ideia de infância, a qual foi se modificando ao longo do tempo, faz-se necessário retomar esse conceito polissêmico e entender suas diferentes concepções. Para Kuhlmann Junior e Fernandes, “a história da infância seria, portanto a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com esta classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade” (2004, p. 15).

A ideia de infância sofreu inúmeras mudanças de acordo com o modo de organização da vida dos homens. Na Idade Média, não existia um lugar para o sentimento de infância, pois as crianças viviam um mundo adulto, vestiam-se da mesma forma, participavam dos mesmos jogos, frequentavam as mesmas festas, não existia a preocupação em excluí-las das conversas dos adultos.

⁴¹ Quando nos referimos à infância pobre de Paulo Freire, estamos apontando as dificuldades financeiras e conseqüentemente a fome na infância, “aos onze anos eu tinha ciência das precárias condições financeiras da família” (FREIRE, 2003, p. 44).

Segundo Ariés (1981), na sociedade medieval o sentimento de infância⁴² não existia, tal qual é concebido hoje. O sentimento existente por volta do século XIII poderia ser definido da seguinte maneira: a criança não existia. Supriam-se suas necessidades enquanto filhote do homem que não consegue se manter sozinho, entretanto, após este período, a criança era engajada na vida adulta imediatamente.

A partir do século XIV, a infância passa a ser representada como sagrada, multiplicando-se as representações de Jesus menino e da Virgem Maria. Segundo Badinter (1980), durante longos séculos a teologia cristã, personificada por Santo Agostinho, elaborou uma imagem da criança definida como algo que simbolizava o mal, a imperfeição ligada ao peso do pecado original. Apenas uma infância, apenas uma criança merecia nosso respeito, e deveria ser imitada: o menino Jesus, o qual trazia a sinceridade, pureza, bondade e verdadeira ingenuidade.

Para Ariés (1981), a Igreja e as artes contribuem muito para isso; a ingenuidade, a graça e a gentileza das crianças começam a ser observadas, dando início a um sentimento classificado como “paparicação”. As crianças passam a ser objeto de diversão para os pais.

Segundo Badinter (1980), no final do século XVII, o filósofo Descartes descreveu a infância como antes de tudo, sendo um período de fraqueza do espírito, quando a faculdade de conhecer e o entendimento estão sob total dependência do corpo. A criança não tem outros pensamentos senão as impressões sentidas pelo corpo. O feto já pensa, mas esse pensamento não passa de uma imagem de ideias confusas. Desprovida de discernimento e de crítica, a alma infantil deixa-se guiar para sensações de dor e prazer, estando condenada ao erro perpétuo.

Do século XV ao século XVIII ocorre uma mudança visível com relação aos sentimentos de infância, preocupado com o pudor e o cuidado de não corromper a inocência infantil. Era recomendado vigiar a criança constantemente, evitando a promiscuidade entre pequenos e grandes, controlar a linguagem e ocultar o próprio corpo.

Para Arce,

A criança não mais era objeto de risos e brincadeiras, mas passava a ser objeto de ordem moral, cujo modelo era o menino Jesus e suas qualidades, e também objeto de ordem psicológica, já que a necessidade formar homens cultos e racionais se fazia mister e para isso era necessário conhecer melhor a

⁴² Ariés (1981) define como sentimento de infância a não-afeição para com as crianças, mas correspondente à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto.

criança, seu desenvolvimento e suas particularidades. O porta-voz destas medidas era a criança das classes dominantes. As demais deveriam segui-la, para exibir padrões de comportamento adequados ao ser criança, ao viver a infância (2002, p. 83).

Ao longo dos séculos XV e XVI, a criança era vista como um ser com menor grau de conhecimento. A infância nesta época era vista como um estado.

Segundo Pinto,

[...] a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. [...] As mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a deferir a integração no mundo adulto cada vez mais tarde e, a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito da aprendizagem e de escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas (1997, p. 44).

No século XVIII, surgiu a pedagogia centrada na vida, respeitando o desenvolvimento infantil; a educação da criança deveria ter início muito cedo, pois sendo frágil, maleável, necessitando de razão e inocente por natureza, precisava de direção e cuidado.

A partir de meados do século XVIII e ao longo do século XIX, a criança passou a ser o centro de interesse educativo dos adultos, sendo enfatizada a importância da educação para o desenvolvimento social.

Segundo Oliveira,

[...] a [criança] começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados situados em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola [pelo menos para os que podiam frequentá-la] um instrumento fundamental (2005, p. 62).

No século XIX a infância passa a ser visível quando o trabalho deixa de ser domiciliar e as famílias, ao se deslocarem e dispersarem, não conseguem mais administrar o desenvolvimento dos filhos pequenos. As crianças se transformam em menores, e como tal rapidamente congregam as características de abandonados e delinquentes.

Para Leite,

[...] não eram percebidas, nem ouvidas. Nem falavam, nem delas se falava. Por isso, é preciso começar propondo: quem eram as crianças? A distinção mais clara é que se fundamenta no desempenho econômico. Tomando-se a população como um todo, uma caracterização nítida é a do período de 0 a 3 anos, em que, como ainda não andam, os pequenos são carregados pelas mães, pelos irmãos ou pelas escravas. Em alguns textos, encontrava-se a expressão 'desvalidos de pé', que designava aquelas que já andavam e, portanto, podiam desempenhar pequenas tarefas. Para o código filipino, que

continuou a vigorar até o fim do século XIX, a maioria se verificava aos 12 anos para as meninas e aos 14 anos para os meninos, mas para a Igreja Católica, que normatizou toda a vida das famílias nesse período, 7 anos já é a idade da razão.[...] tendo em mente que a infância não é uma fase biológica da vida, mas uma construção cultural e histórica, compreende-se que as abstrações numéricas não podem dar conta de sua variabilidade (2001, p.21).

Assim a noção de infância não seria uma categoria natural, mas histórica e cultural; os conhecimentos produzidos acerca dessa temática têm estreita ligação com o lugar social que a criança ocupa na relação com o outro. Segundo Kuhlmann Junior, “nos anos 1950 as crianças participavam ativamente da vida comunitária, pois tinham o direito a frequentar a rua, lugar de livre circulação na época” (1998, p. 30).

Pelo exposto, procuramos indicar que as crianças são seres concretos, sociais, com vontades e necessidades próprias, diferentemente afetadas em função de pertencerem às classes populares ou às classes mais abastadas, o que na descrição de Faria ocorre com a “dupla alienação da infância, isto é, a criança rica privatizada, alienada, antecipando a vida adulta através de inúmeras atividades; e a criança pobre explorada, também antecipando a vida adulta no trabalho [...]” (FARIA, 1999, p. 72).

A criança pequena está no mundo como ele é hoje, incorpora esse mundo, é influenciada por ele, mas também o influencia e constrói significados a partir dele. De acordo com Naradowski,

Atualmente a infância passa por uma perda de identidade através de dois pólos. Um é o pólo da infância da realidade virtual: trata-se das crianças que realizam sua infância com a internet, os computadores, a diversidade de canais de TV a cabo, os vídeo-games. Muitas crianças diante dessas situações são consideradas ‘pequenos monstros’ por pais e seus professores por não demonstrarem atitudes e comportamentos que até então vinham sendo aceitos pela sociedade. Outro pólo é representado pelo fato da infância ser independente, autônoma, ou seja, de muitas crianças se submeterem ao trabalho muito cedo, e viverem sob o descaso da própria sociedade, em contato com drogas e com a prostituição. Esta é a infância não da realidade virtual, mas da realidade real (2000, p. 69).

Não podemos utilizar um conceito único de infância, embora exista uma tendência generalizada a se naturalizar a infância. Enfatizamos que existem muitas infâncias, ou seja, infâncias mais ricas, mais pobres, infâncias da tecnologia, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, amadas, armadas, etc.

A experiência de infância rememorada por Paulo Freire indica sua convivência com os problemas sociais concretos, particularmente com a falta de condições básicas de sobrevivência dos seres humanos. A esse respeito, observa Freire,

Recordava o que também representava para mim estudar com fome. Lembrava-me do tempo em que gastava dizendo e redizendo, olhos fechados, caderno nas mãos: Inglaterra, capital Londres, França, capital Paris. Inglaterra, capital Londres. “repete, repete que tu aprendes”, era a sugestão mais ou menos generalizada no meu tempo de menino. Como aprender, porém, se a única geografia possível era a geografia de minha fome. A geografia dos quintais alheios, das fruteiras – mangueiras, jaqueiras, cajueiros, pitangueiras-, geografia que Temístocles – meu irmão imediatamente mais velho que eu – e eu sabíamos, aquela sim, de cor, palmo a palmo, conhecíamos os seus segredos e na memória tínhamos os caminhos mais fáceis que nos levavam á fruteiras melhores (2003, p. 42).

É muito presente nos escritos de Freire sobre sua infância e, acreditamos o que lhe marcou profundamente foi, sem dúvida, a experiência de ter passado fome; mesmo tendo uma família estruturada que lhe passava os ensinamentos cristãos, a fome fez com que Freire “assaltasse” as fruteiras dos quintais alheios para resolver um problema imediato.

Segundo Freire,

Já não me lembro do que me terão ‘ensinado’ na escola, no dia daquela manhã em que fui flagrado com o mamão do vizinho na mão. O que sei é que, se foi difícil resolver, na escola, certos problemas de aritmética, nenhuma dificuldade tive em aprender a calcular o tempo necessário para que as bananas amadurecessem em função do momento de maturação em que se encontravam quando as ‘agasalhávamos’ em nossos segredos esconderijos (2003, p. 43).

A morte de seu pai também merece destaque em suas lembranças de infância, bem como a mudança de Recife para Jaboatão⁴³.

Freire assim descreve,

Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não submergiam nas sombras da desesperação. Em Jaboatão joguei bola com os meninos do povo. Nadei no rio. [...] Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens (2008d, p. 16).

É interessante ressaltar uma de suas lembranças da infância, e que julgamos de suma importância nessa fase da vida, a brincadeira. Sobre isso ressalta Freire (2003, p. 43),

A nossa geografia imediata era, sem dúvida, para nós, não só uma geografia demasiado concreta, se posso falar assim, mas tinha um sentido especial. Nela se interpenetravam dois mundos, que vivíamos intensamente. O mundo do brinqueado em que, meninos, jogávamos futebol, nadávamos em

⁴³ No item 1.1- lugar de formação: das primeiras letras a Faculdade de Direito de Recife já discutimos a tão sofrida mudança de Recife para Jaboatão, por conta da crise de 1929.

rio, empinávamos papagaio e o mundo em que, enquanto meninos, éramos, porém homens antecipados, às voltas com nossa fome e a fome dos nossos.

Partindo da ideia de brincar é que podemos afirmar que a criança vivencia o mundo adulto, realizando situações que não seriam possíveis de acordo com sua idade, como por exemplo, dirigir um automóvel. São as regras da brincadeira que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquele habitual para a sua idade. Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal⁴⁴ na criança. Segundo Oliveira, “no brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto de significado” (1997, p. 67).

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que “não é brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isso implica que aquele que brinca tenha domínio da linguagem simbólica. Isso quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre brincadeira e realidade imediata, de forma que sejam atribuídos novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira é uma imitação, no plano das emoções e das ideias de uma realidade anteriormente vivenciada.

O principal indicador da brincadeira entre as crianças são os papéis que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adultos no âmbito de grupos sociais diversos.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para resoluções de problemas que lhes são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço em que as crianças podem experimentar o mundo, internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

⁴⁴ A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real (Oliveira, 1998, p. 60). A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1988, p. 92).

É importante deixar claro que as atividades com jogos e brincadeiras, não precisam necessariamente ter o “brinquedo” em si, pode ser através de gesto, fala, desenho, escrita, música, dança, por se constituírem processos comunicativos que permitem a apreensão e construção de significados; podemos ainda dizer que as atividades de vivências cotidianas das crianças, como por exemplo, brincadeiras com sombra, brincadeira de escutar sons, olhar nuvens, fazer experiências com diferentes elementos (areia, água, grama, etc.), observar bichos e plantas, conversar sobre eles, são consideradas jogos e brincadeiras.

Para Vygotsky (1989), desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento. Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. Sua teoria se fundamenta no materialismo dialético, pois defendeu o propósito de que o homem transforma a natureza, de acordo com suas necessidades, e esta transforma o homem. A teoria de Vygotsky não se distancia desse postulado; nela o homem é transformado pelo meio social onde vive tendo também como influência a parte biológica do ser humano. Para compreendermos melhor a relação entre a teoria vygotskyana com o marxismo recorreremos à obra *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (1995) de Teresa Cristina Rego. De acordo com essa autora, Vygotsky entende que o ser humano não só é um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação deste contexto. Acredita que para compreender as formas especificamente humanas é necessário (e possível) descobrir a relação entre a dimensão biológica (os processos naturais, como a maturação física e os mecanismos sensoriais) e a cultural (mecanismos gerais através do qual a sociedade e a história moldam a estrutura humana) (1995, p. 49).

Nas palavras da pesquisadora, Vygotsky,

Analisa psicologicamente esta transformação do ser humano tendo como objetivo caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo (REGO, 1995, p. 38).

Para Vygotsky, a relação do ser humano com o mundo não é direta, mas sim, uma relação mediada ou de interação. A ênfase está na dialética das inter-relações que constituem o método dialético. O homem, então, é um ser histórico, social e cultural,

sendo produzido conforme o lugar que ocupa na sociedade e a sua apropriação da herança cultural. Sobre essa questão afirma Vygotsky,

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiro aparece no plano social e, em seguida, no plano psicológico. Primeiro, entre as pessoas, como categoria interpsicológica e depois, no interior da criança, como categoria intrapsicológica. Isso também é verdadeiro no que diz respeito à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade [...] É evidente que a internalização transforma o próprio processo e altera sua estrutura e suas funções (1991, p. 163).

Para Vygotsky, o processo de desenvolvimento é a apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade em que a criança nasceu. É preciso que ela aprenda e integre em sua maneira de pensar, o conhecimento da sua cultura. A capacidade de imaginar é o que permite ao homem libertar-se da “prisão da percepção” e chegar ao pensamento abstrato. Brincando, a criança cria situações fictícias, transformando com suas ações o significado dos objetos (que podem ser brinquedos, bonecas ou simples cabos de vassoura de acordo com as necessidades do jogo). Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adultos, no âmbito de grupos sociais diversos.

Da mesma forma, Freire observa que “ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos, vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (FREIRE, 2007, p. 81-82). Em sua obra intitulada *Política e educação*, Paulo Freire ressalta que não nasceu professor marcado para sê-lo, embora sua infância e adolescência tenham estado sempre cheias de sonhos em que rara vez se viu encarnando figura que não fosse a de professor.

Ele observa que brincou tanto de professor na adolescência que, ao dar as primeiras aulas no curso então de “admissão” no Colégio Osvaldo Cruz do Recife, nos anos 1940, não lhe era fácil distinguir o professor imaginário do professor do mundo real. E era feliz em ambos os mundos. Feliz quando puramente sonhava dando aula e feliz quando, de fato, ensinava.

Paulo Freire dizia que tinha, na verdade, desde menino, um certo gosto docente, que jamais se desfez. Um gosto de ensinar e aprender que lhe empurrava à prática de ensinar que, por sua vez, foi dando forma e sentido àquele gosto. Umas dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, sentia-se firme na compreensão de que a gente não é, de que a gente está sendo (2003, p. 110).

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada a ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida, com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos.

Na verdade, não era possível separar o que havia nele de profissional do que vinha sendo como ser humano. Do que esteve sendo como menino de Recife, nascido na década de 1920, em família de classe média, açoitada pela crise de 1929. Menino cedo desafiado pelas injustiças sociais como cedo tomando-se de raiva contra a raiva dos preconceitos raciais e de classe a que juntaria mais tarde outra raiva, a raiva dos preconceitos em torno do sexo e da mulher.

Como não perceber, por exemplo, que sua formação profissional fez parte do tempo de adolescência em Jaboatão, perto de Recife, em que não apenas jogou futebol com meninos de córregos e de morros, meninos das chamadas classes menos afortunadas, mas também com eles aprendeu o que significava comer pouco ou nada comer. Algumas opções radicais, jamais sectárias, que o moveram como educador, portanto, como político, começaram a se gestar naquele tempo distante.

A Pedagogia do oprimido, escrita tanto tempo depois daquelas partidas de futebol ao lado de Toinho Morango, de Reinaldo, de Gerson Macaco, de Dourado, cedo roídos pela tuberculose, tem a ver com um aprendizado jamais interrompido, que começou a fazer naquela época – o da necessidade de transformação, da reinvenção do mundo em favor das classes oprimidas.

O fragmento “ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” trata de uma lembrança de alguns dos momentos mais importantes da trajetória de Freire, em que mais uma vez podemos afirmar que as experiências na infância e adolescência contribuem mesmo que de forma velada para a constituição do sujeito e o seu papel de agente transformador de seu meio social.

Em síntese, ao indicar algumas lembranças de Paulo Freire da sua própria infância, nossa pretensão foi demonstrar a relação entre os percursos da trajetória desse educador e suas experiências da infância. Certamente, não temos a intenção de postular uma relação mecânica entre as direções da trajetória de Freire e a sua infância.

Entretanto, não há dúvida, se ninguém nasce feito, o fazer-se da humanidade tem início na própria infância, nas primeiras experiências no mundo social. Portanto, a libertação da humanidade somente faz sentido e apenas torna-se possível se pensarmos na educação de todos os indivíduos, isto é, se organizarmos também uma formação da criança da educação infantil na qual a utopia expresse-se no ser mais.

2- EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA POSSIBILIDADE DE ANÁLISE À LUZ DO PENSAMENTO FREIREANO

Seria impensável um mundo onde a experiência humana se desse fora da continuidade, quer dizer, fora da História. A proclamada “morte da História” implica a morte das mulheres e dos homens. Não podemos sobreviver à morte da História que, por nós feita, nos faz e refaz. O que ocorre é a superação de uma fase por outra, o que não elimina a continuidade da História no interior da mudança.

Paulo Freire

Este capítulo tem por finalidade reconstituir a história da educação da infância e para a infância, buscando compreender as diferentes iniciativas de atendimento à criança no Brasil, privilegiando um olhar histórico sobre as primeiras instituições e intenções pedagógicas; outra preocupação é analisar a criação de diferentes órgãos para o atendimento infantil. Por fim, ressaltamos o sentido de problematizar as legislações educativas a fim de evidenciar a relação entre os fundamentos legais e as políticas públicas para a educação infantil, buscando teorizar à luz das categorias⁴⁵ formuladas por Paulo Freire, particularmente as de opressor e oprimido, história, diálogo, assistência e liberdade. A rigor, entendemos categorias como “conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade” (CURY, 1983, p. 21). Podemos então dizer que categorias são os conceitos principais da teoria, ou seja, aqueles que fazem mediação entre a totalidade e a especificidade do objeto pesquisado. Cabe salientar ainda que as “mediações concretizam e encaram as ideias ao mesmo tempo que iluminam e significam as ações” (CURY, 1983, p. 28). É nesses termos que tomamos o pensamento de Paulo Freire como mediação para discutir alguns aspectos da história da educação da infância no Brasil.

⁴⁵ Segundo Maria E. Miguel, categorias podem ser entendidas como ideias preponderantes em determinada teoria ou podem ser assim consideradas as ideias que agrupam informações provenientes de pesquisas e que traduzem fenômenos ou fatos existentes na situação pesquisada (MIGUEL, 2004).

2.1. Aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil: a criança oprimida

Em 1549, com a chegada dos jesuítas no Brasil, inicia-se o processo de escolarização. Com apenas quinze dias, após a chegada, os missionários já faziam funcionar na recém-fundada cidade de Salvador, uma escola de “ler e escrever”.

Segundo Chambouleyron,

Além da conversão do ‘gentio’ de um modo geral, o ensino das crianças, [...] fora uma das principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus desde o início da sua missão na América portuguesa. Preocupação que, aliás, também estava expressa no Regimento do governador Tomé de Sousa, no qual o rei dom João III determinava que ‘aos meninos porque neles imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se façam cristãos’ (2004, p. 55-56).

A Companhia de Jesus foi uma ordem essencialmente educativa/pedagógico-missionária na primeira metade do século XVI. A busca da disseminação da fé cristã deveria atingir primeiramente as crianças/curumins para que pudessem levar a doutrina católica a seus pais. Para Rizzini, “ao cuidar das crianças índias e discipliná-las, [inculcavam-lhes] normas e costumes cristãos, como o casamento monogâmico, a confissão dos pecados, o medo do inferno” (2009, p. 17).

A organização escolar no Brasil Colônia foi criada para ensinar. Segundo José Paiva,

Ensinar era próprio da Igreja: *vivo, autêntico e perene magistério* instituído por Jesus Cristo, se fazendo prática cotidiana do clero. Em nome da Igreja, mestra, ele dizia a verdade e o caminho para a verdade, os fiéis ouvindo e aprendendo. Se as *letras* formam o modo de conservação da tradição e, nestes termos, de manutenção da cultura, seu cultivo se fez natural, no seio do clero. Este cuidava da transmissão dos seus fundamentos, de modo que se preservasse o magistério, atendendo aos interesses da sociedade (2004, p. 81).

Assim sendo, podemos dizer que a escola estava estreitamente vinculada a política colonizadora dos portugueses, pois a metrópole europeia enviava religiosos para suas colônias a fim de desenvolver um trabalho missionário e pedagógico. Esse trabalho tinha como finalidade principal converter o gentio e impedir que os colonos se desviassem da fé católica. De acordo com Rizzini, “convertiam as crianças ameríndias em futuros súditos dóceis do Estado português e, através delas, exerciam influência decisiva na conversão dos adultos às estruturas sociais e culturais recém importadas” (2009, p. 17).

É o início de um processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, que foram se espalhando pelo Brasil. De acordo com Chambouleyron,

É bem verdade que a infância estava sendo descoberta nesse momento no velho mundo, resultado da transformação nas relações entre indivíduo e grupo, o que se ensejava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria ‘afirmação do sentido de infância’, na qual Igreja e Estado tiveram papel fundamental. Neste sentido, foi também esse movimento ‘que fez a Companhia escolher as crianças indígenas como o ‘papel branco’, a cera virgem, em que tanto se desejava escrever; inscrever-se’ (2004, p. 58).

Segundo Mesquida (2010), para alcançar essa finalidade, foi organizado no interior das reduções jesuíticas, um complexo e bem estruturado sistema educacional, cuja missão era submeter a infância ameríndia a uma intervenção, moldando-a de acordo com os padrões de seus tutores. A educação jesuítica levava os métodos catequéticos, nos quais oralidade, oratória, repetição, persuasão e memorização faziam-se presentes, tendo como principal objetivo colonizar e civilizar.

Finalmente, em 1559, a partir dos “exercícios experimentais” de Inácio de Loyola, começou a ser elaborado o documento intitulado *Ratio Studiorum*⁴⁶, o qual foi o resultado de um processo que durou 40 anos, sofrendo modificações em todo o seu processo e constituindo-se em um regulamento que organizava o ensino em todas as instituições de ensino da Companhia de Jesus. Havia dois modelos de instrução, um para os indígenas, centrado na leitura, escrita e algumas operações, e outro para os filhos dos colonos, consistindo num ensino mais intelectualizado. Segundo Freitag, “[...] com isso, a Igreja Católica não só assumia a hegemonia na sociedade civil, como penetrava, de certa forma, na própria sociedade política, através da arma pacífica, que era a educação” (1986, p. 41).

Em 1759, por disputa de poder na Corte de Portugal, os jesuítas perdem seu poder político e material nas missões indígenas, por iniciativa do Marquês de Pombal, Ministro do Rei. Naquele momento os padres jesuítas foram expulsos. Portugal estava em decadência em relação a outras potências europeias, portanto, Pombal pretendia reerguer o país, colocando as escolas a serviço do Estado e não mais da fé. Para Saviani, “as reformas pombalinas da instrução pública se inserem no quadro das reformas modernizantes levantadas a efeito por Pombal visando colocar Portugal ‘à

⁴⁶ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica, ganhou *status* de norma para toda a Companhia de Jesus. Cujo ideal era a formação do homem universal, humanista e cristão.

altura do século', isto é, o século XVIII, caracterizado pelo Iluminismo” (2004, p. 128). Cabe ressaltar que “as reformas pombalinas se contrapõem ao predomínio das ideias religiosas na versão dos jesuítas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução” (SAVIANI, 2004, p.128).

É indiscutível a desestabilização do sistema escolar com a supressão da Companhia de Jesus. Para Felgueiras,

A educação torna-se uma questão pública e não de fé, que pode ser tratada pelas entidades civis, o que de alguma forma define como integrada num campo social independente da tutela da estrutura religiosa (que não dos religiosos), e, portanto, podendo ser pensada segundo regras próprias, como uma coisa em si (2005, p.122).

O Brasil, enquanto Colônia dependia das decisões da Corte portuguesa, a qual se mostrava indiferente ao enfrentamento da questão da infância abandonada e pobre. Os interesses da Coroa no Brasil eram predominantemente econômicos. Nesse período, podemos verificar o desprezo para com as crianças escravas. Segundo Faleiros,

Em sua menoridade as crianças escravas serviam como brinquedo dos filhos dos senhores (a quem inclusive eram doados como presente) e divertimento das visitas, ou seja, eram considerados animaizinhos de estimação (cavalinhos, macaquinhos). Além de humilhações, sofriam maus-tratos e mesmo exploração sexual (2009, p. 205-206).

Com a vinda da Família Real, em 1808, inaugurou-se uma nova fase para o Brasil Colônia, marcando o fim da etapa da “colonização” portuguesa, pois até então os colonos já haviam povoado principalmente as zonas costeiras, visando extrair e exportar riquezas naturais, como o pau-brasil, ouro ou cultivar produtos de exportação, como a cana-de-açúcar. Para esse fim, foi utilizada a mão-de-obra escrava proveniente da África. A vinda da Corte sugere a criação de um Estado monárquico, mantendo os padrões do absolutismo, aliado ao modo de produção escravocrata.

Para Rizzini,

O escravo era elemento importante para a economia da época. Era mais interessante, financeiramente, para os donos de terras importar um escravo que criar e manter uma criança, pois com um ano de trabalho, o escravo pagava seu preço de compra. As crianças escravas morriam com facilidade, devido às condições precárias em que viviam seus pais e sobretudo, porque suas mães eram alugadas como amas-de-leite e amamentando várias crianças (2009, p. 18).

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos aparece no Brasil, no final do século XIX, pois antes desse período, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches não existia. Na zona rural, onde vivia a maior parte da

população, as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças abandonadas, geralmente fruto da exploração sexual das mulheres negras e índias, pelo senhor branco. Na área urbana, bebês abandonados, por vezes filhos de moças pertencentes a famílias de prestígio social⁴⁷, eram recolhidos na roda dos expostos.

Para Rizzini,

A moral cristã dominante, os filhos nascidos fora do casamento não eram aceitos e, com frequência, estavam fadados ao abandono. A pobreza também levava ao abandono de crianças, que eram deixadas em locais públicos, como nos átrios das igrejas e nas portas das casas. Muitas eram devoradas por animais. Essa situação chegou a preocupar as autoridades e levou o Vice-Rei a propor duas medidas no ano de 1726: esmolas e o recolhimento dos expostos em asilos (2009, p. 19).

É criada, então, a *Roda dos Expostos*⁴⁸, nas Santas Casas de Misericórdia. Em 1726, foi criada a primeira roda do Brasil e estava localizada na Bahia, com recursos provenientes de doações de alguns nobres, por autorização do Rei e consentimento dos dirigentes da Santa Casa. No ano de 1738, foi criada a roda do Rio de Janeiro e, em seguida, em diversas outras localidades⁴⁹.

Na avaliação de Aquino,

A roda dos expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança, a menos que trouxesse consigo um bilhete – o que era muito comum – que informava à rodeira de, que o bebê já estava batizado. No caso de dúvida dos responsáveis pela instituição, a criança era novamente batizada. Mas o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira, só que antes da roda, as crianças eram abandonadas e supostamente assistidas pelas municipalidades, ou pela compaixão de quem as encontrava (2001, p. 31).

Consta que a Roda do Rio de Janeiro funcionou até 1935 e a de São Paulo até 1948, apesar de terem sido abolidas formalmente em 1927. Postula Rizzini,

As crianças enjeitadas nas Rodas eram alimentadas por amas-de-leite alugadas e também entregues a famílias, mediante pequenas pensões. Em geral, a assistência prestada pela Casa dos Expostos perdurava em torno de

⁴⁷ Para Venâncio (2000), os enjeitados no Brasil colonial fossem resultado das relações ilícitas de mulheres de condição social elevada, para as quais se colocava a questão de salvaguardar a honra, ou então o costume de expor ou dar filhos para serem criados por outros era derivativo do índice muito elevado de filhos ilegítimos, principalmente de filhos de adolescentes, entre 12 e 16 anos (p. 198). Demais detalhes consultar a obra *História das Mulheres no Brasil*, de Mary Del Priore.

⁴⁸ Era um cilindro giratório na parede que permitia que a criança fosse colocada da rua para dentro do estabelecimento, sem que se pudesse identificar qualquer pessoa. O objetivo era esconder a origem da criança e preservar a honra das famílias. Tais crianças eram denominadas de enjeitados ou expostos. (RIZZINI, 2009).

⁴⁹ Durante a época colonial, foram implantadas três rodas de expostos no Brasil: a primeira em Salvador, logo em seguida no Rio de Janeiro e a última em Recife. Todas no século XVIII (MARCÍLIO, 2001).

sete anos. A partir daí, a criança ficava, como qualquer outro órfão, à mercê da determinação do juiz, que decidia sobre seu destino de acordo com os interesses de quem o quisesse manter. Era comum que fossem utilizadas para o trabalho desde pequenas (2009, p. 19).

Se analisarmos as primeiras iniciativas a respeito do cuidado e da proteção à criança, podemos perceber que as rodas dos expostos tinham uma preocupação com a integridade moral da criança (a preocupação quando a criança era recolhida na roda era com o batismo), e questões de cuidado (procurando integrar essa criança em alguma família). Muitas mães, em situação de pobreza, colocavam seu filho na roda e candidatavam-se a ser ama-de-leite, para receber uma pensão pelo cuidado dessa criança.

Segundo Arantes,

No Brasil colônia não existia ‘a criança’, pensada como categoria genérica, em relação à qual pudéssemos deduzir algum direito universal, pois não existiam pressupostos da igualdade entre as pessoas, sendo a sociedade colonial construída justamente na relação desigual senhor/escravo. O que existiam eram categorias específicas, como os ‘filhos de família’, os ‘meninos da terra’, os ‘filhos dos escravos’, os ‘órfãos’, os ‘desvalidos’, os ‘expostos’ ou ‘enjeitados’; ou ainda, os ‘pardinhos’, os ‘negrinhos’, os ‘cabrinhas’ etc. (2009, p. 192).

A criança passa a ser classificada pela sua origem: os filhos considerados de família eram os filhos legítimos, oriundos de legítimo matrimônio, encontravam-se sob o controle do pai de família, que tinha poderes quase ilimitados; os meninos da terra eram aqueles contidos nos colégios jesuítas e aldeias; os “negrinhos” eram propriedades do senhor, encontravam-se controlados socialmente através da relação de tutela e posse; os expostos e órfãos, embora sem o suporte familiar, encontravam-se nos estabelecimentos mantidos pela caridade, como as casas da roda e os recolhimentos dos órfãos, o seu guardião legal.

De acordo com Arantes,

O problema modifica-se quando, a partir da Lei do Ventre Livre e da Abolição, os escravos adquirem a condição de livres e, portanto, de ‘filhos’ e ‘pais de família’, sem contudo, adquirirem as condições materiais para o exercício pleno da cidadania. Foi quando crianças e adolescentes pobres, agora identificados como ‘menores abandonados materialmente e moralmente’ passaram a ser encontrados nas ruas, brincando, trabalhando, esmolando ou mesmo cometendo pequenos furtos (2009, p. 193).

Com o processo de migração para a zona urbana e o crescimento das cidades, observam-se iniciativas isoladas de proteção à infância, orientadas para combater as altas taxas de mortalidade infantil, criando assim entidades de amparo. Nesse contexto,

a abolição da escravatura trouxe problemas, pois qual seria o destino dos filhos de escravos que na maioria das vezes eram abandonados? Isso implicaria na necessidade de criação de instituições próprias para o amparo dessas crianças. Para atender a tal demanda foram criados os asilos de órfãos.

Para Rizzini,

A antiga prática de recolher crianças em asilos propiciou a constituição de uma cultura institucional profundamente enraizada nas formas de 'assistência ao menor' propostas no Brasil, perdurando até a atualidade. O recolhimento, ou a institucionalização, pressupõe, em primeiro lugar, a segregação do meio social a que pertence o 'menor'; o confinamento e a contenção espacial; o controle do tempo; a submissão à autoridade – formas de disciplinamento do interno, sob o manto da prevenção de desvios ou da redução dos degenerados. Na medida em que os métodos de atendimento foram sendo aperfeiçoados, as instituições adotavam novas denominações, abandonando o termo asilo, representante de práticas antiquadas, e substituindo-o por outros, como escola de preservação, premonitória, industrial ou de reforma, educandário, instituto [...] (2009, p. 20).

Com o processo de modernização e urbanização surge a preocupação com a higiene. Nesse contexto, a medicina, progressivamente, ganha espaço na vida social. Os higienistas, em geral médicos, preocupados com a alta mortalidade infantil nas cidades brasileiras, tinham como proposta intervir no meio ambiente, nas condições higiênicas das instituições que abrigavam crianças, bem como na educação sanitária das famílias.

Em meados do século XIX, surgiu a Puericultura⁵⁰, quando estabeleceu-se, no meio médico, um debate sobre a melhor forma de cuidar dos expostos. Parafraseando Rizzini, é possível afirmar que com o debate da higiene e puericultura efetivou-se uma melhoria das condições de higiene nas Casas dos Expostos, ou seja, os preceitos higiênicos tornaram-se uma necessidade incontestável no século XX, consolidando a importância do papel do médico nas instituições de proteção à infância.

Doutor Moncorvo Filho⁵¹ foi o primeiro médico a criar Institutos de Proteção e Assistência à Infância, inicialmente no Rio de Janeiro, bem como a criação de dispensários e ambulatórios, com serviços de consultas médicas às crianças pobres, “gotas de leite”, palestra para mães, entre outros.

Kuhlmann Junior afirma que,

⁵⁰ Especialidade médica destinada a formalizar os cuidados adequados à infância, no sentido literal da palavra, a arte de cultivar as crianças.

⁵¹ Médico, criador do Instituto de Proteção e Assistência à infância (1891) e incansável porta-voz da “causa da infância”, legando-nos uma obra de cerca de 400 publicações em defesa da vida e da saúde. Foi ele um dos mais contundentes denunciadores do descaso do Brasil em relação ao estado de pobreza em que vivia a população. De forma contundente, ele procurava demonstrar seus efeitos maléficos sobre a criança, nunca deixando de apontar que, ao afetarem a criança, comprometia-se o futuro do país. (RIZZINI, 2009).

[...] os médicos ganharam um papel preponderante nas discussões sobre a criança. Na educação, essa influência foi fundamental, presente em números aspectos. São vários médicos que de algum modo redirecionaram suas atividades profissionais ou políticas à educação, como donos de escolas, membros de órgãos governamentais, pesquisadores, membros de associações dedicadas à educação popular, etc. Os higienistas discutiam os projetos para a construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar, e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil (2001, p. 91).

Do ponto de vista historiográfico, alguns autores, como Kramer (1995), Kishimoto (1988), Kuhlmann Jr. (1990), apresentam diferentes fases referentes ao atendimento à criança pequena.

A fase da filantropia aconteceu durante o período colonial e caracterizou-se por atender as crianças órfãs e abandonadas. Para Kuhlmann Junior,

A filantropia torna-se uma adaptação da antiga caridade que se preocupava com a diminuição do custo social, com a reprodução da classe trabalhadora e com o controle da vida dos pobres, de modo a garantir a dominação do capital (1990, p. 30).

A fase higienista ocorreu durante o século XIX e início do século XX, caracterizando-se pela ampliação do atendimento, quando surgem os jardins-de-infância para a classe mais abastada e instituições beneficentes, ou seja, creches para as mães trabalhadoras. Como salienta Kishimoto (1988) as creches não tinham como preocupação a educação da criança. As escolas maternais, inicialmente, eram instituições de assistência à infância e foi somente com a absorção das propostas pedagógicas que transformaram-se em unidades pré-escolares, oferecendo educação e assistência social. Quanto ao Jardim de Infância, criado por Froebel, na Alemanha, era tipicamente escolar, destinando-se a filhos de famílias abastadas. Nessa concepção, desde a origem, os jardins de infância tinham objetivos educacionais e as creches, assistenciais.

No século XX, as instituições criadas para atender as crianças da educação infantil começam a exercer uma nova função, a de compensar as carências infantis. Nesses termos, surge a fase compensatória, pois segundo Kramer,

[...] durante o século XX, uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola, mais relacionada à idéia de [educação] do que de assistência. São criados, por exemplo, os jardins de infância por Froebel nas favelas alemãs, por Montessori nas favelas italianas, por Reabodif nas americanas etc. A função dessa pré-escola era de compensar as deficiências das crianças, sua pobreza, a negligência de suas famílias... Assim, podemos observar que as origens remotas da educação pré-escolar se confundem mesmo com as

origens da educação compensatória, tão difundida nas últimas décadas (1988, p. 23).

Assim sendo, segundo Maria Auxiliadora Schimidt (1997), podemos afirmar que os séculos XVII e XVIII são períodos da descoberta da infância; já o século XIX é o momento de consolidação da produção de saberes na tentativa de explicar a própria infância, mas foi realmente no século XX que ocorre um intenso movimento internacional em favor da criança, do seu estudo e da sua educação, sendo, portanto, denominado o século da criança.

Maria Helena Camara Bastos (2001) observa que em 1875, no Rio de Janeiro, foi fundado o primeiro jardim-de-infância privado do país, cujo precursor é o médico Joaquim José Menezes Vieira. Segundo Bastos,

Em 1875 instala, juntamente com sua esposa, D. Carlota de Menezes Vieira, um jardim de crianças no Colégio Menezes Vieira, situado na rua dos Inválidos, nº. 26, em um dos melhores bairros da cidade do Rio de Janeiro, com ótimas instalações – um pavilhão hexagonal, especialmente construído no centro do jardim, com ar e luz por quatro janelas. O jardim tem por objetivo servir uma clientela de elite, atendendo a crianças do sexo masculino, de 3 a 6 anos, que se iniciam em atividades relacionadas à ginástica, à pintura, ao desenho, aos exercícios de linguagem e de cálculo, escrita, leitura, história, geografia e religião (2001, p. 32).

O jardim de crianças do Colégio Menezes Vieira utilizava a metodologia propagada por Pestalozzi e as atividades sugeridas por Froebel e Mme. Pape-Carpantier⁵², tendo o método intuitivo como norteador do processo educativo, utilizando-se do desenvolvimento da percepção direta e experimental das crianças.

Segundo Kuhlmann Junior,

Tratava-se de europeizar o modo de vida, por meio de um programa que imitasse os cantos e os jogos das salas de asilo francesas, elaboradas pela educadora Pape Carpentier, e os jogos da Madame Portugal, inspetora dos jardins – de - infância de Genebra. A idéia de que caberia ao Estado articular a iniciativa privada como forma de implementação de uma política de educação infantil era reforçada em sua conclusão: a organização dos Jardins da Infância no Brasil deve imitar o plano adotado pela França e pela Bélgica; limitando-se o governo a proteger e animar eficazmente os estabelecimentos criados por iniciativa particular (2003, p. 476).

⁵² Marie Pape-Carpantier (1815-1878) foi professora das primeiras salas de asilo, na França e diretora do curso prático de formação de professoras (1847-1874); escreveu inúmeros periódicos pedagógicos. Criou a caixa de Lições de Coisas – esta dividida em três compartimentos principais, subdivididos em pequenos compartimentos, onde estão classificadas as amostras de materiais que o homem emprega para a satisfação de suas necessidades: alimentação, vestuário, habitação, metais. E como uma [biblioteca de coisas], um instrumento para as lições sobre origem, a história e fabricação das principais coisas de uso geral na vida cotidiana. Tem os meios necessários para desenvolver os sentidos, cativar a atenção das crianças e comentar, de maneira interessante, o livro de leitura corrente. (BASTOS, 2001, p. 40).

No século XX, a educação brasileira passa por mudanças, entre as quais se destacam o debate em torno do cuidado, preservação e preparação da infância. O movimento da Escola Nova trouxe uma proposta educacional renovadora, procurando atender às mudanças sócio-econômicas e políticas que o país vinha sofrendo. Naquele momento histórico começou a ser pensada uma nova forma de educar a criança pequena, pois até então o que predominava eram as práticas fundamentadas em experiências europeias.

Segundo Rocha,

O próprio aparecimento da pré-escola no Brasil se deu sob as bases da herança dos precursores europeus que inauguraram uma tradição na forma de pensar e apresentar proposições para a educação da criança nos jardins de infância, diferenciadas das proposições dos modelos escolares (1999, p. 55).

Mas é por meio dos pressupostos da Escola Nova que surge uma concepção voltada exclusivamente para a criança, principalmente no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). Maria Elisabeth Blanck Miguel comenta que, “os liberais defendiam a escola pública organizada em sistemas de ensino, desde o jardim de infância até a universidade e trabalhavam com a idéia de educação popular, na primeira fase da escolarização” (2004, p. 31). Além dos princípios da Escola Nova, tais como a criança como centro do processo, pedagogia ativa, aprender fazendo, preparar para a autonomia, são debatidas as ideias de espaço de atendimento à infância.

Para Oliveira,

A idéia de jardim-de-infância, todavia, gerou muitos debates entre políticos da época. Muitos criticavam por identificá-lo com as salas de asilo francesas, entendidos como locais de mera guarda das crianças. Outros defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob influência dos escolanovistas (2005, p. 92).

Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é defendida uma educação com função pública, a existência de uma escola única e da co-educação de meninos e meninas, a necessidade do ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório. Entre outros pontos discutidos está a educação pré-escolar, instituída como a base do sistema escolar. Segundo Oliveira (2005), sob influência do Manifesto alguns intelectuais da época, como Mário de Andrade, em São Paulo, propõem a disseminação de praças de jogos nas cidades à semelhança dos jardins-de-infância de Froebel, tal como ocorria em vários locais da

América Latina, como Havana, Buenos Aires, Montevideu e Santiago. Essas praças deram origem aos parques infantis construídos em várias cidades brasileiras.

Segundo Kuhlmann Junior,

Uma nova instituição, o Parque Infantil, começa a ser estruturar no município de São Paulo, vinculado ao recém-nascido Departamento de Cultura (DC), com a nomeação de Mário de Andrade para a sua direção, em 1935, nela permanecendo até 1938, e de Nicanor Miranda para a chefia de Divisão de Educação e Recreio, cargo que exerce até 1945 na Gestão de Prestes Maia. Uma característica distinta da instituição era a sua proposta de receber no mesmo espaço crianças de 3 ou 4 anos, e de 7 a 12 fora do horário escolar. As ideias de Mário de Andrade sobre a criança e o Parque Infantil valorizavam uma nova referencia para a nacionalidade, com elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis (2003, p. 483).

Na década de 1940, é criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr)⁵³, subordinado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, órgão criado pelo Decreto lei n. 2204, de 17 de fevereiro de 1940, o qual fixava,

As bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o país e criava o Departamento Nacional da Criança, como órgão supremo de coordenação de todas as atividades nacionais relativas à proteção, à maternidade, à infância e à adolescência.

O DNCr foi criado para unificar os serviços destinados ao atendimento de mães e crianças pequenas, porém, segundo Rodrigues e Lima (2011), a atuação do governo não dispensava, porém, a contribuição das associações religiosas, organizações leigas e as atividades de assistência praticadas por médicos e educadores em geral. Ao contrário, procurava-se estimular a participação das entidades privadas e outros setores da sociedade, com os quais o governo estava disposto a dividir os custos da assistência, embora procurasse centralizar o controle dos trabalhos de proteção.

Para Oliveira,

Entendidas como 'mal necessário', as creches eram planejadas como instituições de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares. Para tanto, multiplicaram-se os convênios com instituições filantrópicas a fim de promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil. No imaginário da época, a mãe continuava sendo a dona do lar, devendo limitar-se a ele (2005, p. 100).

É importante colocar em discussão a criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA), pois foi um marco no atendimento a criança pequena no Brasil, sendo criada em

⁵³ Órgão extinto em 1968.

1942, pela primeira dama Darcy Vargas, perdurando sua trajetória por 47 anos. Em sua criação tinha como intuito auxiliar as famílias dos convocados para a II Guerra Mundial. Para Rizzini (2009), a LBA assumia como prioridade a assistência à maternidade e a infância e a partir de 1945, após o fim de seu compromisso com a família dos convocados, passa a atender em âmbito nacional, redirecionando suas ações para os problemas da maternidade e da infância necessitada.

Em 1945, por ocasião da mudança de governo, a LBA é reestruturada internamente. Segundo Rizzini (2009) os órgãos assistenciais direcionados ao atendimento de emergência foram extintos, sendo criado em seu lugar o Departamento de Maternidade e Infância, responsável, através de suas Divisões, pelo estudo, planejamento e execução dos serviços. Os serviços sociais se dividiam em setor de Assistência à Família, Setor de Puericultura e Medicina, Setor de Obras Sociais e Setor de Cadastro e Estatística. O Serviço de Assistência Jurídica, criado em 1943, recebeu a denominação de Procuradoria Geral, exercendo serviços de assistência jurídica e de registro civil. A linha original de atuação da LBA manteve-se ao longo de sua história. Os serviços oferecidos sofreram novas reestruturações, adaptando-se às novas tendências de cada período⁵⁴.

Durante a segunda metade do século XX, o sistema econômico adotado no Brasil (capitalismo dependente e concentrador de riquezas) continua impedindo que a maioria da população tenha acesso a condições satisfatórias de vida. Com a urbanização e a industrialização no país, há uma entrada mais efetiva da mulher no mercado de trabalho. Com isso,

Creches e parques infantis que atendiam crianças em período integral passaram a ser cada vez mais procurados não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas (OLIVEIRA, 2005, p. 102).

O quadro social do Brasil reflete o dinamismo do contexto sociopolítico e econômico do início da década de 1960. No governo militar, após 1964, permanece a ideia de creche e pré-escola como equipamentos sociais de assistência à criança carente. Segundo Rizzini (2009), o princípio do não paternalismo na assistência passou a ser perseguido na década de 60, dentro de uma perspectiva “desenvolvimentista”, bem ao gosto do governo militar instaurado em 1964, assim expresso pela primeira dama Yolanda da Costa e Silva, no período de maior repressão política já vivida no país: “a

⁵⁴ Discutiremos mais a fundo a questão da LBA e seus projetos no subcapítulo 2.2 quando será abordada a questão das políticas de assistência destinadas às crianças.

LBA deverá seguir uma política assistencial-desenvolvimentista através das comunidades, evitando a política paternalista absoluta” (LBA, 1967).

De acordo com Oliveira,

Prevalecia uma política de ajuda governamental às entidades filantrópicas e assistenciais ou de incentivo a iniciativas comunitárias, por meio de programas emergenciais de massa, de baixo custo, desenvolvidos por pessoal leigo, voluntário, com envolvimento de mães que cuidavam de turmas de mais de cem crianças [...]. Muitas entidades, influenciadas pelo tecnicismo que se infiltrou na área de serviço social, esboçaram uma orientação mais técnica para seu trabalho com as crianças, incluindo preocupação com aspectos da educação formal (2005, p.107).

Neste contexto, o atendimento pré-escolar tinha por objetivo compensar as carências de ordem cultural, como a garantia de diminuição do fracasso escolar no ensino obrigatório. Surge uma proposta de educação compensatória, sendo as crianças de classe pobre privadas da educação escolar, o grande alvo, pois essa privação “justifica” o fracasso desses na escola.

Para Ferrari,

Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória que vise a equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de oferta de vagas, mas principalmente em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento de que desfrutam, pela riqueza do ‘currículo oculto’, as crianças de classe média e alta (1982, p. 26).

Na década de 1970 e principalmente na de 1980, a LBA sofreu uma grande expansão, pois segundo Rizzini (2009), atingiu 68,2% dos municípios em 1980 e 90% destes em 1988 (LBA, 1980 e 1988). E sob a gestão do primeiro governo civil (1985-1989), após o término de 20 anos de ditadura militar, foi que a LBA teve o maior crescimento de sua história.

O discurso predominante, na época, era o de que as crianças das camadas populares sofrem de privação cultural. Os conceitos básicos presentes, naquele contexto, são da carência e marginalização cultural e educação compensatória. Segundo Kramer,

O conceito de educação compensatória, enfatizado corretamente como um antídoto para a privação cultural, ter-se-ia originado no pensamento de Pestalozzi e Froebel, sendo mais tarde expandido por Montessori e McMillan. Seriam estas suas origens remotas: Froebel iniciando os jardins-de-infância nas favelas alemãs (Berlim), em pleno surgimento da Revolução Industrial; Montessori, ao final do século XIX, e início deste século, desenvolvendo trabalhos de educação pré-escolar voltados para crianças

pobres de favelas italianas; McMillan, contemporâneo de Montessori, enfatizando a necessidade de assistência médica e dentária, bem como a estimulação cognitiva, para compensar as deficiências das crianças. A pré-escola era encarada, por esses educadores, como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias (1995, p. 26).

De acordo com Oliveira, a educação compensatória foi adotada “[...] sem que houvesse uma reflexão crítica mais aprofundada sobre as raízes estruturais dos problemas sociais. Isso passou a influir também nas decisões de políticas de educação infantil” (2005, p. 109).

A pré-escola nessa perspectiva tinha por objetivo prever “certos” problemas como carências culturais, nutricionais, afetivos dentre outros, propiciando segundo a ótica do estado a garantia de sucesso escolar.

Para Oliveira,

[...] essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas. Assim, sob o nome de ‘educação compensatória’, foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda. Tais propostas visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino (2005, p. 109).

Cabe, no entanto, ressaltar que com a entrada cada vez maior de mulheres das camadas médias da população no mercado de trabalho, há uma crescente ampliação de creches e pré-escolas, principalmente as da rede particular. Porém, com uma preocupação bem diferente daquela estabelecida para as camadas populares. A intencionalidade é a do aprimoramento intelectual das crianças, portanto, essas instituições trazem novos valores, sendo a defesa de um padrão educativo voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena. Nesse momento, o atendimento à criança é influenciado por estudos médicos e psicológicos. De acordo com Oliveira,

Enquanto discursos compensatórios ou assistencialistas continuavam dominantes no trabalho nos parques que atendiam filhos de operários e nas creches que cuidavam das crianças de famílias de baixa renda, propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo para crianças eram adotadas pelos jardins-de-infância onde eram educadas as crianças de classe média (2005, p. 110).

A nossa pesquisa nos permite afirmar que o atendimento da criança pequena passou por inúmeras funções distintas que se estabelecem através dos tempos, ou seja, a

cada momento histórico a função da educação infantil passou por uma especificidade diferente. Para Sanches (2003), ao analisar o surgimento das creches no Brasil, é fundamental retomar suas raízes atreladas à necessidade do nascente capitalismo e da urbanização, para atender especificamente filhos de trabalhadores, crianças de origem pobre. Os segmentos com melhores condições de vida mantêm esse atendimento à infância como uma forma de garantir seus próprios interesses. O Estado apoiava as iniciativas, não assumindo concretamente uma política de atendimento à infância. As marcas desse processo histórico trazem no seu bojo, muitas vezes, preconceitos, estigmas, mascarados por teorias científicas, liberais, que de fato estão impregnados de uma visão paternalista, de ajuda, de favor, de dádiva aqueles que são necessitados.

No final da década de 1980 e nos anos de 1990, começa uma preocupação mais intensa com a educação da criança em creches e pré-escolas. Cria-se o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Educação Infantil passa a fazer parte do sistema educacional. A criança passa a ser considerada sujeito de direito, representando um grande salto na superação do caráter assistencial que há tanto tempo estava impregnado na educação da criança pequena. Cabe, no entanto, ressaltar que ainda estamos muito longe do acesso e democratização do ensino infantil no Brasil.

A exposição desses aspectos privilegiou uma abordagem histórica a respeito do atendimento à criança, com recorte no conceito de infância oprimida. A partir desse conceito procuramos indicar os aspectos que evidenciam o longo processo de opressão da criança pobre no Brasil. No entanto, a articulação com os conceitos de Paulo Freire deu-se de forma implícita, pois delimitamos a análise da criança na história do Brasil à luz da categoria opressão, sem fazer referência direta ao pensamento desse educador brasileiro. Porém, nesse momento, nossa pretensão é explicitar essa relação.

Em princípio, temos que considerar a caracterização de oprimido e opressor como classes sociais, teoria que vem do materialismo-histórico. No Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels tratam da luta de classes como a oposição entre opressores e oprimidos, de formações socioeconômicas distintas. Cabe ressaltar que, no capitalismo, a luta de classes se dá entre burguesia e proletariado, pois “a história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, membros das corporações e aprendizes, em suma, opressores e oprimidos” (MARX; ENGELS, 2008, p. 08).

Paulo Freire não utiliza os termos burguesia e proletariado, porém não se afasta das ideias de Marx ao usar os conceitos de oprimido e opressor, referindo-se à luta de

classes, presente em toda história humana. “Todas as sociedades até agora se apoiaram, como vimos, no antagonismo entre classes dominantes e dominadas. Mas, para que uma classe possa ser oprimida, é necessário garantir-lhe as condições que lhe permitam, pelo menos, sobreviver em sua existência servil” (MARX; ENGELS, 2008, p.28-29).

Oprimido e opressor são conceitos próprios da teoria de classes, permanecendo presente na maioria de seus escritos. Freire quando se refere ao opressor trata “como indivíduo e como classe” e ao oprimido “como indivíduo e como classe” (FREIRE, 2008b, p. 99-100). Nessa concepção, podemos salientar que um dos aspectos relevantes em relação aos opostos oprimido/opressor é que ambos encontram-se impedidos de ser plenamente humanos.

Para Freire,

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino* dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos* (2008a, p. 32).

Assim, o opressor vai desumanizando-se no ato da opressão; já o oprimido é desumanizado pela realidade da opressão e pela internalização da imagem do opressor. Portanto, é o opressor oprimido ou, a opressão do opressor que impossibilita não só a humanização do oprimido, mas também defrauda sua própria vocação de *ser mais*.

Salienta Freire,

É por isso que o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser (2008c, p. 99-100).

Dessa forma, oprimidos e opressores não estão condenados à desumanização. A pedagogia do oprimido parte da reflexão sobre a opressão e culmina no engajamento na luta por libertação. Segundo Freire,

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente

opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restaurados da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força da libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar ambos (2008a, p. 32-33).

Para a superação da contradição opressores/oprimidos, o que seria a libertação de todos, Paulo Freire utiliza-se do conceito de práxis. Para Freire, “práxis [...], sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (2008a, p. 106).

Rossato, ao escrever o verbete no dicionário Paulo Freire, afirma que podemos entender práxis,

Como a estrita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às idéias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade (2008, p. 331).

Percebe-se que as definições explicitadas dão suporte para compreender que a história da educação infantil da criança das classes populares é conformada pela condição oprimida, principalmente, quando fazemos uma análise da história das crianças no Brasil. Na Colônia e no Império, as crianças das classes populares passam a ser consideradas um problema de ordem social, sendo, muitas vezes, classificadas como mendigos, viciados e vadios. Para Rizzini, “essa gente dita desclassificada não tinha como se inserir na estrutura dual da sociedade” (2009, p. 193).

Com a Lei do Ventre Livre e a Abolição da Escravatura, os escravos passam a ter a liberdade formal, legal, sem, contudo, ter uma condição material para exercer a cidadania. O governo republicano buscou criar uma legislação específica para os menores, com o objetivo de controlar moralmente as crianças abandonadas. Em 1890, o Código Penal regulamenta a idade penal para nove anos, nos casos em que o juiz julgasse que a criança havia agido com discernimento. Não houve extinção do trabalho infantil, mas sua regulamentação, deixando que a criança pobre ficasse fora da escola, ou quando muito, fosse encaminhada à escola correcional ou de reforma.

Para Rizzini,

Construiu-se, desta forma, sobre a base da regulamentação da idade penal e do trabalho infantil, da possibilidade de destituição do pátrio poder e da internação dos menores, um sistema dual no atendimento às crianças, uma vez que, enquanto o Código Civil de 1916 tratava dos ‘filhos de família’, o

Código de Menores de 1927 tratava dos ‘expostos’, ‘abandonados’, ‘desvalidos’, ‘vadios’, ‘mendigos’, ‘viciados’ e ‘libertinos’ (2009, p. 193-194).

Em síntese, as discussões feitas sobre o lugar da criança na história do Brasil, ao longo deste item, indicam que a infância não é tratada de forma igualitária. Em termos representativos, é possível observar, no próprio ordenamento jurídico, a distinção entre filhos dos opressores e filhos dos oprimidos. Os primeiros são designados pelo Código Civil de “filhos de famílias”, alusão aos herdeiros, aos distintos, enfim, aos filhos dos opressores. Os segundos são classificados e amparados pelo Código de Menores, recebendo as designações de desvalidos, vadios, mendigos, viciados, libertinos, alusão aos sem distinção. No Brasil republicano, no qual as crianças são consideradas formalmente cidadãs, o tratamento destinado à infância dependia da sua origem social, portanto, as categorias (opressor e oprimido) mostram-se pertinentes para problematizar o lugar da criança na sociedade brasileira. Porém, na década de 1980, para romper com a questão exposta, desponta no cenário nacional a iniciativa dos movimentos sociais e de organizações não governamentais a ideia de introduzir na Constituição Federal os direitos da criança e adolescente. E em 1990, cria-se o Estatuto da Criança e do Adolescente. Nesse período a criança passa a ser vista como um sujeito de direitos, cuja discussão será abordada no próximo subcapítulo.

2.2. Políticas públicas para a infância: da caridade à educação

Para compreender as políticas públicas⁵⁵ para o atendimento de crianças em creches e pré-escolas no Brasil, inicialmente devemos esclarecer o que entendemos por políticas públicas. De acordo com Gisi, “[...] por políticas públicas entende-se um conjunto de medidas que conformam um determinado programa de ação governamental

⁵⁵Em português, a palavra política se refere tanto ao processo de disputa por cargos e negociação de interesses na sociedade quanto à implementação de ações governamentais específicas, na área de educação, saúde, meio ambiente, redução da pobreza, e outras. Os cientistas políticos de língua inglesa usam palavras diferentes para estes dois processos, politics no primeiro caso, e policy no segundo, expressão que costuma ser traduzida para o português como política pública. A tradição portuguesa e brasileira aponta para o fato de que estas duas coisas estão ligadas, e uma não pode ser entendida completamente sem a outra; a tradição anglo-saxã, por outro lado, nos lembra que a implementação de políticas públicas deve obedecer a uma lógica própria, que requer a existência de profissionais especializados, recursos definidos, metas explícitas, mecanismos de tomada de decisões, sistemas de avaliação de resultados, e assim por diante. Políticas públicas são estabelecidas, em suas linhas mais gerais, pela política, mas só a política não é capaz de transformá-las em ações governamentais específicas. Elas dependem, além disto, dos fatos, e da maneira pela qual os fatos são vistos e interpretados (SCHAWARTZMAN, 2004, p. 01).

que busca responder a demanda de grupos de interesse” (2003, p. 92). Em sentido mais específico torna-se, imprescindível, definir o que é política educacional. Segundo Monlevale, por políticas públicas educacionais entende-se um “[...] conjunto de intenções e ações com as quais os Poderes Públicos respondem às necessidades de escolaridade dos diversos grupos da sociedade” (2002, p. 42).

A partir dessas definições podemos tecer algumas considerações iniciais que contribuem para uma visão geral do lugar das crianças na legislação nacional, ou seja, das políticas públicas e das políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil.

Essa discussão é recortada com a chegada dos jesuítas ao Brasil, embora não possamos utilizar o termo políticas públicas para esse contexto histórico, pois os termos só aparecem no século XX, mas a ideia de ação caritativa/assistencial e educativa do Estado já estava presente no século XVI.

O objetivo dos Jesuítas⁵⁶, ao chegaram ao Brasil, foi de converter as crianças ameríndias à religião católica, bem como educar para serem futuros súditos dóceis do Estado português.

Segundo Rizzini,

Para alcançar essa finalidade, desenvolveu-se, no interior das reduções jesuíticas, um complexo e bem estruturado sistema educacional, cuja missão era submeter a infância ameríndia a uma intervenção, moldando-a de acordo com os padrões de seus tutores (2009, p. 18).

Pode-se dizer que os jesuítas, com seu complexo e bem estruturado sistema educacional, foram os pioneiros em relação ao atendimento de crianças no Brasil. De cunho formativo, tinha por finalidade a organização escolar no Brasil Colônia e estava estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses. As metrópoles europeias enviaram religiosos para suas colônias a fim de desenvolver um trabalho missionário e pedagógico. Tal trabalho tinha como finalidade principal converter o

⁵⁶ Para Mesquida (2005), “os jesuítas no Brasil chegaram e se impuseram sem luta ideológica, houve, na realidade, um silêncio que se impôs por centenas de gerações isso porque não foram elaborados estudos críticos sobre a posição dos jesuítas. No entanto, não houve um silêncio estrito, até porque as suas ideias foram respeitadas e o são até agora. Trata-se de uma única posição que conseguiu estabelecer império sobre as demais. Os poucos que criticam os jesuítas, o fizeram apegando-se em dois pontos fáceis de serem objetos de contra-argumentação: eles foram cobiçosos e injustos. Cobiçosos porque queriam instalar um império temporal na América Latina; injustos, porque transmitem um saber que é considerado bem de todos. Os jesuítas representavam a fé, os governadores gerais e os donatários das capitanias, o Império. Portanto, há uma aliança entre fé e império – saber e poder. Alguns jesuítas achavam que a língua fosse ouvida para que houvesse a conversão. A conversão é uma luta: luta contra o vulgar, o bárbaro, o protestantismo, o demônio – o mal. No Brasil, o saber secular, alia-se ao saber religioso” (informação verbal), aula ministrada no curso de mestrado em educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná em 13 de abril de 2005.

gentio e impedir que os colonos se desviassem da fé católica. É o início de um processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhados pelo Brasil até o ano de 1759.

Segundo Goés e Florentina (2004), entre os quatro e onze anos, a criança escrava ia paulatinamente ocupando-se do trabalho. Aprendia um ofício e a ser escravo: o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial. Mesmo depois da Lei do Ventre Livre, a criança escrava continuava nas mãos dos senhores, que por opção poderiam mantê-las até quatorze anos. Segundo Rizzini, “podendo, então, ressarcir-se dos seus gastos com ela, seja mediante o seu trabalho gratuito até os 21 anos, seja entregando-a ao Estado, mediante indenização” (2009, p. 18).

Com uma aparente liberdade a criança pobre e filha de escravo era controlada e vigiada. Para viver na sociedade, seu único recurso era o de trabalhar por longos anos para “comprar” sua liberdade (alforria).

Segundo Faleiros,

[...] ao crioulinho, ao moleque, à criança pobre, em suma, ao menor, não restava senão vender muito cedo sua força de trabalho, não restava senão uma ‘infância-curta’, pois histórica, ideológica e economicamente está destinado, através do trabalho precoce e desqualificado, à reprodução da situação de exclusão vivida pelos pobres no Brasil desde a Colônia (2009, p. 222).

As crianças das camadas populares no Brasil estiveram atreladas à venda de sua força de trabalho; crianças trabalhadoras, pobres e mendigas perambulavam e, muitas vezes, habitavam com suas famílias nas ruas, átrios de igrejas e praças, jardins, praças e espaços públicos das cidades.

Em meados do século XIX, o Brasil convivia com vários problemas sociais, tais como a pobreza, a mendicância e a escravidão urbanas. Nesse contexto, as crianças passavam longas horas de trabalho diurno/noturno. Além disso, as políticas nas fábricas e nas minas lhe atribuíam tarefas perigosas, pois suas mãozinhas e dedinhos eram mais ágeis do que de um adulto. Por outro lado, o abuso, a indiferença e o desrespeito, impulsionaram os discursos e as práticas em prol de encaminhamentos ligados as crianças.

Segundo Aquino,

Foi em direção às camadas pobres que, a partir de meados do século XIX, momento identificado por historiadores como o de consolidação do Estado imperial, que as preocupações com as crianças se intensificaram para além das Academias de Medicina. Essas preocupações passariam a envolver outras instituições e outros setores da sociedade (2001, p. 31).

A década de 1870 é marcada pela influência médico-higienista nas questões educacionais. Nessa época a prevenção de doenças torna-se assunto de maior importância. Para Kuhlmann Junior,

Os resultados concretos obtidos a partir das descobertas de Louis Pasteur e dos demais cientistas que se ocuparam de pesquisas de campo da epidemiologia, dotaram a medicina e a higiene de uma autoridade social incontestável. Houve avanços no combate à mortalidade infantil, a pasteurização do leite de vaca permitiu que o uso da mamadeira fosse difundido, multiplicaram-se as chamadas consultas de lactantes, as ligas contra a mortalidade infantil e as gotas de leite, instituições que distribuíam o produto às mães diariamente. Com isso, os médicos ganharam um papel preponderante nas discussões sobre a criança (2001, p. 90-91).

Considerando os estudos realizados por Arantes (2009), é possível constatar que a criança pobre deixa de ser objeto apenas da caridade e passa a ser objeto de políticas públicas. O ensino ministrado pela caridade⁵⁷, além de ser o mínimo suficiente para a incorporação da criança nos postos mais baixos da hierarquia ocupacional, era também atravessado por subdivisões das próprias categorias de órfãos, abandonados e desvalidos. Um ensino marcado pelos preconceitos da época que visava apenas a manutenção da ordem vigente.

Segundo Schueler,

[...] a educação das crianças, jovens e adultos das camadas populares livres, nacionais e estrangeiras, e libertas, constituiu um dos projetos de reforma insistentemente discutido pelos dirigentes do Estado e por outros setores da sociedade imperial. A ênfase na instrução e na educação popular, viabilizadas pela construção de escolas públicas e colégios, e pelo desenvolvimento da escolarização, acompanhavam outros planos de intervenção dos poderes públicos na vida da população e nos espaços das cidades. [...] além da 'ideologia da higiene', responsável pela prevenção e erradicação das doenças como a febre amarela, que atingiam em cheio os setores mais pobres da população (1999, p. 64-65).

Cabe, no entanto, ressaltar que as cidades começaram a crescer demograficamente de forma acelerada, pois o Brasil estava se industrializando, com uma realidade onde grande parte da população livre era negra e mestiça, logo era necessária a criação de algumas medidas para solucionar os problemas das cidades, indicando caminhos para civilizar e educar a população.

Segundo Schueler,

No processo de abolição gradual da escravidão, iniciado a partir de meados do século passado, a educação pública e a difusão do ensino primário entre a

⁵⁷ Feitos por padres e irmãs de caridade.

população livre e liberta, em primeiro lugar, e, posteriormente, aos ex escravos, foram constantemente reclamados. Um movimento lento e progressivo de escolarização, com maior expressão nos espaços urbanos do Império, impulsionou a efervescência de debates, projetos e medidas em prol da instrução e da educação destinadas às crianças e jovens. Escolas públicas, Casas de Educandos Artífices, Asilos, Colégios, Escolas Normais para a formação de professores primários, representaram as principais medidas realizadas – nem sempre com felizes resultados – para viabilizar o ensino público (1999, p. 65-66).

A instrução primária era considerada a expressão da instrução popular, pois o ensino primário era suficiente às camadas pobres. Segundo Schueler (1999), nesse contexto mantinha-se o monopólio do ensino secundário e superior nas mãos de poucos. As atividades intelectuais e políticas, os cargos públicos e a direção do Estado permaneciam como privilégio das classes senhoriais, restando à maioria da população livre e pobre o "privilégio" de exercer o trabalho manual na sociedade, sendo que as matrículas nas escolas públicas eram para uma parcela específica da população livre, de gênero masculino e pobre. Todos os menores de dois anos, encontrados “vagando pelas ruas” em condição de “pobreza ou indigência”, deveriam ser matriculados nas escolas públicas ou particulares subvencionadas pelo Estado.

Para Schueler,

Aos meninos pobres, o governo fornecia vestuário e material escolar, obrigando os pais a garantirem instrução elementar aos seus filhos. Depois de freqüentarem as aulas primárias, os meninos seriam enviados aos Arsenais de Marinha e de Guerra, ou às oficinas particulares, mediante contrato com o Estado, para a aprendizagem de ofícios que lhes garantissem o sustento e o trabalho. Pelo regulamento de 1854, os meninos pobres só poderiam dar continuidade aos estudos no caso de demonstrarem acentuada distinção e ‘capacidade’ para tal (1999, p.68).

Cabe ressaltar que as crianças recebiam tratamento diferenciado em relação ao gênero⁵⁸. As escolas de meninos e meninas eram separadas, funcionando em espaços distintos, de acordo com o sexo. A instrução das meninas pobres não consistia em prioridade.

Segundo Arantes,

Recolhida a instituições ‘higiênicas’ ou ‘pedagógicas’, a criança pobre passou a ser constantemente submetida a observação, exames, avaliações: no caso das meninas, exame ginecológico, para detectar a integridade do hímen, exame de ossatura, para a verificação da idade; testes, para aferição da inteligência e personalidade; inquéritos, a respeito da vida pregressa e entrevistas psicossociais, para avaliação das condições familiares (2009, p. 191).

⁵⁸ Para aprofundar essa questão ver a obra *Educação e sociedade na Primeira República* de Jorge Nagle.

Para esse autor, a formação da mulher visava à vida doméstica. A doutrina cristã, a leitura, a escrita e o cálculo elementar seriam suficientes, acrescidos das aulas de agulha, bordado e costura. O número de escolas públicas de meninas permaneceu muito inferior ao número das de meninos. Nesse período, além de escolas primárias para meninas, já existiam as escolas mistas ou promiscuas⁵⁹.

A esse respeito assevera Faleiros,

[...] era bastante diferenciado o atendimento e o tipo de formação oferecido às meninas e aos meninos. Elas, em geral órfãs, eram recolhidas por instituições religiosas, segundo a cor e a filiação (legítima ou ilegítima) e preparadas nas artes domésticas, para o casamento (dotes) ou para serem empregadas domésticas. Os meninos, órfãos, pobres, vagabundos, mendigos, de rua, eram encaminhados a escolas de formação industrial ou agrícola, ou a instituições militares, em geral estatais, com vistas à preparação para o trabalho (2009, p. 221).

A partir do trabalho de pesquisa realizado por Schueler (1999), podemos afirmar que com o advento da República, o processo de discussão sobre a educação infantil foi intensificado, com a entrada de novos atores sociais e de novas problemáticas. A ênfase no combate à criminalidade e à vadiagem das crianças e jovens nas cidades. A educação das crianças e jovens continuou a representar um desafio para os novos dirigentes republicanos, pretensos construtores de uma nova nação. A criação de instituições educacionais, públicas e privadas, cresceu progressivamente.

Com relação essa questão, afirma Saviani,

Se a Lei das Escolas de Primeiras Letras tivesse viabilizado, de fato, a instalação de escolas elementares ‘em todas as cidades, vilas e lugares populosos’ como se propunha, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Entretanto, isso não aconteceu. Em 1834, por força da aprovação do Ato Adicional à Constituição do Império, o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais [...] Os relatórios dos ministros do Império e dos presidentes de províncias ao longo do período imperial evidenciam as carências do ensino, o que permite concluir que o Ato Adicional de 1834 apenas legalizou a omissão do poder central nessa matéria (2008, p. 128).

A partir da última década do século XIX, a cada ano, multiplicou-se o número de novos estabelecimentos, como fábricas que em sua maioria eram de produtos têxteis, alimentícios, serrarias e cerâmicas. As fábricas e indústrias com instalações precárias

⁵⁹ Escolas mistas ou promiscuas, são escolas que podem atender à meninos e meninas em um mesmo ambiente, seja em uma mesma sala, seja em salas separadas mas dentro de um mesmo estabelecimento, ou ainda, uma forma em que os alunos pertencentes a uma mesma turma possam estar em estágios de aprendizagem diferenciados. Consultar *Escolas promiscuas: significados, organização e seletividade*, de Rosa Lydia Teixeira Corrêa.

traziam o perigo no cotidiano de pequenos operários nas fábricas e oficinas. Não foram poucas as crianças e adolescentes vitimados em acidentes de trabalho, em detrimento do exercício de funções impróprias para a idade, enfim, em condições de trabalho deploráveis.

Para Rizzini,

[...] houve grande demanda de força de trabalho nas fábricas, sobretudo as de tecidos. Mulheres e crianças foram, então, incorporadas, recebendo salários baixíssimos. Menores eram recrutados em asilos e cumpriam carga horária semelhante a dos adultos. Outros trabalhavam para completar a renda familiar (2009, p. 23).

Podemos dizer sobre a criança e a infância que, durante três séculos e meio, as iniciativas em relação à infância pobre no Brasil foram quase todas de caráter religioso. A esse respeito observa Arantes,

Embora não se possa estabelecer apenas ruptura entre modelos caritativos e filantrópicos- coexistindo muitas vezes o mesmo propósito de controle social e o mesmo método de confinamento- podemos afirmar, no entanto, que o primeiro modelo, de natureza religiosa e asilar, ocupava-se basicamente da pobreza, motivado principalmente pelo dever de salvação das almas. Já a filantropia dita esclarecida, de natureza cientificista e favorável a uma assistência estatal, tendeu sempre a uma gestão técnica dos problemas sociais, ordenando os desvios a partir de um modelo de normalidade que, em última instância, revelou-se preconceituoso- pois que definia a criança pobre quase sempre como 'anormal', 'deficiente' ou 'delinquente' (2009, p. 194).

A filantropia surgiu como modelo assistencial. Segundo Kuhlmann Junior (2001), filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimentos de simpatia e piedade. Filantropia seria o mesmo que economia social, agrupando todas as formas de assistência aos pobres que visassem diminuir o custo social de sua reprodução. Pode-se assim dizer que a filantropia tinha como tarefa organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais, que nascem com o início do século XX no Brasil.

Segundo Marcilio,

Associações filantrópicas foram sendo criadas, notadamente a partir dos anos de 1930, para amparo e assistência à infância desamparada. Uma delas, de grande ação, foi a Liga das Senhoras Católicas; outra foi o Rothary Club; ambas fundaram ou apoiaram inúmeras instituições asilares. A assistência filantrópica, particular e pública, imperava (2001, p. 78).

Para que se possa compreender melhor, a questão do público e privado destacamos o estudo de Ester Buffa (2009) em *O público e o privado na Educação*

brasileira do século XX, no qual salienta que com as discussões da Constituinte e as transformações ocorridas na sociedade e na escola brasileira exigiu-se uma melhor explicação desses conceitos. É assim que são feitas as distinções conceituais, “público (que é destinado ao conjunto da população), estatal (o que é mantido pelo Estado), o privado regido pela lógica do lucro e o privado confessional, filantrópico, comunitário” (2009, p. 61). Cabe salientar ainda que as primeiras tentativas do Estado em organizar a assistência à infância ocorreram na década de 1920, quando houve um estreitamento da relação entre setores públicos e privados.

Desde a década de 1930, já existiam instituições públicas de proteção à criança, como os Institutos de Proteção e Assistência à Infância. Entretanto, foi na década de 1940 que as ações governamentais na área de saúde, previdência e assistência se tornaram mais efetivas. Estabeleceram-se diferentes órgãos federais que foram se especializando no atendimento a essas duas categorias, agora separadas e específicas: o menor e a criança.

Segundo Rizzini,

A criança pobre e sua família passaram a ser objeto de inúmeras ações do Governo Vargas no período de 1940 a 1943. Em 1940, o governo criou uma política de proteção materno-infantil, tendo como meta a preparação do futuro cidadão, de acordo com a concepção de cidadania da época, isto é, a formação do trabalhador como ‘capital humano’ do país, através do preparo profissional, e o respeito à hierarquia através da educação da criança. Instalou-se, então, o Departamento Nacional da Criança (DNCr), órgão responsável pela coordenação das ações dirigidas à criança e à família (2009, p. 262).

Subordinado ao Ministério da Educação e Saúde, o Departamento Nacional da Criança tinha por objetivo estudar e divulgar o problema social da maternidade, da infância e da adolescência, concedendo auxílio federal aos estados e subvenção às instituições de caráter privado para a manutenção e desenvolvimento de serviços dirigidos a essa população, bem como fiscalizar a execução dos mesmos.

De acordo com Rizzini,

O objetivo do Departamento era ‘salvar a família, para proteger a criança’. Para tal, estava prevista a criação de uma rede de instituições, localmente dirigidas por organizações privadas, mas orientadas pelos preceitos científicos elaborados pelo DNCr. A Junta Municipal da Infância, formada por ativistas locais, como médicos, professoras, ‘senhoras da sociedade’, religiosas, autoridades públicas, teria a função de distribuir subsídios às organizações privadas e fiscalizá-las. As unidades de atendimento, dirigidas às gestantes, às mães e seus filhos seriam os postos de puericultura, as creches, os jardins-de-infância, as maternidades, os hospitais para crianças, etc. (2009, p. 270).

Como afirma Rizzini (2009), o objetivo maior dessas instituições seria manter a estabilidade da família. Estado e sociedade unem-se para evitar que a família seja atingida por qualquer ameaça. A mãe tinha papel privilegiado, era responsável pelos cuidados físicos e pela educação moral da criança, devendo para isso permanecer em casa. Não havendo essa possibilidade, a criança deveria ser resguardada dos perigos da falta de cuidados e da má convivência, sendo enviada para uma das instituições previstas.

Para Rizzini,

O DNCr sofria com a falta de recursos, fato que levou a associar-se à Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada pelo governo federal em 1942, cujo escopo de atuação incluía maternidade, a infância e adolescência, enfim, a população 'economicamente desajustada' [...]. O DNCr conseguiu meios com a LBA para financiar obras e programas, principalmente os postos de puericultura (2009, p. 271).

O período de 1945 a 1964 é caracterizado pelo populismo e marcado pelo otimismo resultante da esperança de um desenvolvimento acelerado. Nesse período há nova mudança do modelo econômico, porque o desenvolvimentismo, que até então fora marcado pelo nacionalismo, começa a entrar em contradição com o início da internacionalização da economia, resultante da instalação em maior número das multinacionais, no Governo Kubitschek (1956-1961).

As mudanças nas relações de trabalho vinham em função das transformações sociais da produção capitalista. Os operários exigiam condições menos precárias no trabalho, jornada de oito horas diárias, salário, entre outros. Em 1943, o governo federal instituiu a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT, Lei nº 5.452, promulgada no dia primeiro de maio de 1943), preconiza os direitos da mãe trabalhadora que amamente (art. 389), indicando que toda a empresa com mais de 30 mulheres funcionárias, na faixa de 16 a 40 anos, é obrigada a manter creches próprias ou manter convênio com entidades especializadas.

Segundo Merisse,

É possível identificar, principalmente no que diz respeito às creches, a permanência nessas iniciativas, de uma concepção assistencialista, pois o serviço oferecido era visto como um benefício ou uma concessão trabalhista para a mulher trabalhadora, não como um direito do trabalhador em geral, ou mesmo um direito da criança (1997, p. 43).

Em 1950, o Ministério do Trabalho passou a desaconselhar a instalação de creches pelas empresas, pois segundo Sousa, “considerando inadequado o ambiente nas

indústrias e muito dispendiosa a sua instalação; havia ociosidade nos berçários, provocada pela falta de conscientização da mãe sobre a utilidade desse serviço e também pela falta de pessoal habilitado para administrá-lo nas empresas” (2000, p. 38).

Na década de 1960, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), a qual pela primeira vez inclui os jardins de infância no sistema de ensino. A referida lei estabelecia que:

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativas próprias ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária (LDB, 1961).

A lei indica que, embora tenham sido incluídos os jardins-de-infância em um registro legal, não seriam exclusivamente da alçada do poder público. Segundo Kuhlmann Junior,

Essa disposição aprofunda a perspectiva apontada desde a criação do jardim de infância republicano, de que este teria a vocação de se incorporar ao sistema de educação primária. Refletir o lento movimento de expansão, que estreitava os vínculos entre sistema educacional e as instituições de educação infantil que se subordinavam a órgãos assistenciais, de previdência ou de saúde, como a LBA e o DNCr (2001, p. 486).

Em 1964, foi criada a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM)⁶⁰, seguida da instalação, em vários estados das FEBENS. Segundo Rizzini,

Juntas, como irmãs siamesas, mantiveram e aprimoraram o modelo carcerário e repressivo, cuja trajetória ascendente até o início da década passada, começava a estagnar logo em seguida, entrando em processo de crise e dissolução, quando os militares cederam lugar aos primeiros governos democráticos (2009, p. 27).

Com a Lei 5692, aprovada em 1971, novamente é mencionada a educação infantil, ressaltado o que já estava no artigo 24, da Lei 4024. O parágrafo 2º, do art. 19,

⁶⁰ A FUNABEM surge como instrumento político e de propaganda da ditadura militar. Inaugurada no dia 1º de dezembro de 1964, com a atribuição de coordenar uma Política Nacional de Bem-Estar do Menor, inicia e consolida o que se convencionou chamar de “*conhecimento biopsicossocial*”. Como parte das políticas militares, a FUNABEM foi incorporada como Objetivo Nacional, constando do manual da Escola Superior de Guerra. As ramificações estaduais e municipais deram origem às FEBENS, e é assim que em 1976 é criada a FEBEM/SP, vinculada à FUNABEM. Ressalte-se que o aparato posto em funcionamento pela FUNABEM/FEBEM funcionou em perfeita sintonia com a Lei de Segurança Nacional e utilizou-se das esferas médica, jurídica e pedagógica para exercer suas funções. Aos médicos restou a tarefa de identificar patologias, aos juristas a busca de mecanismos legais de contenção, e aos pedagogos a definição de desajuste ou desvio de conduta. Todos os instrumentos estruturados para conferir legitimidade a um veredicto de periculosidade e punição previamente concebido. (SPOSATO, 2000).

afirma que “os sistemas valerão para as crianças de idade inferior a 7 anos que recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins-de-infância ou instituições equivalentes” (LDB 5692/71).

Em relação a esse período histórico, podemos conceituar escolas maternas e jardins de infância como creches. Tais termos se diferem pela classe social em que a criança está inserida, ou seja, maternas e jardins de infância para crianças de famílias mais abastadas e creches para crianças de famílias menos favorecidas.

Para Kishimoto,

Muitos educadores discordavam dessa discriminação em torno dos dois estabelecimentos infantis que atendiam crianças da mesma idade, tendo apenas uma população distinta: nos jardins de infância, os ricos e, nas escolas maternas os pobres [...] A longa prática dos jardins de infância [...] de prestarem serviço às classes de maiores recursos parece ter reforçado a ideia de que é a situação econômica que diferencia o jardim de infância de outros estabelecimentos como escolas maternas e creches (1988, p. 59).

Na década de 1970, a LBA criou o Projeto Casulo⁶¹, primeiro programa brasileiro de educação infantil de massa. Para Rosemberg (2001), o objetivo do projeto era de assistência e desenvolvimento integral da criança, buscando ampliar a perspectiva exclusiva de preparação para a escolaridade obrigatória e adotando uma forte conotação preventiva. Essa perspectiva de atendimento de massa, ampliando a cobertura a baixo custo, foi conseguido através de construções simples, uso de espaços ociosos ou cedidos pela comunidade e a participação de trabalho voluntário ou semi-voluntário de pessoas leigas (comunidade).

Para Rosemberg,

Meu argumento é que este projeto teve condições de ser implantado em larga escala porque se coadunava com e se constituía como uma expressão da DSN (Doutrina de Segurança Nacional) ao: (1) adotar um novo discurso da prevenção; (2) propiciar uma entrada direta e visível do governo federal no nível local, sem passar pelas administrações estaduais; (3) basear-se em pequenos investimentos orçamentários, apesar de ser um programa de massa, adotando a estratégia de participação da comunidade, ajustando-se, pois, ao modelo econômico preconizado pelo Estado de Segurança Nacional (2001, p. 152).

No final dos anos 1970 e, sobretudo na década de 1980, a LBA sofreu uma grande expansão, particularmente sob a gestão do primeiro governo civil (1985-1989), como pode ser visualizado no quadro 01:

⁶¹ Tratou-se, portanto, de um modelo centralmente elaborado que ignorou particularidades e contradições nacionais ou regionais, fossem elas econômicas, culturais, políticas ou propriamente educacionais e que, não obstante, necessitava para a sua implantação da adesão local (governamental ou comunitária) sem que fosse acompanhado da contrapartida central de alocação suficiente de verbas (ROSEMBERG, 2001).

Quadro 1- Cobertura de Atendimento Nacional a Criança em Creche Pré-Escolar através da LBA

Ano	Crianças Atendidas	Índice crescimento	Número de creches/pré-escolas pré	Municípios	Execução Direta	Execução Indireta
1977	21.280	—	725	243	n.d	n.d
1978	149.509	100	4.051	n.d	n.d	n.d
1979	169.139	113	4.362	914	n.d	n.d
1980	280.591	188	6.307	1.063	28.486	252.105
1981	323.259	216	4.270	1.706	29.179	294.080
1982	467.392	313	4.608	1.835	38.644	428.748
1983	908.302	607	10.386	2.055	136.270	772.032
1984	1.015.037	679	15.132	2.627	166.725	843.312
1985	838.560	561	n.d	2.706	41.021	797.539
1986	920.336	615	11.920	2.709	31.804	888.532
1987	1.709.020	1.145	21.958	3.107	56.320	1.656.700
1988	2.016.981	1.349	25.171	3.230	26.909	1.990.072
1989	1.933.336	1.293	26.000	3.251	19.333	1.914.003
1990	1.602.261	1.072	23.265	3.286	21.720	1.580.541

FONTE: LBA, Relatório Anuais apud Vieira (1986, p. 208), Lima (1994, p.50) e Rosemberg, (200, p.158).

Após o término de vinte anos de ditadura militar, foi que a LBA teve o maior crescimento de sua história. Nesse contexto histórico, surgiu em São Paulo o “Movimento de Luta por Creches”.

Segundo Merisse,

O Movimento de luta por creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto por direitos sociais e da cidadania, modificando e acrescentando significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e a família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável (1997, p. 49).

Isso criou novos canais de pressão sobre o poder público. O resultado desses movimentos foi o aumento do número de creches e pré-escolas mantidas pelo poder público e a multiplicação de creches e pré-escolas particulares conveniadas com os governos municipal, estadual e federal.

Segundo Oliveira,

Mesmo assim, a insuficiência do número de crianças atendidas nas creches pressionava o poder público a incentivar outras iniciativas de atendimento à criança pequena. Eram as ‘mães crecheiras’, os ‘lares vicinais’, ‘creches

domiciliares' ou 'creches lares', programas assistencialistas de baixo custo estruturados com a utilização de recursos comunitários, tal como ocorria em muitos países do chamado Terceiro Mundo (2005, p. 112).

No início da década de 1980, a educação pré-escolar foi instituída oficialmente, entendida como política governamental através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, o qual visa, em sua segunda linha programática de ação, o atendimento à educação nas periferias urbanas. Nesta linha, afirmava-se o caráter redistributivo e mobilizador como dimensões essenciais da educação. O objetivo era enfatizar a educação pré-escolar e a supletiva (BRASIL, 1980, p. 15). Nesse período surgiram inúmeras dúvidas sobre a função compensatória da pré-escola e começou-se a pensar uma nova identidade para as creches, considerando o direito da criança e da mãe a um atendimento de qualidade, ou seja, um atendimento público desejável.

Para Sousa,

A primeira manifestação oficial contra a educação compensatória foi a edição do Programa Nacional da Educação Pré-escolar em 1981, pelo MEC. A proposta tentou incorporar algumas críticas feitas pelos teóricos aos fundamentos de privação cultural e educação compensatória, mas careceu de clareza e era farta de contradições e ambigüidades (2000, p. 25).

Em 1981, o MEC lança o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, integrando Secretarias de Estado da Educação e o MOBREAL criado pela Lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967⁶². Segundo Souza e Kramer, o Programa Nacional de Educação Pré-escolar – teve uma rápida ascensão, sendo responsável por 50% do atendimento pré-escolar público no país em 1982.

Em 1985, pelo Decreto n. 91.970 de 22 de novembro, foi criada a SEAC (Secretaria Especial de Ação Comunitária) que desenvolvia dois programas destinados às crianças de 0 a 6 anos, ligados à área de nutrição e saúde (Programa Nacional do Leite⁶³ e o Projeto Cresça Criança). Esse último, conveniado com a UNICEF e dois

⁶² MOBREAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização. Criado pelo regime militar para erradicar o analfabetismo e em substituição ao modelo de alfabetização de Paulo Freire. Foi extinto em 1985.

⁶³ Este programa, instituído em 1985 pela Presidência da República através da Secretaria Especial de Ação Comunitária, propôs-se a distribuir um litro de leite por dia e por criança menor de sete anos, a famílias com renda de até dois salários mínimos. O leite era adquirido no varejo através de cupons fabricados pela Casa da Moeda e distribuídos às famílias através de organizações comunitárias previamente credenciadas. O comércio descontava os cupons no Banco do Brasil para reembolso. Iniciado com um atendimento de 2,6 milhões de crianças em 1986, o Pnlcc estendeu-se à área rural, alcançando 7,6 milhões em 1989 e 7,8 milhões em 1990, com a participação de cerca de 80.000 organizações comunitárias e a distribuição de 1,1 bilhões de litros de leite. O Pnlcc foi extinto em janeiro de 1990 (SILVA, 1995).

subprogramas que podiam financiar o atendimento em creches: os subprogramas de Creches Comunitárias e o da Campanha de Roupas e Agasalhos.

Segundo Campos,

Estes subprogramas, iniciados desde a criação da SEAC, vinculavam-se à Coordenadoria Nacional dos Programas de Ações Comunitárias – PAC. Seu objetivo era repassar, também às creches comunitárias, mediante intermediação da prefeitura, recursos financeiros a fundo perdido para a construção, reforma ou compra de equipamentos e utensílios, e a aquisição de roupas, agasalhos, lençóis, cobertores, fraldas, etc. (1993, p. 42).

A assistência pública à infância no país apresentou algumas características próprias, entre as décadas de 1930 e 1980. Como indicamos, a sua própria constituição nas primeiras décadas do século, vinculadas às instituições jurídico-policiais, em ações marcadas pelo controle e a repressão, dependentes das instituições particulares beneficentes, deu-nos uma ideia do percurso que as políticas públicas tiveram.

Segundo Kramer,

Na história desse atendimento percebeu-se como é constante a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, o que acarreta a superposição do atendimento e redundância na existência de órgãos diversos com as mesmas funções. Essa multiplicação do atendimento não é um problema meramente organizacional ou de caráter administrativo. Ela expressa a forma estratificada como a criança é encarada: o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões de saúde, ora do “bem estar” da família, ora da educação. Tal fragmentação fica constatada quando se analisa o histórico e as várias tendências do atendimento à criança brasileira. De uma ênfase acentuada na proteção à saúde, progressivamente as preocupações se voltaram para a assistência social e daí para a educação. Entretanto, essas tendências não foram englobando as anteriores; não houve uma ampliação da perspectiva com que se encarava o problema, mas, ao contrário, uma ramificação gradativa do atendimento à infância (1995, p. 86).

Com a Constituição de 1988, pela primeira vez na história do Brasil, estabeleceu-se que a Educação Infantil é um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado. O artigo 208, inciso IV, afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (CF, 1988).

Em 1990, encerra-se a fase áurea da LBA que, a partir de 1991, tornou-se alvo de ataques da imprensa – “A primeira Dama Rosane Collor deixa a LBA após uma série de irregularidades” (Folha de São Paulo, 30 de agosto de 1991)⁶⁴, das instituições que dependiam de seus recursos para atuarem e de diversos setores da sociedade.

⁶⁴ (ver anexo n.1).

Segundo Rizzini,

Símbolo da administração corrupta, em decorrência dos atos ilícitos da primeira dama e de seus comparsas, a insatisfação da sociedade com a gestão da presidente da fundação se agravou com as denúncias contra o próprio presidente da República, acusado de envolvimento em operações escusas com empresas privadas, através de órgãos da administração pública. É preciso lembrar que as irregularidades cometidas na administração do órgão provavelmente não foram privilégio da gestão de sua presidente à época, mas sem dúvida, sofreram uma exposição pública nunca vista antes (2009, p. 276-277).

Desde sua fundação, a LBA atuou com a colaboração das instituições privadas, e em menor escala, com as públicas, através de convênios estabelecidos para a prestação de serviços diversos, como atendimento médico, internação de menores desvalidos, vagas em creches e cursos profissionalizantes.

Na década de 1990, também foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente que veio reafirmar no capítulo IV, artigo 54, inciso IV o direito das crianças de 0 a 6 anos de idade ao atendimento em creches e em pré-escola.

Na avaliação de Rizzini,

A aprovação do Estatuto foi saudada com bastante entusiasmo por todos aqueles que esperavam mudanças na política de atendimento, afirmando os mais otimistas que o Estatuto representava uma verdadeira revolução nas áreas jurídica, social e política por considerar a criança como sujeito de direitos, pelo princípio da absoluta prioridade no seu atendimento e pela observância de sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Depositava-se grande esperança nos Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares, principalmente pelo princípio da participação popular, também estabelecida no Estatuto (2009, p. 197).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a educação infantil passou a fazer parte do sistema nacional de ensino, ficando referenciada como a primeira etapa da educação básica que é agregada também pelo Ensino Fundamental obrigatório e pelo Ensino Médio, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, definindo no título V, capítulo II, seção II, Art. 30 que a educação infantil será oferecida em: “I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 4 a 6 anos de idade” (LDB, 1996).

Cabe, no entanto ressaltar que, a LDB 9394/96 determina no artigo 9º, inciso IV, também uma mudança substancial de gestão das políticas públicas, ao estabelecer a descentralização dos serviços da União para municípios e estados, e ao ressaltar uma nova relação estado/sociedade na formulação e no controle das políticas, em todos os níveis. A União, por sua vez, passa a ter função de normatizar e coordenar as políticas e

dar apoio técnico e financeiro aos demais níveis de governo, organizados em regime de colaboração⁶⁵. As ações devem ser implementadas principalmente pelos municípios, cabendo aos estados executá-las de forma suplementar. Segundo Sousa, “é indiscutível que esta constituição, na medida em que amplia direitos da criança à escola, responsabiliza-se também pelo atendimento e democratização da educação infantil” (2000, p. 48).

A contribuição da legislação para a educação infantil foi de determinar que a criança é sujeito de direitos e sua educação deve ser assegurada a partir de seu nascimento, cabendo ao Estado fazê-lo, em complementação à ação da família; a relação entre União, estados, Distrito Federal e municípios realiza-se a partir da instituição de um regime de colaboração mútua; a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social; a habilitação exigida para se trabalhar com a criança de 0 a 6 anos é em nível superior, aceitando-se que seja, no mínimo, em nível médio; a formação continuada dos profissionais de educação deve ser assegurada pelos sistemas de ensino, em uma constante associação entre teoria e prática.

Como vimos na legislação, a criança passa a ser sujeito de direito; esses direitos dizem respeito a uma educação de qualidade, assumindo sua especificidade que é aquela que além de cuidar, deve educar. Para Kuhlmann Junior,

A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico, esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto do que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la (1999, p. 60).

Os municípios são os responsáveis diretos pelo estabelecimento de políticas de atendimento e de adequação às legislações federais, procurando universalizar essa etapa de educação. De acordo com a UNESCO,

Nos últimos anos, alguns municípios vêm realizando reformas administrativas, com o intuito de promover uma articulação das ações de governo, mas não existem informações consolidadas sobre experiências desta natureza que coloquem a criança de zero a seis anos como uma prioridade (2004, p. 34).

⁶⁵ Esta colaboração é entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

A lei propõe a reorganização da educação, flexibilizando o funcionamento de creche e pré-escola e permitindo a adoção de diferentes formas de organização e prática pedagógica. As exigências presentes vêm definindo que a educação infantil tem função de educar e cuidar. Educação e cuidado são entendidos como aspectos indissociáveis da educação da criança de 0 a 6 anos de idade.

Segundo Bujes,

A educação Infantil, tal como a conhecemos hoje, é o efeito de uma aliança estratégica entre os aparelhos administrativos, médico, jurídico e educacional – incluídas aqui família e escola – devidamente assessorados por um saber científico. Ainda que tal aliança não exista a partir de uma intencionalidade prévia, ela tem por finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil (2002, p. 42).

Dando continuidade a questão das políticas para a Educação Infantil, podemos citar a lei n. 11.274 de 2006, que institui o ensino fundamental de nove anos de duração, incluindo a criança de 6 anos de idade e aumentando o número de anos do ensino obrigatório. Porém, em nossos estudos continuaremos a determinar a educação infantil de 0 a 6 anos, pois ainda não há uma definição precisa e tem ficado sob a responsabilidade dos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação a inclusão ou não da criança de 6 anos completos até o início do ano letivo ou que irá completar durante todo o ano, ao ensino fundamental.

Rever historicamente a trajetória do ensino infantil nos remete a avanços e retrocessos no que diz respeito à implementação de políticas públicas para a criança pequena. Os anos 1990 conheceram um importante incremento nos programas destinados à criança de 0 a 6 anos, reflexo da legislação e articulação com outras áreas, dentre elas a assistência social, pois contribui de forma significativa para o acesso de todas as políticas básicas como saúde e educação. Os Conselhos Nacionais de Educação, Saúde e Assistência reafirmam a importância da integração de políticas públicas, já que a criança atendida é a mesma. Não obstante, a UNESCO afirma que identifica,

No Brasil, um momento de indefinição quando à política de educação infantil, pois, apesar de reconhecidas como primeira etapa da educação básica, as creches e pré-escolas não contam com recursos suficientes no orçamento da educação; a instituição de âmbito federal que possui recursos financeiros para o atendimento continua sendo a assistência social (2004, p. 34).

Para Mary Del Priore (2004), a história da criança feita no Brasil, assim como em outros lugares, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo

infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se quotidianamente imersa. O mundo que a criança deveria ser ou ter é diferente daquele em que ela vive, ou mais das vezes, sobrevive. O primeiro é feito de expressões como “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno que”, “vamos nos engajar em que”, até o irônico “vamos torcer para”. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhe pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira.

Encontramos na história das crianças no Brasil, fatos de terrível sofrimento e violência, como a venda de crianças escravas, a sobrevida nas instituições, as violências sexuais, a exploração de sua mão-de-obra. É importante deixar claro que historicamente a sociedade brasileira é marcada pelas diferenças regionais e de condição social, o que se mostra bem acentuado nas questões de políticas públicas destinadas às crianças pobres. Freire trata a questão dos excluídos como os “marginalizados”. Em sua obra *Pedagogia do oprimido* (2008a) trata da seguinte forma: “seres fora de” ou “à margem de”. A solução proposta comumente para eles seria que fossem “integrados”, “incorporados à sociedade”, apesar de nunca estarem fora dela, ao contrário sempre foram parte do sistema de opressão e desumanização. Segundo Freire (2008a), sua solução, pois, não está em integrar-se, em incorporar-se a essa estrutura que oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se seres para si. Assim sendo, a marginalidade pode também se aplicar ao conceito de exclusão social⁶⁶. Se existem marginalizados não é por opção e sim por condição, os marginalizados seriam vítimas de uma violência que os expulsam do sistema. É nesse contexto, chamando a atenção para a violência e a desumanização próprias da sociedade de classe, que podemos afirmar que as crianças das camadas populares são marginalizadas e excluídas do sistema social. A violência de que as crianças foram e são vítimas, podem ser de forma simbólica, física, material, financeira, etc.

Para Paulo Freire, a violência em suas obras tem três momentos marcantes. Os textos iniciais revelam um compromisso com a mudança de sua sociedade e consciente do papel da educação e da escola nessa mudança econômica e política. A violência

⁶⁶ O termo exclusão social começou, gradualmente, a ocupar espaços na literatura social, sendo popularizado pela sociologia francesa, preocupada com estabelecimento de políticas públicas compensatórias do colapso do Estado de Bem-estar. Hoje, presente em todas as ciências sociais, é empregado como se fosse um conceito científico de uso corrente, que já não mais precisasse ser definido; no campo das políticas públicas e da assistência social, constitui-se, inconfundivelmente, em alvo prioritário das ações.

aparece como raiz do autoritarismo e das relações de exploração, disseminados na cultura brasileira. Dessa violência vertical, entre opressor e oprimido, derivam-se violências horizontais, entre oprimido, também exigindo reconhecimento e superação. Num segundo momento, os livros escritos na década de 1970 revelam uma influência do pensamento gramsciano. Nele se defende a revolução para o estabelecimento de uma sociedade socialista: dessa perspectiva, a violência precisa ser entendida como efeito da luta de classes, deflagrada pelas contradições econômico-político-sociais. O terceiro momento é caracterizado pela predominância do polo político-pedagógico, que se volta para a promoção e defesa da democracia. Mantém-se a condenação à violência da escola, na crítica ao desligamento entre ciência e senso comum e, na escola, à separação entre conteúdo programático e vida do alunado.

O atendimento e a proteção da infância, por muito tempo, exerceram uma função assistencialista. O pensamento freireano considera a assistência uma antieducação, uma educação antidialógica. Nega a dimensão radical do sujeito. Reduz a ação-pensada (a prática) do outro à consciência do assistente. Um dos principais diagnósticos a respeito da assistência feitos por Paulo Freire está registrado em sua obra *Cartas a Cristina – nas reflexões sobre a minha vida e minha práxis*, quando escreve sobre o SESI.

Do ponto de vista dos interesses da classe dominante, que, num momento inteligente de sua liderança, teve a ideia de criar o Sesi, como instituição patronal, seria fundamental que ele, de assistencial, virasse assistencialista. Isto implicaria que a tarefa pedagógica, acompanhando a prática assistencial, jamais se fizesse de forma problematizante. Nada, portanto, que, girando em torno da assistência médica, esportiva, escolar, jurídica, deveria propor aos assistidos discussões capazes de desocultar verdades, de desvelar realidades, com o que poderiam os assistidos ir tornando-se mais crítico na sua compreensão dos fatos (2003, p. 116).

Em síntese, é possível afirmar que, ao longo do século XX, foram intensas as discussões e propostas para a Educação Infantil. Houve forte combate às políticas assistencialistas destinadas à infância. Porém, os avanços concretos em direção à emancipação da criança oprimida ainda são deficitários e limitados.

2.3. Proposta Pedagógica para o Atendimento da criança em creche: uma pedagogia para o oprimido

Nos subcapítulos anteriores discutimos a história da educação da infância e as políticas públicas para a infância. Neste subcapítulo analisaremos as tentativas de organização pedagógica da Educação Infantil na década de 1990, privilegiando a

Proposta Pedagógica para o Atendimento da criança em creche (1993). A opção por este documento justifica-se pelo fato de que nele se encontra o propósito de organizar a educação infantil sob uma ótica educativa, embora sua gestão aconteça sob a égide do Ministério do Bem-Estar Social e sua orientação pedagógica sob a coordenação do MOBRAL. Essa situação indica sua posição ambivalente, pois, por um lado, expressa as discussões políticas e intelectuais das décadas de 1980 e 1990, quando a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e Adolescente (1990) formalizaram a condição da criança como portadora de direitos, assim como a reverberação das pesquisas acadêmicas realizadas na área da educação infantil pelos integrantes da ANPEd⁶⁷. Por outro, apresenta os resquícios da tradição brasileira que, desde os anos de 1940, organiza políticas públicas caritativas, assistenciais e compensatórias para a educação infantil⁶⁸.

Em 1993, os agentes do Ministério do Bem-Estar Social e da Legião Brasileira de Assistência⁶⁹ sistematizam a *Proposta Pedagógica para o Atendimento da criança em creche*. Esse documento é elaborado a partir das orientações do Ministério do Bem-Estar Social e da Legião Brasileira de Assistência, particularmente pelos documentos e órgãos coordenados pelo MOBRAL. Em termos mais específicos, a apresentação da referida proposta afirma que “a Fundação Legião Brasileira de Assistência, em consonância com a Constituição Federal reconhece a criança como cidadã, com direitos ao acesso a bens e serviços que atendam suas necessidades” (1993, p. 3). A exposição acima indica que as orientações para a educação infantil procuravam adequar-se aos dispositivos legais presentes na Constituição de 1988.

⁶⁷ Em 1981 foi criado o GT Educação Pré-escolar. Em 1988, passou a se chamar *Educação de Crianças de 0 a 6 anos*.

⁶⁸ É possível afirmar a existência de uma certa arbitrariedade na escolha desse documento? Pode-se perguntar, por exemplo, por que não utilizar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) ou as discussões elaboradas pela Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação COEDI/MEC no período de 1994 e 1998? No entanto, essa arbitrariedade é minimizada à medida que entendemos que 1993 é um ano divisor, portanto, essa proposta do Ministério do Bem-Estar Social é a expressão desse período de mudanças, pois a partir de 1994 a discussão a respeito da Educação Infantil será coordenada diretamente pelo MEC, por meio da COEDI.

⁶⁹ Nós estamos usando o exemplar destinado ao Estado do Paraná. No Paraná, essa proposta foi incorporada tal qual sistematizada pelos órgãos federais, incluindo na autoria a representação institucional Superintendência Estadual do Paraná e Gerência de Programas, assim como a equipe técnica do Paraná constituída por Eliete do Rocio Costacurta Quadros, Maria Joselete Conrado e Vivian Simone Steffen. As duas primeiras integrantes da equipe técnica são da área de administração/recursos humanos. Da terceira não encontramos informações. É importante destacar que o principal responsável institucional pela organização pedagógica é a LBA, pois no lado direito, no alto de cada página do documento, está impresso a logotipo dessa instituição que, desde a década de 1940, é responsável pela educação infantil e por imprimir as marcas da assistência social.

Essa proposta organizada seguia um conjunto significativo de referências, particularmente documentos e/ou artigos e livros oriundos do MOBRAL. No quadro abaixo pode ser observada a série de referências utilizadas pela presente proposta.

Quadro 2- Referências Bibliográficas da Proposta de 1993	
Autor	Título/ Ano
Idalina Ladeira Ferreira & Sarah Souza Caldas.	Atividades na Pré-escola - 1985
Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁷⁰	Vivendo a Pré-escola - 1980
Unicef	Recursos Educativos – 1992
Odaléa Cleide Alves Ramos	Vamos trabalhar com crianças s/d
Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – Vilma Leiros Cunha (pedagoga)	Sugestão para a Pré-escola s/d
Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização	Revista Criança nº 10 junho/84, nº 11 agosto/84, nº 17 maio/88
Material Direção Nacional	Grafismo - s/d
Márcia Mendes Mamede & Maria Elena Girade Corrêa – Ministério da Saúde	O que podemos fazer juntos - 1992
Luiz Lobo	Os novos direitos da criança - 1992
Programa primeiro a criança - MOBRAL	Orientações básicas para o atendimento em creche – 1988
Instituto de Assistência ao menor	Programa creche – 1980
Informativo ao monitor. MEC/Mobral	Revista Criança nº01/1982, nº 03/1983, nº 06/1983, nº 20/1989

Fonte: *Proposta Pedagógica para o Atendimento da criança em creche, 1993, p. 251.*

A grande parte dos textos está vinculada à área da educação, destacando-se a Revista Criança e outras publicações coordenadas pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Essas referências indicam a tentativa de organização de uma proposta para a educação infantil que se aproximasse das preocupações educativas,

⁷⁰ Destacamos com negrito os documentos emanados do MOBRAL.

embora a forte presença de obras advindas do MOBRAL evidencie uma concepção de educação infantil preparatória ao ensino fundamental, pois a preocupação original daquela instituição era erradicar o analfabetismo no Brasil. Segundo Alessandra Arce (2008, p. 380), “durante a década de 1980, o MOBRAL figurou como responsável pela educação de crianças menores de seis anos no Brasil, realizando o processo de expansão deste tipo de atendimento por todo o território nacional”. Em sua análise, Alessandra Arce discute os três cadernos que compõem o documento *Temas para reflexão*, nos quais uma das questões refere-se à função da educação infantil. O documento do MOBRAL, de acordo com ARCE (2008), apresenta as várias funções da educação infantil constituídas no Brasil: “pré-escola como supridora das carências infantis, pré-escola como forma de garantir que a criança viva plenamente a sua infância, pré-escola como formadora de hábitos e atitudes necessárias para a vida das crianças em sociedade” (ARCE, 2008, p. 389). O documento destaca que o principal papel do monitor é exercer a função pedagógica. Porém, assevera Arce (2008, p. 389), “não faz críticas e nem se opõe às demais. Assim sendo, não se esclarece o porquê da escolha dessa em detrimento das outras. A rigor, “a função pedagógica definida pelo MOBRAL aparece muito próxima da preparatória para as séries posteriores” (ARCE, 2008, p. 389).

A Revista Criança ficou sob a responsabilidade do MOBRAL entre 1982 e 1986, passando posteriormente à Secretaria de Ensino Básico. Nas referências da Proposta de 1993 constam os números 01 (1982), 03 (1983), 10 (junho/1984), 11 (ago. 1984), 17 (maio/1988) e 20 (1989). De acordo com ARCE (2008, p. 380),

Desde o final da década de 1960, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) vinha, em seus documentos, adotando as marcas fundamentais do MOBRAL. Passar a educação infantil para as mãos do mesmo tornaria a sua expansão mais rápida e barata, respondendo assim aos anseios populares por este tipo de atendimento.

Os artigos da Revista Criança “abordavam questões envolvendo: desenvolvimento infantil, saúde, alimentação, educação sanitária, dicas de atividades e materiais, relatos de experiências, bem como respostas a cartas enviadas à redação da revista” (ARCE, 2008, p. 392). Em regra, conforme Arce (p. 393), durante o período que esse periódico ficou sob a responsabilidade do MOBRAL,

Os textos não possuem nem ao menos referência bibliográfica e não há indicações de leituras. Não existia preocupação em teorizar muito os assuntos expostos. A tônica dos artigos figurava sempre entre organização do dia-a-dia, organização e participação da comunidade, questões de saúde (combate e

prevenção de doenças, tais como: sarna, sarampo etc.), sugestões de atividades e materiais, principalmente fabricados a partir de sucatas.

Em termos sintéticos, Alessandra Arce (2008, p. 394-395) sustenta que “a publicação da revista *Criança* condensa em suas páginas, enquanto esteve sob a tutela do MOBRAL, [o] incentivo ao trabalho voluntário, centramento na comunidade, espontaneísmo, precariedade do trabalho pedagógico e conseqüentemente do próprio atendimento”.

Em sentido rigoroso, a Proposta de 1993 é uma adaptação do documento *Vivendo a Pré-Escola*, lançado pelo MOBRAL. Segundo ARCE (2008, p. 385),

Vivendo a pré-escola, foi lançado em 1982, com o objetivo de facilitar o dia-a-dia das pessoas que atuassem com crianças menores de 6 anos, definidas aqui como “monitores”. O documento é subdividido da seguinte forma: I - A criança e seu desenvolvimento; II - O monitor e as crianças; III - O monitor e as famílias; IV - Dinâmica de trabalho do monitor; V - Atividades na pré-escola; VI - Materiais e VII - Algumas técnicas de desenho, pintura, recorte, colagem e modelagem (grifo no original).

A estrutura da Proposta de 1993 tem a seguinte organização sumária:

I. Apresentação. II. Crescendo juntos – a criança e a creche. III. Recursos humanos. IV. Noções gerais sobre o desenvolvimento infantil – fases do grafismo. V. Organização do ambiente – área externa. VI. Recursos educativos. VII. Planejamento das atividades – atividades, rotinas, planejamento. VIII. Avaliação. IX. O trabalho com a família. X. Módulo I – Berçário (0 a 2 anos) – desenvolvimento infantil; organização do ambiente; recursos educativos; rotina; atividades. XI. Módulo II – Maternal (2 a 4 anos) – desenvolvimento infantil; organização do ambiente; recursos educativos; rotina; atividades. XII. Módulo III – Jardim (4 a 6 anos) – desenvolvimento infantil; organização do ambiente; recursos educativos; rotina; atividades. XIII. Anexos – confecção de material educativo; algumas técnicas de desenho, pintura, recorte, colagem e modelagem; sugestões de atividades (2 a 4 anos e 4 a 6 anos); confecção de material (1993, p. 01-02).

A pretensão pedagógica está explicitada na apresentação da Proposta, ao proferir que “as ações educativas são entendidas como prioritárias no exercício de uma prática que propicie condições favoráveis, não apenas para suprir carências da infância, mas para garantir de forma adequada o seu desenvolvimento pleno e integral” (1993, p. 3).

Ao analisar a proposta percebemos um manual de orientação de atividades, tendo indicações de como deveriam ser feitos os encaminhamentos metodológicos. Na apresentação do documento consta a seguinte afirmação: “[...] o presente documento pretende servir de subsídio aos educadores que atuam na área, a fim de enriquecer e redimensionar as ações desenvolvidas em creches, imprimindo-lhe uma nova dinâmica de trabalho junto às crianças” (1993, p. 03). Essa característica presente na Proposta representa a tendência geral dos documentos oriundos do MOBRAL. Sobre esse aspecto

posiciona-se ARCE (2008, p. 390), “as atividades resumiam-se à confecção de jogos, brincadeiras, músicas, técnicas de desenho, modelagem etc., enfim, um receituário de técnicas sem a explicação do porquê de sua aplicação”.

Em princípio, o documento deixa claro a sua pretensão “pedagógica”, mas podemos perceber ainda a presença do cunho assistencial. Está muito presente na frase “suprir as carências da infância”, a concepção de educação infantil compensatória, porém o aspecto educativo também aparece. Entretanto, seguindo Kuhlmann Junior,

A polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra. Entretanto, a observação das instituições escolares evidencia que elas têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento o desempenho da função de guardar as crianças que as frequentam (1999, p. 60).

Preocupar-se com a questão assistencial tinha uma força significativa no período da construção do documento, pois as instituições de onde emanavam as diretrizes para a Educação Infantil eram o Ministério do Bem-Estar Social, LBA e MOBREAL, os quais tinham como objetivo principal desenvolver serviços de assistência e compensação social. Essa preocupação tem forte reverberação nas expressões do Secretário Especial para Assuntos Comunitários do Paraná, o advogado Antenor Ribeiro Bonfim, que na folha de rosto da versão da proposta impressa para o Estado paranaense manifesta que:

As creches devem constituir uma fortaleza indevassável na luta contra a moralidade infantil; devem ser o espaço seguro da nutrição saudável da criança pobre, mas, sobretudo, o seu universo enriquecedor, tanto psíquico quanto sócio-cultural, para isso e para que o desenvolvimento integral da criança seja alcançado, é indispensável que haja, por parte das coordenadoras e monitoras, orientação e acompanhamento adequados, sob o aspecto técnico e humano (1993, s.p).

Nessa concepção, as palavras do Secretário nos remetem a fase higienista da educação infantil, quando trata da “mortalidade infantil” e da “nutrição saudável da criança pobre”. Fica claro que as creches são espaços para as crianças pobres. Nesse sentido, é evidenciada a origem social da criança e não a institucional, como bem detectou Kuhlmann Junior:

Já há algum tempo vimos ponderando como, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a distinção a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (1999, p. 54).

As marcas do assistencialismo são fortes na organização da Proposta de 1993. Entretanto, além das obras já indicadas no quadro 2, o documento manifesta explicitamente sua pretensão pedagógica ao postular:

Embasados na filosofia que norteia o método natural de Heloísa Marinho e através do estudo de outros autores como Piaget, Vygotsky, Freinet, bem como, materiais e instrumentais já experienciados por essa instituição, fundamentamos teoricamente esta proposta pedagógica, voltada a implementação de ações educativas a serem desenvolvidas na creche, compreendendo a faixa etária de 0 a 6 anos (1993, p. 03).

A proposta buscava filiar-se entre os principais representantes da psicologia infantil, o que a caracterizaria com pretensões pedagógicas e não apenas social. Porém, na parte de referências bibliográficas não há nenhuma indicação de obras desses autores consagrados no campo científico brasileiro e internacional, o que evidencia uma filiação muito mais de caráter retórico do que verdadeiramente articulado com as pesquisas da área de educação infantil. No documento há uma menção à Heloisa Marinho⁷¹ quando afirma: “cooperação, respeito mútuo, uso construtivo da liberdade para o bem comum, só podem ser aprendidos em vivência social e livre. A escola não pode se limitar a instruir, ela tem que abranger a educação para a vida pela própria vida” (1993, p. 254), sem mencionar qualquer referência a sua produção intelectual.

Apenas na apresentação da Proposta aparecia a referência aos autores como Vygotsky, Piaget e Freinet. Essa ausência de discussão teórica também é identificada por Alessandra Arce nos demais documentos do MOBREAL, particularmente em *Vivendo a Pré-Escola*. A rigor, “é dispensada maior atenção ao tema referente ao desenvolvimento infantil, não ficando claro qual quadro teórico serve de base para o mesmo, sendo citados conceitos de Celèstin Freinet, Jean Piaget, Paulo Freire e Constance Kamii” (2008, p. 385).

Percebemos os preceitos da Escola Nova, bem como as ideias de Friedrich Froebel⁷² que fundou os Kindergarden (jardim-de-infância - o qual se constituía em um centro de jogos, destinado a crianças menores de 6 anos), na Alemanha, fazendo

⁷¹ Heloísa Marinho teve uma influência muito significativa com as ideias e práticas pedagógicas froebelianas. Escreve quatro obras: *Vida e Educação no Jardim de Infância* (1952); *Vida, Educação e Leitura. Método Natural de Alfabetização* (1976); *Estimulação Essencial* (1978); *Currículo por Atividades* (1980). Para aprofundar as discussões sobre a autora, consultar: Heloísa Marinho: Educadora de Educadoras na Educação Infantil do Rio de Janeiro. Disponível em: 168.96.200.17/ar/libros/anped/0209p.pdf.

⁷² Nascido em Turíngia em 1782 e falecido em 1852, sua principal contribuição foi à atenção à criança ainda antes do ensino elementar.

evidente alusão ao jardineiro que cuida da planta desde pequenina para que ela cresça bem, uma vez que os primeiros anos das crianças são considerados fundamentais para o seu desenvolvimento posterior. Fröebel privilegia as atividades lúdicas por perceber o significado funcional do jogo para o desenvolvimento sensório-motor, as habilidades são aperfeiçoadas por meio de métodos lúdicos por ele inventados.

Segundo Arce,

Froebel elege o jogo como seu grande instrumento, o qual juntamente com os brinquedos, mediará o autoconhecimento através de exercícios de exteriorização e interiorização da essência divina de cada criança, levando-a assim a reconhecer e aceitar a 'unidade vital', isto é, a tríade formada pela humanidade, Deus e a Natureza (2002, p. 74).

Pelo exposto, pode ser visto que para Fröebel o jogo e o brinquedo mediarão o autoconhecimento, por meio de exercícios de exteriorização e interiorização da essência divina presente em cada criança, levando-a assim a reconhecer e aceitar a "unidade vital". Sendo pioneiro em considerar o jogo e a brincadeira como formas em que a criança utilizava para expressar como vê o mundo, acreditava que eram geradores do desenvolvimento na primeira infância, pois para ele é o período mais importante da vida humana, ou seja, um período que caracteriza o indivíduo e toda a sua personalidade. Froebel considerava a brincadeira uma atividade séria e importante para quem desejava realmente conhecer a criança.

Na década de 1990, uma série de autores foi utilizada para compreender e promover o desenvolvimento infantil, assim como para formalizar propostas de formação da criança da educação infantil, entre eles Montessori, Vygotsky e Piaget. Nesse sentido, entendemos que a Proposta de 1993 procura mostrar-se atualizada com o debate, porém, sem precisar com clareza a sua base teórica.

Segundo Kramer,

[...] a psicanálise fortalecia as intensas discussões existentes em torno da maior ou menor permissividade que deveria existir na educação das crianças, trazendo a discussão de temas tais como frustração, agressão, ansiedade. A atenção de professores se voltava para as necessidades afetivas da criança e para o papel que o professor deveria assumir, dos pontos de vista clínico e educacional. Concomitantemente, sendo difícil determinar se como causa ou consequência do ressurgimento da educação pré-escolar, houve a descoberta, durante os anos 50, dos trabalhos teóricos de Montessori, Piaget e Vygotsky. Crescia concomitantemente o interesse de estudiosos da aprendizagem pelo conhecimento dos aspectos cognitivo do desenvolvimento, pela evolução da linguagem, e pela interferência dos primeiros anos de vida da criança no seu desempenho acadêmico posterior. A preocupação com os métodos de ensino reapareceria (1987, p.28).

Não podemos deixar de apresentar Célestin Freinet (1896-1966) como outro protagonista a ser destacado na Proposta em discussão. Ele teve uma vasta experiência como professor primário. Segundo Oliveira (2005), para Freinet, a educação que a escola dava às crianças deveria extrapolar os limites da sala de aula e integrar-se às experiências por elas vividas em seu meio social. Deveria favorecer ao máximo a auto-expressão e sua participação em atividades cooperativas, a qual lhes proporcionaria a oportunidade de envolver-se no trabalho partilhado e em atividades de decisão coletiva, básicos para o desenvolvimento. A seu ver, as atividades manuais e intelectuais permitem a formação de uma disciplina pessoal e a criação do trabalho-jogo, que associa atividade e prazer e é por ele encarado como eixo central de uma escola popular.

É preciso ressaltar o contexto histórico em que Freinet pensou sua ação pedagógica. Para Costa,

Célestin Freinet desenvolveu sua pedagogia em um cenário de profundas desigualdades sociais, oriundas da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O que exigiu do autor uma luta firme, que perpetuou durante toda sua prática pedagógica. Luta essa que foi marcada pela construção de uma pedagogia popular com o intuito de aniquilar todos os resquícios de uma educação que possa alienar e dar continuidade à exploração e à desigualdade social proporcionada pelo sistema capitalista. Por ter contestado o sistema socioeconômico e político da época, o autor sofreu várias repressões e perseguições (2006, p. 27).

A pedagogia Freinet fundamenta-se em uma série de técnicas ou atividades, entre elas as aulas-passeio, o desenho livre, o texto livre, o jornal escolar, a correspondência interescolar, o livro da vida. Incluindo ainda oficinas de trabalhos manuais e intelectuais, o ensino por contratos de trabalho, a organização de cooperativas na escola.

Nesse aspecto, Freinet defende a ideia de que não é necessário sufocar as crianças com matérias para que elas consigam aprender. O papel da escola e dos professores é de proporcionar situações por meio das quais as crianças sintam necessidades de agir, ou seja, fazer com que elas se dediquem intensamente à descoberta de algo que conseguiu despertar seu interesse.

Com relação ao agrupamento das turmas, assim manifesta-se o documento:

As crianças poderão ser agrupadas por faixa etária, devendo evitar a rigidez nestes agrupamentos, levando-se em consideração seu desenvolvimento. A decisão de colocar uma criança em determinado grupo, deve-se dar pelas características de seu desenvolvimento e não somente, pela idade cronológica, pois são aquelas que vão determinar o tipo de trabalho que deve predominar no grupo (1993, p. 06).

Aqui aparece sua concepção de desenvolvimento infantil, a qual na interpretação de ARCE (2008, p. 384), reforça a ideia “que os interesses e necessidades das crianças são suficientes para o monitor realizar seu trabalho, dando margem para a realização de atividades de cunho espontaneísta, sem considerar a necessidade de aprofundamento do conhecimento que a criança possui”. Em decorrência disso, “o trabalho educativo, portanto, não era concebido como aquele que deve paulatinamente levar a criança à superação do senso comum e ao reconhecimento do saber científico por incorporação do mesmo a sua vida cotidiana” (2008, p. 384).

O sistema de ensino europeu e brasileiro se constituiu ao longo dos séculos XIX e XX, fundamentado na classificação das crianças por série e por classe. O que Vygotsky indica é que o processo de aprendizagem é muito complexo, portanto, aquela classificação por série/classe não contribui efetivamente para o sucesso da aprendizagem, pois está fundamentada na teoria psicogenética, isto é, pressupõe que todas as crianças atinjam as capacidades de aprendizagem em tempos semelhantes.

O pensador russo se fundamenta no materialismo histórico para afirmar que o processo de aprendizagem depende das circunstâncias históricas, sociais, culturais, econômicas, políticas de cada lugar e de cada época. Em outros termos, a escola precisa considerar o contexto histórico do grupo, bem como de cada estudante, pois mesmo que todos sejam de lugares próximos, a relação social não é a mesma.

Segundo Mesquida,

Acredita Vygotsky que a aprendizagem escolar desempenha uma função fundamental no desenvolvimento do aluno e que o papel do professor possui um valor essencial, pois é com a ajuda do professor que a criança reconstrói o conhecimento científico – uma colaboração específica entre criança e adulto explica a maturação precoce dos conceitos científicos, com relação aos conceitos quotidianos. Estes, para Vygotsky não se desenvolvem no processo de assimilação de um sistema de conhecimento, dado à criança pelo ensino, mas se formam ao longo de sua atividade prática e de sua comunicação com os que a cercam. Daí, considerar sem fundamento a tese de que a criança adquire no processo de aprendizagem escolar os conceitos prontos e os assimila como é assimilada qualquer habilidade intelectual (2000, p. 47-48).

Cabe ao professor individualizar as situações de aprendizagem. Considerar que as crianças são diferentes entre si, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitam suas necessidades e ritmos individuais, visando ampliar e enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. Nesses termos, afirmamos que a

contribuição de Vygotsky foi e continua sendo fundamental para melhor compreensão do processo de aprendizagem.

Outro aspecto importante presente na Proposta diz respeito às noções gerais do desenvolvimento infantil, que se resumem ao grafismo. Na Proposta, ao modo como estava presente nos documentos analisados por Alessandra Arce, prevalece uma concepção de desenvolvimento linear, embora se afirme que cada criança apresenta suas singularidades. Na interpretação da autora, nos documentos do MOBRAL:

O conceito de desenvolvimento humano aparece como algo linear, ou seja, enfatizam-se as fases nesse processo, caracterizando-as por um processo semelhante à maturação dos organismos biológicos. Procura-se levar o monitor a compreender que o desenvolvimento é global, dinâmico e marcado por estágios, apresentados como blocos a nortear o olhar do mesmo sobre a criança (ARCE, 2008, p.385).

Percebemos uma ênfase no processo de alfabetização, associada à função preparatória para o ensino fundamental. Tal preocupação expressa a relação da Proposta de 1993 com as discussões protagonizadas pelo MOBRAL. A rigor, conforme Maria Fernanda Nunes (2009, p. 35), a ênfase no processo de alfabetização evidencia uma concepção de educação infantil associada às discussões iniciadas na década de 1970, quando “as políticas educacionais, voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos, pautaram-se na educação compensatória”. Essa observação pode ser aproximada da assertiva de Alessandra Arce (2008, p. 389): “a função pedagógica definida pelo MOBRAL aparece muito próxima da preparatória para as séries posteriores, pois escolhem-se habilidades e conhecimentos pensando-se na sua utilidade para a futura vida escolar da criança”. Ainda na década de 1990, defendia-se “a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar” (NUNES, 2009, p. 35).

O último aspecto refere-se à identidade dos profissionais da educação infantil. Nossa constatação em relação aos anexos do documento (confeção de material educativo; algumas técnicas de desenho – pintura, recorte, colagem e modelagem; sugestões de atividades; confeção de material) é de que as monitoras deveriam passar grande parte de seu tempo e do das crianças realizando atividades manuais. Conseguimos observar na proposta poucos momentos da reflexão da prática, ou teoria e prática caminhando juntas. A rigor, essa tendência caracterizava os documentos do MOBRAL, pois segundo Arce (2008, p. 390), “vê-se um centramento no trabalho manual na formação das crianças nessas atividades”. Entendemos que “a prática

docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1999, p. 43). Na perspectiva da proposta o papel do educador identifica-se com executor de tarefas. De acordo com Sanches, “historicamente, a creche apresenta características de assistência e recreação, precariedade de material e de formação dos profissionais. Quanto à educação, é espontaneísta, autoritária ou inexistente” (2003, p. 43).

Na presente proposta todos os profissionais são denominados monitores. Há recorrentemente a preocupação em definir que toda função exercida nas creches tem um caráter educativo. A esse respeito, assim manifesta-se: “na creche, todas as pessoas que trabalham, direta ou indiretamente, com a criança, são educadores, independente de suas funções” (1993, p. 06). Mais adiante, afirma-se que “todas as funções são importantes para o bom andamento do trabalho. É necessária a definição do papel de cada profissional da creche, para melhor desempenho de quem o executa e percepção do mesmo, pelas crianças” (1993, p. 06).

O professor da educação infantil é denominado de monitor. A proposta caracteriza a monitora de creche nos seguintes termos:

É fundamental para um bom desempenho da monitora na creche, **gostar de crianças e ter afinidade com o trabalho** que se inicia a partir dela. Entendemos que esta afinidade se traduz em: Cuidados adequados à criança; Liberdade para as crianças se expressarem; Ajuda em suas dificuldades; Organização de ambientes estimulantes; Atendimento individualizado à criança, respeitando suas diferenças; Saber motivar; Ser observadora, criativa e flexível às mudanças (1993, p. 07, grifo nosso).

Podemos observar que em nenhum momento as características da monitora tiveram relação com sua escolaridade, ou melhor, não há menção à realidade de escolarização dos professores da educação infantil no Brasil. A rigor, o documento faz alusão de que “é importante que, a formação dos profissionais se dê, não só através de treinamentos sistemáticos, reciclagem periódica” (1993, p. 07). Ele assevera que a formação esteja centrada na autoformação, retirando a responsabilidade do Estado em garantir o direito da criança a uma educação infantil com qualidade. A autoformação deveria acontecer nos seguintes termos:

Observação da criança em seu dia a dia, e em discussões com as equipes de trabalho, visando pensar e repensar a própria prática da creche; troca de experiências através de visitas a outras creches, quando serão observadas novas técnicas, soluções para problemas idênticos e diferentes, e experiências na área de creche; a orientação e acompanhamento prestados diariamente pela coordenadora da creche, deve ter os mesmos objetivos

básicos: ajudar a monitoria a resolver problemas, melhorar seu desempenho e aprimorar suas habilidades (1993, p. 07-08).

Para Alessandra Arce (2008, p. 383),

Durante a época em que se dedicou à educação pré-escolar, o MOBREAL enfatizou o treinamento em serviço da pessoa que deveria atuar com as crianças (o monitor), em detrimento de uma formação teórica e metodológica densa, em cursos de formação em nível de segundo e terceiro graus.

Além disso, destaca ARCE (2008, p. 383), que “as principais fontes para os treinamentos foram materiais didáticos produzidos pelo próprio MOBREAL. Entre eles, destacam-se o livro *Vivendo a pré-escola*, a revista *Criança* e o conjunto de cadernos intitulados ‘Temas para Reflexão’”. Esses documentos indicados por Alessandra Arce, com exceção dos temas para reflexão, constam nas referências da Proposta de 1993. Mais do que isso, acrescenta a autora (2008, p. 383-384), “todo o material produzido pelo MOBREAL destinado ao monitor era marcado pelas Diretrizes do MEC de 1980, com incentivo ao voluntarismo e treinamento em serviço, por meio da distribuição de manuais”. Ainda a esse respeito, postula Arce (2008, p. 384), “a formação insuficiente do monitor e o ambiente que primava pela antiprofissionalização, expresso em seu apelo voluntarista, tornavam bastante problemática a condução do processo educativo”.

Nessa perspectiva, Kishimoto ressalta a importância da formação do profissional que atua em creches e pré-escolas:

É reconhecimento público de uma demanda por um serviço especializado que só pode ser feito por pessoal qualificado, munido de habilidade que envolve conhecimentos especializados, que requer metas para a busca de resultados e níveis de performance a serem atingidos. Em contrapartida, o indivíduo que atua de modo não profissional não dispõe de conhecimentos especializados e habilidades para o exercício da função e sua experiência está fortemente influenciada pelo passado, pelos valores e pelo senso comum (1992, p. 75).

Em termos gerais, a Proposta destaca que “na relação monitora-criança, é fundamental o caráter afetivo. A monitora deve estar atenta para sempre que possível, de modo a compreender e respeitar as características de cada criança o que implica em ser: atenta, ágil, criativa, não ser super-protetora nem permissiva” (1993, p. 07). A centralidade da afetividade evidencia que o aspecto pedagógico assume um sentido secundário, particularmente, por prescrever comportamentos determinados aos profissionais da educação infantil. As descrições ou prescrições da função do monitor reafirmam a dimensão do cuidar da atividade educativa, pois “lidar com criança é lidar com o inesperado. No dia a dia com as crianças, a monitora vai surpreendendo-se com

várias situações que vão exigir muito bom senso, habilidade e criatividade” (1993, p. 08).

A defesa do bom senso, da habilidade e criatividade está presente nos documentos do MOBREAL. Acompanhamos Alessandra Arce na sua interrogação (2008, p. 389),

Mas que habilidades e conhecimentos são estes o documento não explicita, nem chega a delinear um caminho. Questionamos como este monitor, exercendo trabalho voluntário, geralmente uma mãe da comunidade ou alguém que mal possuía o primeiro grau completo, poderia trabalhar esta função pedagógica. Isto ocorreria com base apenas em seu bom senso e capacitação feita por manuais e receituários?

A relação entre educador e criança na descrição da Proposta reproduz as orientações presentes na Revista Criança, pois de acordo com Alessandra Arce (2008, p. 381),

As palavras expressas no folheto [Revista Criança] trazem um enorme apelo ao passional, à emoção, ao amor maternal, quase que tornando-o uma oração para que todo o trabalho amoroso realizado pela pessoa que atua com as crianças dê certo. Esta pessoa aqui definida, no interior da revista, como “monitor”, apesar de possuir o vocábulo no masculino, recebe um texto extremamente ligado ao que se convencionou associar ao gênero feminino: emotividade, meiguice, amor maternal.

Diante das considerações feitas sobre a Proposta Pedagógica, cabe discutir o que é pedagogia. Para Streck (2008), Freire indica que não existe uma única pedagogia, existem pedagogias que correspondem a determinadas intencionalidades formativas e se utilizam de instrumentos metodológicos diversos. Essas pedagogias estão fundamentadas em matrizes ideológicas distintas, o que as posicionam em lugares diferentes na dinâmica social. O significado de pedagogia é bem compreendido no contexto do conceito de práxis, no qual Freire tensiona dialeticamente a ação reflexão. A pedagogia se situa no âmbito dessa tensão, em que prática e a teoria estão em permanente diálogo. Podemos ancorar-nos na obra *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. Segundo Paulo Freire, “uma pedagogia será tanto mais crítica e radical, quanto mais ela for investigativa e menos de ‘certezas’. Quanto mais ‘inquieta’ for uma pedagogia, mais crítica ela se tornará” (1994, p. 35). A partir disso, é possível concluir que a pedagogia não é apenas uma construção de instrumentos, mas por compreender que os conhecimentos estão em constante movimento, logo fica rigorosa a busca de novas formas de conhecer.

Dando continuidade, podemos articular o processo de uma pedagogia para a infância com a concepção de escola, local esse concebido como espaço das relações sociais e humanas. Uma das questões originais de Freire era conceber os espaços não formais como locais de aprendizagem.

Para Paulo Freire,

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em variados gestos dos alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (1999, p. 49).

Freire considera que não é somente na escola que se aprende, mas como instituição social, ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social.

Segundo Gadotti,

A escola, para Paulo Freire, não é só lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com outro, discutir, fazer política. A escola não pode mudar tudo nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e para mudar-se depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, com a sociedade, com a população (2008, p. 167).

Em síntese, é possível afirmar que a pretensão da Proposta de 1993 é apresentar subsídios pedagógicos à educação infantil. No entanto, entendemos que sua identidade ainda é conformada por uma forte dimensão assistencial. Tal hipótese pode ser observada ao afirmar-se que “apresentamos Proposta Pedagógica, centrada na garantia aos direitos essenciais da criança, devendo fazer parte de uma luta contínua e ampla, imediata e urgente de âmbito **social** e pedagógico” (1993, p. 3, grifo nosso). Ou ainda, “o desenvolvimento da Proposta Pedagógica oportunizará as crianças: [...] promoção da autonomia e da auto imagem positiva; experimentação, descoberta e expressão criadora” (1993, p. 03). Ela carrega as marcas da própria história do assistencialismo do atendimento da infância, embora professe e apresente a pretensão para construir uma pedagogia da educação infantil.

Podemos afirmar que a proposta analisada foi construída na perspectiva da pedagogia para o oprimido. Segundo a Proposta, “a creche aparece então como um centro polarizador de interesses e indicador de ação social, embora funcionalmente se destine a um determinado grupo de crianças [...]” (1993, p. 5). A rigor, está presente a ideia que creche era destinada a criança pobre, “a um determinado grupo”. Em plena década de 1990, ainda faziam-se presentes os velhos preceitos constituídos sob a coordenação do MOBRAL, para o qual “a educação pré-escolar foi encarada como a grande panacéia, a única saída para os problemas decorrentes do baixo nível de renda de pais e crianças, que tanto prejudicavam o processo educacional” (ARCE, 2008, p. 395). Acreditava-se que “salvar-se-ia a escola com o atendimento às crianças pequenas, preparando-as para a primeira série e compensando suas inúmeras carências”. Ou ainda que “assim, as chances de sucesso individuais aumentariam e, portanto, a superação da condição de pobreza tornar-se-ia real” (ARCE, 2008, p. 395). Essa perspectiva de uma pedagogia para o oprimido pode ser sentenciada pela afirmação de que:

As práticas cristalizadas pelo MOBRAL não passaram impunes pela história da educação de crianças menores de seis anos, porque referendaram o oferecimento de um atendimento de baixa qualidade, feito de qualquer jeito para as camadas populares, em detrimento da democratização da educação ofertada nesse nível às elites brasileiras, desde o século XIX (ARCE, 2008, p. 395).

Reconhecer os direitos humanos é uma luta travada por Paulo Freire, pois conceitos como liberdade e igualdade orientam a compreensão do ato educativo freireano a ponto da libertação ser a razão central para a educação. Neste sentido, o documento da Unesco que trata sobre os direitos da criança, destaca, entre outros, a liberdade de expressão que está intimamente relacionada com a formação, pois se expressa livremente aquele e aquela que receberam na educação infantil, uma educação que lhes permita o usufruto da liberdade, como destaca Paulo Freire, na obra *Educação como prática da liberdade*.

Em resumo, ao discutir *a Proposta pedagógica para o atendimento da criança em creche*, organizada pelo Ministério do Bem-Estar Social e Legião Brasileira de Assistência, nossa pretensão foi problematizar que suas orientações de organização da educação infantil tinham posições profundamente conformadas por concepções assistenciais. Muito embora existisse a preocupação educativa, a linguagem do documento expressa as tendências assistencialista e compensatória. Nesses termos, consideramos que pensar alguns princípios para uma proposta pedagógica para a

educação infantil a partir de Paulo Freire mostra-se importante no contexto intelectual e político brasileiro que busca romper com a tradição assistencial da educação da criança pequena e constituir uma pedagogia com qualidade que defina como prioridade o atendimento das crianças oriundas das camadas populares.

3- PAULO FREIRE: POR UMA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Faz parte do sonho da libertação, da busca permanente da liberdade, da vida, a superação processual de todas as formas de discriminação. A educação crítica, desocultadora, joga um papel indiscutível neste processo. E será tanto mais eficaz quanto na experiência cotidiana da sociedade diminua a força dos processos discriminatórios.

Paulo Freire

Neste capítulo objetivamos discutir uma proposta pedagógica para a formação da criança da educação infantil, fundamentada nas ideias de Paulo Freire. Nossa discussão privilegiará a função pedagógica das instituições e a busca de uma identidade para a educação infantil. Entendemos que o trabalho a ser realizado com essa faixa etária deve tomar a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os ampliar, por meio de atividades que tenham significado concreto para a vida das crianças e que, concomitantemente, assegurem a aquisição de novos conhecimentos, bem como cumpram a sua função de *educar* e *cuidar*.

Entendemos o *cuidar* como consideração das necessidades da criança em relação à qualidade da alimentação, proteção, saúde e afetividade. Para cuidar é necessário que sejam estabelecidos vínculos afetivos entre professor e aluno. Assim, cuidar da criança significa dar-lhe atenção, levando em consideração seu processo contínuo de desenvolvimento. Quanto à função de educar, sua caracterização se dá no compromisso pedagógico que se traduz na organização de situações em que a vivência das crianças, no que diz respeito ao conhecimento de mundo e de si mesma, envolvendo suas emoções e afetos, podendo resultar numa aprendizagem significativa.

A aprendizagem dar-se-á, por um lado, no domínio por parte do professor de um amplo saber a respeito da realidade humana nas suas mais variadas expressões. Por outro, em sua capacidade de possibilitar à criança o estabelecimento de relações entre o conhecimento que já possui e o novo conhecimento que lhe é sugerido, em uma mediação pedagógica. Esse processo implicará em mudança, pois a diferenciação ou a ampliação dos conhecimentos prévios possibilitará aos educandos a realização de novas aprendizagens que, por terem percorrido esse caminho, podem ser consideradas significativas.

Assim, ensinar na educação infantil consiste em planejar, orientar intencionalmente as aprendizagens de modo que ocorram em situações de cuidados. A busca de um bom ensino, com uma proposta para realizar o ser mais da criança, aqui é

entendida como práxis, cuja preocupação é articular pensamento e ação com o objetivo de transformar o mundo. Portanto, fundamenta-se na compreensão da necessidade da criança apropriar-se e construir uma visão sobre o mundo, sobre si mesma, desenvolvendo suas potencialidades para compreender e interferir na realidade.

Além disso, buscamos discutir o processo de ensinar e aprender na educação infantil, tendo o diálogo como estratégia de ensino e método didático. Freire entende o diálogo como processo dialético-problematizador. Assim, é por meio do diálogo que podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como a realidade inacabada e em constante transformação.

Em síntese, nas páginas seguintes discutiremos alguns princípios freireanos para organização de uma proposta pedagógica para a educação infantil, pois acreditamos na construção de um sonho possível, ou seja, entendemos que é possível uma educação infantil voltada para a transformação social em favor da classe popular, objetivando a democratização do ensino infantil e a socialização do saber produzido historicamente pela humanidade.

3.1- Proposta pedagógica: a busca de uma identidade para a educação infantil

As atividades pedagógicas com crianças de zero a seis anos⁷³ nos impõem a necessidade de explicitarmos uma visão de infância e criança, Educação Infantil, aprendizagem e desenvolvimento da criança, bem como de proposta pedagógica, pois são a condição para a organização das práticas pedagógicas e de uma identidade para a educação da criança pequena.

Para Kuhlmann Junior e Fernandes, “a história da infância seria, portanto a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com esta classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade” (2004, p. 15). Para compreender as diferentes intenções pedagógicas, em princípio pensadas na Europa, e posteriormente trazidas para o Brasil, torna-se imprescindível, categorizar infância, uma fase vivida por todos os seres humanos, uma infância muitas vezes atemporal, ingênua e dependente, ou, como diria Nicolay (2011), uma idade em que a pureza, a inocência, a indiferença pelos problemas

⁷³ Como dito anteriormente, temos a Lei n. 11.247, de 06/02/2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394/96, dispondo sobre a duração mínima de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Porém discutimos nesta tese, a criança da educação infantil como aquela de 0 a seis anos.

adultos, as companhias, as vontades e os doces surgem quase que naturalmente em nossa imaginação. E se fosse totalmente o contrário? Se a infância significasse dor, sofrimento, repúdio, violência, crise, conflito, rancor, medo. Se por trás de sua bondade natural, estivesse um pequeno demônio escondido pronto para nos atacar.

Conforme dito por Arroyo,

[...] há infâncias que ao longo da história não couberam, nem na atualidade cabem, nesse estatuto e perfil universais de infância; que há outras infâncias que não foram atingidas pelas estratégias e instituições civilizatórias e pedagógicas. Infâncias que não foram objeto dos mesmos saberes legitimados. Para essas outras infâncias foram pensados outros estatutos e outros saberes pedagógicos. [...] Os diversos estudos sobre a infância coincidem em reconhecer as diferenças e desigualdades nas formas de vivê-la. Recusam uma concepção uniformizadora da infância. Reconhecem que as diversas culturas revelam uma variedade de infâncias em vez de um protótipo único (2008, p. 130-131).

Muitas das significações de infância estão presentes de forma naturalizada em todos nós que muitas vezes somos impedidos de refletir sobre essa categoria. Ideias presentes na Pedagogia Moderna, na constituição dos colégios por católicos e protestantes. Segundo Nicolay,

Talvez tenhamos historicizado de modo demasiado a infância e, conseqüentemente, provocado sua reação autofágica, ou seja, um círculo vicioso de estagnação, repetição, ausência de um sentido estético para a existência. Isto impossibilitaria a criatividade, seja pela ausência do novo seja pela ineficácia dos métodos e procedimentos educacionais (2011, p. 04).

É importante deixar claro que a categoria infância tem uma conotação polissêmica, pois sofreu inúmeras mudanças de acordo com o modo de organização na vida dos homens. Para Lajolo,

Enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda. As palavras infante, infância e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à idéia de ausência de fala. Esta noção de infância como qualidade ou estado do infante, isto é, d'aquele que não fala, constrói-se a partir dos prefixos e radicais lingüísticos que compõem a palavra in = prefixo que indica negação; fante = participio presente do verbo latino fari, que significa falar, dizer (2001, p. 229).

As relações das crianças na sociedade são fenômenos mutáveis no tempo. Hoje podemos dizer que não há um só tipo de infância, pois segundo Dornelles, “existem infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias da tecnologia e a dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas, etc.” (2005, p. 71).

A partir disso, podemos definir a educação infantil em um sentido bastante amplo, como qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade e na sociedade. Mas, outro significado, mais restrito, refere-se a instituições educativas para a criança de zero a seis anos de idade. Segundo a LDB (9394/96), no título V, capítulo II, seção II, Art. 30, que a educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Para Nunes e Corsino,

Creches e pré-escolas tornam-se importantes instituições educativas, independente das classes sociais a que se destinam. Hoje, a frequência a instituições de educação infantil não é mais o que distingue crianças ricas e pobres, mas sim o tipo de instituição e serviço a que têm acesso. As classes favorecidas, usuárias potenciais de instituições privadas, exigem qualidade no atendimento, mobilizando o mercado a qualificar-se. As classes populares, porém, ficam à mercê das políticas públicas e, no seu vácuo, aos serviços comunitários e/ou filantrópicos improvisados (2009, p. 23).

Na sociedade brasileira atual, a educação infantil apresenta uma organização no sistema educacional – faz parte da educação básica - e tem legislação própria, tendo especificidades bem definidas, diferentes do ensino fundamental, porém existem muitos educadores que entendem a instituição escolar para a faixa etária de zero a seis anos, como um espaço que deve se aproximar de um modelo “arcaico”, próximo do ensino fundamental com a presença de rituais (formaturas, lições de casa), longos períodos de imobilidade e de atenção a uma única fonte de estímulo.

De acordo com Rocha,

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade [ou até o momento em que entra na escola] (1999, p. 62).

As particularidades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar no ensino fundamental, exigem um pensar em objetivos que contemplem também as dimensões de cuidado.

Segundo Kuhlmann Junior,

Uma caracterização da educação infantil há pouco adotada em nossa área é a que atribui a essas instituições o papel de educar e cuidar, [...] a caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado – e

- educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas. [...] a expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la (1999, p. 60).

Como podemos perceber, a educação infantil tem características particulares, contudo os cuidados ministrados nas creches e pré-escolas não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, sede e higiene. Devem incluir a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegurem oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão percebendo-se como sujeito. Nesses ambientes de educação, a criança sente-se cuidada.

Nesse sentido, entende-se a educação infantil como:

Primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei 9394/96, artigo 29).

A educação infantil como etapa inicial da educação básica, nos remete a avanços quanto ao reconhecimento das necessidades específicas das crianças, quanto seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais, afetivos e sociais. Esse é um aspecto inquestionável da função da educação infantil.

Cabe, no entanto, ressaltar outros aspectos importantes que a educação infantil traz de benefícios para a criança. Segundo Choi (2004), podemos destacar:

- I- benefícios pessoais - pela garantia dos Direitos da Criança, possibilidade de ampliação das suas relações com o mundo físico, natural e social, troca de conhecimentos, socialização e pelo atendimento às suas necessidades, no seu aqui e agora etc.;
- II- benefícios educacionais - pelo impacto positivo na escolaridade, tanto na transição para os outros níveis quanto no desempenho (diminuição da repetência escolar) e na continuidade;
- III- benefícios econômicos - pela possibilidade de inserção das mães no mercado de trabalho e aumento da renda familiar no momento presente e, numa perspectiva de futuro, um maior tempo de permanência na escola, que traz uma melhor qualificação e possibilidade de emprego e renda;

IV- benefícios sociais - pela redução da probabilidade de crime e delinquência e pela equidade entre gêneros, tirando a menina dos afazeres domésticos.

Por outro lado, segundo Nunes e Corsino,

[...] as pesquisas também mostram que programas de baixa qualidade não causam impacto. Embora tragam todos esses benefícios, é importante ressaltar que a educação infantil não é solução para os problemas sociais, pois baixa renda, pobreza, exclusão e violência, entre outros, precisam de soluções de muitas outras instâncias políticas. Não é preparatória e salvadora dos problemas do ensino fundamental, pois a reprovação, repetência e baixo rendimento são questões a serem solucionadas no interior deste nível de ensino. Não é também compensatória de carências e déficits, porque as diferenças encontradas entre as crianças de classes e grupos sociais distintos não são deficiências e, portanto, precisam ser olhadas por outra ótica (2009, p. 26).

Temos ainda a questão da democratização desse nível de ensino, de torná-lo acessível por direito a toda população, visto que a educação infantil deve obrigatoriamente ser ofertada pelo Estado, mas não se constitui como etapa obrigatória da educação básica. Afirma-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) que o “dever do estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade”.

Segundo Nunes e Corsino,

Em várias sociedades, especialmente nas áreas urbanas, crianças de diferentes classes sociais, que não têm acesso à educação infantil, tornam-se cada vez mais semelhantes, partilhando de um tipo de vida aparentemente padronizado, ainda que consideradas as distintas condições de alimentação, saúde, higiene e acesso aos bens culturais: ficam dentro de casa, entre quatro paredes, sujeitas às privações características de um ambiente confinado (falta de contato com a natureza, movimentação contida etc.); convivem com adultos voltados a tarefas domésticas e a atividades profissionais exercidas em casa (que os impedem de lhes dedicar atenção); passam a maior parte do tempo sozinhas, sem outras crianças para partilhar as brincadeiras; assistem à TV durante horas repetindo à exaustão os desenhos animados... Acabam por ser semelhantes até mesmo em seus mais simples desejos! (2009, p. 25).

Portanto, a educação da criança pequena ainda precisa enfrentar enormes desafios para a sua concretização, tanto no que se refere à ampliação do atendimento, à melhoria da qualidade de ensino, ao financiamento, bem como à garantia da formação dos profissionais. Temos ainda uma grande parte de crianças sem o atendimento na educação infantil⁷⁴.

⁷⁴ O acesso de crianças à creche no Brasil continua baixo. Segundo dados do Movimento Todos pela Educação, em 2009, apenas 18,4% da população até 3 anos de idade estavam na escola. O número de

Essa exposição indica a expressão das pesquisas acadêmicas a respeito das crianças pequenas (expressão de Kuhlmann Jr), particularmente da investigação oriunda dos programas de pós-graduação⁷⁵, assim como da organização da sociedade que por meio dos órgãos legislativos estabeleceu os marcos legais da educação infantil. Por outro lado, indica as contradições existentes entre as discussões acadêmicas, teorias pedagógicas e as políticas públicas estabelecidas, pois muitas crianças, particularmente as das classes populares, encontram-se excluídas de seu direito à educação.

Para Freire,

Como marginalizados, ‘seres fora de’ ou ‘à margem de’, a solução para eles estaria em que fossem ‘integrados’, ‘incorporados’ à sociedade sadia de onde um dia ‘partiram’, renunciando, como trãsfugas, a uma vida feliz. Sua solução estaria em deixarem a condição de ser ‘seres fora de’ e assumirem a de ‘seres dentro de’ (2008a, p. 69-70).

A criança deve ter oportunidade, desde sua infância, de criar sua autonomia. Nesse aspecto, a educação infantil poderá contribuir de maneira peculiar, ajudando a criança a entender a realidade em que vive, sendo capaz de agir sobre ela, deixando de ser “ser para outro” e tornando-se “ser para si”, ou seja, um ser histórico e social. Para Freire, “[...] é necessário que a criança aprenda que sua autonomia só se autentica no acatamento à autonomia dos outros” (2000, p. 59).

Diante das considerações acima expostas, é importante nos reportamos a Miguel Arroyo (2001), quando discute em *Paulo Freire em tempos de exclusão*, tratando das questões pertinentes a humanização-desumanização vivenciada pela criança:

Bastará olhar os rostos desfigurados de crianças e adolescentes para não poder deixar de encará-los como Paulo Freire o fez, para sentir que a infância excluída, oprimida, a infância negada nos interroga e nos pede algo mais do que o letramento, as contas, as noções elementares de ciências. Pede algo mais que instrução bancária, algo mais do que merenda escolar. Essas crianças e adolescentes nos pedem o que Freire entendeu: que como educadores de escola recuperemos a humanidade que lhes foi roubada já desde a infância; que os reconheçamos como excluídos e oprimidos; que reaprendamos a ‘pedagogia do oprimido’ (ARROYO, 2001, p. 169).

Nesse contexto cabe salientar, a existência de atendimento às crianças conforme sua classe social, podendo essa ser mais assistencialista ou mais educativa, que muda

crianças ricas matriculadas em creches é três vezes maior do que o verificado entre as mais pobres. Entre os 20% com menor renda, apenas 11,8% das crianças até 3 anos estavam na escola em 2009. Essa taxa supera os 34% entre os 20% com maior renda. O acesso à educação das crianças de 4 a 6 anos é bem maior, já que 81,3% da população nessa faixa etária frequentavam a escola em 2009. Segundo censo do IBGE (2010), entre as crianças de 4 a 5 anos 1.156.846 estão fora da educação infantil. Mais informações podem ser obtidas em www.todospelaeducacao.org.br.

conforme a classe social, da opção e formação dos profissionais, da concepção de infância assumida dentre outros.

Segundo Peloso,

Evidencia-se que embora a classe social seja, sem dúvida, um dos fatores que determinam o tipo de Educação Infantil que se faz, não é, porém, o único. Nesse sentido, é importante salientar que existem instituições que trabalham com os mais empobrecidos e têm um projeto político pedagógico organizado para fundamentar a construção da prática: e há, também, instituições da elite que patinam em seu esforço pedagógico (2009, p. 79).

Entretanto, a trajetória da educação infantil evidencia que, em geral, as crianças pobres foram alvos de serviços de baixo custo, pela concepção de uma “educação assistencial preconceituosa em relação à pobreza e descomprometida quanto à qualidade do atendimento” (KUHLMANN JR, 2001, p. 202).

Muitas são as questões que dizem respeito à educação infantil, sendo necessário repensar a institucionalização da infância, rever os processos educativos, organizar os espaços e tempos para o desenvolvimento infantil, desenvolver uma proposta pedagógica articulada e adequada à primeira infância, valorização da criança e da infância, seja ela a qual classe social pertencer, permitindo que ela expresse suas formas de pensar e sentir, e ainda tenha acesso a diferentes produções culturais, de humanização e de promoção à igualdade social.

Essas discussões podem ser aproximadas da idéia de uma pedagogia humanizada propalada por Freire:

Uma educação humanizada é o caminho pelo qual homens e mulheres podem se tornar conscientes da sua presença no mundo. A maneira como atuam e pensam quando desenvolvem todas as suas capacidades, tomando em consideração as suas necessidades, mas também as necessidades e aspirações dos outros (1985, p. 14-15).

Podemos afirmar que não há como organizar as práticas educativas e pedagógicas sem discutir a questão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Entendemos que o homem é um ser histórico e social, ou seja, o homem torna-se humano no momento em que se agrupou com outros da mesma espécie, produziu o trabalho e a linguagem, bem como a capacidade de agir por meio de símbolos. Portanto, o homem deixa de ser um ser da natureza e passa a viver em sociedade, produzindo sua existência. Compartilhamos com De Angelo (2006) e com Paulo Freire (1985) que a criança é entendida enquanto sujeito historicamente construído, mas não concluído, um sujeito em processo permanente de busca do ser

mais que, estando consciente da sua inconclusão, pode vir a ser protagonista da sua humanização, tornando-se cada vez gente mais gente.

Nesse sentido, é necessário retornar a obra *Pedagogia do oprimido*, quando Paulo Freire nos faz refletir sobre os processos de desumanização:

É também, e talvez, sobretudo a partir desta dolorosa constatação (a desumanização) que os homens se perguntam sobre outra viabilidade – a de sua humanização. Se ambas são possibilidades, só a humanização nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanização roubada (FREIRE, 2008a, p. 32).

Nessa dimensão, uma categoria que se faz necessária nessa discussão é a de vocação ontológica para a liberdade e o diálogo, presente no ideário freiriano, sendo a compreensão do ser humano em ser mais, em que cada pessoa assume a condição de sujeito de sua própria história.

Freire salienta,

Existir é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com seu criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico (1971, p. 68).

Os seres humanos são feitos para transformar o mundo, seres que fazem história. Compreendem a realidade e interferem nela. São sujeitos de sua ação e não objetos domesticados, passivos, facilmente manipulados pelas ideologias dominantes, que reduzem a pessoa a instrumentos, “coisas a serviço do sistema”, como diz Paulo Freire. Nessa perspectiva do ser mais, o respeito ao outro se faz presente de modo indissociável, uma vez que “não posso ser se os outros não são; sobretudo não posso ser, se proíbo que os outros sejam” (FREIRE, 2001, p. 44).

No bojo dessa discussão, podemos salientar que a aprendizagem se faz mister, pois é por meio dela que realizamos a nossa vocação ontológica para o ser mais. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. Entendemos aprendizagem como o processo por meio do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, das formas de pensar e do conhecimento existentes na sociedade.

Segundo Paulo Freire,

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir,

constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (1999, p. 77).

O processo de desenvolvimento, essencialmente social, acontece de forma integrada aos aspectos físico, cultural e psicológico, possibilitando que a criança constitua-se como indivíduo com personalidade própria e como parte integrante de um grupo, a partir das experiências concretas que realiza em seu meio.

Nesses termos,

Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem sujeitos de seu próprio movimento. [...] este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens (FREIRE, 2008a, p. 85-86).

A aprendizagem é um processo que vai do social para o individual, ou seja, a criança internaliza a relação com as pessoas, com objetos, enfim, com todo o seu entorno. De acordo com Vygotsky (1989), a criança, desde os primeiros momentos de sua existência, estabelece relações com o grupo ao qual pertence e o ambiente em que vive sempre de forma mediada. Dessa maneira, o desenvolvimento e a aprendizagem são dois processos distintos, independentes, porém, indissociáveis. Portanto, na medida em que a criança aprende, ela se desenvolve, ou seja, humaniza-se. Essa posição do intelectual russo, se reflete na idéia de Freire, segundo a qual “[...] só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas” (1982, p. 27-28).

A aprendizagem, na concepção freiriana, trata da apropriação de conteúdos depois de assimilados, digeridos e transformados. A aprendizagem se efetiva quando o conhecimento tem sentido à vida e direciona-se para novos conteúdos. Ao considerar a criança com necessidades e inúmeras capacidades, é fundamental criar oportunidades de vivências significativas, possibilitando a organização de conhecimentos e as primeiras reflexões sobre a sociedade em que vive. É interessante, ressaltar o que Madalena Freire, seguindo o pensamento de Paulo Freire, entende por processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Comecei viver [...] o processo educativo como um todo, inquieto, curioso, vital e apaixonado. É que, se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre cognitivo e o afetivo, e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo (1995, p. 15).

Partindo da ideia de aprendizagem e desenvolvimento, outra categoria que precisa ser discutida é a de educação. A educação pode ser entendida como processo de formação humana e vista por dois aspectos. Um deles é a educação informal que tem como característica a vivência das experiências humanas, não é organizada, mas casual e empírica, com base no bom senso. O comportamento da criança vai sendo modelado por meio da repetição, inicialmente de maneira exterior, depois interiorizando-se o que foi aprendido.

O outro aspecto é o da educação formal que tem como princípio a intenção de ensinar, por meio de um processo organizado sistematicamente, tendo como intuito a socialização do conhecimento historicamente elaborado. A educação formal deve exercer a função social de levar os indivíduos à compreensão e possibilidade de intervenção na realidade, permitindo-lhes, conseqüentemente, compreender sua própria existência e incorporar elementos que venham ao encontro da superação de suas necessidades.

Segundo Nagel,

A educação ou a formação do homem, [...] é vista como um complexo e largo processo humano, prenhe de possibilidades contraditórias, posto que, pode encaminhar comportamentos e/ou atitudes favoráveis á atualização das formas de trabalho adjetivando esta atualização de progresso, sem levar em consideração que este progresso pode ser apenas o desenvolvimento natural da mesma ordem social. A educação, pois, no interior de sua complexidade, nas mãos dos educadores tomados de forma genérica, pode concretizar, tanto a possibilidade de alterar essa ordem social, *pari passu* com modificações estruturais no trabalho, como pode objetivar apenas uma prática otimizada da economia, tomada, á moda burguesa, de modo independente das relações sociais (2001, p. 100).

Pelo exposto, pode ser visto que não há como pensar a função social da educação sem levar em conta as contradições que perpassam toda a sociedade. A condição para que a educação se realize a serviço da transformação social é a de cumprir a função de desvelar o real, assim sendo, a de possibilitar aos educandos a compreensão do processo de produção da vida nos diferentes momentos da história humana, bem como a produção da vida no tempo ao qual eles pertencem.

Em muitas das obras de Paulo Freire, encontramos a categoria educação, como um conceito variável, associada a diferentes formas dos seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Para ele, “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1980, p. 104). A educação não é a

simples transmissão de conhecimentos, mas um processo que compreende toda a vida, embasado no diálogo e no amor. Segundo Freire, “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos” (FREIRE, 2008b, p. 28). Os seres humanos vivem em constante aprendizado, todos possuem uma forma de conhecimento seja ele sistematizado ou não.

Uma questão peculiar no pensamento freiriano, é a conceituação de educação bancária e educação libertadora/problematizadora. Faz-se necessário esclarecer esses conceitos, em função das discussões a serem feitas no decorrer do capítulo. Basicamente a educação bancária configura-se para o educador como transmissor de informações e conhecimentos aos educandos. A ideia da expressão educação bancária é de que aquele quem possui conhecimentos irá depositar, transferir simplesmente aquilo que conhece para aquele que não sabe. Em termos de Freire,

[...] eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (2008a, p.66-67).

Para Paulo Freire, a educação “bancária” torna as pessoas menos humanas, alienadas, dominadas e oprimidas, pois “educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem” (FREIRE, 2008b, p. 38).

Na prática bancária há a perspectiva de educar para a submissão, para a ilusão de uma realidade imóvel, com sujeitos acabados e conclusos, camuflando qualquer possibilidade de reflexão acerca das contradições e com o propósito de manter a reprodução da consciência ingênua e da acriticidade. Assim entendida, a educação bancária, segundo Romão (2008), estabelece a primazia do professor sobre o estudante, do ensinar sobre o aprender, da comunicação do saber docente sobre o processo de reconstrução coletiva dos saberes dos educandos e do educador.

A educação libertadora/problematizadora representa o conjunto de conhecimentos compartilhados por dois indivíduos, na busca de significados comuns. Só é reconhecida como “libertadora” quando percebe o homem em constante transformação e crescimento. Conscientiza, instrumentaliza e respeita o ser humano. Está fundamentada na crença da humanização dos educadores e educandos.

Para Freire,

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (2008a, p. 81).

Assim, pode-se visualizar na educação libertadora, um papel especificamente humano, pois o educador reconhece a natureza humana dos estudantes, suas necessidades, manifestações e sentimentos. Educação envolve a formação do educando como um ser crítico, pensante, agente e que interfere no mundo, sentindo-se capaz de transformá-lo. Para Freire, a educação “é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1982, p. 69).

Pode-se dizer que a educação, na perspectiva da libertação, tem como função fazer com que o oprimido tome consciência de sua condição e da relevância de ter consciência disto, ou seja, da importância de ser um cidadão que sabe que já foi inconsciente (alienado) e reconhece as implicações dessa alienação. Somente assim será possível romper as barreiras das desigualdades em busca de uma sociedade justa e democrática, no crescimento da consciência crítica, em que as pessoas realizem plenamente seu potencial humano. A rigor, para Freire,

[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade [...] **procura a** imersão das consciências da qual resulta a sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 2008a, p. 80 grifo nosso).

Com base no que foi discutido, buscamos ressaltar o que entendemos por instituição escolar para a educação infantil. Quando nos referíamos ao termo “escola”, naturalmente estava no ao nosso pensamento a ideia de um espaço ligado a seriedade, rigorosidade científica, análise criteriosa e disciplina em todas as suas formas. Entendemos que a escola do ensino fundamental é bem diferente do espaço escolar da educação infantil. Mas, então, como é concebida a “escola” da criança pequena, isto é, daquela que faz parte da educação infantil?

Na perspectiva freireana, o lócus educativo é concebido como um espaço de relações sociais e humanas. Como instituição social, ela depende da sociedade, ela é ao mesmo tempo fator e produto da sociedade. Nesse contexto, ela tem tanto contribuído para a manutenção quanto para a transformação social. Paulo Freire acreditava em um espaço educativo alegre e leve, mas rigorosa, pois na sua perspectiva,

[...] nada tem a ver com uma escola fácil, irresponsável. Pelo contrário, ela é cuidadosa, trabalha criticamente a disciplina intelectual da criança, estimulando-a e desafiando-a a engajar-se seriamente na busca do conhecimento (FREIRE, 2003a, p.196).

Assim, o lócus educativo deve ser um espaço democrático, em que o diálogo se faz presente, a curiosidade tem condições de avançar para um estágio epistemológico, mesmo entre crianças muito pequenas, que aprendem, desde cedo, que podem e devem empregar toda a sua energia na busca do conhecer e que a descoberta do novo, depois do esforço, pode ser prazerosa. Para Paulo Freire, esse espaço educativo e pedagógico é um lugar especial, um espaço de luta e de esperança. Por isso, ele precisa ser não somente para todos, mas também de formação de uma consciência crítica capaz de colocar em questão o *status quo*.

Mas apenas somente o espaço educativo por si só não basta, é necessário analisar o currículo e/ou proposta pedagógica destinada à educação das crianças de zero a seis anos, pois é por meio do currículo e/ou proposta pedagógica que as instituições escolares deveriam nortear ou como dizia Paulo Freire, “sulear” o seu trabalho pedagógico.

Na acepção freireana, (FREIRE, 1994, p. 70), currículo é a política, a teoria e a prática do que fazer na educação, no espaço escolar pedagógico, e nas ações que acontecem fora desse espaço. Nesses termos, Bujes (2001) em consonância com Freire, salienta que currículo é o que as crianças e professores produzem ao trabalhar com os mais variados materiais – os objetos de estudo que podem incluir os mais diversos elementos da vida das crianças e de seu grupo ou as experiências de outros grupos e de outras culturas que são trazidos para o interior da creche e da pré-escola. Portanto, não é o conhecimento preexistente que constitui o currículo, mas o conhecimento que é produzido na interação educacional. A ideia que hoje se faz de currículo é de uma caminhada, de uma trajetória, da direção que toma o processo de produção de determinados saberes, do percurso empreendido pelos alunos e professores em seus estudos. Essa ideia de produção do conhecimento, na experiência dos espaços educativos, aplica-se a todas as etapas do processo que se realiza nas instituições educativas, incluindo também aquelas dedicadas à educação infantil. Por essa razão, a experiência de educação das crianças, já desde a creche, implica a existência de um currículo.

Dando continuidade, Paulo Freire observa,

O currículo, no sentido mais amplo, implica não apenas o conteúdo programático do sistema escolar, mas também, entre outros aspectos, os horários, a disciplina e as tarefas diárias que se exigem dos alunos nas escolas. Há, pois, nesse currículo, uma qualidade oculta e que gradativamente fomenta a rebeldia por parte das crianças e adolescentes. Sua rebeldia é uma reação aos elementos agressivos do currículo que atuam contra os alunos e seus interesses (1994, p. 70).

Cabe ressaltar que nossa visão de currículo para a educação infantil fundamentada na visão freireana de currículo, é muito mais política, muito mais comprometida com a ideia de que educação é o processo pelo qual nos tornamos o que somos, pois a educação constitui os indivíduos de uma determinada maneira, portanto, importa muito nesse processo aquilo que é ensinado na instituição de educação infantil.

Na avaliação de Bujes,

O que o exame de muitas propostas curriculares tem mostrado é que os conhecimentos selecionados para fazerem parte da experiência curricular geralmente estão organizados em blocos que não se comunicam uns com os outros. Os conteúdos são organizados a partir da distribuição artificial – as disciplinas – e acabam sendo trabalhados com as crianças de forma fragmentada – aos pedaços – como se fossem farrapos. O que quero dizer com isto? Que esta é uma forma entre muitas de organizar o que se ensina, mas tem sido tomada como a única possível. Pergunto: será que em seu contato com as coisas do mundo as crianças pensam sobre elas apenas de um ponto de vista matemático ou lingüístico ou como objetos do mundo social ou natural? Esta perspectiva disciplinar é uma das piores heranças que recebemos de nossa educação e ela tem impedido que formas mais criativas de organizar o conhecimento escolar possam substituí-la (2001, p. 19).

No interior dessa discussão, é fundamental pensar o currículo como algo complexo, que não se dá com base em uma única lógica, que não se estabelece a partir de explicações simples. Daí a importância de refletir sobre as dimensões teórico-práticas. Teorizar o currículo deve significar a reflexão sobre as ações educativas desenvolvidas na escola de forma a avançar em relação aos diferentes e múltiplos contextos nos quais são produzidos.

A construção de uma proposta curricular para a educação infantil requer a valorização da criança em todos os seus aspectos, devendo priorizar o desenvolvimento da imaginação, do raciocínio e da linguagem como instrumentos básicos para que a criança se aproprie de conhecimentos elaborados em seu meio social. Envolve também a organização de situações para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em momentos diversos, construindo seus conhecimentos, em clima de autonomia e cooperação. Além de ter suas necessidades básicas reconhecidas, recebendo cuidados de saúde e higiene, cumprindo a função da educação infantil de educar e cuidar concomitantemente.

Quando uma proposta curricular está sendo elaborada se torna uma promessa de trazer uma nova configuração, no entanto, sua construção deve envolver toda a comunidade escolar⁷⁶. Segundo Freire,

No processo de reformulação curricular, estaremos conversando com diretoras, com professoras, com supervisoras, com merendeiras, com mães e pais, com lideranças populares, com as crianças. É preciso que falem a nós de como veem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho [...] (2005, p. 43).

Cabe, no entanto ressaltar que a proposta curricular precisa ter bem definido os conceitos de criança, educação, prática pedagógica, etnia, sexo, classe social e cultural.

A construção e/ou reelaboração de uma proposta curricular para a educação infantil, necessariamente, precisa contemplar dimensões específicas para esse nível de ensino. Segundo Kuhlmann Junior (2003), as dimensões são a compreensão de que o trabalho pedagógico com criança pequena implica uma atenção equilibrada em relação aos aspectos afetivos, físicos e cognitivos, individuais e sociais, considerando de forma integrada o binômio educar-cuidar; o acesso da criança ao brincar e a aprendizagem significativas; a não discriminação racial, religiosa e de gênero das crianças e famílias; a promoção da participação das famílias no cotidiano dos centros de educação infantil; o desenvolvimento gradativo da autonomia e cooperação entre as crianças, promovendo a diversificação de interações criança-criança e criança-adulto, prevendo o maior número possível de atividades não centralizadas nos adultos; o contato das crianças com o acervo cultural da sociedade, promovendo o seu convívio com a diversidade individual e social; o desenvolvimento das diversas linguagens, da curiosidade, imaginação, criatividade e expressividade; a constante organização e reorganização do espaço físico, da composição social e programação para adequá-los aos objetivos pedagógicos; uma educação ambiental voltada ao conhecimento gradativo do meio ambiente e suas relações físicas e sociais, ao respeito e preservação dos aspectos que envolvem a vida coletiva, às práticas de promoção da qualidade de vida, etc.; uma atenção especial aos processos de adaptação de crianças e famílias novas, durante os remanejamentos de turmas e no desligamento do centro de educação infantil, promovendo a formação e/ou elaboração de vínculos afetivos e processos de separação; a atenção aos aspectos de saúde, higiene e nutrição;

⁷⁶ Professores, setor administrativo-escolar, direção, coordenação pedagógica, representantes dos alunos e da comunidade. Para a compreensão deste conceito, consultar a obra Educação Infantil - fundamentos e métodos de Zilma Ramos de Oliveira, 2005. Editora Cortez.

A observação e avaliação constantes (processual) por parte dos educadores, como etapa do ciclo “planejamento – execução – avaliação”. Todos esses elementos devem necessariamente aparecer na proposta pedagógica, pois são essenciais à criança em fase de formação.

Para Paulo Freire (2005), o currículo é político, tem relação com qual conteúdo ensinar, que participação têm de estudantes, pais, professores e movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos.

Nesse viés, um currículo efetiva-se quando as pessoas que se utilizam dele acreditam, elaboram, caminham juntas, tornam-no a identidade da instituição, norteador todo o trabalho no interior da escola. Tais condições são determinantes para que sonhemos “com uma escola realmente popular, que atenda, por isso mesmo, aos interesses das crianças populares e que, tão rapidamente quando possível, irá diminuindo as razões em seu seio de ‘expulsão’ das crianças do povo” (FREIRE, 2005, p. 37).

Mas, ressaltamos que a educação infantil tem especificidades próprias, sendo uma das mais importantes a de educar e cuidar, sem confundir escola/assistência, nem a segmentação dessas duas dimensões, pois se o cuidado deve ser observado nos mais diferentes níveis educacionais, trata-se de um elemento fundamental na educação infantil.

O processo de desenvolvimento e aprendizagem dependerá das experiências oferecidas pelo meio social e do grau de apropriação que a criança faz delas, uma vez que as relações ocorrem dentro de um contexto histórico e social, no qual a cultura desempenha um papel fundamental, fornecendo ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade. A aprendizagem é a real apropriação de conteúdos e que tenham um significado para a criança.

Para Madalena Freire, seguindo o as ideias pedagógicas de Paulo Freire,

Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seus conhecimentos. Porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também, os professores o construam. Só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim vida, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola (1995, p. 15).

Dessa maneira, a educação na educação infantil precisa ser problematizadora, para que ocorra “a superação do conhecimento no nível *doxa* pelo verdadeiro

conhecimento, o que se dá no nível do *logos*” (FREIRE, 2008a, p. 80). Os conhecimentos seriam então sistematizados e dominados porque são fundamentais para a superação do senso comum, portanto, os conteúdos deverão estar diretamente ligados à prática social e possibilitarem a análise, argumentação e os questionamentos. Faz-se importante, então, a construção de uma proposta curricular que atenda as necessidades das crianças, bem como traga uma identidade para a educação infantil.

Em síntese, nossa preocupação nesta parte da tese foi discutir e defender a educação infantil como parte da educação integral da criança, podendo superar a política da exclusão, ou seja, superar as desigualdades culturais e socioeconômicas. Além disso, preocupamos-nos em dar ênfase ao fato de que é preciso entender a primeira etapa da educação básica como uma das mais importantes no desenvolvimento infantil. Em razão disso, consideramos, ainda, o direito da criança à sua infância, o que tem sido negado a muitas delas.

3.2 Proposta pedagógica para a educação infantil: a construção de um sonho possível

A educação infantil é uma etapa de suma importância no processo de educação como um todo na medida em que se volta para a educação e o conhecimento da criança pequena, sem esquecer a função de cuidar que deve permanecer indissociável da ação de educar. Nesses termos, faz-se necessário a construção de uma proposta pedagógica coerente e intencional, preocupada com as crianças das classes populares. Como já vimos no início deste capítulo, a proposta pedagógica⁷⁷ é a identidade da escola, pois é nesse documento que são sintetizadas as concepções de homem, sociedade e educação, bem como as nossas ideias, desejos, os sonhos e a direção a seguir.

Nas palavras de Freire,

[...] a escola que queremos não pretende, de um lado, fazer injustiça às crianças das classes chamadas favorecidas, nem, de outro, em nome da defesa das populares, negar a elas o direito de conhecer, de estudar o que as outras estudam por ser “burguês” o que as outras estudam. A criação, contudo, de uma escola assim, impõe a reformulação do seu currículo, tomando este conceito na sua compreensão mais ampla. Sem esta reformulação curricular não poderemos ter a escola pública municipal que

⁷⁷ É preciso esclarecer que o termo proposta pedagógica adotado nesta pesquisa não é unânime entre autores, pesquisadores e gestores educacionais. Ele recebe outras denominações, sem, contudo, modificar sua finalidade. Entre essas denominações podemos citar: projeto pedagógico, projeto pedagógico curricular, projeto educativo, projeto de escola. Até mesmo a LDB 9394/96 – utiliza termos diferentes para referir-se ao mesmo objeto: proposta pedagógica (arts. 12 e 13) e projeto pedagógico (art. 14).

queremos: séria, competente, justa, alegre, curiosa. Escola que vá virando o espaço em que a criança, popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer (2005, p. 42).

Assim sendo, uma proposta pedagógica é muito mais do que um documento burocrático, ou um manual pronto e acabado. Estamos sim, tratando da forma como se orienta o fazer pedagógico na educação infantil. O processo de construção de uma proposta é coletivo, ou seja, está fundamentado pela participação de toda a comunidade escolar (diretores, pedagogos, professores, pais, funcionários e crianças). Porém, não basta afirmar que a participação de todos garante um processo democrático. É preciso garantir, de fato, a presença ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa garantia é dar direito à voz aos diferentes profissionais.

É preciso afirmar que de forma alguma poderíamos pensar em estender às escolas – cuja vida diária, cujo o mundo de relações afetivas, políticas, pedagógicas, constituem para nós o espaço fundamental da prática e da reflexão pedagógicas – os resultados de nossos estudos de gabinete para ser postos em prática. Por convicção política e razão pedagógica recusamos os ‘pacotes’ com receitas a ser seguidas à risca pelas educadoras que estão na base (FREIRE, 2005, p. 43).

Entre outros fatores importantes para a construção de uma proposta pedagógica deverá estar a preocupação em analisar o contexto socioeconômico e cultural em que as crianças estão inseridas. Nessa direção, sustenta Freire,

Para nós, não há sombra de dúvidas em torno do direito que as crianças populares têm de, em função de seus níveis de idade, ser informado e formar-se de acordo com o avanço da ciência. É indispensável, porém, que a escola, virando popular, reconheça e prestigie o saber de classe, de ‘experiência feito’, com que a criança chega a ela. É preciso que a escola respeite e acate certos métodos populares de saber coisas, quase sempre ou sempre fora dos padrões científicos, mas que levam ao mesmo resultado. É preciso que a escola, na medida mesma em que vá ficando mais competente, se vá tornando mais humilde. O conhecimento que se produz social e historicamente, tem historicidade. Não há conhecimento novo que, produzido, se ‘apresente’ isento de vir a ser superado (2005, p. 45).

A elaboração de uma proposta pedagógica requer mais que concepções pedagógicas e teorias diversas. Ela necessariamente precisa da vivência escolar, discussões a respeito do desenvolvimento da criança e as diversas formas de apropriação do conhecimento.

Faz-se necessário, portanto, encaminhar nossa discussão em direção ao que nos propomos fazer – subsidiar, discutir e trabalhar uma proposta pedagógica à luz do referencial freireano, lembrando que a construção de uma proposta requer uma união coletiva de esforços de diferentes segmentos da escola. Pois bem, aqui nossa intenção é

encaminhar algumas frentes, ou seja, categorias necessárias para elaboração e (re) elaboração de uma proposta pedagógica para a educação infantil, tendo como personagem principal de nossas reflexões a criança – ser social e histórico, seu desenvolvimento e as formas que a sociedade dispõe para educá-la, no entanto, não temos a intenção de propor uma proposta fechada e inflexível.

Segundo Freire,

Queremos uma escola pública popular, mas não populista e que, rejeitando o elitismo, não tenha raiva das crianças que comem e que se vestem bem. Uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem. (2005, p. 42).

A proposta que vamos apresentar fundamenta-se no referencial teórico-prático de Paulo Freire, estando voltada para a transformação social em favor das classes populares, objetivando a democratização do ensino infantil e a socialização do saber produzido historicamente pela humanidade, rompendo com a condição oprimido/opressor. Em *pedagogia da esperança*, Paulo Freire se refere ao opressor “como indivíduo e como classe” e ao oprimido “como indivíduo e como classe”. Portanto, a superação da contradição opressores/oprimidos é sinônimo de libertação, de constituição do *ser mais*.

Uma instituição escolar que tem compromisso político, educativo e social deve agir e justificar cientificamente suas ações. Nesses termos, faz-se necessário definir os pressupostos teóricos que vão embasar as ações pedagógicas. Define-se filosoficamente as concepções de sociedade, homem/cidadão, aluno, professor, processo educativo que a instituição vai defender ao longo de sua ação.

Podemos demonstrar, por meio de um quadro, os pressupostos filosóficos e sociológicos à luz do pensamento freireano:

Quadro 4 – Pressupostos filosóficos e sociológicos freireanos				
Sociedade onde se está	Sociedade que se quer			
Capitalista/Neoliberal	Justa e democrática			
<i>Sociedade</i> excludente; Individualista; Exploração do trabalhador; Relação	<i>Homem</i> Participativo, agente de transformação social, que	<i>Aluno</i> Crítico, participativo, autonomia; reflexivo,	<i>Professor</i> Responsabilidade ética, política e profissional.	<i>Processo educativo</i> Problematizador, por meio do diálogo,

opressor/oprimido; Injustiça social.	saiba expor suas opiniões, argumentar, refletir, etc.	responsabilidade individual e coletiva.		interação, troca, construção coletiva.
---	--	---	--	--

Fonte: a autora, reflexo das categorias de Paulo Freire.

Os pressupostos didático-metodológicos evidenciam a sistematização do processo ensino-aprendizagem, ou seja, como serão organizadas as aulas, quais os procedimentos utilizados para que os alunos aprendam, considerando os pressupostos filosófico-sociológicos. Temos que considerar a interação do aluno com o objeto do conhecimento e com os demais alunos.

O fundamental seria desafiar os alunos a perceber que aprender os conteúdos que lhes ensinava implicava que eles aprendessem como objetos do conhecimento. A questão que se coloca não era a de descrever conceito dos conteúdos, mas desvelá-los para que os alunos assumissem diante dele a curiosidade radical de quem busca e de quem quer conhecer. [...] esta certeza gnosiológica, a de que aprender o objeto, o conteúdo, passa pela apreensão do objeto, pela assunção de sua razão de ser, me acompanha em todas as etapas de minha prática e de minha reflexão teórica sobre a prática (FREIRE, 2005, p. 59).

Nosso objetivo, neste momento, é construir uma base teórica em Paulo Freire para subsidiar o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Já discutimos alguns dos aspectos relevantes para a efetivação de uma proposta pedagógica à luz do ideário freireano, no entanto, nossa intenção não é utilizar o “método Paulo Freire” nas discussões a seguir, pois entendemos esse “método” como próprio para a alfabetização, sendo que não é o propósito de nossa pesquisa.

Com base no que foi discutido no início do capítulo, torna-se imprescindível considerar que as crianças são diferentes entre si; isso implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitam suas necessidades e ritmos individuais, visando ampliar e enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias.

Inicialmente, podemos destacar que Paulo Freire acredita que a valorização da sabedoria resultante das experiências culturais locais das crianças, possibilita que se avance para além de suas crenças em torno de si e do mundo. Neste sentido, as atividades são sempre desenvolvidas por momentos de intensa troca e de diálogo entre educandos e educadores. Podemos definir essa fase inicial como a da mobilização do

aluno para a construção do conhecimento. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema proposto.

Não podemos deixar de lado, desprezado, como algo imprestável, o que os educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo uma compreensão de mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social (FREIRE, 1994, p. 86).

Paulo Freire, em várias de suas obras, reflete sobre a importância da tematização da realidade vivida para o desenvolvimento da consciência crítica. Sobre esse aspecto destaca o nosso autor:

O ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de identidade cultural do aluno – ligada, evidentemente, ao conceito sociológico de classe. O educador deve considerar essa “leitura de mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si. Ele forjou-a no contexto do seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social (FREIRE; CAMPOS, 1991, p. 05).

Os conteúdos trabalhados pelo professor são conceitos cotidianos das coisas e vivências conhecidos pelas crianças, são conhecimentos de experiências empíricas. Por isso, cabe ao professor verificar o que as crianças já sabem sobre um determinado assunto, ou seja, qual a sua compreensão do dia-a-dia de tal conhecimento, que pode ou não coincidir com o conceito científico. A função do professor consiste em aprofundar e enriquecer essas concepções, ou retificá-las, esclarecer as contradições, reconceituando os termos de uso diário.

Daí a importância de salientar este papel do professor como organizador. Organizador no sentido, porém, de quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do professor (FREIRE, 1995, p. 21).

Assim sendo, cabe ao professor reorganizar os conhecimentos dentro de uma totalidade real, que ao término do processo, professor e criança se aproximem, enquanto uma visão sintética, da nova prática social desse conhecimento, construindo um todo novo.

Para Freire,

É fundamental que as crianças tomem consciência de que elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento. E que professor, igualmente, com elas, os dois são sujeitos desse processo na busca do conhecimento. Daí que o papel do professor não é o de ‘dono da verdade’, que chega e disserta [...] mas sim o de quem, por maior experiência e maior sistematização, tem a capacidade de devolver às crianças, de modo organizado, as informações do objeto do conhecimento (1995, p. 45).

Para Paulo Freire, e segundo Moacyr Gadotti, a prática social é denominada “leitura de mundo”, pois estamos falando em um mundo imediato, realidade próxima, contexto de vida, cujo exemplo dessa condição a ser mencionada foi sobre o processo de alfabetização de Freire: “minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão da terra do quintal” (GADOTTI, 1996, p. 31).

Entendemos assim, que a tarefa inicial do professor da educação infantil, no encaminhamento prático, seria por meio da roda de conversa em um diálogo entre professor e crianças, assim como entre crianças e crianças. Fazendo-se necessário, nesse momento, discutir a respeito da codificação pedagógica⁷⁸.

De acordo com Freire,

As codificações, de um lado, são a mediação entre o ‘contexto concreto ou real’, em que se dão os fatos, e o ‘contexto teórico’, em que são analisadas; de outro, são o objeto cognoscível sobre que o educador-educando e os educandos-educadores, como sujeitos cognoscentes. Incidem sua reflexão crítica (2008a, p. 126).

Em suma, o professor anuncia o conteúdo a ser trabalhado. Dialoga com as crianças sobre o conteúdo, verifica qual o conhecimento que elas já possuem e que fazem uso na prática social cotidiana. Para Freire, “todo esse processo de busca e descoberta nos desvela o processo educativo. A educação como ato de conhecimento, que nunca se esgota, que é permanente e vital” (1995, p. 54). Nesse caso o professor pode selecionar a prática pedagógica mais adequada, para a efetivação da aprendizagem pelas crianças.

É nesse sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz, a prática educativa ao treinamento técnico - científica dos educandos. Ao treinamento e não à formação. A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada a ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença (FREIRE, 2000, p. 43-44).

Em um segundo momento, o professor pode trazer objetos, músicas, imagens, que tratam do conteúdo trabalhado como um recurso de ensino, pois a partir das observações das crianças a respeito de um determinado “objeto”, podem dialogar a

⁷⁸ Para Freire representa uma situação existencial, uma situação-problema, uma situação, por isso mesma, vivida pelos camponeses. (*obra Extensão ou comunicação?*)

respeito do mesmo. Nessa fase o resultado é muito rico, não só pela relação dialógica, mas pelas expressões particulares, vocábulos ligados à experiência dos grupos de crianças, bem como da vasta compreensão sobre determinado assunto. Segundo Madalena Freire,

A criança pensa, agindo concretamente sobre o objeto. Ela opera, pensa a realidade transformando-a, e cada vez mais este pensar vai deixando de se apoiar no concreto. A criança vai interiorizando, abstraindo suas ações sobre a realidade (1995, p. 29).

Nessa concepção, faz-se necessário demonstrar como o professor poderia propor a temática do dia. A imagem apresentada deve ser de algo próximo à realidade da criança. Nesse caso, escolhemos a obra “Palhacinhos na Gangorra”, de Cândido Portinari⁷⁹.

Figura 1 – Imagem para mobilização das crianças



Fonte: Rosa, N. S. S. *Brinquedos e Brincadeiras*. São Paulo: Moderna, 2001. “Palhacinhos na Gangorra, Cândido Portinari, quadro pintado em 1957”.

A conversa gira em torno da imagem. Nesse momento, as crianças do grupo falam, dão suas opiniões, discordam, ou concordam sobre o assunto; o professor coordena a conversa, problematiza questões, desafia o grupo.

As perguntas mais prováveis para iniciar a discussão e reflexão poderiam ser:

- o que está acontecendo na imagem?

⁷⁹ A escolha da obra se deu, por ser uma entre mais de doze, em que o artista cândido Portinari enfoca o tema crianças e suas brincadeiras.

- quem aparece na imagem? Crianças e/ou adultos? Homens e/ou mulheres?
- como eles estão vestidos?
- onde eles estão brincando?
- você já brincou em uma gangorra? Onde foi?

As possíveis respostas das crianças trarão informações ao professor de como aprofundar o conhecimento que elas já têm, serão anotadas as respostas de modo que, aos poucos, percebam o quanto já dominam sobre o conteúdo escolar. Esse é o momento da vivência individual e coletiva das crianças.

De acordo com Madalena Freire, em uma reflexão a respeito do pensamento pedagógico de Paulo Freire,

Através desta prática (*atividade coletiva*), que engloba o grupo como um todo, se pretende desenvolver com as crianças atividades em que a professora propõe uma forma qualquer de ação que, exigindo o esforço individual de cada membro, valorize a participação do grupo em lugar de negá-lo (1995, p. 21).

Portanto, se o professor elaborou uma série de questões aos alunos, isso não significa que no diálogo, em sala de aula, a sequência seja a mesma do planejamento. Acontecerá de forma desordenada e espontânea. Ao professor cabe fazer a mediação do conteúdo trabalhado com a dimensão social.

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, [...] aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas (FREIRE, 1982, p. 27-28).

Com base no que foi discutido até aqui, podemos considerar que o ensino na educação infantil deve partir do conhecimento prévio da criança. Nessa perspectiva, os encaminhamentos metodológicos deverão estar diretamente ligados à prática social e possibilitar a análise, argumentação, os questionamentos a respeito dessa realidade. O fundamental é envolver as crianças na construção de sua aprendizagem.

Ainda segundo a avaliação de Madalena Freire,

É procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que vou, pouco a pouco, captando os seus interesses, os mais diversos. As propostas de trabalho que não apenas faço às crianças, mas que também com elas discuto, expressam, e não poderia deixar de ser assim, aqueles interesses. Por isso é que, em última análise, as propostas de trabalho nascem delas e de mim como professora. Não é de estranhar, pois, que as crianças se encontrem nas suas atividades e as percebam como algo delas, ao mesmo tempo em que vão entendendo meu papel de organizadora e não de 'dona' de suas atividades (1995, p. 21).

Nesse momento, o importante é que as crianças se conscientizem de que problematizar significa questionar a realidade, pôr em dúvida, levantar questões acerca de evidências, interrogar o cotidiano, o empírico, o conteúdo escolar, pois “contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização” (FREIRE, 1999, p. 60).

As questões apresentadas são formas de problematizar o conteúdo nas práticas sociais. O conteúdo passa a ser entendido como uma construção histórica, para responder às necessidades humanas. Nos termos de Freire, “histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade” (FREIRE, 1999, p. 31).

Nessa dimensão o professor por mediação, transforma o conhecimento assistemático em conhecimento científico, possibilitando dessa forma que as crianças solucionem problemas compreendidos na prática social, a fim da transformação de estruturas injustas presentes na sociedade. O novo conteúdo de que a criança se apropriou é uma construção social feita com base em necessidades criadas pelo homem. Esse conhecimento possui uma função explícita: a transformação social.

Para mensurar essa apropriação, podemos contar com a avaliação, embora na educação infantil não temos a intenção de reter a criança (reprovação), mas a forma de avaliação é de suma importância para averiguar o quanto ela se apropriou de determinado conhecimento/conteúdo, assim como qual será o ponto de partida do professor para a efetivação da apropriação.

A avaliação está ligada ao modelo de sociedade, a uma concepção de educação, bem como pela área de conhecimento que está sendo avaliada. Mas de forma geral, podemos afirmar, segundo a concepção freireana que, a avaliação está articulada diretamente com as questões do respeito aos saberes dos educandos, disponibilidade para o diálogo, criticidade, saber escutar, humildade, tolerância e convicção de que a mudança é possível – elementos constituintes de uma pedagogia da autonomia.

Para isso é preciso trabalhar com uma avaliação coerente ao que se propõe, portanto, cabe a avaliação ser diagnóstica, ou seja, não mensurar, medir, identificar o que a criança não sabe, para simplesmente atribuir uma nota ou conceito. Cabe ressaltar, segundo a LDB 9394/96, seção II, art. 31 que “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

O ato de avaliar é entendido por nós como o próprio fazer pedagógico, isto é, se avalia a compreensão do que é refletido em sala de aula, colocando a criança em

situação de uso do que está sendo discutido, ao mesmo tempo em que se complementa o que é necessário para que ela avance, consolide conceitos e utilize-os.

Isso significa entender que a avaliação é permanente, acontece em todas as situações do processo de ensino-aprendizagem, contínua, pois não há quebra de um conteúdo para outro ou de uma turma para outra e cumulativa, sempre aprofundando o grau de exigência de cada conteúdo, por meio de diferentes estratégias de ensino.

Nesse contexto, fica descartado o trabalho com a avaliação classificatória, a qual serve de instrumento disciplinador e autoritário para enquadrar e adaptar as crianças ao modelo social vigente. Na concepção quantitativa não há perspectiva de mudança. O que está pronto e concluído, não pode mudar, deve apenas ser classificado. Na avaliação diagnóstica, o papel do professor é de identificar o nível real de desenvolvimento da criança, os conteúdos que ela emprega sozinha e aqueles em que precisa de auxílio, os conteúdos que foram sistematizados e os que ela não se apropriou e o porquê não houve apropriação.

Ao compreender o nível de aprendizagem da criança é que o professor toma a decisão de replanejar e reorganizar suas ações pedagógicas a fim de encontrar meios mais eficientes e satisfatórios para que a aprendizagem ocorra. Assim, podemos dizer que a avaliação assume a função de redimensionadora da prática, pois “não é possível praticar sem avaliar a prática [...]. A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura de chuva” (FREIRE, 1999, p. 70).

Os pareceres descritivos são textos em que o professor faz comentários sobre todas as crianças, retratando muito mais sua rotina diária, para dar uma satisfação aos pais, pedagogos e diretores sobre as atividades desenvolvidas. É uma tarefa de registro comportamentalista. Descreve esporadicamente o comportamento da criança, apontando itens genéricos e vagos, fazendo comparações entre as crianças.

Cabe agora salientar, o papel do relatório de avaliação, pois esse instrumento representa a análise e reconstituição da situação vivida pela criança na interação com o professor. O registro do desenvolvimento da criança, no processo avaliativo, não pode significar apenas memória, deve-se pensar no significado desse registro, organizar o pensamento do professor. Para a criança, o relatório de avaliação é o registro que historiciza o seu processo de construção de conhecimento e que constitui sua identidade. Para a elaboração de um relatório de avaliação que contemple o processo vivido pela criança, é essencial o acompanhamento efetivo do professor por meio de anotações e registros diários sobre os aspectos que lhe parecem relevantes.

A rigor, para Paulo Freire:

[...] vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. A avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (1999, p. 130-131).

Cabe ressaltar que a avaliação é a manifestação de quanto a criança se aproximou das soluções, ainda que teóricas, dos problemas e das questões levantadas. É certo que, a cada efetivação de um plano de trabalho docente, o conhecimento que a criança e professor possuem a respeito de um conjunto de conteúdos sistematizados não é mais o mesmo do ponto de partida. Ambos já são capazes de assumir um posicionamento mais complexo diante da sociedade.

Assim sendo, nossa intenção no decorrer do subcapítulo em questão foi propor uma alternativa com base em Paulo Freire para a construção de uma proposta pedagógica para a criança pequena, enfatizando que a educação infantil das classes populares é um espaço de interlocução entre as crianças e o mundo, pois nessa fase da vida, os seres humanos estão construindo sua identidade. Por isso, a necessidade de se pensar a formação da criança da educação infantil na perspectiva da autonomia, da educação problematizadora, do respeito à cultura do educando e diálogo.

A proposta pedagógica alicerçada no referencial freireano busca dar voz àquele que não tem, pois o próprio conceito de infância, etimologicamente deriva da expressão latina *in fans* e significa o que “não fala” ou o “não falante”. É nesse sentido que entendemos o diálogo como a espinha dorsal da organização pedagógica na educação infantil, pois é na roda de conversa, no levantamento de questões, na problematização do conteúdo, tomada de consciência e no reconhecimento da criança enquanto sujeito histórico-social que, na mais tenra idade, tem a possibilidade de interpretar, questionar e analisar diferentes contextos. É nesses termos que defendemos a necessidade de se construir uma identidade para a educação infantil, bem como uma proposta pedagógica, fundamentada em raízes freireanas, pois se esse é um sonho para se concretizar, precisa ser sonhado e buscado.

3.3 Ensinar e aprender na educação infantil: o diálogo como estratégia de ensino e método didático

Quando pensamos na questão do ensinar e aprender na educação infantil, temos inicialmente que discutir as categorias de conhecimento, práxis (ação-reflexão), mediação, a identidade do professor da educação infantil, prática pedagógica, planejamento e diálogo. A nossa pesquisa permite ressaltar que a interlocução com esses conceitos são necessários para a elaboração de uma proposta para a educação infantil fundamentada nas ideias de Paulo Freire.

O conhecimento não é a mera percepção dos objetos ou das coisas quando se tem somente uma impressão de que eles existem, pois “a mera captação dos objetos como das coisas é um puro dar-se conta deles e não ainda conhecê-los” (FREIRE, 1982, p. 28). O conhecimento somente pode ser engendrado por sujeitos que atuam sobre sua realidade, procurando diagnosticar seu conteúdo, desvendando seus mistérios, sua essência e dando sentido cultural e científico ao resultado.

Para Freire,

[...] não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. [...] não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; [...] se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (1982, p. 36).

A criança mesmo em tenra idade já possui um conhecimento, pois tem uma experiência de vida em seu meio social, o que lhe dá um conhecimento de mundo próprio. Do lugar onde está, possui uma leitura singular, uma história vivida em um mundo experimentado. Para Ivani Fazenda, “quando as crianças falam ou identificam objetos ao seu redor estão construindo um processo de leitura e interpretação de mundo” (1991, p. 15). A nossa pesquisa nos permite entender que o espaço da educação infantil tem como propósito enriquecer as experiências infantis. Nesse sentido, as atividades realizadas teriam um significado real para a vida das crianças.

Hoje, o acesso às informações é muito rápido, o momento é de troca de informações; atividades de interação de grupo e troca de ideias são uma constante, fazendo com que as representações do mundo e o conhecimento sobre ele se diversifiquem e se tornem mais complexos.

Na avaliação de Freire, tal condição:

Exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (1982, p.27).

O caminho que nossa pesquisa percorreu exige que deixemos claro que a função da educação infantil é de caminhar com a criança, respeitando seu desenvolvimento, suas limitações e explorando seu conhecimento prévio. Para tanto, há necessidade de conhecer por onde se caminha e qual o ponto a que se quer chegar. Portanto, ensinar na educação infantil consiste em orientar intencionalmente a aprendizagem. Tomemos como exemplo um trecho da obra *pedagogia da autonomia*, na qual Paulo Freire descreve o processo de conhecimento:

Numa madrugada, há alguns meses, estávamos Nita e eu, cansados, na sala de embarque de um aeroporto do norte do país, à espera da partida para São Paulo num desses vôos madrugadores [...] uma criança em tenra idade, saltitante e alegre, nos faz finalmente, ficar contentes, apesar da hora para nós inconveniente. Um avião chega. Curiosa a criança inclina a cabeça na busca de selecionar o som dos motores. Volta-se para a mãe e diz: ‘o avião *ainda* chegou’. Sem comentar, a mãe atesta: ‘o avião já chegou’. Silêncio. A criança corre até o extremo da sala e volta. ‘o avião já chegou’ diz. O discurso da criança, que envolvia a posição curiosa em face do que ocorria, afirmava primeiro o *conhecimento* da ação de chegar do avião, segundo o conhecimento da temporalização da ação no advérbio já. O discurso da criança era conhecimento do ponto de vista do fato concreto: *o avião chegou* e era conhecimento do ponto de vista da criança que, entre outras coisas, fizera o domínio da circunstância adverbial de tempo, no *já* (1999, p. 61-62).

Nesse sentido, a busca de um ensino coerente na educação infantil fundamenta-se numa perspectiva da práxis⁸⁰, de forma especial da dialética ação-reflexão. Segundo Vásquez (1968), práxis é atividade teórica e prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro. Isso significa que a prática pedagógica, consiste em prática consciente de seres humanos, que implica reflexão, intencionalidade, podendo refletir sobre suas limitações e podem projetar a ação para transformar a realidade que os condicionam.

Segundo Freire,

⁸⁰ É um termo grego que significa ação. Na terminologia marxista, designa o conjunto de relações de produção e trabalho, que constituem a estrutura social e a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre tais relações. Significa, ainda, que não há revolução com verbalismo, nem tampouco com ativismo, mas sim com práxis – ou seja, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas. Sem ela é impossível a separação da contradição opressor/oprimido. (VÁZQUEZ, 1986).

É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que se faz um ser da práxis. Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem. Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, [...] implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. Conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir (2008b, p. 17-18).

A práxis é a reflexão do oprimido sobre seu mundo e a reação transformadora deste sobre a realidade encontrada. Para que de fato haja práxis, é necessário que o sujeito tome consciência de sua realidade para que possa refletir sobre ela e, finalmente, questioná-la. É por meio da reflexão que o oprimido será capaz de identificar a presença de um opressor e tomar, conseqüentemente, consciência de sua condição. Assinala Freire que “a práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (2008a, p. 42).

É necessário salientar que Paulo Freire emprega o termo conscientização em três momentos distintos. Para Freitas (2008), num primeiro momento, a conscientização é explicitamente assumida como finalidade da educação. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. O segundo momento, se traduz pela preocupação acerca dos maus usos do conceito, em meados dos anos 1970, com exceções é claro, falava-se ou escrevia de conscientização como se fosse uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo. O terceiro momento diz respeito à atualização de sua reflexão, claramente expressa em *Pedagogia da autonomia*. Paulo Freire reitera a conscientização como tarefa histórica de resistência crítica ao contexto neoliberal e ratifica a natureza política da prática educativa.

Para Paulo Freire,

Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvio idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da ‘prise de conscience’ do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em primeiro lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. A questão substantiva não está por isso no puro inacabamento ou na pura inconclusão. A inconclusão, repito, faz

parte da natureza do fenômeno vital. [...] entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento [...] (1999, p. 60-61).

Cabe agora discutir a questão da mediação pedagógica. Segundo Adams (2008), a primeira mediação educadora do ser humano é a existência em sua dinâmica que implica dialogação eterna do homem consigo mesmo, com o mundo e com seu criador. A própria natureza coloca-se como grande mediação para as relações e comunicação dos humanos. A segunda mediação é constituída pelo processo de relações que constroem as culturas, a história, em que o trabalho humano é mediador da transformação do mundo. A grande mediação pedagógica dos oprimidos processa-se pelo engajamento na luta política realizada de forma solitária, “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2008a, p. 79). Nesse processo o professor pode oferecer a mediação pela problematização.

Na educação infantil o professor é o mediador do conhecimento, propiciando o desenvolvimento das crianças por meio de situações diversas, nas quais as crianças vão adquirindo autonomia. Nessa direção, em *Pedagogia - diálogo e conflito* (2000), Freire sustenta que o educador problematizador faz do objeto do conhecimento uma mediação da relação educador-educando e, da apreensão/conquista dele, um caminho de libertação, conscientização, humanização.

O professor que trabalha os diferentes saberes, que adota uma postura dialógica, assumindo juntamente com os alunos envolve-os numa constante troca de conhecimentos e informações necessárias ao desenvolvimento do indivíduo. Parece-nos importante salientar, o que Freire entende por “mediatizados”. A partir desse pensamento freireano, podemos afirmar que a mediação não se dá entre o aluno e o conhecimento, por meio do professor, que atuaria como uma espécie de ponte, mas entre ambos e o mundo. Assim, a educação apresenta uma dupla dimensão: política e gnosiológica. A dimensão política é a leitura do mundo, e a dimensão gnosiológica é a leitura da palavra, dos conceitos, das categorias, teorias, disciplinas, ciências, enfim, das elaborações humanas anteriormente formuladas. A dimensão política dá os fundamentos da dimensão gnosiológica (do conhecimento).

Ao discutir o papel do professor, podemos destacar os saberes necessários aos docentes. Freire (1999), em sua obra intitulada *Pedagogia da autonomia: saberes*

necessários a prática docente faz algumas proposições desses saberes, conforme quadro abaixo.

Quadro 5 – Saberes dos Professores necessários à prática docente		
Saberes dos professores	Prática docente	Papel do professor
Rigorosidade metódica.	Reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.	Ensinar os conteúdos além de ensinar a pensar certo.
Pesquisa.	Para não ser um simples reproduzidor do saber.	Pesquisar para conhecer o que ainda não conhece e comunicar e anunciar a novidade.
Respeito aos saberes do educando.	Aproveitar a experiência que têm as crianças.	Discutir com as crianças a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina.
Criticidade.	Desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.	Curiosidade como inquietação indagadora, como procura de esclarecimento.
Estética e ética	Decência e boniteza de mãos dadas.	Pensar certo é radicalmente coerente.
Corporeificação das palavras	Pensar certo é fazer certo.	Pensar certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação.
Aprender a refletir sobre a prática	Prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.	Reflexão crítica sobre a prática.
Capacidade de reconhecer a identidade cultural	Assumir-se como ser social e histórico.	Experiência histórica, política, cultural e social.
Competência profissional	Ensinar não é transferir conhecimento.	Criar possibilidades para a sua própria produção ou a construção do conhecimento
Capacidade de equilíbrio, liberdade e autoridade	Ensinar exige bom senso.	Saber que deve respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber.

Disposição para o dialogar	O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica.	Inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.
Capacidade de ensinar com amorosidade	Ensinar exige querer bem aos educandos.	Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Fonte: Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática docente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

Podemos, então, constatar que todos os saberes identificados são utilizados pelos professores no contexto de sua prática pedagógica. Em termos específicos, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer próprio.

Paulo Freire aborda os saberes necessários à prática docente, além da obra *Pedagogia da autonomia* em outras, como, por exemplo, em *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*; *Professora sim, tia não*; *Cartas a quem ama ensinar*. Ele ressalta qualidades indispensáveis ao professor, pois acredita que tornar-se professor não depende somente de uma habilitação legal, mas de um processo que envolve a consciência da sua condição em ação.

Gostaria de deixar claro que as qualidades de que vou falar e que me parecem indispensáveis às educadoras e aos educadores progressistas são predicados que vão se gerando na sua prática. [...] em coerência com a opção política, de natureza crítica do educador. [...] as qualidades de que falarei não são algo que nascemos ou que encarnamos por decreto ou recebemos de presente (1993, p. 37).

Para o autor, ser professor é condicionado por diversos fatores, pelo fator cultural e social, pelo conhecimento científico e profissional e pelas experiências pessoais. Para que se possa compreender melhor “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (FREIRE, 1993, p. 28). Nesse sentido, faz-se necessário apontar com mais clareza os saberes e/ou as qualidades que são mencionadas por Paulo Freire em sua obra *Professora sim, tia não*, particularmente na quarta carta, na qual ele comenta a respeito das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas.

Freire inicia pela *humildade* – pois ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo. Acredita que todos sabem algo e que todos ignoram algo. Freire afirma que não vê

como conciliar a adesão ao sonho democrático, a superação dos preconceitos, com a postura inumilde, arrogante, na qual nos sentimos cheios de nós mesmos. Como ouvir o outro, como dialogar, se só ouvimos a nós mesmos, se apenas vemos a nós mesmos, se ninguém que não seja nós mesmos nos move ou nos comove? “Se, humilde, não me minimizo nem aceito humilhação, por outro lado, estou sempre aberto a aprender e a ensinar” (FREIRE, 1993, p. 37). A humildade ajuda a jamais prender as verdades que acreditamos. Um dos elementos auxiliares fundamentais da humildade é o *bom senso* que nos adverte estarmos próximos, com certas atitudes, de ir mais além do limite a partir do qual nos perdemos.

Mas é preciso juntar à humildade com que a professora atua e se relaciona com seus alunos, uma outra qualidade: a *amorosidade*, sem a qual seu trabalho perde o significado. A amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. Outra qualidade é a *coragem* de lutar ao lado da coragem de amar. A coragem, como virtude, não é algo que se encontra fora do ser humano, enquanto superação do seu medo ela o implica.

Para Freire, na medida em que o ser humano tem mais clareza a respeito de sua opção, seus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconhece, enquanto educador, que é um político, também entende melhor as razões pelas quais tem medo e percebe o quanto temos ainda que caminhar para melhorar nossa democracia. É que, ao pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando necessariamente trabalhamos contra alguns mitos que nos deformam. Ao contestar esses mitos enfrentamos também o poder dominante, pois que eles são expressões desse poder, de sua ideologia.

Outra virtude que Freire trata é a *tolerância*. Sem ela é impossível um trabalho pedagógico sério, sem ela é inviável uma experiência democrática autêntica, sem ela a prática educativa progressista se desdiz. A tolerância não é, porém, posição irresponsável de quem faz o jogo do faz-de-conta. Ser tolerante não é ser *conivente* com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente e respeitar o diferente. Tolerância é virtude. Por isso mesmo se o homem vive deve vivê-la como algo que assume. Como algo que faz coerente, primeiro, com o ser histórico, inconcluso que o ser humano é; segundo, com a sua opção político-democrática. “Não vejo como possamos ser democráticos sem experimentar, como

princípio fundamental, a tolerância, a convivência com o diferente” (FREIRE, 1993, p.39).

Temos ainda as questões da *decisão*, da *segurança*, a tensão entre *paciência e impaciência* e a *alegria de viver* como qualidades a serem cultivadas por nós, se desejamos ser educadores ou educadoras progressistas. A capacidade de decisão da educadora ou do educador é absolutamente necessária a seu trabalho formador. É testemunhando sua habilitação para decidir que a educadora ensina a difícil virtude da decisão. Difícil na medida em que decidir é romper para optar. Ninguém decide a não ser por uma coisa contra a outra, por um ponto contra outro, por uma pessoa contra outra. Por isso é que toda opção que se segue à decisão exige uma criteriosa avaliação no ato de comparar para optar por um dos possíveis pólos ou pessoas ou posições. É a avaliação com todas as implicações que ela engendra, que ajuda, finalmente, a optar.

Para Freire, uma das deficiências dos educadores é a sua incapacidade de decidir. Sua *indecisão* os educandos entendem como fraqueza moral ou como incompetência profissional. A educadora democrática, só por ser democrática, não pode anular-se; pelo contrário, se não pode assumir sozinha a vida de sua classe não pode, em nome da democracia, fugir à sua responsabilidade de tomar decisões. O que não pode é ser arbitrária nas decisões que toma. O testemunho, enquanto autoridade de não assumir o seu dever, deixando-se tombar na licenciosidade é certamente mais funesto do que o de extrapolar os limites de sua autoridade.

A *segurança*, por sua vez, demanda competência científica, clareza política e integridade ética. Não podemos estar seguro do que fazemos se não sabemos como fundamentar cientificamente a nossa ação, se não temos pelo menos algumas ideias em relação ao que fazemos, das razões e fins das nossas ações. “Se pouco ou nada sei sobre ou a favor de que e de quem, de contra que e contra quem faço o que estou fazendo ou farei” (FREIRE, 1993, p. 40).

Se não nos movemos em nada, se o que fazemos destrói a dignidade das pessoas com quem trabalhamos, se as expomos a situações vergonhosas que podemos evitar, nossa insensibilidade ética, nosso cinismo nos proíbe de assumir a tarefa de educador. “Tarefa que exige uma forma criticamente disciplinada de atuar com que a educadora desafia seus educandos” (FREIRE, 1993, p. 40). Forma disciplinada que tem que ver, de um lado, com a competência que a professora vai revelando aos educandos, discreta e humildemente, sem estardalhaços arrogantes; de outro, com o equilíbrio com que a educadora exerce sua autoridade – segura, lúcida, determinada.

Há outra qualidade fundamental que não pode faltar à educadora progressista e que exige dela a sabedoria com que se dê à experiência de viver a tensão entre a *paciência* e a *impaciência*. Nem a *paciência* sozinha nem a *impaciência* solitária. A *paciência* sozinha pode levar a educadora a posições de acomodação, de espontaneísmo, com que nega seu sonho democrático. A *paciência* desacompanhada pode conduzir ao imobilismo. A *impaciência*, sozinha, por outro lado, pode levar a educadora ao ativismo cego, à ação por si mesma, à prática em que não se respeitam as necessárias relações entre tática e estratégia. A paciência isolada tende a obstaculizar a consecução dos objetivos da prática, tornando-a “tenra”, “macia” e inoperante.

Na *impaciência* insulada ameaçamos o êxito da prática que se perde na arrogância de quem se julga dono da história. A paciência só, se exaure no puro blá-blá-blá; a *impaciência* a sós, no ativismo irresponsável (FREIRE, 1993, p. 41).

Ao lado dessa forma de ser e agir, equilibrada, harmoniosa, se impõe outra qualidade que é chamada *parcimônia verbal*. A *parcimônia verbal* está implicada na assunção da tensão paciência-impaciência. Quem vive a impaciente paciência dificilmente, a não ser em casos excepcionais, perde o controle sobre sua fala, dificilmente extrapola os limites do discurso ponderado, embora enérgico. Quem preponderantemente vive a paciência apenas abafa sua legítima raiva que expressa num discurso frouxo e acomodado. Quem, pelo contrário, descontroladamente é só *impaciência* tende ao destempero no discurso. “O discurso do *paciente* é sempre *bem comportado* enquanto o discurso do *impaciente*, de modo geral, vai mais além do que a realidade mesma suportaria” (FREIRE, 1993, p. 41).

É importante, reconhecendo a incompletude das reflexões em torno das qualidades, discutir a respeito da *alegria de viver*, uma virtude fundamental da prática educativa democrática.

É vivendo, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e *impaciência*, a *parcimônia verbal*, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. Essas condições conformadoras do professor a idéia de uma escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz *sim* à vida. E não a escola que emudece e me emudece (FREIRE, 1993, p. 42).

Freire salienta que não vê outra saída senão a da unidade na diversidade de interesses não antagônicos dos educadores e educadoras na defesa de seus direitos.

Direito à sua liberdade docente, direito à sua fala, direito a melhores condições de trabalho pedagógico, direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente, direito ele ser coerente, direito de criticar as autoridades sem medo de punição a que corresponde o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica, direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver. Assim, para tratarmos das características e especificidades do professor para a educação infantil, é necessário levar em consideração o seu perfil profissional, a sua formação, o sistema educacional na qual está inserido, bem como as suas ações e relações nesse contexto social.

Por entender que a educação infantil é uma forma de ação educativa intencional e sistematizada para a produção, construção e reconstrução de práticas, saberes e conceitos que acontecem na mediação mundo/educando/educador, temos necessidade de discutir o que configura a docência na educação infantil?

Para aprofundar esse questionamento dialogamos com Paulo Freire (1999). O primeiro saber docente seria o de que *ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*, pois a criança quando chega à instituição de educação infantil, traz e expõe sua bagagem cultural, sua experiência de vida.

Freire assinala:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. [...] a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...] (1999, p. 33).

O segundo saber é de que *não há docência sem discência*, uma vez que não existe relação de ensino-aprendizagem sem o contato permanente com as crianças. O professor comprometido com seu papel social preocupa-se com o tipo de relação que está sendo vivida com a criança da educação infantil. Desse modo, para Freire,

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (1999, p. 25).

A relação professor-criança é de se descobrirem, conhecendo e aprendendo juntos. É preciso perceber a criança como um ser que tem muito a acrescentar no seu processo de ensino-aprendizagem, alguém que está na escola não apenas para ouvir,

entender, assimilar e executar ordens dadas. O terceiro saber é de que *ensinar exige reconhecimento e a assunção da identidade cultural*. Para Paulo Freire,

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da *assunção* de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado* (1999, p. 47, grifo do autor).

Portanto, ser professor na educação infantil é inventar e reinventar, é saber ouvir as necessidades do aluno no seu processo de desenvolvimento, conhecer sua realidade histórica e social.

O quarto e último saber, é de que *ensinar não é transferir conhecimento*, pois ao compreender que o processo de humanização não se dá apenas pelo resultado de um processo cumulativo de informações, mas sim a busca do *ser mais* que o ser humano está em permanente procura, curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo. É fundamental “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1999, p. 52).

Enfim, podemos afirmar que ser professor na educação infantil é ser construtor de sentidos, é estar atenta a um fazer pedagógico que compreenda as diversas ações da criança. Movimentos que se traduzem em elementos para que a criança possa ensaiar e expressar sua compreensão sobre situações, práticas e/ou fatos que vivência.

Conclui-se que há uma especificidade da docência na educação infantil que nos permite caracterizar de forma peculiar essa atuação pedagógica. Nessa direção, Júlia Oliveira-Formosinho (2002) sustenta a existência de algumas dessas especificidades:

- das características da criança pequena: globalidade, vulnerabilidade e dependência da família;
- das características das tarefas: abrangência do papel de educadora da infância;
- da rede de interações alargadas: relação com pais, auxiliares, outros profissionais e comunidade;

- da rede de integração e interação entre o conhecimento e a experiência, as interações profissionais e a integração dos serviços entre os saberes e os afetos.

As múltiplas tarefas exercidas pelos professores da educação infantil vão desde o cuidado com a criança (bem-estar, higiene e segurança) à educação entendida como toda a forma de ensino-aprendizagem e apropriação de diferentes linguagens por meio de atividades intencionais lúdicas e expressivas. Assim sendo, a especificidade da docência na educação infantil poderá ocorrer pela integração dos saberes propostos por Paulo Freire (1999), em interação com as características de professoras da educação infantil elaborada por Júlia Oliveira-Formosinho (2002).

Temos apontado nas discussões sobre a formação do professor na educação infantil o seu papel enquanto mediador do conhecimento, ou seja, a sua prática pedagógica. Entendemos prática pedagógica como processo pelo qual as crianças adquirem conhecimentos que lhes possibilitem entender o mundo que os circunda de maneira crítica. Assim, o especificamente pedagógico está na imbricação entre a mensagem e o educando, propiciada pelo agente. Como instância mediadora, a ação pedagógica torna possível a relação de reciprocidade entre indivíduo e sociedade. Portanto, a educação não pode ser compreendida fora de um contexto histórico-social concreto, sendo a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica.

Para Freire,

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (1999, p. 26).

Freire esclarece que, na docência o professor precisa mover-se com muita clareza em sua prática, sendo necessário “[...] conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que pode me tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (1999, p. 68).

Para que se possa compreender melhor a prática pedagógica na educação infantil, temos que identificar como o professor tem elaborado seu planejamento. O planejamento escolar constitui-se numa tarefa docente que contempla a previsão das atividades didáticas para a organização do trabalho pedagógico, frente aos objetivos delineados. Como já afirmamos o trabalho pedagógico na educação infantil,

necessariamente deve ser intencional. Nessa perspectiva, existe a preocupação com o planejar, pois a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, criança, educação, processo educativo que temos e que queremos.

O planejamento baseado em listagem de atividades é um dos mais rudimentares, preocupa-se em preencher o tempo de trabalho com o grupo de crianças, entre um e outro momento de rotina (higiene, alimentação, sono, etc.). O professor organiza vários tipos de atividades para realizar durante cada dia da semana. Destaca-se a questão rudimentar, pois não vem embasado em qualquer princípio educativo explícito. Em princípio, não pode ser considerado planejamento, pois não é observada uma intencionalidade do professor, embora exista uma concepção, mesmo que implícita de criança e educação infantil.

Pode-se afirmar que a criança é passiva, sem particularidades ou necessidades específicas, que espera pelo atendimento do adulto, sem nada dizer ou expressar. A instituição de educação infantil revela-se como um espaço de cuidados, um local de guarda ou depósito de crianças, enquanto os pais estão trabalhando. As atividades previstas são planejadas de acordo com o tempo e não com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que caracteriza uma visão assistencialista de atendimento a criança.

Para Paulo Freire,

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica (1971, p. 65).

O planejamento baseado em datas comemorativas é direcionado pelo calendário. A programação é organizada, considerando algumas datas tidas como importantes do ponto de vista da instituição ou do professor, definindo o que é relevante para as crianças, ou conforme seja possível desdobrar em atividades para realizar com as crianças.

A rigor, o trabalho com datas comemorativas baseia-se numa história tomada como única e verdadeira: a história dos heróis, dos vencedores, privilegia uma visão ou concepção dominante em detrimento de tantas possíveis, ignorando e omitindo, na maioria das vezes, as diferentes facetas da realidade. A escolha é sempre ideológica, pois algumas datas são comemoradas e outras não.

A marca do trabalho com datas comemorativas é a fragmentação dos conhecimentos, de forma superficial e descontextualizada. Existe a elaboração ou proposição de “trabalhinhos”, “lembrancinhas”, dancinhas, teatros geralmente destituídos de reflexão, por parte do professor, que em momento algum desenvolve uma reflexão sobre o significado disso tudo para as crianças, se está sendo enriquecedor ou não. O professor acaba sendo um repetidor, pois todos os anos trabalha a mesma experiência, tornando essa prática uma educação bancária.

Essa perspectiva feita no chão da escola, revela essa prática como tediosa na medida em que é cumprida a rotina ano a ano, o que não amplia o repertório cultural da criança. Massifica e empobrece o conhecimento, além de menosprezar a capacidade da criança de ir além daquele conhecimento fragmentado e infantilizado.

Todavia, pode-se pensar que datas comemorativas existem na sociedade, que todos comemoram, que as crianças vêm falando sobre isso. De fato é certo que as crianças trazem para a educação infantil o que vivem, ouvem e veem fora dela. Mas qual é o papel da instituição, repetir/reproduzir o que circula na sociedade em geral ou discutir e questionar os conteúdos e vivências que as crianças trazem? É apenas “respeitar” a realidade imediata da criança, ou ampliar sua visão de mundo? É discutir e negociar significados ou legitimar um sentido único, veiculado nas práticas comemorativas de consumo?

De acordo com o tipo de atividades e como se constitui é possível caracterizar o homem que está sendo formado por essa concepção. Nas palavras de Freire, como o *homem-lata*, recebe as informações, que se desenvolve unicamente alicerçado em acúmulos e não em reflexão.

Paulo Freire salienta,

Deformados pela acriticidade, não são capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu que fazer-ação-reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele. Pelo contrário, será mais fácil, para conseguir seus objetivos, ver o homem como uma “lata” vazia que vão enchendo com seus “depósitos” técnicos. Mas ao envolver desta forma sua ação, que tem sua incidência neste “homem-lata”, podemos melancolicamente perguntar: “onde está seu compromisso verdadeiro com o homem, com sua humanização?” (2008b, p. 23).

O planejamento baseado no desenvolvimento revela uma preocupação com aspectos que englobam o desenvolvimento infantil, pois várias são as áreas contempladas, sendo mais comum a indicação dos aspectos físico-motor, afetivo, social e cognitivo. A preocupação está em caracterizar a criança pequena dentro dos

parâmetros da psicologia do desenvolvimento, o que indica uma preocupação com as especificidades da criança de zero a seis anos. Com o discurso de que considera as particularidades do desenvolvimento infantil, acaba por secundarizar ou mesmo desconsiderar questões relacionadas à construção do conhecimento e aprendizagem.

Assistindo como observadora uma reunião de planejamento observei que a delimitação de áreas do desenvolvimento para orientar o planejamento parte, geralmente, de uma referência geral e universal de desenvolvimento, tomando como regra ou como padrão de normalidade para toda e qualquer criança, a existência de uma criança ideal e, por isso, não leva em conta a criança real, concreta, historicamente situada, com características diferenciadas, determinadas pelo seu contexto ou origem sociocultural. Se o curso de desenvolvimento infantil é considerado critério primeiro e único para a ação educativa com crianças de zero a seis anos, aspectos sociais e políticos são minimizados.

Para Freire,

Enquanto, na compreensão mecanicista e autoritária, em o futuro desproblematizado, será o que tem de ser, o que já se sabe que será, a educação se reduz a transferência de receitas, de pacotes conteudísticos, na dialética, na história como possibilidade, começa que não há um só futuro, mas diferentes hipóteses de futuro. Os homens e as mulheres são seres programados, condicionados, mas não determinados. E porque além de ser sabem condicionados, podem intervir no próprio condicionamento. Não haveria em falar em libertação se esta fosse um dado preestabelecido (2003, p. 151).

No planejamento baseado em temas geradores, como sugere Freire, pode-se visualizar a preocupação com o interesse da criança, colocando-se em foco suas necessidades e perguntas. Os temas escolhidos pelo professor, sugeridos pelas crianças ou sugeridos a partir situações particulares e significativas vivenciadas pelo grupo indicam o trabalho a ser desenvolvido. Nessa direção, além da preocupação em trabalhar aspectos que façam parte da realidade da criança, são delimitados conteúdos considerados significativos⁸¹ para a aprendizagem dos alunos.

Os acontecimentos do mundo que rodeiam a criança também podem virar temas geradores de atividades. Os aspectos sociais e culturais que dizem respeito à vida em sociedade são particularmente importantes e deveriam ser contemplados, pois existe intenção pedagógica.

Segundo Paulo Freire,

⁸¹ Entende-se significativo todo aquele conteúdo e/ou conhecimento que faz parte da realidade imediata do aluno.

Se considerada a dialogicidade da educação, seu caráter gnosiológico, não é possível prescindir de um prévio conhecimento a propósito das aspirações, dos níveis de percepção, da visão do mundo que tenham os educandos – em nosso caso, os camponeses. Será a partir deste conhecimento que se poderá organizar o conteúdo programático da educação que encerrará um conjunto de temas sobre os quais educador e educando, como sujeitos cognoscentes, exercerão a cognoscibilidade. [...] o conhecimento desta visão de mundo dos camponeses, que contém seus “temas geradores” (que, captados, estudados, colocados num quadro científico a eles são devolvidos como temas problemáticos), implica numa pesquisa. Esta, por sua vez, exige uma metodologia que, na nossa opinião, deve ser dialógico-problematizadora e conscientizadora (1982, p. 87).

O planejamento baseado em conteúdos organizados por áreas do conhecimento se relaciona claramente com a defesa da educação infantil como espaço pedagógico e, portanto, lugar de conhecimento. Nessa perspectiva, a preocupação está na universalização de conhecimentos socialmente acumulados, pois ao mesmo tempo em que a criança se desenvolve, está adquirindo e também produzindo novos conhecimentos.

O planejamento que segue essas orientações indica noções a serem trabalhadas na educação infantil, contemplando conteúdos básicos das quatro grandes áreas de conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências sociais e ciências naturais. Os conteúdos dariam o norte para um trabalho intencional com as crianças de modo a favorecer a ampliação de seus conteúdos.

Na avaliação de Freire,

Para o educador-educando, diálogo, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição [...], mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (2008a, p. 96).

Na educação infantil, as informações de que dispõe, a formação que possui, as relações que estabelece com o conhecimento, com seu contexto social e cultural, será o modo com que o professor fará seu planejamento. O que pretendemos com essa discussão é mostrar que planejar é um ato intencional, e está submetido ao objetivo a que se quer chegar: Que sociedade se quer construir e que homem se quer formar? Aquele para a preservação do *status quo* ou para a transformação social?

O trabalho pedagógico na educação infantil precisa ser alicerçado nas múltiplas linguagens – gesto, fala, desenho, escrita, música, dança – por se constituírem processos comunicativos que permitem a apreensão e construção de significados. É de suma importância ressaltar o papel do jogo e das brincadeiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Podemos citar ainda, os jogos de imitação, os diálogos

com as crianças, a linguagem corporal (dança e teatro), o desenho, a modelagem, as leituras de histórias para que as crianças possam interpretar o que ouviram, etc.

A brincadeira é um recurso privilegiado de desenvolvimento da criança, pois são favorecidos os processos psicológicos, a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, bem como dá início a formação e construção da imaginação e conseqüentemente apropria-se de funções sociais. É no brincar de faz-de-conta que a criança representa seus desejos, conflitos e frustrações, assumindo papéis de personagens que imitem a sua realidade ou que a faça sair dela. Essas situações imaginárias instigam a inteligência favorecendo o aprendizado.

No bojo dessas discussões, o que é preciso salientar é a importância do diálogo, já que na educação infantil o recurso mais utilizado pelas crianças é a fala, pois a mesma está relacionada ao desenvolvimento humano, é aprendida nas relações sociais do sujeito. A criança pode ou não ser um falante competente da língua, isso dependerá de sua faixa etária e das relações sociais que estabeleceu até então, mas já se utiliza de diferentes linguagens para se comunicar, sendo a fala uma delas e esta se encontra em processo de aquisição.

Como salienta Mikhail Bakhtin,

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa operar [...] Os sujeitos não “adquirem” a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (2002, p. 108).

Existem muitas formas diferentes de falar, ou seja, várias linguagens que refletem a diversidade de experiências sociais vividas pelo indivíduo. Então podemos dizer que a linguagem não é algo pronto, nem imutável. Ela é dinâmica, suscetível a mudanças, se constrói e reconstrói conforme a situação geográfica, histórico e social, sendo nessa perspectiva de transformações que surgem as variedades lingüísticas ou dialetais.

A comunicação entre professor-crianças e crianças-crianças vai se efetivar por meio da linguagem, mais precisamente por meio do caráter dialógico, pois toda enunciação é um diálogo; faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão; enunciado é apenas um elo de uma cadeia, podendo ser compreendido

no interior dessa cadeia. Nessa concepção, faz-se necessário discutir o que é diálogo, tomando como referência para a discussão, as ideias de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire.

Para Bakhtin,

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (2002, p. 123).

Portanto, as relações dialógicas são muito particulares e não podem ser reduzidas às relações que se estabelecem em um diálogo real⁸². Podemos dizer que as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das ideias criadas por vários autores do tempo e espaços distintos.

Nas palavras de Freire,

[...] sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, transformando-o, humanizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis (1982, p. 43).

É, pois, pelo diálogo que os homens se comunicam uns com os outros. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire fundamenta as condições do diálogo verdadeiro e seu papel central para uma educação libertadora, sendo o diálogo um processo dialético-problematizador. É por meio do diálogo que podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade, como uma realidade inacabada e em constante transformação.

Nesse sentido, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Para Freire, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, por pronunciá-lo não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (2008a, p.78).

Entendemos que o diálogo é uma forma pedagógica de trabalhar na educação infantil, pois as crianças não brincam por brincar, em suas brincadeiras elas estão pensando, exercitando sua capacidade de elaboração e de compreensão de situações e diálogos. A criança é capaz de “pensar” nos diálogos que faz entre suas bonecas, ou de “pensar” nas regras do jogo que ela e seus amigos elaboram. Uma das maneiras de

⁸² Diálogo real é aquele face a face.

expressar o pensamento é a linguagem e qual é a atividade que está presente em todos os momentos do dia da criança na educação infantil senão a atividade oral? Nossas crianças falam, e falam muito, por isso a atividade oral deve ser estimulada nos centros de educação infantil, deixando-as movimentar sua fala, suas ideias, seus pensamentos.

Se o espaço educativo não permite que a criança fale, é porque não dá valor a sua linguagem, conseqüentemente não dá valor ao seu pensamento e, inibindo isso, estará impedindo que ela consiga interagir-se com as outras crianças e com o mundo. Não são apenas as conversas informais que dão liberdade de fala para as crianças. Existem histórias coletivas, as dramatizações, as rodas de conversa⁸³, as músicas e outras atividades que o professor poderá utilizar. Se a criança tiver oportunidade para expressar seu pensamento e sua linguagem, ela irá fazê-los em qualquer uma dessas atividades.

Para afirmar as questões apontadas nessa pesquisa, podemos citar a obra de Madalena Freire (1995) *A paixão de conhecer o mundo*, na qual, inserindo elementos do pensamento de Paulo Freire, descreve algumas das atividades desenvolvidas em sua prática como professora da educação infantil. As atividades são iniciadas com a *conversa na roda*, todos sentados em círculo conversando sobre diversos assuntos (novidades que trazem para mostrar ao grupo, qualquer acontecimento que impressionou de algum modo uma criança, o que vamos trabalhar hoje, o que combinamos ontem para fazer hoje, quem não veio à escola, quem veio, etc.).

Segundo Madalena Freire,

Uma das características do pensamento da criança desta faixa de idade (pré-operacional) é o egocentrismo. Ela não consegue se pôr no lugar do outro, considerar seu próprio ponto de vista como um entre muitos outros e tentar coordená-lo com estes outros pontos de vista. [...] é através de relações interpessoais repetidas, principalmente aquelas que incluem discussões e discordâncias, que a criança é levada a tomar conhecimento do outro (1995, p. 20).

Após a conversa na roda, é solicitada uma *atividade coletiva*. A importância desse tipo de atividade está na compreensão da criança, *do outro* para a resolução de uma atividade, “assim mais tarde [...] deverão descobrir a força dos grupos [...] poderão compreender, ainda que intuitivamente, os grupos como organismos sociais regidos por leis próprias – criadas pelos membros” (1995, p. 21).

⁸³ Podemos encontrar diferentes expressões para denominar essa mesma atividade: *hora da roda*, *hora da novidade*, *hora da conversa* ou, simplesmente *rodinha*.

As atividades que são trabalhadas pelo grupo nascem das observações do professor em relação às atividades espontâneas das crianças e pela conversa na roda, onde aparecem pistas do que pode ser trabalhado enquanto conteúdo. Sobre esse aspecto pronuncia-se Madalena Freire:

Foi a partir da observação de algumas crianças que trabalhavam no parque espontaneamente, com areia, mexendo uma ‘sopa venenosa’ que surgiu a ‘sopa de macarrão’. Voltando à sala, devolvi em forma de estória o que tinha observado no parque, e no fim da estória perguntei se alguém já tinha feito uma sopa de verdade: (não?). E assim ficou combinado que no dia seguinte iríamos fazer uma sopa (de macarrão), e gritaram: ‘sem veneno’, para tomarmos (1995, p. 21).

Dando continuidade, um dos itens apontados pela professora Madalena Freire foi o *lanche*, considerando um momento de reunir as crianças de modo coletivo, onde pudessem conversar e cantar enquanto comiam, e principalmente que o lanche não estivesse somente vinculado à lancheira de cada um, mas sim ao momento agradável em que se come junto.

Segundo Madalena Freire,

Visando trabalhar ‘o meu lanche’, ‘não te dou’, ‘é meu’ propus que tivéssemos um prato onde colocariam parte do lanche que não quisessem para ser de todo mundo. E assim ficou denominado ‘o prato de lanche de todo mundo’. O prato é sempre colocado no centro da mesa e rapidamente está cheio para ser distribuído entre todas as crianças (1995, p. 23).

Existem também atividades individualizadas, nas quais as crianças escolhem que tipo de ação querem desenvolver, em que área do conhecimento, e o que pesquisar, sem propostas específicas lançadas ao grupo. Salienta Madalena Freire,

Este é um momento muito importante, pois nele a professora tem condições de trabalhar as necessidades individuais, específicas de cada criança, ao nível dos interesses ou das dificuldades. É durante esta atividade que a professora colhe dados para a elaboração de atividades planejadas a serem desenvolvidas pelo grupo (1995, p. 24).

Por fim, destacamos o papel dos jogos simbólicos, pois quando uma criança brinca, joga ou desenha, ela está desenvolvendo a capacidade de representar e simbolizar. É construindo suas representações que as crianças se apropriam da realidade. Nesse sentido, Madalena Freire sustenta que:

É através do jogo simbólico, do ‘faz-de-conta’, que a criança assimila a realidade externa – adulta- à sua realidade interna. No nosso grupo, um jogo vem predominando desde o início do semestre: ‘brincar de casinha’. Os papéis são bem definidos e claros: mãe, pai, tia, neném, empregada, filho mais velho, gato e cachorro. O espaço onde se dá o jogo, geralmente, é o terraço da nossa sala. Outras vezes, segundo o número de participantes, o

jogo vem de para dentro da nossa sala. [...] é construindo representações, símbolos, que a criança registra, pensa e lê o mundo (1995, p. 25).

Esta discussão evidencia que para ensinar e aprender na educação infantil são necessários vários elementos específicos, ou seja, entender o que é conhecimento e como se dá esse processo com as crianças; a práxis (ação-reflexão) sobre as práticas no interior das instituições de educação infantil, a mediação entre professor/criança e o mundo, o perfil desejável do professor da educação infantil, como a prática pedagógica faz a diferença na formação das crianças da educação infantil, como o planejamento do professor e sua atuação em sala de aula caracteriza a concepção de criança, infância e ensino infantil que ele possui. Nesse processo formativo da educação infantil tomamos o diálogo como estratégia de ensino e método didático, pois na prática educativa, a liberdade e a oportunidade de dizer a palavra pronunciando o mundo são a base de todo o trabalho com a criança pequena.

Considerações Finais

Ao longo desta tese, procuramos discutir como o pensamento de Paulo Freire pode contribuir para a construção de uma proposta pedagógica para a educação infantil das crianças das classes populares. Para tanto, o percurso analítico iniciou por uma abordagem da trajetória intelectual de Paulo Freire, na tentativa de indicar a profunda relação entre filosofia e política, isto é, entre ideias e história, pois a forma de ser do intelectual orgânico não consiste apenas em eloquências, mas também em converter sua teoria em uma política capaz de guiar os homens a conscientização e transformação do mundo. Nesse primeiro momento mereceu destaque a discussão em torno de algumas de suas obras, particularmente daquelas que trazem de modo central as categorias que serviram de base à nossa tese. Paulo Freire, um autêntico conhecedor da realidade brasileira e das desigualdades sociais, foi um dos pioneiros ao se debruçar com as questões de uma educação para as classes populares. Ele mostrou-se preocupado com a superação das contradições presentes na realidade social que como bem afirma oprime os indivíduos. Nessa concepção, Paulo Freire sustenta que a vida humana só tem sentido na busca pela libertação de tudo aquilo que a desumaniza e a torna inviável *ser mais*. A partir da compreensão de Freire, suas categorias constituíram-se em elementos fundamentais para ir ao encontro de uma proposta para a educação infantil.

Seguimos na companhia de Paulo Freire ao privilegiarmos uma análise da história da educação da infância e das políticas para a educação infantil. Nesse processo dialógico com Freire observamos uma concepção de educação como direito de todos, um processo de humanização, vocação de todos os seres humanos para *ser mais*. No entanto, Freire considerava que essa vocação, que é a humanização, é negada frente às injustiças, a exploração, opressão e violência do opressor. Nesse sentido, nos reportamos à história da infância no Brasil, pois ao analisar as questões históricas vividas pelas crianças, percebemos como elas foram desconsideradas enquanto sujeitos sociais. As diferentes concepções apresentadas em relação a criança e educação infantil, em especial das classes populares, evidencia uma educação predominantemente assistencialista e compensatória, desrespeitando as singularidades e as necessidades básicas das crianças. Em diferentes momentos da história verificamos uma infância incompreendida e uma criança oprimida. Nesse aspecto, as políticas públicas, criadas ao longo do tempo, nos fizeram refletir como as crianças foram destituídas de sua humanidade.

É importante deixar claro que as crianças das classes populares são “oprimidas”, pois são negadas garantias fundamentais como educação, alimentação, habitação, dentre outros aspectos. Neste sentido, o conceito de “oprimido/opressão”, se coloca como contrário aquele de libertação. A libertação, para Freire, como vimos, está intimamente relacionada com a capacidade de tomar decisões autônomas e, portanto, com a formação de uma consciência clara da realidade. Isso só é possível na medida em que “liberdade” tem a ver com “libro”(libero), com o conhecimento. Este só é possível, para Freire por meio da educação, mas não de qualquer educação, mas de uma educação capaz de desenvolver a consciência crítica.

Percebemos ainda, nesta tese que as crianças das classes populares têm suas garantias limitadas, impedindo-as de apresentar uma posição de autonomia frente ao contexto social no qual estão inseridas. Diante dessas considerações podemos justificar que por muito tempo as crianças das classes populares foram esquecidas e tratadas como merecedoras de piedade, dádiva ou até mesmo políticas assistenciais para suprir suas carências físicas, cognitivas e culturais. Como expressão dessa concepção, discutimos a Proposta Pedagógica para o atendimento em Creche, considerando-a uma pedagogia para o oprimido. Por outro lado, é possível destacar que movimentos da sociedade civil contribuíram para a emergência de novas agendas das políticas públicas, particularmente ao ser estabelecido juridicamente um conjunto de normatização que reconhece a criança como sujeito portador de direitos, entre eles o direito à educação infantil. Desse modo, nos anos de 1990, houve a tentativa de organização de uma educação infantil que superasse as mazelas históricas do assistencialismo e da filantropia, embora sem uma clara definição do financiamento para a educação da criança pequena.

Prosseguimos, no terceiro capítulo, ao lado de Paulo Freire, pois nele buscamos os principais conceitos para refletir a respeito de uma proposta pedagógica para a educação infantil. É no bojo do movimento de luta pela consolidação de uma pedagogia para a educação infantil que inscrevemos nossa tese, pois a principal pretensão foi discutir a fecundidade de Paulo Freire para a formação da criança da educação infantil. Sem dúvida, ainda, a condição da criança pequena é de opressão no Brasil, pois aproximadamente vinte por cento (20%) das que estão na faixa-etária de 4-6 anos e, em torno de setenta e cinco por cento (75%) de crianças de 0-3 anos encontram-se excluídas da educação infantil. Esses dados indicam a exclusão no acesso, caracterizando a negação de um dos direitos fundamentais da criança brasileira. Por outro lado, a

inclusão de uma parte das crianças pequenas não representa a consolidação de uma pedagogia da infância, pois ainda são fortes os elementos do assistencialismo e espontaneísmo na educação infantil, particularmente pela indefinição de uma política de financiamento⁸⁴, assim como pela dificuldade de definição clara da especificidade de uma pedagogia da educação infantil.

Embora a realidade da educação infantil no Brasil ainda apresente problemas de ordem de atendimento e organização pedagógica, é possível afirmar que houve avanço, como, por exemplo, a garantia legal do direito à educação infantil, a elaboração de políticas públicas que demonstram interesse em superar o assistencialismo e construir uma pedagogia para a educação infantil, a sistematização de um saber especializado sobre infância e educação infantil, merecendo destaque a contribuição dos pesquisadores do Grupo de Trabalho “Educação da criança de 0 a 6 anos”, da ANPEd. Não obstante tal avanço, temos muito que lutar para garantir o direito da criança à educação infantil. É nesse contexto que o pensamento de Freire representa uma contribuição para a discussão de uma proposta pedagógica para a educação infantil, entendendo que a criança é um ser humano, histórico e social no mundo, logo, a vocação ontológica dos seres humanos é a busca do *ser mais*. Acreditamos que esse processo deve ser iniciado na infância. A criança deve ser entendida como um sujeito que necessita de cuidado e auxílio para realizar determinadas tarefas, mas que faz parte do mundo e por isso deve ser compreendida como *alguém que está sendo*, com capacidade para agir e transformar o espaço que está inserida.

Esta tese mostrou que o ideário freireano constitui um arcabouço teórico/prático importante para analisar criticamente a educação infantil e para propor uma educação infantil libertadora (no sentido de Freire), como um sonho possível de ser realizado, um “inédito viável”. Nesse sentido, um elemento de suma importância a ser evidenciado é o emprego do diálogo como metodologia, pois Freire entendia o mundo como espaço de relações, em que diferentes sujeitos, por meio da ação dialógica constroem, conquistando sua liberdade, sua autonomia e sua própria história. Afinal, a liberdade se constitui em Paulo Freire o contrário de opressão, isto é, no campo educacional a

⁸⁴ Apenas na primeira década do século XXI foi estabelecido o FUNDEB, cujo objetivo é a inclusão da educação infantil no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica. O Plano Nacional de Educação (2001-2011) previa que 80% das crianças entre 4 e 6 anos e 50% entre 0 e 3 anos deveriam ser incluídas na educação infantil. Essa meta não foi cumprida, especialmente no que diz respeito ao atendimento de 0 a 3 anos. O novo Plano Nacional de Educação ainda não foi aprovado. E a principal razão está associada ao índice do PIB que será destinado à educação. Sem uma definição do financiamento da educação infantil fica muito difícil discutir uma educação de qualidade para a criança pequena.

opressão está em consonância com a educação bancária que, em última análise, se operacionaliza pela reprodução do conhecimento, a memorização acrítica e o monólogo, enquanto a educação libertadora teria como características a criatividade (produção do conhecimento), o reflexão crítica e o diálogo. Na educação infantil esse elementos caracterizariam justamente a libertação para a vida criativa, produtiva e dialogal. A base do processo educativo é o diálogo, uma vez que esse dá voz a quem não tem, pois a *etimologia* da palavra *infância* significa aquele ou aquela que não fala. A prática do diálogo no processo pedagógico da educação infantil, liberta pelo conhecimento e assim emancipa, sugerindo autonomia das crianças para que signifiquem o *estar no mundo, o ser mais*. Essa discussão aproxima Paulo Freire dos debates produzidos pela Psicologia Infantil, pois ele reconhece o diálogo como elemento fundante da relação humana, particularmente ao valorizar a experiência histórica e cultural da criança como ponto de partida da organização pedagógica, assim como por ressaltar o papel de mediador do professor no processo de avanço entre os pontos de partida e chegada da práxis educativa.

Por outro lado, um elemento fundamental da contribuição de Paulo Freire ao debate a respeito de uma pedagogia da educação infantil tem relação com sua concepção de pedagogia, pois sua trajetória intelectual está profundamente marcada pela assertiva da indissociabilidade entre educação e política. Nesse sentido, suas discussões incorporadas em nossa tese evidenciam uma preocupação em sistematizar uma crítica ao modelo de educação infantil destinado às crianças das camadas populares, particularmente por indicarem uma política pública de assistência e compensação social, cuja expressão é a própria pedagogia para o oprimido. Ao mesmo tempo, suas reflexões apontam para a necessidade de uma nova educação da criança das classes populares, cuja objetivação seria uma pedagogia da esperança, da libertação e da autonomia.

Uma pedagogia para a educação infantil implicaria assim no reconhecimento das contribuições da Psicologia Infantil e da Psicologia Social, pois suas assertivas trouxeram a preocupação com o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, particularmente as afirmações de Vygotsky que sustentam que a escola tem uma participação crucial no desenvolvimento cognitivo da criança. Além disso, uma pedagogia para a educação infantil requer uma concepção pedagógica profundamente atenta aos problemas sociais da educação, principalmente por manter-se vigilante em relação aos processos de opressão que determinadas pedagogias encerram, assim como

em colocar-se, permanentemente, a necessidade de uma educação que almeje a realização da humanização desde a formação da criança pequena.

Enfim, nosso desejo é o de ter cumprido satisfatoriamente o desafio proposto, pois as discussões em torno de uma pedagogia da educação infantil estão abertas. Discussões abertas não significam a inexistência de determinadas certezas, pois o campo acadêmico tem produzido muitas pesquisas a respeito da infância e educação infantil. São nessas trilhas já abertas e trilhadas que a nossa tese inscreve-se, na certeza de que ao lado de uma pedagogia infantil de base científica, deverá caminhar uma pedagogia social da educação da criança pequena.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. “O rei está nu”. Um debate sobre as funções da pré-escola. In: JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1988.

ADAMS, T. Mediação (pedagógica). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ANDRADE, F. C. B. de. Violência. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM E. D.; STEYER V. E. (Orgs.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas: Ulbra, 2001.

AQUINO, L. M. L.; VASCONCELLOS, R. M. V. Orientação curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, R. M. V. (Org.). **Educação da infância história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARANTES, E. M. M. Rostos de crianças no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

ARCE, A. **A pedagogia na “era das revoluções” uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. O MOBRAL e a educação de crianças menores de seis anos durante o Regime Militar: em defesa do trabalho voluntário. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 379-403, set./dez. 2008.

ARIÉS, P. **História da Vida Privada: da renascença ao século das luzes**. São Paulo: Companhia da Letras, 1991.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, G. M. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância – educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Paulo Freire em tempos de Exclusão. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Unesp, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Annablume, 2002.

BARROS, J. A. **O campo da história – especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BASTOS, M. H. C. Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. **Estatuto da criança e do Adolescente**. Brasília. Lei 8069, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez.

_____. Ministério do Bem-Estar Social. **Proposta Pedagógica para o Atendimento da criança em Creche**. Brasília, 1993 (mimeo).

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Imprensa Oficial, Brasília: 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n 9394** de 20 de dezembro de 1996, Brasília.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n 4.024**. Brasília: MEC, 1961.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n 5.692**. Brasília: MEC, 1971.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.1,2 e 3, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desportos 1980/1985**. Brasília: MEC/DDD, 1980.

_____. **Lei Orgânica de Assistência Social. Lei n 8.742**, de 7 de dezembro de 1993, Brasília.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 22. Parecer da Câmara de Educação Básica, aprovado em 17/12/1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em < [http:// www.mec.gov.br/cne.htm](http://www.mec.gov.br/cne.htm)> . Acesso em: 06 ago. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01. Resolução da Câmara de Educação Básica, aprovada em 07 de abril de 1999. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18.

_____. (2006). **Lei n. 11.274, de 06/02/2006**, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 38 da Lei 9.394/96, dispondo sobre a duração mínima de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BASBAUM, L. **História sincera da República**: de 1889 a 1930. São Paulo: Edições L.B, 1962.

BASSAN, V. J. **Como interessar a criança na escola** - a noção dos centros de interesse em Decroly. Coimbra: Almedina, 1978.

BOBBIO, N. **Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea.** São Paulo: EDUSP, 1997.

BOMENY, H. (Org.). **Constelação Capanema: intelectuais e políticas.** Rio de Janeiro: FGV, 2001.

BOTO, C. O desencadeamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN Jr, M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo Cortez, 2002.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRANDÃO, C. R. Método Paulo Freire. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BUFFA, E. O público e o privado na Educação brasileira do século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, C. H. M. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2009.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinaria.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Escola Infantil: pra que te Quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, E. G. (orgs). **Educação Infantil pra que te Quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1993.

CAMPOS M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, N. Conceito de intelectual em Gramsci: contribuições para a escrita da história intelectual da educação. **Inter Ação**, Goiânia, n. 01, p.130-149, 2010.

_____. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950).** Curitiba: UFPR, 2008.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista dos estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação**, São Paulo: educ, n. 6, 1º semestre 1998.

CHAGAS, V. **Educação brasileira: o ensino de 1ª e 2ª graus – antes, agora e depois?** São Paulo: Saraiva, 1980.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. DEL PRIORE M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia.** São Paulo: Cortez, 2003.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHOI, S. H. Financiamento da educação infantil: perspectiva internacional. In: COELHO, R.; BARRETO, A. (Orgs). **Financiamento da educação infantil: perspectiva em debate**. Brasília: Unesco, 2004.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONRAD, H. M. **O desafio de ser pré-escola. As idéias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação), 140f. 2000.

CARVALHO, E. M. G. **Educação Infantil**. Bahia: EDUESC, 2003.

CORRÊA, R. L. T. Escolas promíscuas: significados, organização e seletividade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Florianópolis. Anais... Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3>. Acesso em: 10 maio 2012.

COSTA, M. C. C. A pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica. Campinas: **Revista HISTEDBR**, n 23, p. 26-31, set. 2006. Disponível em <<http://www.hitsdbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 30 mar. 2012.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Aquariana, 2010.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CURY, R. J. C. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez& Autores associados, 1983.

DE ANGELO, A. A Pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006, São Paulo. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 15 maio 2012.

DE KADT, E. **Católicos radicais no Brasil**. Brasília: UNESCO/MEC, 2007

DEL PRIORE M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

DORNELLES, L. V. **Infância que nos escapam – da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes 2005.

ERASMO, **A civilidade pueril**. Lisboa: Estampa, 1978.

FALEIROS, E. T. S. A criança e o adolescente. Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FAZENDA, I. C. A. **Tá pronto seu lobo? Didática/prática na pré-escola.** São Paulo: Ática, 1991.

FELGUEIRAS, M. L. A escola pública em Portugal (séc. XVIII – XX): Problemas em debate. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs). **A escola Pública no Brasil: história e historiografia.** Campinas: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, J. V. Da alfabetização/educação de adultos à educação popular/comunitária: relevância do contributo de Paulo Freire. In APPLE, M. W.; Nóvoa, A. (Orgs.). **Paulo Freire Política e Pedagogia.** Porto: LDA. Portugal, 1998.

FERRARI, A. Pré-escola para salvar a escola? **Educação e sociedade.** São Paulo, Cortez, Ano V, n. 12, p. 29-37, 1982.

FERREIRA, M de M. F.; PINTO, S. C. S. A crise dos anos de 1920 e a Revolução de 1930. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. de A. N. (Orgs.). **O Brasil republicano – o tempo do liberalismo excludente.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FORMOSINHO, J. O. O desenvolvimento das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida.** Indaiatuba, São Paulo: Vila das Letras, 2006.

FREIRE, P. SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P.; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia – Diálogo e conflito.** São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler - em três artigos que se completam.** 15. ed. São Paulo: Cortez & Autores associados, 1986.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2008a.

_____. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1982.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1980.

- _____. **Cartas à Guiné-Bissau**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2008b.
- _____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1986.
- _____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2008c.
- _____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2008d.
- _____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: UNESP, 2003.
- _____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2001.
- _____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d'água, 1993.
- _____. **Pedagogia da autonomia- saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2003a.
- FREIRE, P., BETTO, F. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1985.
- FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.
- FREITAS, M. C. de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR, M. **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2002.
- FREITAS, A. L. S de. Conscientização. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FREINET, C. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

- GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. Escola. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FURTER, P. **Educação e reflexão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.
- GADAMER, H.-G. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GANDIN, D. Algumas ideias sobre avaliação escolar. **Revista da Educação, AEC**, Brasília, n. 97, p. 48-55, 1995.
- GARANHANI, M. C. A docência na educação infantil. In: SOUZA, G. (Org.). **Educar na infância perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.
- GASPARIM, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GISI, M de L. Políticas públicas, educação e cidadania. In: ZAINKO, M. A. S.; GISI, M de L. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat, 2003.
- GOÉS, J. R. J.; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 1987.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. V. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. V. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. V. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001c.
- HADDAD, L. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- HAMAIDE, A. **O methodo Decroly**. Rio de Janeiro: F. Briguiet e Cia., 1929.
- HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- HOBSBAWM, E. **Era dos extremos - o breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola** – um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2000.

JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos.** São Paulo: Loyola, 1988.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem – Bakthin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas: Papyrus, 1995. 2 ed.

KISHIMOTO, T. M. Projeto de profissionalização de auxiliares de desenvolvimento infantil para creches do município de São Paulo, em nível de 2ª grau. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.; VIANA C.P. (Orgs.). **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares.** São Paulo: FCC/DPE, 1992.

_____. **A pré-escola em São Paulo.** São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achime, 1995.

_____. **Infância: desafios da pesquisa.** Campinas: Papyrus, 1997.

_____. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo políticas e práticas.** São Paulo: Papyrus, 2003.

KUHLMANN J. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediações, 2001.

_____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX. In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira 1875 – 1983.** São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C.G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autentica, 2003.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L.G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios.** São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. **Educação pré-escolar e assistência no Brasil.** São Paulo: USP Faculdade de Educação (Dissertação de mestrado) 1990.

LAHUERTA, M. O século XX brasileiro: autoritarismo, modernização e democracia. In: AGGIO, A.; LAHUERTA, M. (Org.). **Pensar o século XX: problemas políticos e história nacional na América Latina.** São Paulo: Unesp, 2003, p. 217-257.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.

LECLERC, G. **Sociologia dos intelectuais.** São Leopoldo: Unisinos, 2004.

LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.

LEMME, R. Da teoria a prática. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Tá pronto seu lobo? Didática/prática na pré-escola**. São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**; a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1996.

LIMA, E. S. et all. Trabalhando com pajens. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 71-86, maio 1984.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social** elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação educacional escolar para além do autoritarismo**. Revista Ande. São Paulo, n. 11, 1986.

LYRA, C. **As quarenta horas em Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1987.

MARAFON, D. **Educação Infantil em Piraquara: entre as ideias e as propostas pedagógicas (1993-2004)**. Curitiba, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil 1726- 1950. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. In: _____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Coleção os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. et al. (Org.). **Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

MESQUIDA, P. **Piaget e Vygotsky: um diálogo inacabado**. Curitiba: Champagnat, 2000.

MIGUEL, M. E. B. **Tendências pedagógicas na educação brasileira: permanências e mudanças**. (Trabalho apresentado como requisito ao exame de professor titular) Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2004.

MISIASZEK, W. G.; TORRES, A. C. Ideologia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MONARCHA, C. **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MONLEVALE, J. A. **Plano Municipal de Educação: fazer para acontecer**. Brasília: Ideia, 2002.

MONTAIGNE, M. de. **Do pedantismo & da educação das crianças**. In: os Pensadores. Ensaios/ Michel de Montaigne. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MONTESSORI, M. **A criança**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1986.

MOURA, E. B. B. de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NAGEL, H. L. **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001.

NARODOWSKI, M. Adeus à infância (e à escola que educava). In: SILVA, H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NETO, J. M. A. Primeira República: economia cafeeira, urbanização e industrialização. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. de A. N. (Org.). **O Brasil republicano – o tempo do liberalismo excludente**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, p. 191-229.

NICOLY, D. A. A noção de infância na Didática Magna de Comenius. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 3-12, jan/abr. 2011.

NÓVOA, A. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 11. p. 1-18, 2009. Disponível em www.rieoei.org. Acesso em: 13 fev. 2012.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: _____. **Educação Infantil cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, S. M. L. O. A legislação e as políticas para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Contribuições para o esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche em nível de 2ª Grau. In: ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. M.; VIANA, C. P. (Orgs.). **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo: FCC/DPE, 1992.

OSOWSKI, C. I. Cultura. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**: Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas: Papyrus, 2000.

PAIVA, M. J. Igreja e educação no Brasil colonial. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, C. H. M. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004.

PELOSO, C. F. **Paulo Freire e a educação da infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas**. Ponta Grossa, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **As crianças – contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, 1997.

PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, S. (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 2003.

PUIGGRÓS, A. Paulo Freire e os novos imaginários pedagógicos Latino-Americanos. In: APPLE, M. W.; NÓVOA, A. (Org.). **Paulo Freire Política e Pedagogia**. Porto: LDA. Portugal, 1998.

REIS, M. F. C. T. **Infância, escola e pobreza ficção e realidade**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBAS, M. H. Avaliação formativa: sua importância para o processo ensino-aprendizagem. In: NADAL, B. G. (Org.). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação**. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira - a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2003.

RICOEUR, P. **Conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

RIZZINI, I. Crianças e menores - do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC, 1999.

RODRIGUES, S. F.; LIMA, G. L. A. Instituições de Assistência à Infância no Brasil nas décadas de 1880 a 1960: um estudo da legislação federal. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: INVENÇÃO, TRADIÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, 6, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2011. 1 CD-ROM.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROMÃO, J. E. Educação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**: Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSA, N. S. S. **Brinquedos e brincadeiras**. São Paulo: Moderna, 2001

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSSI, W. **Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista**. São Paulo: Moraes, 1982.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANCHES, C. E. **Creche realidade e ambiguidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, M. A. de P. Mova. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAUL, A. M. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, M. W.; NÓVOA, A. (Orgs.). **Paulo Freire Política e Pedagogia**. Porto: LDA. Portugal, 1998.

SAVIANI, D. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, C. H. M. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHIMIDT, M. A. M. **Infância**: sol do mundo. A primeira Conferência Nacional de Educação e a construção da infância brasileira. Curitiba, 1927. Curitiba, 1997. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná.

SCHLESENER, A. **Revolução e cultura em Gramsci**. Curitiba: UFPR, 2002.

SCHUELER, A. F. M. Crianças e escolas na passagem do império para a república. **Revista de História**, São Paulo, v.19, 37, p.59-84. 1999.

SCHWARTZMAN, S. **Política Social, Educação e Cidadania**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H.; COSTA, V. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, H. R. **Fragmentos da história intelectual**: entre questionamentos e perspectivas. Campinas: Papirus, 2002.

SILVA, I. O. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, K. V.; SILVA M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, C. A. De Vargas a Itamar: políticas e programas de alimentação e nutrição. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 09, n. 23, p. 87-107, Jan./abr. 1995.

SODRÉ, N. W. **História militar no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 1968.

SODRÉ, N. W. **A coluna Prestes**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 1978.

SOUSA, A. M. C. **Educação Infantil**: uma proposta de gestão municipal. Campinas: Papyrus, 2000.

SOUZA, A. I. **Paulo Freire, vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SPOSATO, B. K. O jovem: conflitos com a lei, conflitos como prática. **Revista IBCCRIM**, n. 30, 2000.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STRECK, D. Pedagogia (s), In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TAILLE, Y. L.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

TONUCCI, F. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TORRES, A. C. **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1981

UNESCO. **Os serviços para a criança de 0 a 6 anos no Brasil**. Algumas considerações sobre o atendimento em creches e pré-escolas e sobre a articulação de políticas. Brasília: Unesco, 2004.

_____. **Políticas para a primeira infância** notas sobre experiências internacionais. Brasília: Unesco, 2005.

UFRG. Parecer da Faculdade de Educação da UFRG. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21 n.1, UFRG – Faculdade de Educação, fev. de 1996.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Petrópolis: Vozes, 2009.

VÁSQUEZ, S. A. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. **Escola**: espaço do projeto político pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998.

VENÂNCIO, P. R. Maternidade negada. In: PRIORE, D. M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

VIEIRA, C. E. O movimento pela escola nova no Paraná: Trajetórias e idéias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar em Revista**, Curitiba, n 18, p. 53-74, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil** dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.

WACHOWICKZ, L. A. **O método dialético na didática.** Campinas: Papyrus, 1989.

WENTZ, V. História. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.