

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FRANCIELE CLARA PELOSO

**PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA DAS CLASSES POPULARES EM
REFLEXÕES, IMAGENS E MEMÓRIAS REVELADAS**

PONTA GROSSA - PR

2009

FRANCIELE CLARA PELOSO

**PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA DAS CLASSES POPULARES EM
REFLEXÕES, IMAGENS E MEMÓRIAS REVELADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como pré-requisito para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Ercília Maria Angeli
Teixeira de Paula.

PONTA GROSSA – PR

2009

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

P392p Peloso, Franciele Clara
Paulo Freire e a educação da infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas. / Franciele Clara Peloso. Ponta Grossa, 2009.
165f.
Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profa. Dra.Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula

1. Paulo Freire. 2. Educação da infância. 3. Crianças das classes populares. I. Paula, Ercília Maria Angeli Teixeira de. II.T.

CDD: 372.1

TERMO DE APROVAÇÃO

FRANCIELE CLARA PELOSO

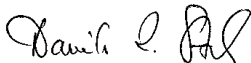
**PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA DAS CLASSES POPULARES EM
REFLEXÕES, IMAGENS E MEMÓRIAS REVELADAS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

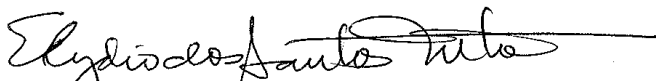
Orientador



Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
UEPG



Prof. Dr. Danilo Romeu Ströck
UNISINOS



Prof. Dr. Elydio dos Santos Neto
UMESP



Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
UEPG

Ponta Grossa, 14 de dezembro de 2009

FRANCIELE CLARA PELOSO

**PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA DAS CLASSES POPULARES EM
REFLEXÕES, IMAGENS E MEMÓRIAS REVELADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como pré-requisito para a obtenção do título de mestre.

Área de concentração: História e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula.

Aprovado em: _____.

Banca examinadora:

Professor Danilo Streck
Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Educação – UNISINOS

Professor Elydio dos Santos Neto
Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Educação – UMESP

Professor Gilmar de Carvalho Cruz
Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Educação – UEPG

Professora Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação – UEPG

Igual-Desigual

(Carlos Drummond de Andrade)

Eu desconfiava:

Todas as histórias em quadrinho são iguais.

Todos os filmes norte-americanos são iguais.

Todos os filmes de todos os países são iguais.

Todos os *best-sellers* são iguais.

Todos os campeonatos nacionais e internacionais de futebol são iguais.

Todas as mulheres que andam na moda são iguais.

Todos os partidos políticos são iguais.

Todas as experiências de sexo são iguais.

Todos os sonetos, gazéis, virelais, sextinas e rondós são iguais e todos, todos os poemas em verso livre são enfadonhamente iguais.

Todas as guerras do mundo são iguais.

Todas as fomes são iguais.

Todos os amores, iguais, iguais, iguais.

Iguais todos os rompimentos.

A morte é igualíssima.

Todas as criações da natureza são iguais.

Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais.

Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou coisa.

Ninguém é igual a ninguém.

Todo ser humano é um estranho ímpar.

À Profª Drª Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, orientadora e amiga, que acompanhou cada momento desse estudo com rigor científico, “sem perder a ternura jamais”. Pela sua alegria, entusiasmo e determinação infundidas em nossos encontros, pelo que descobrimos, pelo que estudamos, pelo que compreendemos e aprendemos, pelo que rimos. Por ter comigo compartilhado a sua experiência, um pedacinho da sua vida, o seu modo de conceber as incoerências do mundo. Pelas suas lutas e ensinamentos porque cada gesto seu contribuiu na construção deste trabalho e também da autora.

Aos professores e funcionários do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ao professor Elydio dos Santos Neto, pela ternura e pelas preciosas contribuições na constituição deste trabalho, desde o início.

Ao professor Luis Fernando Cerri pelo apoio, pela acolhida, pela disposição em repartir e pelas suas contribuições na banca de qualificação e fora dela.

Ao professor Danilo Streck pela disponibilidade, acolhida e contribuições na leitura e discussão deste trabalho.

Ao professor Gilmar de Carvalho Cruz por aceitar ser nosso companheiro na avaliação desse estudo.

Ao professor Adilson de Angelo pela atenção, pelo carinho e afeto com que sempre respondeu às minhas solicitações.

A todos os estudiosos de Paulo Freire que colaboraram com suas reflexões para que esse estudo fosse enriquecido.

Ao professor Claudio Suasnábar por sua competência e generosidade intelectual crítica, a qual subsidiou muitas de minhas reflexões durante a minha estadia na Universidad Nacional de La Plata – Argentina.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão de bolsa de estudos, necessária para realização desta pesquisa.

À minha mãe Terezinha, minha mãe menininha. Mulher forte, mão da doçura. Olhar do conforto, voz da ternura. Obrigada mãe pelo amor, por me ensinar a esperança, a tolerância, a humildade e a fé.

Ao meu pai, Hugo, homem que aprendeu a ler o mundo com amorosidade. Obrigada pai por me ensinar a não desistir, a lutar sempre e em qualquer situação, por acreditar na minha capacidade de *ser mais*. Pelo apoio, pelo amor, pelo carinho. Por mesmo distante, estar em mim.

Aos meus irmãos, Maira e Ivânio e seus pares Adriano e Elaine pela torcida, pelo carinho, pela paciência e pela ajuda gratuita e sem reservas.

A minha sobrinha Vânia Cristiana, pela autenticidade, por ter um olhar esperançoso diante do mundo e por me ensinar a respeitar as diferenças.

A minha sobrinha Eduarda, pela faceirice, por fazer despertar a minha raiz crianceira e me ensinar a sentir a delícia das coisas simples da vida.

A minha sobrinha Laura Luiza pelo simples fato de existir, pela alegria de saber que a palma da sua mão cabe exatamente na palma da minha mão e por isso, com todo o seu amor desmedido me ensinou e ensina a *ser mais*, porque o amor que há entre nós é motivo de esperança... sempre!

Ao meu melhor amigo de todos os momentos – Jonathan de Oliveira Molar - por sua amizade singular, pelos almoços e viagens compartilhados, pelas conversas, pelos conselhos, pelo carinho, pela escuta sensível e pelo ombro amigo em todos os momentos de angústia, de solidão e incertezas e também de alegrias, pelo diálogo e, principalmente, pela cumplicidade que conquistamos. E ao nosso lema: “aconteça o que for, estou aqui...”.

À Manuella Iglesias Ban – Manu - pelas palavras, pelos gestos, afetos e pela companhia durante a caminhada.

Aos colegas de grupo de estudos Érico, Nájela, Paula, Leandro, Elismara e Ercília, pelas trocas intelectuais, por nos tornarmos companheiros de utopias e esperanças, pela boniteza da incansável luta por um mundo melhor.

Às amigas Eliete Aparecida dos Santos Andrade e Simone Abilhoa, pela amizade funda que nos une.

Aos amigos Antonio e Elisiane Sebastiany pelas gentilezas, acolhidas e palavras de bem querer.

A amiga Maria da Graça do Espirito Santo Trigre – Graça - por me ensinar a ser forte, corajosa, pelo afeto, pela amizade e confiança.

Ao amigo Jarem Raul Garcia, por repartir comigo um pedacinho da sua caminhada profissional e me ensinar a ser mais tolerante frente às diversidades encontradas pelo caminho.

Ao amigo José Maria Maciel, por sua fé na vida e no ser humano, pelas longas conversas, pelos cafés e relatos de suas experiências.

A todos aqueles e aquelas que foram presença nessa empreitada, que pelo afeto estiveram junto comigo nestes quase dois anos da produção desse trabalho e, ao seu modo, me fizeram sentir querida, amada, respeitada, segura e importante (para eles) e feliz, principalmente, por saber que estavam comigo em qualquer situação.

A todos e a todas – seres humanos ímpares - a minha gratidão gigante e o meu orgulho por compartilhar minha existência!

“A que se cuidar do broto... para que a vida nos dê flor”
Milton Nascimento

PELOSO, F. C. **Paulo Freire e a Educação da Infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas**. 2009. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. 2009.

RESUMO

Este trabalho traz aproximações do pensamento de Paulo Freire com a Educação da Infância das classes populares. O objetivo da pesquisa foi o de investigar como a teoria de Paulo Freire pode ser ressignificada nos contextos referentes à Educação da Infância. Para tanto, foram realizadas análises das obras de Paulo Freire e de mensagens enviadas, por alguns dos estudiosos de suas obras, nas quais estavam expressas reflexões a respeito das relações da obra de Freire e preocupações com infâncias e crianças. A justificativa desta pesquisa está voltada para a compreensão, a partir de pressupostos freirianos, da condição de opressão as quais muitas crianças das classes populares estão submetidas pelo fato de serem destituídas de garantias fundamentais como o direito à educação, habitação, saúde, lazer de qualidade, dentre outros aspectos. A dificuldade de acesso a estas garantias contribui para a desumanização destas crianças, visto que são limites impostos à sua vocação ontológica do *ser mais*: a humanização. Esta pesquisa foi qualitativa e de caráter teórico-empírico. O referencial teórico foi composto por obras de Paulo Freire e de autores da História, da Filosofia, da Antropologia e da Sociologia da Infância, da Pedagogia, da Educação Infantil e críticos da Educação da Infância. As fontes empregadas na pesquisa foram de caráter bibliográfico e empírico documental. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: análise das obras de Paulo Freire do período de 1991 a 2000; revisão de literatura de trabalhos acadêmicos que aproximam os pressupostos freirianos a Educação da Infância e análises de depoimentos obtidos através de contatos estabelecidos com estudiosos dos trabalhos de Freire. As principais considerações deste estudo foram que: Freire fazia menção, em muitas de suas obras, sobre diferentes infâncias e crianças. Em relação aos trabalhos acadêmicos, muitos aproximaram os pressupostos freirianos ao entendimento da criança como sujeito que é e está sendo e também com a organização do espaço pedagógico para que as crianças possam desenvolver a sua autonomia. Quanto às impressões dos estudiosos do trabalho de Freire, a maioria, fez menção ao reducionismo das leituras referentes à obra de Paulo Freire; alguns não associaram os pressupostos freirianos com as questões relacionadas Educação da Infância e existiu um grupo de respostas dos estudiosos que destacaram múltiplos e consideráveis aspectos que permitiram afirmar que o pensamento de Paulo Freire pode ser ressignificado nos contextos referentes à Educação da Infância. Sob essa perspectiva, foi possível evidenciar que o pensamento freiriano é um dos mais significativos para mudanças no âmbito da Educação, em especial o resgate da Infância e da Educação das crianças das Classes Populares.

Palavras-chave: Paulo Freire, Educação da Infância, Crianças das classes populares.

PELOSO, F. C. **Paulo Freire and the lower classes childhood education in reflections, images and reveled memories.** 2009. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. 2009.

ABSTRACT

This work shows an approach between Paulo Freire's thought and the lower classes Childhood Education. The aim of the research was to investigate how the Paulo Freire's theory can be resignified in different contexts toward Childhood Education. To accomplish this task works of Paulo Freire and messages sent by scholars of his work were analyzed. These sources pointed to memories about the relation of the Paulo Freire's work and the concern about childhood and children. The justification of this work is set to a comprehension, from Freirian assumptions, to the condition of oppression on which many children from the lower classes are submitted by the fact of being devoid of fundamental guarantees such the right of Education, housing, health care, good quality leisure, among other aspects. The difficulties of access to such guarantees contribute for the dehumanization process of these children, taking into account these are limits to their ontological vocation of "*be more*": the humanization. This is a qualitative research of empiric-theoretical bias. The theoretical framework was build on the Paulo Freire's work, and from authors of History, Philosophy, Anthropology, Childhood Sociology, Pedagogy, Children's Education and critics of Childhood Education. The sources used in this research are of bibliographic, empirical and documental nature. The methodological procedures used were: the analysis of Paulo Freire's work from 1991 to 2000 period; literature review of academics works that approach the Freirian assumptions on the Childhood Education and testimonies analysis obtained by established contacts with Freire's work scholars. The main considerations of this study were: Freire mentioned on many of his works about distinct Childhoods and Children. In relation of the academics works many are near of the Freirian assumptions concerning to the understanding of the child as a subject that is and is being and also with about pedagogical space on which the children may develop their autonomy. Concerning the impression of the Freire's work most of the scholars mentioned the reductionism presented on the readings of Paulo Freire's work; some readers do not associated Freirian assumptions with questions related to Childhood Education. Under this perspective it was possible to make it evident that the Freirian thought is one of the most significant for changing on the Education scope, especially on the rescue of the Childhood Education for lower classes children.

Keywords: Paulo Freire, Childhood Education, Children from lower classes.

LISTA DE SIGLAS

CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CPCs	Centros Populares de Cultura
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IDAC	Instituto de Ação Cultural
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC – SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SESI	Serviço Social da Indústria
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Cento-Oeste

Sumário

PRIMEIROS ANÚNCIOS	13
CAPÍTULO 1	28
MEMÓRIAS DE PAULO FREIRE: A SÍNTESE DO MENINO CONECTIVO E DO HOMEM SENSÍVEL NO INTELLECTUAL DE MENTE ABERTA	28
1.1 A Infância e a adolescência pobre de um menino que em tenra idade já pensava que o mundo teria de ser mudado.....	30
1.2 O adulto Paulo Freire: da mesma maneira que eram grandes seus motivos para desistir, maiores eram as suas convicções políticas e seu senso de justiça para continuar.....	37
CAPÍTULO 2	52
INFÂNCIAS E CRIANÇAS: DA EXPERIÊNCIA NEGADA A COMPREENSÃO DA ESSÊNCIA E EXISTÊNCIA DO SER HUMANO COMO <i>ALGUÉM QUE É E ESTÁ SENDO</i>	52
2.1 Contextualização do processo histórico-epistemológico da Infância.....	52
2.2 A Infância e a criança no contexto histórico da sociedade brasileira.....	68
CAPÍTULO 3	83
PENSANDO SOBRE A INFÂNCIA, A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CLASSES POPULARES ENCONTRADA EM PAULO FREIRE: ANÁLISE DE DADOS	83
3.1 Análise dos dados	83
3.1.1 Análise das obras de Paulo Freire e as relações com a infância, a criança e a Educação Infantil	83
3.1.2 Análise dos textos da revisão de literatura	108
3.1.3 Análise dos depoimentos	113
TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	125
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	136
CARTA ENVIADA AOS ESTUDIOSOS DE PAULO FREIRE	137
ANEXO II	138
CARTAS RECEBIDAS DOS ESTUDIOSOS DE PAULO FREIRE	138

PRIMEIROS ANÚNCIOS

Esta pesquisa é resultado da confluência da minha experiência profissional e formação acadêmica com crianças que viviam infâncias em contextos diversos. Estes contatos foram iniciados quando fui professora de Educação Infantil e, posteriormente, como professora de apoio pedagógico, com crianças de várias idades e condições sociais diferentes. Esta trajetória foi acompanhada pela pedagogia freiriana.

Na graduação, mais especificamente no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PARANÁ, no período de 2002 a 2005, o contato inicial com o pensamento de Paulo Freire ocorreu, mais precisamente, na disciplina de Introdução a Pedagogia através da obra *“Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”*. É importante ressaltar que essa foi a única disciplina em que houve menção aos pressupostos freirianos, bem como esse foi o único livro indicado durante todo o período do curso. Assim, após um período de diferentes leituras escolhidas por opção durante o curso de Pedagogia, o envolvimento com as obras de Freire tornou-se mais freqüente. Desde 2006, em virtude do processo preparatório para o curso de mestrado em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, minhas leituras e meus estudos em relação aos pressupostos freirianos tornaram-se mais rigorosos e sistemáticos.

O contato com o universo da infância e com crianças aconteceu quando comecei a trabalhar com a Educação Infantil em uma escola comunitária no município de Pato Branco - PR. Esta escola comunitária foi construída coletivamente. Um grupo de pais e outras pessoas interessadas em discutir e viabilizar uma proposta de Educação começou a reunir-se regularmente em junho de 1986, no bairro Pinheiros, em Pato Branco. A partir dessas reuniões surgiu a necessidade de se formar uma Sociedade Educacional, sem fins lucrativos. Todos os recursos foram investidos na melhoria do material pedagógico, no aperfeiçoamento dos professores e funcionários e na construção de um espaço físico ideal. Para tanto, a gestão da escola se consolidou também coletivamente. As decisões eram tomadas de forma democrática, por pais, alunos, professores e funcionários. Desta forma, com um grupo de pais assumindo a diretoria da escola, tornou-se possível a concretização da proposta educativa. Nesta escola não existiam donos e todos eram responsáveis pelo seu funcionamento.

A Educação Infantil ofertada nessa escola pautava-se na Pedagogia por Projetos. O trabalho era orientado pelas teorias do Construtivismo Sócio-Interacionista. A escola contava com um número reduzido de crianças, em média eram 15 crianças e duas professoras por turma. Todas as professoras tinham formação na área do magistério e/ou estavam cursando

Pedagogia. A criança era considerada como um sujeito único, singular e o trabalho realizado pelos profissionais da escola, não tinha o objetivo de “institucionalizar” a infância. As ações eram pautadas no respeito à criança, no intuito de que ela desenvolvesse a autonomia e o senso crítico, desde a tenra idade.

Todavia, embora eu tivesse essa experiência profissional interessante na Educação Infantil, as observações que realizava nos estágios durante a graduação em instituições de Educação Infantil, geralmente de periferia, revelavam outra realidade. As instituições de Educação Infantil para as classes populares eram marcadas por uma educação predominantemente assistencialista e compensatória. Essas instituições apresentavam uma estrutura física precária, a formação das professoras era insuficiente e o trabalho era marcado por rotinas rígidas com as crianças. A maioria das professoras não tinha o magistério completo e algumas não tinham formação alguma. Muitas dessas professoras eram carinhosas com as crianças, mas o atendimento ainda era inadequado. As professoras tinham ações expressivas de disciplinamento e coerção das crianças, os momentos como alimentação, banho e saúde não eram compreendidos como momentos e espaços educativos.

Assim, por vários motivos decorrentes da formação insuficiente, da falta de políticas públicas de atendimento, da precariedade da estrutura física, as crianças, nestas instituições, eram consideradas objetos e, muitas vezes, eram desrespeitadas em suas necessidades básicas. Na maioria das vezes, nesses estágios, explicitaram-se atividades pedagógicas bastante coercitivas.

Frente a essa realidade, algumas questões se revelaram: Quem é a criança? O que é a infância? Qual é a função da instituição de Educação Infantil? Quais seriam os caminhos para uma maior compreensão da infância das classes populares?

Nesse sentido, comecei a aprofundar os estudos sobre a História das instituições de Educação Infantil. Neste processo, fui conhecendo concepções de infância que permeiam o universo da Educação Infantil. Essas concepções, em diferentes períodos da história, demonstraram uma infância incompreendida. A criança, durante muito tempo, foi tratada como um ser que não pensava e não contribuía para o desenvolvimento social e até mesmo intelectual da sociedade. Nesse estudo foi possível identificar o que antes havia vivenciado nos estágios da graduação: a diferença de concepções e de tratamento dado às crianças de diferentes classes sociais.

Assim, a partir de muitas reflexões sobre as questões relacionadas acima, as idéias de Paulo Freire surgiram para explicar alguns aspectos e trouxeram subsídios para compreender

a infância, a criança e a Educação Infantil, em especial das classes populares. A partir da tentativa de entender a teoria por ele proposta, suas obras auxiliaram na perspectiva de ir ao encontro de uma concepção de infância que considere a criança como sujeito e não objeto. Mesmo que Paulo Freire não tenha abordado especificamente em suas obras esse tema, é possível afirmar que seu pensamento de cunho político-pedagógico, se apresenta como pensamento crítico, o que pode propiciar outro entendimento em relação à Educação da Infância das classes populares. Desta maneira, buscamos traçar nesta pesquisa, em conjunto com os estudiosos de Paulo Freire, algumas reflexões, imagens e memórias pouco reveladas desta teoria relativas às infâncias e as crianças.

As idéias de Freire ([1970] 2005) voltadas para uma Educação Libertadora podem ser aproximadas à Educação da Infância. Isso porque, as crianças das classes populares são “oprimidas”, uma vez que são destituídas de garantias fundamentais, como educação, habitação, saúde, lazer, entre outros aspectos. O fato de elas terem suas garantias limitadas as impedem de apresentar uma postura autônoma frente ao contexto social no qual estão inseridas.

Com efeito, esse estudo tentou responder a seguinte problemática: Como o pensamento de Paulo Freire pode ser resignificado nos contextos referentes à infância, à criança e à Educação Infantil¹ das classes populares a partir das suas obras e das impressões de estudiosos que se envolveram com esse educador e as suas obras?

Esta dissertação optou por analisar as obras de Paulo Freire e as impressões dos estudiosos de seu trabalho, pelo fato de ser uma pesquisa que ainda está sendo constituída e apresentar poucas referências em relação a esta temática: Paulo Freire e a Educação da Infância. Todavia, consideramos que muitas pessoas dos movimentos sociais, professores e professoras da rede pública de São Paulo no período de gestão de Freire como Secretário da Educação, em São Paulo, certamente teriam muitas impressões para nos fornecer. Entretanto, optamos por esse recorte dos estudiosos por termos mais acesso as informações que poderiam nos fornecer, via universidade e internet. Porém, não desconsideramos as informações que estas outras pessoas poderiam nos fornecer. Isso nos faz pensar em pesquisas futuras!²

¹ O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – considera criança de zero a doze anos. Também consideramos essa faixa etária. Todavia, neste trabalho, fizemos um recorte para o estudo das crianças de zero a seis anos.

² As poucas referências mencionadas foram observadas através de uma revisão de literatura, na qual foram encontrados poucos estudos sobre a relação dos pressupostos freirianos com a Educação da Infância. A princípio, essa revisão foi realizada a partir de trabalhos desenvolvidos no Brasil. Posteriormente, em função de um intercâmbio com a Universidad Nacional de La Plata, na Argentina, foi possível constatar que nesse país, bem

Para tanto, a partir destas delimitações, foram traçados objetivos a fim de identificar como o pensamento de Paulo Freire pode ser recriado nos contextos referentes à infância, à criança e à Educação Infantil das classes populares. Dessa maneira, esta pesquisa pretendeu:

- Contextualizar as contradições e diferentes concepções de educação da infância ao longo da história, na sociedade brasileira;
- Identificar na produção bibliográfica de Paulo Freire (do período de 1991 a 2000) preocupações de sua teoria relativas à Educação da Infância das classes populares;
- Realizar revisão de literatura das produções acadêmicas, brasileiras, a respeito das aproximações dos estudos referentes à infância, à criança e à Educação Infantil e os pressupostos freirianos;
- Levantar e analisar impressões pessoais e reflexões de estudiosos da obra de Paulo Freire (através de cartas) sobre a possibilidade da teoria deste educador ser recriada nos contextos referentes à infância, à criança e à Educação Infantil, em especial das classes populares.

A escolha por Paulo Freire nesta pesquisa justifica-se uma vez que esse educador trata das concepções de homem, de mundo, de realidade, de sociedade, de educação de uma forma humanizada, ou seja, Paulo Freire acreditava que a vocação ontológica dos seres humanos era a busca do *ser mais*, para tanto, essa era uma busca constante: a do processo da humanização. Esta busca implica em um novo projeto de sociedade, é a humanização da espécie humana como um todo que deve ser concretizada na superação das contradições presentes nas realidades sociais que oprimem e atrofiam a capacidade do humano ser corpo consciente em um mundo histórico e socialmente constituído. Para Freire, a vida humana só tem sentido na busca incessante pela libertação de tudo aquilo que desumaniza e proíbe o *ser mais* humano. Percebe-se na teoria freiriana, o esforço para re-elaborar várias questões já abordadas pela tradição filosófica ocidental, colocando-as sob uma nova ótica e recriando, assim, os modos de conceber e fundamentar a racionalidade humana em seu processo histórico de produção de

como na América Latina, também são poucas as referências que fazem alusão ao encontro dos pressupostos freirianos com a Educação da Infância, especificamente, não foram encontradas as que tratassem essa temática como objeto de estudo. É importante destacar que durante o intercâmbio foi possível frequentar uma disciplina de Educação Popular, a qual tinha nos pressupostos freirianos todo o seu referencial teórico. O referido intercâmbio teve a duração de dois meses e ocorreu por intermédio de um convênio entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa e o Programa de Pós-Graduação de Ciências da Educação da Universidad Nacional de La Plata.

sentido para a existência do ser humano diante da humanização do mundo (ZITKOSKI, 2006).

Segundo Zitkoski (2006):

Freire situa-se na passagem do paradigma filosófico da modernidade – que se ancorava na subjetividade humana enquanto medida de todas as coisas e produção de todo e qualquer sentido possível – para um novo paradigma fundamentado na relação sujeito-sujeito (relação intersubjetiva), que requer a prática da solidariedade, da comunicação e do diálogo; fundamentados na vida em sociedade e da produção de todo e qualquer sentido humanamente válido. Nesses termos, o educador supera a modernidade, embora seja “moderno” em certos aspectos de sua proposta teórica, principalmente em sua defesa incondicional da utopia e da esperança como molas propulsoras da história humana. A originalidade de Freire está na superação da modernidade ao buscar construir, crítica e criativamente, novos elementos para conceber a vida humana em sociedade de modo radicalmente democrático e libertador. Ele é também original ao elaborar uma nova visão epistemológica, considerando a produção do conhecimento de forma dialógica, intersubjetiva e dialeticamente aberta para o dinamismo da vida, para a diferença e para o inédito, além de inspirar profundas inovações na visão política e ética dos problemas que desafiam o mundo atual (p. 69-70).

Arroyo (2000) ao analisar o ofício de mestre na atualidade aproximou-se de Paulo Freire para discutir os processos desumanos, opressivos que as famílias e as crianças das classes populares enfrentam e a necessidade de escuta dessa população. Para ele é uma forma de fazê-las voltar a infância não vivida.

Arroyo (2000) descreveu:

Apreendi com Paulo Freire que esse aprendizado tem de se alimentar também de um olhar atento, indignado perante os brutais processos de desumanização a que são submetidos tantas mulheres e homens perto de nós, tantas crianças, adolescentes, jovens e adultos com quem vivemos como educadores. A indignação diante das condições em que reproduzem suas vidas, na moradia, no trabalho, na rua e até nas escolas pode reeducar nossa sensibilidade para com os difíceis percursos a que são submetidos, os limites impostos pela humanização. Paulo foi educador e fez de seu ofício um dever-ser porque esteve sempre atento à desumanização, indignado diante desses processos brutais (...). (p. 47).

Com efeito, acredita-se que as idéias de Paulo Freire podem contribuir para uma maior compreensão de aspectos relacionados à infância, à criança e à Educação Infantil, em especial das classes populares. Aspectos que dizem respeito a algumas categorias centrais da obra de Freire como: o diálogo, a liberdade, a subjetividade, a amorosidade, a eticidade, a cidadania, o lazer, a socialização, a leitura de mundo, a utopia, o oprimido, a autonomia, a humanidade, dentre outros. Nesse sentido, acredita-se que o diálogo com o pensamento de Paulo Freire nos

contextos referentes à infância, à criança e à Educação Infantil, em especial das classes populares, pode ser realizado em vários aspectos.

Freire foi um dos precursores da Educação voltada para as classes populares. Ele foi um profundo conhecedor da realidade brasileira e das desigualdades sociais. Fomentou várias discussões a respeito da libertação dos homens. Defendeu que a Educação é direito de todos, é um processo de humanização; vocação dos seres humanos para *ser mais*. No entanto, ele considerava que esta vocação, que é a da humanização, é negada frente à injustiça, a exploração, a opressão e a violência dos opressores e afirmada no “anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, [1970] 2005, p. 32).

Frente a essa consideração, é possível afirmar também que, as crianças, quando não são concebidas como *alguém que é e está sendo*, não são consideradas sujeitos sociais, são destituídas de sua humanidade. É como se elas, não pertencessem à humanidade até obterem a condição de adultos (PELOSO; PAULA, 2007).

Kramer (2003a, p. 21) explica que as crianças, na maioria das vezes, são concebidas como objetos, como abstração e não se leva em consideração as diferentes classes sociais nas quais elas estão inseridas. Desta maneira: “Tratar as crianças em abstrato, sem levar em conta as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância [...]”.

Assim, quando a infância é compreendida nesta concepção de negação, não é possível que se cumpra o que Freire ([1970] 2005) mencionava sobre o processo de humanização como vocação dos homens. Visto que, na maioria das vezes: “Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela [...]” (*id. ibid*, p. 69).

A maioria das instituições de Educação Infantil e também das Políticas Públicas que atendem as crianças das classes populares apresentam uma história de atendimento com tendência assistencialista, pelo fato de que muitas vezes, não promovem um ambiente propício para despertar a curiosidade e a autonomia nas crianças, em função do respeito aos seus aspectos culturais, econômicos, políticos e sociais. A intenção, neste momento, não é fazer generalizações a esse respeito e sim evidenciar a questão da tendência assistencialista presente no âmbito da Educação Infantil voltada para as classes populares. É preciso considerar que muitos avanços foram conquistados nas pesquisas realizadas sobre Educação Infantil no Brasil. Estas conquistas ocorreram graças à abertura das creches públicas voltadas para as classes populares. Todavia, é preciso pensar que ainda existe muito a se fazer para

mudar as mais diversas realidades, nos mais diferentes contextos referentes à Educação das crianças.

Muitos estudiosos da Educação Infantil afirmaram que este espaço (da Educação Infantil) deve ser dinâmico (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1999; BARBOSA e HORN, 2001; DEHEINZELIN, 2003) de troca de experiências, ou seja, de diálogo. Um espaço concebido dessa maneira não pode ser, portanto, somente, assistencialista, desperdiçando a oportunidade de avançar na percepção humana. Percepção no sentido de o ser humano, desde a infância, compreender-se inconcluso, buscar a sua autonomia e perseguir a sua humanidade como condição humana.

Esta busca da autonomia, ao que concerne aos aspectos infantis, deve considerar e respeitar as particularidades da criança, os seus estágios de desenvolvimento, seus anseios e suas percepções. Todavia, o respeito a essas particularidades não deve se contrapor ou mesmo inibir a busca da autonomia pela criança. Nesse sentido, a criança precisa ser concebida e compreendida como *alguém que é e está sendo*. Compreender a criança como *alguém que é e está sendo*, oportuniza afirmar, em uma postura freiriana, que os homens, quando compreendidos dentro do mundo e num processo histórico de mudança, entendem-se e sabem-se inconclusos (FREIRE, 1996).

Nesta perspectiva de ir ao encontro de uma infância sujeito e não objeto é que este estudo optou por discutir os contextos referentes à infância, à criança e à Educação Infantil das classes populares por intermédio das contribuições do pensamento de Paulo Freire. Mesmo que ele não tenha abordado especificamente em suas obras esse tema, entende-se que seu pensamento propicia outro entendimento em relação à infância, à criança e à Educação Infantil das classes populares.

Com efeito, os objetivos deste estudo visam contribuir para a releitura do pensamento de Paulo Freire, no sentido de que se façam possíveis outras interpretações de sua obra. Ou seja, muitas pessoas associam o pensamento deste educador somente à educação de jovens e adultos e acabam reduzindo sua teoria ao seu método. Nesse sentido, Brandão (2009) evidenciou que Paulo Freire tornou-se conhecido pelo “Método Paulo Freire”. O mesmo autor argumentou que Freire não criou somente o método, mas um “sistema de educação”, uma proposta pedagógica e política. Assim, com esta pesquisa, também se pretende contribuir para a área dos estudos sobre a infância, as crianças e a Educação Infantil, pois ao verificar a aproximação do pensamento de Freire com estudos desta área é possível oferecer uma

contribuição ao debate sobre o conhecimento, a compreensão e até mesmo sobre as concepções de infâncias, de crianças que permeiam a História da Educação Infantil.

Em rigor, tem-se conhecimento da existência de muitos trabalhos que abordam os pressupostos de Paulo Freire em distintas áreas e temáticas. No entanto, o intuito deste estudo está voltado para buscar compreender as reflexões de Paulo Freire na educação e analisar as suas preocupações com as infâncias e as crianças. Sob esta perspectiva, busca-se analisar como o seu pensamento pode ser ressignificado neste contexto. Dessa maneira, a intenção não é a de esgotar Freire no sentido de querer recriá-lo em demasia. Ao contrário, busca-se compreender a partir dele e sobre ele, uma pequena conjugação de sua teoria.

Sob esta perspectiva, esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa. De acordo com Richardson (1999) a pesquisa qualitativa apresenta descrições detalhadas dos significados e características situacionais em relação ao objeto pesquisado. Nessa direção, não se limita a produção de medidas quantitativas para a explicação dos fenômenos. Para tanto, os estudos qualitativos, segundo Triviños (2007), assumem diferentes significados no campo das ciências sociais, especialmente no que se refere aos aspectos teóricos e metodológicos, pois estes estudos compreendem um conjunto de alternativas que tem por objetivo principal interpretar o fenômeno que se observa.

Assim, Bogdan citado por Triviños (2007), apresenta cinco características básicas que ilustram uma pesquisa qualitativa: 1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; 2. A pesquisa qualitativa é descritiva; 3. Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4. Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; e, 5. O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Em suma, pode-se dizer que a pesquisa qualitativa busca compreender um fenômeno específico em profundidade e, para isso, constrói-se através de descrições, comparações e interpretações. Macedo (2006) afirma que a realidade é sempre mais complexa do que a teoria e, por isso, não pode ser reduzida há um único conceito. Assim, o olhar qualitativo, não é estranho aos paradoxos da cotidianidade. Nesse sentido, muitas são as técnicas empregadas na pesquisa qualitativa.

Nesse ínterim, esta pesquisa foi desenvolvida em etapas. A primeira etapa correspondeu à busca de informações. A segunda foi fundamentada na análise de conteúdo dos dados coletados.

As fontes empregadas na pesquisa foram de caráter bibliográfico e empírico documental. As primeiras, que se referem às fontes bibliográficas, estão dispostas da seguinte maneira:

- Livros produzidos por Paulo Freire no período de 1991 a 2000³;
- Livros, teses, dissertações e artigos que relacionam os pensamento de Paulo Freire e os estudos sobre a infância.

Quanto ao material empírico documental, as informações foram obtidas por meio de contato com os estudiosos que se envolveram com Freire e as suas obras.

A obtenção das informações ocorreu, inicialmente, pela seleção das obras de Freire que foram utilizadas na análise dos dados. Como a produção bibliográfica desse educador é bastante extensa, optamos por fazer um recorte e analisar somente algumas de suas obras.

Assim, consideramos para a análise dos dados apenas as obras *solo*⁴ e publicadas em português, mais especificamente aquelas produzidas no período de 1991 a 2000:

- *A educação na cidade (1991)*;
- *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido (1992)*;
- *Política e educação (1993)*;
- *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1993)*;
- *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis (1994)*;
- *À sombra desta mangueira (1995)*;
- *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa (1996)*;
- *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000)*.

Optamos por estas obras por considerar que esse foi o período em que Freire apresentou maior homogeneidade no estilo de suas obras, expressa no amadurecimento de sua linguagem como educador político.

Após a escolha das obras de Freire, foi realizada uma revisão de literatura. Neste momento, a intenção era a de buscar por estudos, realizados no Brasil, que mais aproximassem questões referentes à Educação da Infância aos pressupostos freirianos. Assim, a busca desses estudos foi realizada a partir da investigação em bibliotecas, bibliotecas digitais dos programas de pós-graduação, em artigos publicados em alguns periódicos

³ Observa-se que no tocante a bibliografia *solo* de Freire indicou-se a data da primeira publicação de cada obra entre colchetes e, na sequência, a data da edição utilizada para este estudo. Esse procedimento objetivou possibilitar que no momento da leitura seja possível se arremeter ao contexto de produção da obra.

⁴ Paulo Freire tem várias obras escritas em parceria com outros intelectuais, por isso a opção em estudar somente as suas obras *solo*, caso contrário o *corpus* dessa pesquisa tornar-se-ia demasiadamente extenso.

nacionais, na ANPED e em outros anais de eventos, produzidos a partir da década de 1990 e, ainda, por meio de contato com estudiosos dessa temática solicitando materiais colaborativos. Esse levantamento foi bastante extenso, pois para encontrar os trabalhos que mais aproximassem questões referentes à Educação da Infância aos pressupostos freirianos foi necessário fazer um levantamento dos muitos trabalhos relacionados à infância, à educação infantil e também aos estudos sobre Paulo Freire. Depois da busca, seleção e categorização os trabalhos encontrados e selecionados para a análise desse estudo foram:

Em relação aos **artigos** publicados na ANPED, em anais de eventos e periódicos:

- *Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire* (SILVA; SANTOS NETO & ALVES, 2008);
- *Aprender a ler o mundo: adaptação do método Paulo Freire na alfabetização de crianças* (LEITE & DUARTE, 2007);
- *Quebrando as armadilhas da adultez: o papel da infância na formação das educadoras e educadores* (SANTOS NETO & SILVA, 2007a);
- *Pedagogia da Infância Oprimida: uma construção a partir de Freire e Agamben* (SANTOS NETO & SILVA, 2007b);
- *Um ensaio sobre algumas concepções de infância: aproximações com o pensamento Freiriano e o lugar da infância das classes populares* (PELOSO & PAULA, 2007);
- *A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância* (DE ANGELO, 2006);
- *Infância e inacabamento: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben* (SANTOS NETO & SILVA, 2005);
- *Infância como condição da existência humana: um outro olhar para formação docente* (SILVA, 2005).

Ao que se refere às **dissertações** foram encontrados os seguintes trabalhos:

- *Círculos de cultura infantil. O método Paulo Freire na alfabetização de crianças: um estudo aproximativo socioconstrutivista* (SOUZA, 2006);
- *Infância, formação e experiência: um olhar para os processos formativos das educadoras e educadores da educação infantil* (SILVA, 2004);

Em relação às **teses** foram selecionadas:

- *Os meninos e as meninas fizeram um belo balão: contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura do mundo da Educação da Infância* (DE ANGELO, 2007);
- *Linguagens geradoras: uma proposta de seleção e articulação em conteúdos em educação infantil* (JUNQUEIRA FILHO, 2000).

Quanto aos **livros** foi possível encontrar a relação dos pressupostos freirianos e a Educação da Infância nas seguintes publicações:

- *Os meninos e as meninas fizeram um belo balão: contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura do mundo da Educação da Infância* (DE ANGELO, 2007);
- *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil* (JUNQUEIRA FILHO, 2005);
- *Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador 'on the road'* (JUNQUEIRA FILHO, 2003).

Depois de realizadas essas leituras, este estudo analisou como o legado freiriano pode ser ressignificado na Educação da Infância das classes populares, a partir das impressões de estudiosos que se envolveram com Freire e sua obra. Foram escolhidos trinta e quatro estudiosos para expressarem suas opiniões por meio de cartas. O levantamento dos estudiosos foi realizado por meio de uma pesquisa nas obras do próprio Freire, observando a incidência com que citava nomes que se envolveram significativamente na sua experiência como ser humano e educador, e também nas obras e estudos produzidos sobre Freire.

Em seguida, foram consultados os currículos *lattes* desses estudiosos a fim de se conseguir os endereços para correspondência. Desta forma, foram enviadas cartas (em anexo) pelo correio, solicitando para que eles expressassem as preocupações de Paulo Freire com Educação da Infância das classes populares. Também foi solicitado para que eles descrevessem como eles percebiam a aproximação dos pressupostos freirianos com o universo da infância, da criança e da Educação Infantil. A opção por cartas ocorreu inspirada pelo próprio Freire. Ele considerava as cartas mais comunicativas do que a forma tradicional de ensaios, pois nelas era possível desfrutar da espontaneidade, mostrando além do pensamento, a personalidade de quem as escrevia.

No entanto, as respostas não retornaram de imediato. Esta falta de retorno foi atribuída à falta de tempo dos estudiosos, à colonização do seu tempo imposta pelo próprio sistema universitário e, também, a falta de hábito de enviar e receber correspondências pelo correio convencional. Sendo assim, a mesma carta foi enviada também por correio eletrônico (*e-mail*). Mesmo com essa nova estratégia as resposta não retornaram, foi necessário enviar outros e-mails para estabelecer certo vínculo com esses estudiosos para que participassem da pesquisa. Depois de certa insistência, algumas respostas começaram a chegar. Das trinta e quatro correspondências enviadas, dezesseis retornaram.

Os estudiosos que colaboraram com a pesquisa foram:

Nome do intelectual pesquisado	Instituição de origem
Ana Inês Souza	Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo – CEFURIA
Adilson De Angelo	Universidade Estadual de Santa Cruz – Ilhéus
Afonso Celso Scocuglia	Universidade Federal da Paraíba
C. A. T.	Social Sciences and Comparative Education Division Head
Celso de Rui Beisiegel	Universidade de São Paulo
Elydio dos Santos Neto	Universidade Metodista de São Paulo
Euclides Redin	Universidade do Vale dos Sinos
Jason Mafra	Instituto Paulo Freire
Madalena Freire	Espaço Pedagógico - SP
Mário Sérgio Cortella	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Marta Regina Paulo da Silva	Universidade Metodista de São Paulo
Miguel Arroyo	Universidade Federal de Minas Gerais
Renata Stangherlim (por Moacir Gadotti)	Instituto Paulo Freire
Osmar Fávero	Universidade Federal Fluminense
Paulo Roberto Padilha	Instituto Paulo Freire
Walter Esteves Garcia	Instituto Paulo Freire

*Após a obtenção dos dados entramos novamente em contato com estes estudiosos para solicitar autorização para que seus nomes fossem publicados, juntamente como as respectivas contribuições. Um dos estudiosos autorizou somente a publicação de suas iniciais.

Ao que concerne as correspondências, muitas das respostas não traziam propriamente conteúdo específico do que foi solicitado. No entanto, nesses contatos, houve a indicação de

leituras, o envio de materiais e a indicação para entrar em contato com outros estudiosos. Todas essas informações contribuíram para que o *corpus* da pesquisa fosse sendo construído⁵.

Os depoimentos obtidos, por meio das correspondências, foram caracterizados como etnotextos. Para Macedo (2006), etnotextos são documentos fixadores de experiências por se constituírem em textos que atestam realidades cotidianas, principalmente, quando se tratam de documentos pessoais. Dessa forma, para Ludke e André (1986) é possível incluir todas as formas de produção em forma escrita, sejam cartas, redações, comunicações informais, entre outras, quando o objetivo do pesquisador é o de estudar o problema a partir da expressão de indivíduos. Macedo (2006) afirma que os documentos são facilitadores do trabalho do pesquisador, por se constituírem em fontes relativamente estáveis de pesquisa.

Desta forma, as obras de Freire do período de 1991 a 2000, os trabalhos coletados na revisão de literatura e os etnotextos constituíram o *corpus* desta pesquisa. Assim, a segunda etapa da pesquisa foi à análise dos dados. Para subsidiar essa análise o fundamento foi à análise de conteúdo proposta por Bardin (1979), a qual prevê três etapas básicas: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial.

A pré-análise caracteriza-se pela organização do material de modo a dispor um esquema preciso para o desenvolvimento do trabalho. Conforme Richardson (1999) essa etapa abrange três aspectos: a escolha do material, a formulação de hipóteses e objetivos. Bardin (1979) indica duas atividades para essa fase da pesquisa: a leitura superficial do material e a escolha dos documentos. A leitura superficial do material pressupõe o contato inicial com o material a fim de conhecer seu conteúdo e a sua estrutura. A escolha dos documentos consiste em recolher documentos suscetíveis de oferecer informações que respondam à problemática e aos objetivos do estudo. Para tanto, esse processo de amostragem deve seguir quatro princípios: a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a adequação

A descrição analítica refere-se à segunda fase do método e tem seu início ainda na pré-análise. Segundo Richardson (1999) essa fase se caracteriza como a mais longa e cansativa, pois consiste basicamente na codificação, na classificação e na categorização das informações; é neste momento que o material de documentos, que constitui o *corpus* da pesquisa, é submetido a estudo aprofundado. A interpretação inferencial faz menção ao tratamento específico dos dados.

⁵ Nos anexos desse trabalho optou-se por colocar somente aquelas correspondências que trouxeram o conteúdo específico do que foi solicitado.

Nessa perspectiva, para responder aos objetivos pré-estabelecidos, esta dissertação foi estruturada na sincronia de três capítulos. O primeiro capítulo foi elaborado para a compreensão da trajetória pessoal e profissional de Paulo Freire. Nesse sentido, foram realizadas algumas descrições de sua vida com intuito de apresentar algumas passagens significativas de sua experiência como ser humano e educador. Também se objetivou verificar alguns aspectos relacionados à história da educação no Brasil que interferiram na construção do seu pensamento a fim de que essa retomada servisse de subsídio para a redescoberta de seus pressupostos para a educação da infância. Esse capítulo foi fundamentado, além das próprias obras de Freire, principalmente, por meio dos seguintes autores: Brandão (2005); Freire (1996); Ghiraldelli (2006); Gadotti (1989, 1996), Torres (1998); Torres (2007); Scocuglia (2001).

Para tanto, o primeiro capítulo foi dividido em dois tópicos. No primeiro tópico foram descritas algumas passagens da infância e da adolescência de Paulo Freire e no segundo tópico foram apresentadas passagens significativas da sua trajetória pessoal e profissional, já na idade adulta. A partir dessas descrições clarificou-se que a origem de sua teoria está no seu próprio existir e traz marcas de sua experiência enquanto menino conectivo que foi durante sua infância e sua idade madura.

O segundo capítulo foi construído a partir de uma breve perspectiva histórica com base na reflexão bibliográfica disponível no campo da filosofia, da sociologia, da antropologia e da história da Educação, em especial as obras que tratam da infância, da criança e da Educação Infantil. Neste capítulo, foram evidenciados alguns aspectos referentes à aproximação do pensamento de Paulo Freire e à Educação da Infância das classes populares.

No primeiro tópico deste capítulo, foi estabelecida a construção histórico-epistemológica das concepções da infância. No segundo tópico, a infância e as crianças foram retratadas no contexto histórico da sociedade brasileira, no intuito de evidenciar a exclusão da criança das políticas públicas e educacionais. Este capítulo também buscou evidenciar a ausência dos pressupostos freirianos nos estudos da História da Infância e da Educação Infantil. Os principais autores e suas respectivas áreas de atuação, que sustentaram essa reflexão foram:

- Na área da História da Infância: Áriès (1981); Boto (2002); Kuhlmann Junior (2007); Muller (2007) e Priore (2007);
- Na área da Filosofia: Gagnebin (1997); Ghiraldelli (2006) e Kohan (2003);
- Na área da Sociologia: Arroyo (2004); Postman (1999) e Sarmiento (2005; 2008);

- Na área da Antropologia: Freyre (1998);
- Na área da Pedagogia: Dornelles (2005); Freire & Nogueira (1989); Freire ([1970] 2005) e Redin *et al* (2007);
- Na área da Educação Infantil: Campos (2005); Craidy (2005); Deheinzelin (1994); Haddad (2002); Kramer (2003) e Oliveira (2002, 2005).

No terceiro e último capítulo, foram analisados os dados referente ao material obtido. Identificamos pressupostos relativos à infância, à criança e à Educação Infantil obras de Freire, escritas no período de 1991 a 2000. Analisamos também os trabalhos encontrados na revisão de literatura, explicitando os diversos encontros da teoria de Paulo Freire com a Educação da Infância. Além disto, refletimos sobre as impressões dos estudiosos de Freire por meio de quatro subcategorias: 1) os estudiosos que não associaram os pressupostos freirianos com as questões relacionadas a Educação da Infância; 2) os estudiosos que fizeram menção ao reducionismo das leituras referentes à obra de Paulo Freire; 3) estudiosos que indicaram leituras e caminhos para o desenvolvimento da pesquisa e 4) estudiosos que evidenciaram possibilidades de aproximações entre os pressupostos freirianos e a Educação da Infância.

Por fim, nas considerações finais, foram realizadas algumas reflexões tecidas a partir das aproximações dos pressupostos freirianos e os contextos da Educação da Infância. Entendemos que este trabalho não finda nessas considerações e está aberto a debates, reflexões e diálogos.

CAPÍTULO 1

MEMÓRIAS DE PAULO FREIRE: A SÍNTESE DO MENINO CONECTIVO E DO HOMEM SENSÍVEL NO INTELECTUAL DE MENTE ABERTA

Voltar-me sobre o passado é um ato de curiosidade necessário. Ao fazê-lo, tomo distância do que houve, objetivo, procurando a razão de ser dos fatos em que me envolvi e suas relações com a realidade social de que participei.
(Paulo Freire)

Paulo Freire ficou conhecido como filósofo e teórico da Educação pelo mundo todo. Sua marca registrada era: não separar a teoria da prática. Outra marca registrada era o seu jeito simples e bem humorado. Seu corpo era frágil e suas palavras fortes! Nas andarilhagens que fez pelo mundo era muito observador. Suas observações eram críticas e ao mesmo tempo poéticas. Ao ler seus livros às vezes temos a impressão que ele tinha um olhar de criança detalhista que observava o universo nos mínimos detalhes.

Freire (2001a) testemunhou que:

Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim. [...] sexagenário, tenho sete anos; sexagenário, eu tenho quinze anos; sexagenário, amo a onda do mar, adoro ver a neve caindo, parece até alienação. Algum companheiro meu de esquerda já estará dizendo: Paulo está irremediavelmente perdido. E eu diria a meu hipotético companheiro de esquerda: Eu estou achado: precisamente porque me perco olhando a neve cair. Sexagenário, eu tenho 25 anos. Sexagenário, eu amo novamente e começo a criar uma vida de novo (p. 101).

Paulo Freire não tinha medo de dizer e escrever o que pensava. Sua coragem revelava ousadia, cativava e contagiava afetivamente as pessoas que com ele conviveram. Ele lidava com a dialética de forma muito particular. Ao mesmo tempo em que denunciava com muito rigor e seriedade os mecanismos opressores, ele era capaz também, por meio de seus exemplos, de brincar e traduzir mecanismos de submissão dos seres humanos de forma indignada e amorosa, ou seja, ele era tão profundo nas reflexões sobre a existência humana que muitas vezes conseguia aparentar uma espécie de “criança crítica” e inconformada diante

das injustiças do mundo e ao mesmo tempo tinha a capacidade de se rever, brincava com seus valores e situações do cotidiano.

As obras de Paulo Freire revelaram que ele tinha muita delicadeza e era sutil para descrever as relações de poder e desumanização. Ele parecia sempre ver o outro lado das coisas. Por isso, ousou sustentar que o oprimido era sujeito da transformação de sua realidade, isso quando consciente de sua capacidade de agir e refletir sobre si e sobre o seu estar no mundo. Freire defendeu a tolerância que não se confunde com a conivência da radicalidade. Reconheceu que a educação é essencialmente ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão. Mas também acreditou que a educação podia melhorar a condição humana, pois ele a entendia como parte de uma totalidade política e social e que podia contribuir para o que considerava ser a “vocação ontológica da espécie humana”: a humanização.

Assim, revisitar a trajetória pessoal de Freire se faz importante na medida em que, de acordo com Gadotti (2004), o sujeito está presente nas obras que produz, daí que toda a obra freiriana foi permeada pela subjetividade das experiências pessoais do próprio Freire. Revisitar a biografia de Freire significa observar que ele serviu de objeto da própria reflexão. Deste modo, o lembrar freiriano vem ao encontro de suas teorias educativas; diz que ciência, vivência e consciência, identidade e cultura formam um todo.

Paulo Freire defendeu que todo o ser humano aprende com a sua própria vida e pode compreender a sua existência a partir de si mesmo. Outrossim, a vida e a obra de Paulo Freire são pensamentos compartilhados. Seu lembrar esteve como pano de fundo para a compreensão de sua essência e o que mais chama a atenção nesse movimento de viver, construir e reconstruir a sua trajetória é o modo pelo qual o próprio Freire misturou-se a sua narrativa. Gadotti (2004) afirmou que toda a obra de Freire é marcada pela oralidade e pela narrativa autobiográfica. Neste sentido, buscar por uma vida intensa, a qual ele viveu, e suas idéias não é uma tarefa simples, mas procurar entender sua trajetória e, a partir daí redescobrir, também, suas concepções sobre infâncias e crianças nos auxiliaram no entendimento do objeto deste estudo, haja vista que há muitas coisas que o passado pode contar ao presente.

Pode-se dizer que o trabalho e a obra de Paulo Freire constituíram-se a partir de uma espécie de percurso de idas e vindas de sua vida. Para tanto, este texto não se caracteriza por ser uma corrente de lembranças e sim pelo esforço de retomar as memórias de Paulo Freire no presente histórico, como memórias marcadas na pele, memória das conquistas, das

resistências, das necessidades angustiadamente vividas, de coerência entre teoria e prática que influenciaram na construção do seu pensamento como educador.

1.1 A Infância e a adolescência pobre de um menino que em tenra idade já pensava que o mundo teria de ser mudado

*Quanto mais me volto sobre a infância distante, tanto mais descubro que tenho sempre algo a aprender dela.
(Paulo Freire)*

Em um estado do nordeste brasileiro, no início do século XX, nasceu Paulo Freire. Um menino conectivo⁶, um adolescente que sofreu a dor da fome, um homem que travou uma luta política e pedagógica para libertação dos seres humanos e que pensou uma maneira do humano ser.

De acordo com Gadotti (1989) Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 21 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco – Nordeste do Brasil. Foi filho de Joaquim Temístocles Freire, rio-grandense-do-norte e de Edeltrudes Neves Freire, pernambucana. Ele era o mais novo de seis filhos. Dois dos seus irmãos morreram antes que ele nascesse. O nome de Paulo Regulus Freire foi escolha de seu pai, no entanto a pessoa responsável pelo cartório, a qual fez o registro dele, cometeu um equívoco: ao invés de Re-gu-lus, registrou-o como Reglus e, por isso, desde muito cedo foi chamado somente Paulo Freire.

Paulo Freire relatou em sua obra *Sobre Educação (Diálogos)* (FREIRE; GUIMARÃES, 1982), que seus pais eram marcados por uma cultura patriarcal e machista a qual caracterizava o Nordeste brasileiro no final do século XIX e início do século XX. No entanto, ele descreveu que seus pais tinham uma compreensão bastante “moderna” para o momento histórico em que viviam. Seu pai era dez anos mais velho que sua mãe e ambos eram de classe média. Freire relatou que era provável que tivessem experiências escolares muito semelhantes. Seu pai era sargento do Exército e chegou a completar o ginásio, falava francês fluentemente e dominava muito bem a língua portuguesa. Sua mãe era bordadeira.

Freire destacou que sua educação inicial aconteceu em casa por meio de práticas de formação, de educação, do uso da liberdade, da criatividade, do respeito e da tolerância,

⁶ Para aprofundar a questão de Paulo Freire como menino conectivo ver MAFRA, J. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), 2007. 262f.

regadas de disciplina. Para ele, estes aspectos não se configuravam em autoritarismo. Paulo Freire discorria sobre seus pais em tom de respeito amoroso. “Meu pai”, descrevia ele:

Era um homem que tinha certas virtudes que um militar pode e deve desenvolver, como por exemplo, o senso da disciplina que ele jamais converteu em autoritarismo (...). Era um militar, mas não um autoritário; ele tinha autoridade, fazia a sua autoridade legítima. Mas jamais exacerbou essa autoridade. Isto batia muito com a forma de ser da minha mãe, que era inclusive, muito meiga e muito mansa, nesse sentido, mais que ele. Ele era também muito afetivo, extrovertido na sua afetividade(...) (FREIRE; GUIMARÃES, 1982; p. 18-19).

Nestas afirmativas e em vários outros livros de Freire (1982; [1994] 2003b; [1982] 2006a) é possível perceber que na cotidianidade da educação de Paulo Freire existia coerência entre o falar e o agir de seus pais. Pode-se dizer que o excerto anterior deixou transparecer o que mais tarde ele viria a chamar de *tensão entre a autoridade e a liberdade*. Em sua obra, “*Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*” (1996, p. 118), Freire escreveu que o limite está para a liberdade: “quanto mais criticamente à liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela”. Neste entender, a disciplina caracteriza-se como: “a relação harmoniosa entre os pólos contraditórios, que são a autoridade e a liberdade” (FREIRE; GUIMARÃES 1982; p. 18). Freire relatou que seu pai viveu sempre essa harmonia na contradição entre a sua autoridade e a liberdade de seus filhos. Esta posição teve papel fundamental na busca futura das suas reflexões sobre educação. Ele contou também que foi exatamente vivendo a sua liberdade em face da autoridade de seus pais que indiscutivelmente começou a constituir sua autoridade de pai. Freire dizia: “no fundo, minha autoridade de pai se gerou na minha liberdade de filho em relação contraditória com a autoridade de meu pai e de minha mãe” (FREIRE; GUIMARÃES 1982; p. 19).

Em suas obras, Freire recorria à infância constantemente pra ilustrar e tratar de distintos temas. Estes aspectos foram observados em livros, entrevistas, vídeos, dentre outros. Freire fazia referência às suas experiências pessoais, bem como as experiências de outras pessoas, citando a sua infância e a condição de menino conectivo que foi. Nesta dissertação não serão descritos todos os momentos em que Freire fazia essas referências. Serão destacados apenas alguns desses momentos, nos quais ele associou a concepção e condição de menino conectivo como princípio e como prática para o entendimento do mundo.

Em sua obra “*A importância do ato de ler*” ([1982] 2006a), Freire relatou, num esforço de retomada da infância distante, que viveu no bairro de Casa Amarela, Estrada do Encanamento, 724. Ele descreveu todo o contexto físico e geográfico em que viveu a sua

infância e qual o significado que atribuiu a isso. Tal relato ficou detalhadamente explícito, de forma bastante poética, no seguinte texto:

Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal 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 no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sábia -, na dança das copas das árvores soprando 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 suplicia ou de raiva; Joli, o velho cachorro negro de meu pai, o seu mau humor toda a vez que um dos gatos incautamente se aproximava demasiado do lugar em que se achava comendo e era – “estado” -desportivamente perseguia, acuava e matava um dos muitos timbus responsáveis pelo sumiço de gordas galinhas de minha avó (FREIRE, [1982] 2006a; p. 12-13).

Na sua época, as pessoas se reuniam em rodas de conversa para contar histórias. Com efeito, Paulo Freire destacou a importância da oralidade que ali era desenvolvida, bem como o saber que se construía e passava de geração para geração. Ele contou que a maioria das histórias o levou a ter medo das “almas penadas” e este medo só pôde ser desmistificado a partir do conhecimento e compreensão de seu mundo. Freire ressaltou a importância que esses momentos representaram em sua vida e as contribuições para suas reflexões. Para melhor expressar esta afirmativa:

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 gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar. No esforço de re-tomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que

me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. E algo que me parece importante, no contexto geral de que venho falando, emerge agora insinuando a sua presença no corpo dessas reflexões. Me refiro ao meu medo das almas penadas cuja presença entre nós era permanente objeto das conversas dos mais velhos, no tempo de minha infância. As almas penadas precisavam da escuridão ou da semi-escuridão para aparecer, das formas mais diversas – gemendo a dor de suas culpas, gargalhando zombeteiramente, pedindo orações ou indicando esconderijos de botijas. Ora, até possivelmente os meus sete anos, o bairro do Recife onde nasci era iluminado por lampiões que se perfilavam, com certa dignidade, pelas ruas. Lampiões elegantes que, ao cair da noite, se “davam” à vara mágica de seus acendedores. Eu costumava acompanhar, do portão de minha casa, de longe, a figura magra do “acendedor de lampiões” de minha rua, que vinha vindo, andar ritmado, vara iluminadora ao ombro, de lampião a lampião, dando luz à rua. Uma luz precária, mais precária do que a que tínhamos dentro de casa. Uma luz muito mais tomada pelas sombras do que iluminadora delas. Não havia melhor clima para peraltices das almas do que aquele. (FREIRE, [1982] 2006a; p. 14-15).

Paulo Freire foi alfabetizado no chão do quintal de sua casa, à sombra das mangueiras. Com palavras do seu mundo de criança, dizia ele: “o chão foi o meu quadro-negro; gravetos o meu giz” (FREIRE; GUIMARÃES, 1982; p. 18). Ele descrevia que foi alfabetizado por seus pais e que a sua experiência de diálogo começou com eles e seus testemunhos.

Em suas palavras:

... eles me alfabetizaram partindo de palavras minhas, palavras da minha infância, palavras da minha prática como criança, da minha experiência, e não das palavras deles [...] Eu me lembro exatamente [...] lembro exatamente... das duas mangueiras... no meio das quais meu pai me pendurava a rede... me lembro daquele pedaço de alguns metros que possibilitavam o ir e vir da rede, e que tinha uma área assim bem limpa no chão. Minha mãe costumava sentar ao lado, numa cadeira de vime... meu pai balançava-se... Eu tenho no ouvido ainda o ranger, com atrito, da rede... Não que eles tivessem feito daquele espaço a escola minha. E isto é que eu acho formidável: a informação e a formação que me iam dando se davam num espaço informal, que não era o escolar, e me preparavam para este, posteriormente (FREIRE; GUIMARÃES, 1982; p. 14-15).

Com efeito, percebe-se que a educação que Paulo Freire recebeu de seus pais, desde a infância, se caracterizava por apresentar aspectos educativos desenvolvidos dialogicamente⁷ e com muito afeto. Ao que parece era um tratamento que permitia a curiosidade, a autonomia, a liberdade, mas, ao mesmo tempo, entendido a partir de valores como o respeito e a responsabilidade. Nesse sentido, é possível que o contexto da educação experienciado em sua infância o tenha influenciado, de forma significativa e particular, durante toda a sua vida.

⁷ Quando nos referimos aos aspectos educativos desenvolvidos dialogicamente estamos nos referindo a uma educação que não foi impositiva, mas dialogada.

Vale lembrar que o que o movia durante toda a sua trajetória era a curiosidade de menino, a qual ele revelou nunca ter deixado morrer (FREIRE, 2001; FREIRE, [1995] 2006d).

Nessa perspectiva, identificou-se na educação recebida por Paulo Freire neste período de sua vida, aspectos e características da educação não-formal. Freire não frequentou uma instituição de Educação Infantil, mesmo porque na década de 1920 as instituições de atendimento às crianças pequenas no Brasil eram destinadas às crianças muito pobres, órfãs e para as mães que trabalhavam fora do lar. Nesse sentido, as instituições de atendimento às crianças pequenas eram vistas como um “paliativo” e atuavam como políticas emergenciais, não se constituíam como instituições destinadas à todas as crianças (FARIA, 2002; OLIVEIRA, 2002).

No entanto, Freire considerou-se um pré-escolar livre... desprezioso, tal afirmação demonstrou que a educação recebida na sua infância foi significativa. Embora, ela tenha acontecido de maneira não-formal, em sua própria casa, parece ter sido carregada de intencionalidade, pois quando entrou na escola, a primeira escola “formal” de sua vida, ele já estava alfabetizado. Freire salientou, em várias de suas obras, que a alfabetização que recebeu não dizia somente respeito à codificação e decodificação de palavras.

A primeira escola frequentada por Freire não era pública, mas particular. Certamente, isso ocorreu devido ao fato de que na década de 1920, de acordo com Ghiraldelli (2006), o ensino público não aparecia como prioridade e poucas eram as mobilizações a esse respeito. Não existia um órgão responsável pela educação no país, somente na década de 1930 é que foi criado o MEC (Ministério da Educação e Cultura).

Com efeito, Freire relatou que, ao chegar à escola da professora Eunice Vasconcelos, já sabia ler e escrever e lá ele continuou e aprofundou o trabalho iniciado por seus pais. Relatou ainda que, com a professora Eunice, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo”⁸. Segundo Gadotti (1989) Freire frequentou essa escola por volta de um ano e pouco. O que marcou sua passagem com essa professora foi uma atividade que costumeiramente chamava de “formar sentenças”. Este exercício o agradava muito, pois era significativo e mostrava a concretude das palavras. Ao formar frases, ele percebia que elas descreviam os significados e sentidos do mundo.

Paulo Freire discorreu que teve uma infância feliz, apesar das dificuldades que começou a viver, sobretudo a partir de seus oito e nove anos. As dificuldades, as quais se referiu eram reflexos da grande crise de 1929. Esta crise obrigou a sua família a mudar,

⁸ Freire se refere a “palavramundo” quando diz que somos seres capazes de nomear o mundo e por isso somos seres históricos.

quando ele tinha dez anos para Jaboatão, cidade próxima ao Recife. Em Jaboatão, um novo mundo se apresentou para o menino Paulo Freire, o qual teve a oportunidade de jogar pelada nos campos de futebol e também de ter amigos de diferentes classes sociais. Ele se encontrava com meninos e meninas, filhos e filhas de camponeses e operários, pessoas que moravam em morros, córregos e muitos outros lugares. Diria ele mais tarde:

(...) mesmo quando não tivesse ainda, pela própria idade, percebido que estava já me preparando para algo que comecei a fazer mais adiante no campo da Educação Popular, foram importantes as experiências de que participei na adolescência, com meninos camponeses, com meninos urbanos, filhos de operários, com meninos que moravam em córregos, morros, numa época em que vivíamos um pouco longe do Recife. A experiência com eles foi me fazendo habituar com uma forma diferente de pensar e de se expressar, que era exatamente a sintaxe popular, a linguagem popular, a cuja expressão mais rigorosa me dedico hoje como educador popular. Todo o momento daquela experiência me preparava, em muitos aspectos, pela convivência com os tipos de amigos que eu tinha, para, mais adiante, homem moço ainda, me reencontrar com trabalhadores... (FREIRE; BETTO, 2007; p. 07-08).

Na convivência e na descrição das interações de Freire com as crianças das classes populares, é possível identificar os aspectos vivenciais que, posteriormente, influenciaram os seus pressupostos teóricos, bem como, a sua leitura de mundo. Observou-se que Paulo Freire, ao falar de sua infância, procurou compreendê-la em sua plenitude, com seus valores, suas alegrias e belezas. Certamente, retirou desses contextos lições epistemológicas.

Foi também em Jaboatão que ele terminou o curso primário e foi surpreendido com a morte de seu pai aos treze anos. Freire relatou que com a morte do pai, “a coisa piorou” (FREIRE & GUIMARÃES, 1982; p. 20). Com uma pensão muito pequena, a família voltou para o Recife.

Com muitas dificuldades financeiras, seus estudos primários foram adiados. Então, sua mãe começou a buscar uma bolsa de estudos e a conseguiu no Colégio Oswaldo Cruz, cujo diretor Aluísio Araújo fez uma única exigência, que ele fosse dedicado aos estudos. Só entrou no ginásio, atualmente sexto ano do Ensino Fundamental, com dezesseis anos, quando seus colegas deveriam ter onze ou doze anos. Ao relatar esse episódio de sua história ele o descreveu da seguinte maneira:

Eu consegui fazer, Deus sabe como, o primeiro ano de ginásio com 16 anos. Idade com que meus colegas de geração, cujos pais tinham dinheiro, já estavam entrando na faculdade. 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 bolsa de estudos. Finalmente ela encontrou o Colégio Oswaldo Cruz e o dono desse colégio, Aluizio Araújo, que fora antes seminarista, casado com uma mulher extraordinária, a quem eu quero um imenso bem, resolveu atender o pedido de minha mãe. Eu me lembro que ela chegou em casa radiante e disse: “Olha, a única exigência que o Dr. Aluizio fez é que você fosse estudioso. Eu, poxa, eu gostava muito de estudar e fui para o Colégio Oswaldo Cruz...(FREIRE, Revista Ensaio, nº14, p. 05. *In* Brandão, 2005, p. 28).

Ao entrar nesse Colégio, Freire deparou-se com outra realidade. Passou a conviver com meninos e meninas, em sua maioria, bem vestidos, bem alimentados e, além disso, que detinham maior patrimônio econômico e, de certa forma, cultural e intelectual em suas casas. Frente a esse contexto ele revelou que fazia uma leitura completamente negativa de sua aparência e também de sua capacidade intelectual. Ele também contou que era bastante alto, magro e tinha a sensação de ser um adolescente feio. Revelou, ainda, que tinha medo de fazer perguntas em sala de aula, por ser mais velho, sentia-se no encargo de expor questões melhor elaboradas que os demais e, por esse motivo, calava-se (FREIRE & GUIMARÃES, 1982). Certamente, esses momentos experienciados em sua infância fizeram com que Freire refletisse sobre uma “pedagogia do silêncio”. Pedagogia esta, marcada na pele, na experiência.

Todavia, esse período da vida de Paulo Freire pode ser entendida como uma fase de descobertas, de leitura e entendimento das relações sociais. A sua infância e a sua adolescência não o pouparam dos sofrimentos e das dores do mundo e, as tramas de que fez parte nesse período de sua vida, testemunhou ele, serviram na compreensão das injustiças sociais, no apontamento de caminhos e na descoberta de valores. Afirmou, ainda, que desde a infância a discriminação o irritava e a partir dessa indignação, procurava entender, entre outras coisas, porque ele não comia e outros comiam. A partir daí, ele preparava-se para o estudo das desigualdades sociais e começava a perceber que o mundo precisava ser mudado. O seu espírito crítico já começava a se destacar. Este fato se deve a sua experiência de vida, a qual o ensinou a relação entre classe social e conhecimento (FREIRE; SHOR, 1986, p. 40).

Diante do contexto da educação do menino Paulo Freire, é importante destacar e afirmar a importância da educação na infância. Mesmo que Freire tenha passado por inúmeras dificuldades, ele atestou em muitas de suas obras, a importância desse período para a formação da sua identidade. De maneira geral, clarifica-se que em muitos casos para falar de sua vida adulta, Freire recorreu a sua meninice, ao menino conectivo que sempre o acompanhou.

Segundo o próprio Freire (2004):

Eu era um menino que tinha uma constante: ser curioso. Curioso todo menino é, e todo o ser humano é. Eu até diria que o fenômeno vital é curioso, em si. Mas eu vivia a curiosidade. Eu me indagava muito, muito mais a mim mesmo do que aos outros. E me perguntava e procurava entender porque eu não comia e outros comiam. Quero dizer, desde a tenra idade eu me preparava para me opor às injustiças sociais. Mais tarde, quando jovem, quando homem, quando adulto, comecei a me lançar no esforço político e pedagógico e então tudo isso veio a tona (p. 280-281).

Pelo exposto, é possível observar que nessa narrativa dialética de Freire, sua infância ao ser lembrada, foi politizada, (re)significada e reconstruída. As leituras que Freire fez da sua infância, durante a sua vida madura, o permitiram explicar contextos que antes não lhe eram possíveis.

1.2 O adulto Paulo Freire: da mesma maneira que eram grandes seus motivos para desistir, maiores eram as suas convicções políticas e seu senso de justiça para continuar.

No meu caso, porém, as dificuldades que enfrentei, com minha família, na infância e na adolescência, forjaram em mim, ao contrário de uma postura acomodada diante do desafio, uma abertura curiosa e esperançosa diante do mundo.
(Paulo Freire)

Freire viveu em Jaboatão por nove anos, de abril de 1932 a maio de 1941. Depois regressou, juntamente com sua família, para o Recife. Completou os setes anos dos estudos secundários (cursos fundamental e pré-jurídico) no Colégio Oswaldo Cruz. Aos vinte e dois anos ingressou na Faculdade de Direito do Recife. Neste período, Freire já era professor de Língua Portuguesa no mesmo Colégio onde estudou.

As discussões no campo da educação concentravam-se, sobretudo, na ampliação da oferta do ensino público profissionalizante e na formação dos professores para atender a demanda que tendia a ser crescente. No entanto, essa preocupação ficou restrita ao ensino primário e secundário, não se fazia menção que a educação infantil fosse entendida como de responsabilidade do estado e direito da criança (GHIRALDELLI, 2006).

Em 1944, antes de concluir seus estudos universitários, Freire casou-se com Elza Maria Costa Oliveira, professora primária, com quem teve cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. Ele relatou, em sua obra *Cartas a Cristina* ([1994] 2003b), que de 1941 a 1944 dedicou-se intensamente à leituras críticas de gramáticos brasileiros e portugueses.

Ao término de seus estudos universitários, logo percebeu que não queria seguir a prática jurídica e sim a carreira de educador. Assim, em 1947, no Recife, Freire foi convidado à participar do recém-criado Serviço Social da Indústria – SESI – Departamento Regional de Pernambuco, instituído pela Confederação Nacional das Indústrias. Esta experiência foi marcante em sua vida. Ele a denominou como momento fundante de sua teoria.

No SESI passou a ter contato com a educação de crianças, de adultos e de trabalhadores. Ele testemunhou que a partir dessa experiência aprendeu a dialogar com a classe trabalhadora, a compreender a sua forma de ler o mundo, por meio de diferentes linguagens. Gadotti (1989) explicitou que foi essa experiência que o tornou, de fato, um educador, pois foi aprendendo na prática que ele aprendeu algo que jamais o abandonaria: a pensar sempre na prática e na teoria concomitantemente. Dessa maneira, Freire reconheceu que o SESI foi um momento significativo para o processo de sua formação política e pedagógica, um tempo de “solduras e ligaduras”, também foi o momento que possibilitou o seu reencontro com a classe trabalhadora. Referiu-se ao reencontro, pois o encontro primeiro considera ter acontecido na sua infância e adolescência em Jaboatão, em sua convivência com meninos camponeses e urbanos, filhos de trabalhadores rurais e citadinos (FREIRE, [1994] 2003b).

Assim, foi diretor do Setor de Educação do SESI, coordenando o desenvolvimento das atividades dos professores, trabalho que buscava abranger as famílias das crianças atendidas e preocupava-se com as relações entre escolas e famílias. Para tanto, ficou responsável por estudar as relações entre alunos, professores e pais e também realizar atividades como palestras, conversas, entre outras. As raízes de seu pensamento pedagógico encontram-se no estudo dessas relações.

Freire descreveu em sua obra *“Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”* (1992) que suas orientações idealistas, feitas por meio de discursos prontos, oferecidas às famílias operárias, não apresentavam resultados e, a partir dessa percepção, buscou conduzir a sua prática em outra direção. Atribuiu o problema identificado às diferenças de linguagem, como ele mesmo escreve, “as diferenças sintáticas e semânticas”, entre a sua linguagem e a dos operários. Passou a contemplar o estudo da linguagem do povo como ponto de partida para a evolução de sua pedagogia, aprendeu dessa experiência que era necessário falar *com* o povo e não *ao* povo. Freire ocupou o cargo de diretor desse Setor do SESI de 1947 a 1954 e foi Superintendente, ainda deste setor, de 1954 a 1957.

Suas primeiras experiências, como professor universitário, ocorreram na Escola de Serviço Social, lecionando a disciplina de Filosofia da Educação. Em 1958, Paulo Freire foi

Relator da Comissão Regional de Pernambuco e autor do relatório intitulado: “*A Educação de Adultos e as Populações Marginais: o problema dos Mocambos*”. Este relatório defendia que a educação de adultos das Zonas dos Mocambos, existentes no Estado de Pernambuco, teria que considerar a experiência advinda da realidade vivida, sem reduzir-se ao puro e simples conhecimento de letras, palavras e frases. Nesta ocasião já defendia que a educação para a democracia deveria acontecer *com* os educandos e não *sobre* eles (FREIRE, 1996).

Ao final do ano de 1959, Freire prestou concurso para obtenção do título de Doutor em Filosofia e História da Educação, defendeu a tese: “*Educação e atualidade brasileira*”. Neste estudo, de acordo com Scocuglia (2001), ele defendia uma prática educativa democrática, voltada para o desenvolvimento nacional. Nessa perspectiva, identifica-se que a grande contribuição teórica, do período, estava relacionada aos pressupostos do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), que contava com a participação de vários intelectuais. O ISEB protagonizava discussões relacionadas à cultura e defendia a economia, a produção e a indústria nacionais. Neste Instituto estava à origem dos estudos teóricos relacionados ao nacional-desenvolvimentismo, característica presente na tese defendida por Paulo Freire.

Ghiraldelli (2006) salientou que as correntes filosóficas que orientavam os estudos do ISEB eram bastante diversificadas. Neste sentido, eram marcantes as contribuições do marxismo, do existencialismo e do pensamento cristão. Nesse período houve uma intensa produção teórica, a qual resultou em diferentes movimentos pedagógicos. Estes movimentos tinham a intenção de transformação social e, para isso, primavam pelo despertar da reflexão crítica a respeito da situação de opressão vivida pelas massas populares. Desses movimentos resultaram os interesses pela educação popular, expressa, principalmente nas obras de Paulo Freire e numa série de movimentos sociais, políticos e culturais, que tiveram seu auge no início dos anos de 1960.

Como exemplo desses movimentos, é possível citar os CPC's (Centros Populares de Cultura), o MCP (Movimento de Cultura Popular) e o MEB (Movimento de Educação de Base). Os dois primeiros estavam ligados à UNE (União Nacional dos Estudantes), o terceiro ligado à CNBB (Confederação Nacional dos Bispos no Brasil), que, aos poucos, foi cedendo às ideias mais democráticas do pensamento social-cristão. Segundo o mesmo autor, foi nesse contexto prático-teórico que Paulo Freire tornou-se o protagonista de uma ação que foi constituindo-se na “*Pedagogia de Paulo Freire*” ou “*Método Paulo Freire*”. Pedagogia libertadora, pedagogia problematizadora, conscientizadora, popular, entre outras.

Nessa direção, Freire relatou que o MCP (Movimento de Cultura Popular), movimento do qual participou, nasceu da vontade política de Miguel Arraes, prefeito recém eleito da

cidade do Recife, a que se juntou a intenção de grupos de líderes operários, de artistas e de intelectuais. A principal intenção do movimento era a de fazer possível a existência de uma instituição, de natureza pedagógica, movida pelo gosto democrático de trabalhar juntamente com as classes populares e não sobre elas. Dentro desse Movimento foram trabalhados inúmeros projetos, com o objetivo de oportunizar uma compreensão crítica do papel da cultura no processo de formação e no da luta política pelas necessárias mudanças sociais; da cultura em geral e da cultura popular em particular, como da educação progressista de crianças, de jovens e de adultos. Freire relatou que alguns resultados das atividades desenvolvidas nos Círculos de Cultura no MCP, repetiam acertos metodológicos de atividades antes realizadas no SESI. Ao recordar a sua atuação e os objetivos desse movimento, Freire relatou que:

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. Se uma sociedade perversa, injusta, autoritária, para outra, menos perversa, menos injusta, mais aberta, mais democrática. (FREIRE, [1994] 2003b; p. 172).

Esse movimento era a configuração da educação popular. Posteriormente, Paulo Freire protagonizou a experiência de alfabetização de adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte. Foi na prática de Angicos que Freire solidificou o seu método de alfabetização. Em 45 dias foram alfabetizados 300 trabalhadores rurais. Freire buscou unir, nessa experiência, educação e rigorosidade política⁹ e foi essa combinação que fez tal experiência obter resultados positivos.

Diante de todas as experiências vivenciadas e de todos os projetos de que fez parte, Paulo Freire começou a desenvolver e aperfeiçoar sua teoria. De acordo com o seu posicionamento filosófico, o método com que trabalhou partia da realidade dos educandos e a alfabetização não poderia se resumir a uma técnica de ensino, pois era um processo dinâmico. Neste sentido, os educadores não seriam os detentores do saber, tampouco os educandos seriam os objetos. A relação educador-educando aconteceria dialogicamente, ambos seriam os

⁹ A eficácia e validade do método Paulo Freire consistia em partir da realidade dos alfabetizandos, do que já conheciam, do valor pragmático das coisas e fatos cotidianos de suas vidas, de suas situações existenciais. O método obedecia às normas metodológicas e linguísticas, mas ia além delas, porque desafiava os alfabetizandos a se apropriarem do código escrito e a se politizarem, tendo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo. Muito mais que um método de alfabetização, se caracterizava como ampla e profunda compreensão da educação que tinha como cerne de suas preocupações a sua natureza política (FREIRE, 1996).

sujeitos do processo, os educadores superariam as posturas autoritárias e, abertos ao diálogo, tornar-se-iam, assim como os educandos, ensinantes e aprendentes.

Freire acreditava que em um país tão extenso como o Brasil, com uma diversidade de culturas, não era possível antecipar o que interessava aos educandos. Nesse entender, acreditou que a educação deveria ocorrer pela via do corpo, através das experiências e realidades próprias, por isso, rejeitava os métodos de ensino prontos e acabados.

No excerto que segue, Freire, em um esforço de análise crítica de sua práxis, explicitou como foi a gênese da metodologia de alfabetização que, entre outras práticas, consolidou a sua vida de educador. Neste fragmento é possível perceber o seu lado “menino conectivo”. Paulo Freire, em muitos de seus escritos, parecia um moleque maravilhado com as descobertas do mundo, principalmente da leitura do mundo. Ele não tinha dificuldades em descrever seus “erros” e “acertos”. Também relatava com humildade a forma com que avaliava e re-avaliava seu trabalho:

[...] as palavras geradoras e o método, vamos dizer, analítico, sintético, isso daí não foi inventado por mim. A análise é muito simples, são formas próprias para o ser humano encarar o mundo, encarar a realidade. Você olha um objeto, você tende a cindi-lo e, depois, quando você cindiu isso, suas partes, você analisa e depois você *re-totaliza* o objeto cindido e você faz a síntese. O que procurei fazer, sem porém dizer que antes de mim ninguém tinha feito, talvez não com a rigorosidade política que assumi, foi exatamente o fato de recusar-me a ter ou a encontrar na minha biblioteca as palavras geradoras dos grupos escolares, com as quais os grupos deveriam trabalhar. Eu tinha passado pelas experiências do SESI, nas quais, como afirmei antes, fazia um discurso sobre temas que eu considerava importantes para os outros. Tinha passado por esse momento, tinha aprendido que não é isso. Na medida em fui aprendendo que não tinha que ser assim, fui, mesmo sem explicitar, começando a viver o que eu hoje chamo “a substantividade, a radicalidade democrática”. Isso é profundamente democrático! Antielitista e antiautoritário. É claro que eu não dizia isso nas formulações do método! Hoje, percebo que alcancei, antes de pensar a nível intelectual, a substantividade democrática. No fundo, eu a vivi. Então, em lugar partir e de estabelecer palavras geradoras básicas escolhendo-as na minha biblioteca, estava convencido de que o lugar para descobri-las era exatamente na área popular, onde a gente ia trabalhar. Fui encontrá-las através de uma pesquisa que chamava de “pesquisa do universo mínimo vocabular” e que, no fundo, era a pesquisa que mais adiante, chamei de “temática”. Que, em certo sentido, tem a ver com o que se constituiu uma espécie de precursora de muita coisa que sem vem chamando hoje de “pesquisação”, ou de “pesquisa participante”. A coisa estava lá mesmo, nessas primeiras experiências que fiz. Era tentando compreender a linguagem popular e descobrir as palavras mais carregadas de emoção, mais carregadas de sensibilidade, mais ligadas à problemática da área, que a gente elaborava o programa. O ideal – mais adiante fiquei mais radical -, o ideal era quando você podia fazer isso com o próprio povo. Era você ter representantes do povo, dos alfabetizandos em áreas populares, ao lado do educador, pesquisando a sua própria palavra e, depois, fazendo parte de reuniões em que se escolhessem as treze, quinze,

dezessete palavras melhores do universo inteiro que foi pesquisado. Mas, mesmo quando esse procedimento não fosse viável, era indispensável, buscar as palavras lá. (FREIRE; BETTO, 2007; p. 18-19).

Essas atividades realizadas em Angicos tiveram repercussões no país inteiro. O então presidente, João Goulart, convidou Freire para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional, de modo a ser coordenador do Plano Nacional de Alfabetização. O objetivo deste plano era implantar 20 mil círculos de cultura, distribuídos nas capitais dos estados, para dois milhões de analfabetos. O presidente Goulart convidou também Darcy Ribeiro para coordenar a reforma universitária e Lauro de Oliveira Lima para coordenar a reforma do Ensino Secundário. No entanto, todas essas ações foram interrompidas pelo Golpe Militar de 1964 (GADOTTI, 1989).

É importante destacar que **a maioria das ações estavam voltadas para a alfabetização de adultos**, pois naquele momento esta era a prioridade do país diante do grande número de pessoas analfabetas. Em decorrência disto **as ações voltadas para a educação da criança tinham pouca relevância**. Embora na década de 1960 existissem instituições oficiais de Educação Infantil, elas eram desiguais. Existiam creches para os filhos e filhas de operárias, que primavam, em sua maioria, pelos cuidados físicos. Os filhos e filhas da elite freqüentavam instituições denominadas “jardins de infância”, onde além dos cuidados físicos, recebiam cuidados no que concerne aos seus aspectos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos.

Retornando a biografia de Freire, ainda na década de 1960, com o Golpe Militar, ele foi considerado subversivo e foi preso em Recife. Em 1964, conseguiu asilo na embaixada da Bolívia. Porém, como na Bolívia também houve golpe de Estado, ele foi para o Chile. Paulo Freire revelou que foi no Chile que a sua experiência de exílio começou, local onde viveu de novembro de 1964 a abril de 1969. No Chile, assumiu vários cargos junto ao governo e no ano de 1967 escreveu sua primeira obra: *“Educação como prática da liberdade”*. Tal obra representou a junção de pressupostos presentes em vários artigos e em sua tese de doutoramento, na qual a idéia principal era a transformação da sociedade pela educação.

Segundo Scocuglia (2001) esta obra disseminou a ideia de uma educação calcada no existencialismo e no personalismo, em busca da humanização do ser humano, isso por intermédio de uma prática psicopedagógica. Torres (1998) assinalou que a referida obra partilhou de pressupostos teóricos de educadores modernos como Anton Makarenko, Celestin Freinet, Carl Rogers, John Dewey e muitos outros. É importante destacar que alguns desses pensadores influenciaram também os pressupostos presentes na Educação Infantil.

Em seguida, no ano de 1968, escreveu sua obra de maior repercussão: “*Pedagogia do Oprimido*”, que foi lançada, primeiramente, em inglês e espanhol em 1970. Esta obra referenciava os mecanismos opressivos presentes na educação, os quais serviam ao sistema capitalista e propunha um método abrangente, pelo qual o humano poderia tornar-se ser humano através da palavra, que passaria a ser cultura conscientizadora e politizadora.

De maneira geral, pode-se dizer que a pedagogia de Paulo Freire consistia em dialogar com as massas sobre a sua ação-reflexão-ação sobre e na realidade sócio-histórica. Era e é a pedagogia dos seres humanos, empenhando-se na luta por sua libertação. Perante tal conceito, essa pedagogia apresentou basicamente dois momentos distintos: um primeiro momento em que os oprimidos descobriam-se oprimidos e desvelavam o mundo da opressão, comprometendo-se com a práxis, em transformar a sua condição de oprimidos; e um segundo momento, o qual passaria por sua ação, transformar a realidade opressora. Freire denominou esses dois momentos de conscientização libertadora.

Nessa perspectiva Freire também discutiu sobre a concepção bancária da educação e porque ela se caracterizava como um instrumento de opressão. Ele a contrapunha à concepção problematizadora da educação que foi referenciada em sua teoria como instrumento de libertação dos homens. Nesse viés, é possível afirmar, de acordo com alguns estudiosos de Freire (Scocuglia, 2001; Torres, 1998, entre outros), que as discussões realizadas na obra “*Pedagogia do Oprimido*” perpassam a relação consciência – ideologia, no contexto da superestrutura e não ao nível das relações interestruturais, posição assumida por Freire, mais tarde, em sua obra “*Cartas a Guiné-Bissau*”.

Em abril de 1969, Paulo Freire foi convidado para ser professor, no período de dois anos, da Universidade de Harvard, em Massachusetts. Na sequência, ele recebeu um convite do Conselho Mundial das Igrejas de Genebra, para trabalhar na Suíça. Paulo ficou dividido e resolveu aceitar o convite de Harvard por seis meses e depois seguiu para Genebra.

Enquanto esteve em Harvard, teve dificuldades para se familiarizar com a língua inglesa e testemunhou que estudou muito para conseguir compreender e ser compreendido em inglês. Paulo Freire recebeu vários convites para seminários, palestras e até mesmo, para lecionar em outras universidades, não restringindo a sua atividade docente a Harvard. Ainda neste período, Freire relatou que os convites que recebia nos finais de semana ultrapassavam a área universitária, acadêmica. Contou que, de vez em quando, era convidado a passar os fins de semana discutindo assuntos relativos à educação num gueto negro, num gueto porto-riquenho, entre outros. Ele afirmou que foi exatamente essa convivência “com os proibidos, com os interditados” que ele percebeu a presença do terceiro mundo no corpo do primeiro

mundo. Foi também nesse período que escreveu mais uma de suas obras: “*Ação cultural para a liberdade*”, na qual enfatizou o contraste de sua idéia de ação cultural com o imperialismo cultural e, para a análise desse contraste, o contexto dos Estados Unidos era propício.

Neste sentido, verificou-se a presença de novos alicerces teóricos na referida obra. Segundo Scocuglia (2001), esta obra caracterizou-se como uma das produções mais importantes e conceituais de Paulo Freire. Em “*Ação cultural para a liberdade*”, Freire enfatizou, principalmente, o binômio educação/consciência de classe. Dessa maneira, foi possível perceber e afirmar o movimento presente nas produções de Freire e identificar a progressão do seu pensamento. Ou seja, Freire constituiu-se um intelectual de mente aberta. Ele estava em constante processo de aperfeiçoamento, de elaboração teórica e em construção de si mesmo. Buscava se compreender como intelectual e ser humano inconcluso.

Depois de ficar quase um ano nos Estados Unidos, Freire seguiu para Suíça, para ser Consultor Especial no Conselho Mundial das Igrejas¹⁰, em Genebra. Mesmo tendo recebido várias propostas para permanecer nos Estados Unidos, preferiu ir para a Europa, justificando que tal oportunidade lhe ofereceria o que nenhuma universidade poderia lhe dar:

Por quê? Porque enquanto a universidade me oferecia uma docência anual, semestral, com grupos de 25, 30 alunos – podia ser até com menos alunos às vezes; o primeiro mundo tem muito dinheiro para permitir que um professor ganhe muito bem para trabalhar com três alunos num semestre, por exemplo, sem que haja malandragem nenhuma nisso; é claro, eles podem, têm dinheiro para oferecer uma pesquisa mais radical -, mas enquanto as universidades me ofereciam isso, que de modo nenhum é negativo, 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 aprender. (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p. 90-91).

Na Suíça, Freire foi professor da Universidade de Genebra. No ano de 1971, Paulo Freire e outros exilados brasileiros criaram o IDAC (Instituto de Ação Cultural), sendo o principal objetivo desse Instituto se constituir como centro de pesquisa e de intervenção pedagógica. Nesse mesmo período, Paulo Freire começou a ter contato com o continente Africano.

¹⁰ É preciso destacar que a influência da Igreja Católica na Educação Infantil, neste período, ocorreu através dos Movimentos Eclesiais de Base que auxiliaram as mulheres da periferia no Movimento de Luta por Creches.

Em 1975, Paulo Freire, ainda em Genebra, foi convidado, juntamente com a equipe do IDAC, pelo ministro da Educação da República da Guiné-Bissau, Mário Cabral, para irem até o seu país a fim de contribuírem no desenvolvimento de seu programa nacional de alfabetização. Assim, Paulo Freire assessorou vários países da África, recém-libertada da colonização européia, entre eles São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Angola e, sobretudo Guiné-Bissau.

Desta experiência, escreveu a obra: “*Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo*”. Segundo Gadotti (1989; 1996), esta pode ser considerada a mais relevante das obras de Paulo Freire, por constituir o período mais avançado de sua práxis. Essa obra apresentou caráter de livro-relatório. Foi composta por relatos, feitos por meio de cartas, as quais apresentaram o contexto para o qual e com relação ao qual foram escritas. Em diálogo com o chileno Antônio Faundez, Paulo Freire (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) relatou que a sua vivência na África trouxe momentos importantes em sua formação e por isso, as primeiras palavras escritas na obra citada são uma demonstração humilde do que significou o seu encontro com a África. Este encontro foi um re-encontro com o seu país de origem, o Brasil. Ele testemunhou ainda, que ao longo desta experiência, conseguiu alcançar uma compreensão mais crítica da educação como ato político e da política como ato educativo.

Paulo Freire, em síntese de sua experiência do exílio, atestou que:

Para mim, o exílio foi profundamente pedagógico. Quando exilado, tomei distância do Brasil, comecei a compreender-me e a compreendê-lo melhor. Foi exatamente ficando longe dele, preocupado com ele, que me perguntei sobre ele, me perguntei sobre o que fizeram com outros brasileiros, milhares de brasileiros da geração jovem e da minha geração. Foi tomando distância do que fiz, ao assumir o contexto provisório, que pude melhor compreender o que fiz e pude melhor me preparar pra continuar fazendo algo fora do meu contexto e também me preparar para um eventual volta ao Brasil [...]. Este sentido do respeito às expressões culturais diferentes, esta compreensão da necessidade da superação das negatividades da cultura – para o que havia despertado desde as primeiras experiências que vivera em anos de minha juventude no Brasil – foram reforçados nos tempos do exílio. Foram enriquecidos pelas observações feitas em viagens de trabalho a diferentes áreas do mundo, mas, sobretudo, a partir das minhas atividades na África, a que juntaria algo fundamental – a leitura, diria melhor, o estudo sério da obra de Amílcar Cabral. Vocês podem assim imaginar o que terá significado para mim ter sido convidado por governos de Estados Africanos recém-libertados do jugo colonial, no sentido de juntar a seus esforços pela reconstrução de seus países a minha experiência de educador, jamais dicotomizada de meu compromisso com a causa da libertação dos oprimidos. O que terão significado para mim convites assim, que expressavam concretamente a confiança que lideranças revolucionárias depositavam em mim! Na verdade, jamais essas lideranças – a da Guiné-Bissau, a de Angola, a de Cabo Verde, a de São Tomé e Príncipe, a de Grenada, a de Nicarágua, para falar só nessas

– me convidaram como se estivessem chamando um puro técnico. Convidavam o educador militante. Nunca, porém, essa confiança depositada em mim virou razão de vaidade. Razão de alegria mansa, bem comportada, sim. Por outro lado, a minha convivência com homens e mulheres que haviam exposto suas vidas na luta, que haviam perdido companheiras e companheiros tombados junto a eles – mas que falavam sem arrogância de sua prática, da prática de seu povo, com respeito a ele, sem dar a impressão de proprietários da verdade –, tudo isso, que se acrescentava ao que já aprendera no trato humilde do contexto de empréstimo, relativizando o sofrimento do exílio, me preparava também para, na volta, dizer o que disse: vim para reaprender o Brasil, e não para ensinar os que aqui ficaram como “exilados internos” (FREIRE; BETTO, 2007, p. 56-58).

Nesta descrição, é possível perceber que toda a passagem de Freire pelo exílio foi tempo de ensinar e aprender. Tempo de saudade limitada, não nostálgica. Ele experimentou as oportunidades desse tempo vivendo intensamente cada uma delas e, por isso, continuou aperfeiçoando suas idéias e sua prática no tempo do exílio.

Em junho de 1980, Paulo Freire voltou ao Brasil e afirmou que precisava reaprender o País. Ao voltar para o Brasil, Paulo Freire teve de recomeçar a sua vida. Suas atividades na Universidade Federal de Pernambuco, antiga Universidade do Recife, haviam sido suspensas com o golpe de 1964. Ele também havia sido aposentado das suas funções como docente desta mesma Universidade. Para reaver seus direitos, a Lei de Anistia exigia que o ex-exilado requeresse do governo um estudo do seu caso. No entanto, Paulo Freire considerou essa exigência ofensiva e não a aceitou. Desta forma, com sua família, passou a morar na cidade de São Paulo. Freire voltou às suas atividades como professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP. Passado algum tempo, começou a trabalhar também na Universidade de Campinas – Unicamp e com os movimentos de educação popular.

Quando retornou do exílio, escreveu a obra *“Educação e Mudança”*. Nesta obra, segundo Scocuglia (2001), Freire associou o seu “humanismo cristão progressista” com as influências marxistas, presentes na obra *“Pedagogia do Oprimido”*, que tinha suas bases em Hegel, mas, também, aproximou-se de Gramsci. De acordo com tais considerações Freire se pronunciou, naquele momento, da seguinte maneira:

Em última análise, devo dizer que tanto minha posição cristã quando a minha aproximação de Marx, ambas jamais se deram ao nível intelectualista, mas sempre referidas ao concreto. Não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não ao contrário (FREIRE, [1979] 2006b, p.74-75).

De acordo com Ghiraldelli (2006), as décadas de 1970 e 1980 representam um marco na literatura nacional e nas obras de Freire. Muitos livros surgiram nesse período e

influenciaram de maneira significativa as práticas educacionais. Neste sentido a pedagogia de Paulo Freire tornou-se um ideário educacional. No entanto, afirmou que tal pedagogia foi exportada para o mundo todo e, no Brasil, foi rejeitada em alguns momentos, mas, em contrapartida, se articulou a outras teorias afins, ou seja, as pedagogias denominadas libertadoras. Um exemplo dessa articulação foi o encontro das teorias de Paulo Freire e Celestin Freinet (1896-1966). Freire e Freinet foram entendidos, para certos públicos, a partir de pressupostos e concepções muito próximas. Porém, esse encontro foi e é **pouco enfatizado** por estudiosos da Educação Infantil.

As ideias de Freire e Freinet foram difundidas em instâncias diferentes. Freinet teve seus pressupostos utilizados para embasar a educação das crianças com idade inferior aos sete anos, na década de 1970, ganhando até mesmo incentivo oficial, governamental. Ghiraldelli (2006) afirmou que o MEC, produziu trabalhos elogiando as vantagens de se trabalhar com a técnica Freinet. Freire teve seus estudos e seu trabalho difundidos nas CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), para tanto, serviu para embasar a educação de jovens e adultos e a educação popular. É importante lembrar que isso aconteceu devido ao momento e prioridade de alfabetização de adultos no país.

De acordo com Gadotti (1989), em 1980, Paulo Freire filiou-se ao PT (Partido dos Trabalhadores) e durante seis anos, trabalhou como diretor e fundador da Fundação Wilson Pinheiro. Ele trabalhava diretamente com o projeto de alfabetização de adultos. Essa Fundação estava ligada ao partido.

Em 1986, Paulo Freire foi surpreendido com a morte de sua companheira e fonte de inspiração, Elza. Eles viveram juntos 42 anos. Existem relatos (GADOTTI, 1989; 1996) que Freire sofreu muito e que até pensou em desistir de lutar pela cotidianidade da vida. Em 1988, Paulo Freire casou-se com Ana Maria Araújo, que segundo ele o ajudou a “reinventar as perdas” (FREIRE, 1992), ajudando-o a prosseguir em sua alegria de viver.

Ainda em 1988, Paulo Freire foi convidado por Luiza Erundina, eleita prefeita de São Paulo, para ser Secretário Municipal da Educação de São Paulo. Assumiu o cargo em janeiro de 1989 e permaneceu até 1992. É importante destacar que essa foi a primeira vez na história que um partido de oposição assumiu a maior cidade do país, considerada uma das mais importantes por sua economia. Diante do novo desafio, Freire propôs uma gestão democrática para que pudesse seguir e ter êxito com as atividades relacionadas à Educação. Permaneceu, aproximadamente, dois anos e meio à frente da Secretaria de Educação.

Encontrou uma secretaria em condições escassas no que concerne aos aspectos físicos e pedagógicos e buscou realizar uma gestão coerente no sentido de atender às ideologias

propostas pelo governo, de fazer uma gestão democrática e, também, de atender aos pressupostos de sua práxis como educador. Essa experiência foi relatada em sua obra *“Educação na Cidade”* (1991). Após dois anos, afastou-se do cargo de Secretário Municipal de Educação de São Paulo com o intuito de retomar as suas atividades acadêmicas. No entanto, continuou como membro de seu colegiado, até fins de 1992. Dessa forma, voltou a escrever e também retornou às suas atividades docentes na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP – no Programa de Supervisão e Currículo do curso de Pós-Graduação.

Em 1992, Freire escreveu a obra *“Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido”*. Nesta obra, Freire contou a trajetória de como a *“Pedagogia do Oprimido”* foi constituída. Assim, diante do contexto da revisão que Paulo Freire faz de si, percebe-se que ao elaborar seus estudos, ele não tinha somente um objeto a ser investigado para fins acadêmicos e sim inquietações oriundas da ação diante da realidade experienciada em cada momento. Cada experiência de sua vida pareceu constituir princípios fundamentais de sua concepção de educação caracterizados como um primeiro esforço de elaboração teórica.

Em 1993, Freire escreveu a obra *“Educação e Política”*. Segundo Torres (1998), para Freire: poder, política e educação constituem unidade indissolúvel. Para tanto, nesta obra, Freire enfatizou que a pedagogia dos oprimidos é a pedagogia das classes trabalhadoras. Nesse sentido pode-se afirmar que o processo de conscientização, referido insistentemente no ideário freiriano, pode operar como fator de mudanças sociais. Assim,

a conscientização torna mais claro o caminho para uma compreensão crítica da situação opressora e o modo de a ultrapassar. Esta consciência crítica emerge num contexto específico de contradições sistêmicas e luta de classe, e portanto na radicalidade das classes populares. Contudo, o que também emerge são as contradições sociais e a repressão dos sectores populares pelas estruturas e elites sociais que impedem a participação política e social. Esta consciência crítica implica, então, inequivocamente, a intenção de transformação radical do sistema político, e pode mesmo postular a transformação do próprio modo capitalista de produção (TORRES, 1998, p. 62-63).

Nesse viés, alguns estudiosos de Freire (GADOTTI, 1989; 1996; GERHARDT, 1996; PUIGGRÓS, 1998; SCOCUGLIA, 1999, TORRES, 1998; TORRES, 2007, dentre outros) afirmaram que a educação por ele defendida pode ser definida como: uma educação para a liberdade e para a responsabilidade política e social. Estes estudiosos salientaram, também, que essa sua concepção estava intimamente ligada a sua filosofia decorrente da intersecção de

algumas correntes filosóficas do século XX, entre elas o marxismo, a fenomenologia, o existencialismo, o personalismo cristão e o hegelianismo. Para tanto, Mafra (2007) afirmou que o que ocorreu com o educador Paulo Freire foi como um processo aberto de busca e construção, rigorosamente crítico e criativo, que resultou em princípios e concepções originais.

Em suma, afirma-se que Freire tinha fé na capacidade do ser humano, no sentido de recriar as relações sociais, o mundo e, com isso, estabelecer uma sociedade mais justa e fraterna. Por pensar assim, foi chamado por muitos de utópico e justificou tal consideração dizendo que somente a utopia é capaz de protagonizar mudanças (FREIRE, 1992). Neste sentido, este trabalho optou por estudar e tentar compreender a Educação da Infância, em especial aquela das classes populares, a partir das idéias desse educador, pela complexidade que apresenta.

Em 1996, Freire lançou mais uma de suas obras: *“Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa”*. Nesta obra, Freire discutiu a formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos. O livro abordou questões sobre a responsabilidade ética no exercício da ação docente. Nesse sentido, Freire destacou que a eticidade é condição necessária para a prática formadora, pois na ética está expressa a natureza da prática educativa. Escreveu ele: “É por essa prática inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar” (FREIRE, 1996, p. 17).

Nessa perspectiva, Torres (2007) clarificou que:

No obstante, Freire rechazó muchas de esas perpepciones y lãs denunció como falsas lecturas de su pensamiento. Seguramente para sorpresa de muchos. Freire nunca reivindicó haber creado un método, un método para enseñar a leer y escribir em particular o un método educativo em general, ni mucho menos haber elaborado una pedagogia, una teoria de La enseñanza y el aprendizaje. Por outra parte, reiteradamente insistió em que su análisis y su crítica a la ‘educación bancaria’ no se referían únicamente al âmbito de la educación de adultos sino a la educación em su conjunto u, más allá de eso, a la sociedad a la cual dicha ‘educación bancaria’ sirve de soporte. La alfabetización de adultos – lo repetió siempre – fue apenas un punto de entrada y de intervención que lo permitió mirar críticamente la totalidad del fenómeno educativo. (Mucha gente piensa que yo desarrollé todos estos temas porque soy un especialista em alfabetización de adultos. No, no, no. No es así. Por supuesto, la alfabetización de adultos es algo que he estudiado em profundidad, pero la estudié por una necesidad social de mi país, como un desafío. En segundo lugar, estudié la alfabetización de adultos em el marco de la educación y em el marco de referencia de la teoria del conocimiento, pero no como algo em si mismo, porque como tal no existe. (FREIRE, 1979)). Tomó distancia, em este sentido, de quienes, incluso

citando su pensamiento, entendieron como equivalentes educación popular y educación de adultos o cambio educativo y educación no formal. (La educación popular no se confunde ni se restringe solamente a los adultos. Lo que marca, lo que define a la educación popular no es la edad de los educandos sino la opción política (FREIRE, 1985)). Enfáticamente negó asimismo haber promovido el equívoco de una relación de enseñanza-aprendizaje en la que se anula el papel del educador y la necesaria directividad de la enseñanza. (p. 02).

Nesse entender é possível afirmar que Freire não se preocupava **exclusivamente** com a educação de jovens e adultos e que seus pressupostos teóricos comportavam um projeto educativo mais amplo. Assim, ressalta-se, novamente, que no momento que Freire começou a produzir suas obras, o que estava em foco no Brasil e, se fazia necessário, eram os estudos que investiam na educação de adultos, devido ao alto índice de analfabetos no país. No entanto, Paulo Freire deixou transparecer, como já citado, que em sua obra existia um projeto de sociedade. Nesse sentido, é possível questionar como os pressupostos freirianos podem ser entendidos no campo da educação das crianças pequenas? Nesse viés, é preciso pensar não somente nas crianças como cidadãs de direitos, que tem voz e vez na sociedade, mas, também na formação e opção política das educadoras e educadores da infância. Como elas e eles compreendem seus trabalhos educativos ou suas ações educativas com as crianças?

Este capítulo objetivou apresentar e compreender a trajetória pessoal e profissional de Paulo Freire, a fim de que essa retomada servisse de subsídio pra a redescoberta de seus pressupostos para a Educação da Infância. Com efeito, clarificou-se que a origem de sua teoria está no seu próprio existir e traz marcas de sua experiência enquanto menino conectivo que foi durante sua infância e sua idade madura.

As ideias de Freire referentes à sua infância e seus primeiros contatos com o mundo, tanto quanto as de adulto aproximam-se pela força e espontaneidade da pura evocação da lembrança, de recordação viva, envolvente e curiosa. Suas memórias demonstram a síntese de ser humano integral que o constituiu como um intelectual de mente aberta. O mesmo acontece quando rememora os seus fatos públicos, em toda a sua trajetória, é perceptível a sua descoberta e identificação ideológica. Freire evidenciou isso quando disse: “[...] as memórias de mim mesmo me ajudaram a me entender nas tramas de que eu fiz parte e a descobrir a dimensão política e ideológica disso tudo” (2004, p. 281). Nesse sentido Bosi (1994) sustentou que a leitura social do passado, com os olhos do presente, traz um teor ideológico mais visível, isso porque o sujeito não se contenta em narrar como testemunha histórica neutra. Assim, a memória dos acontecimentos públicos suscita uma palavra presa à situação

concreta do sujeito. Para compreendê-la é necessário levar em conta a localização de classe e a profissão do memorizador para entender a sua (re)significação dos fatos.

Pelo exposto, faz-se importante observar que em todo o rememorar de sua trajetória, Freire se revisitou, se reconstruiu e se (re)significou, sempre fazendo a síntese do menino e do homem conectivo com suas experiências, afirmando que “[...] isso tudo, o Paulo Freire de hoje vem não só disso, mas através disso” (FREIRE, 2004, p. 283). Sua memória, ao mesmo tempo em que buscou, reconstruiu e se reconstruiu por meio de sua experiência vivida, trouxe a experiência do coletivo e das tramas de que fez parte, ou seja, ele só foi capaz de ter essa experiência devido à existência e participação em um contexto maior.

Paulo Freire morreu de infarto, aos 75 anos, na madrugada do dia 02 de maio de 1997, todavia, sua obra continua viva e aberta para ser visitada e recriada.

No próximo capítulo, serão apresentados aspectos referentes à Educação da Infância e processos excludentes das crianças das classes populares nas políticas públicas e educacionais.

CAPÍTULO 2

INFÂNCIAS E CRIANÇAS: DA EXPERIÊNCIA NEGADA A COMPREENSÃO DA ESSÊNCIA E EXISTÊNCIA DO SER HUMANO COMO *ALGUÉM QUE É E ESTÁ SENDO*

2.1 Contextualização do processo histórico-epistemológico da Infância

“Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser”.
(Paulo Freire)

A liberdade é uma condição humana essencial. Os indivíduos, que são privados da liberdade por sistemas opressores e pelas desigualdades sociais, são destituídos de seus direitos básicos de existência. Pensar na Educação das crianças e infâncias de diferentes classes sociais implica refletir sobre as formas de atendimento que vem sendo ofertadas a esta população ao longo da história e as concepções de ser humano, de mundo e existência que envolve essas crianças e infâncias. Assim, refletir sobre esta perspectiva implica entender como as crianças estão sendo educadas para desenvolverem a sua autonomia e terem as suas ideias e expressões respeitadas.

Paulo Freire foi um clássico ao estudar os mecanismos opressores da sociedade e auxilia a refletir sobre o contexto sócio-político entre as classes populares e as elites. Na história da infância, embora Paulo Freire seja pouco utilizado para a compreensão deste universo e as contradições, existem muitos estudiosos que também denunciam as desigualdades e opressões. A seguir serão retratadas algumas ideias destes estudiosos.

Segundo Boto (2002), os estudos referentes à história da infância alcançaram significativa relevância a partir das obras de Ariès, na década de 1960. Estas obras retratavam os modos pelos quais a modernidade Ocidental compreendia as suas crianças. Boto (2002) salientou, também, que a partir destes estudos, inúmeros outros autores passaram a discutir as complexas relações entre a temática da infância e o modo de como a percepção sobre as crianças se apresentavam, isto é, como categoria social e temporalmente construída.

Sob esta perspectiva, com vistas a dialogar com alguns autores que discutem questões relacionadas à infância e à criança, tal temática, neste capítulo, é abordada numa perspectiva histórica com base na reflexão bibliográfica disponível no campo da filosofia, da sociologia, da antropologia e da História da Educação. No entanto, clarifica-se que a intenção não está em reconstruir ou aprofundar os estudos sobre a história da infância e da criança e sim em evidenciar, a partir de algumas pistas, como a infância e a criança foram entendidas historicamente, pois existem muitas críticas a maneira homogênea com a qual a infância tem sido pesquisada.

Nesse sentido, Sarmiento e Gouvêa (2008) assinalaram que a infância no campo das ciências humanas e sociais, ao longo do século XX, foi investigada estritamente pela psicologia, na qual configurou um campo próprio. Os mesmos autores ainda explicam que durante o processo histórico de conformação das distinções entre os campos disciplinares, a criança foi tomada, por excelência, como um objeto da psicologia que pouco dialogou com as demais ciências, como a sociologia, a antropologia e a história e tampouco foram dados ouvidos para que as próprias crianças participassem da construção desta história. É decorrente disso o entendimento das crianças serem analisadas e classificadas como seres biopsicológicos e esquecidos como sujeitos sociais e produtores de cultura. Outrossim, as afirmações de Freitas e Kuhlmann Junior (2002), auxiliaram a reforçar que na história da infância existem definições epistemológicas e indefinições sociais e políticas.

Assim, é necessário que se resgatem algumas produções no campo da filosofia, da antropologia, da sociologia, da história, entre outros estudos reconhecidos por sua produção voltada para objetos do conhecimento em que infância e criança ganham a importância de ser o tema de análise e discussão. Para tanto, será realizada uma breve contextualização do processo histórico-epistemológico da infância, com o intuito de evidenciar diferentes concepções de infâncias e crianças em momentos distintos, isso realizado de forma interdisciplinar.

Segundo Gagnebin (1997), é possível afirmar que a noção de infância não é uma categoria natural e sim histórica e, por isso, pode-se dizer que existe uma ligação estreita entre filosofia e infância. Kohan (2008) salientou que a filosofia é uma produção de pensamento e a infância tem sido em suas mais diversas “invenções” epocais um objeto privilegiado da produção de pensamento. Com efeito, o mesmo autor apontou que em toda a história e com muito mais ênfase no final do século XIX, uma série de saberes disciplinares têm elaborado um conjunto de saberes sobre a infância e que a filosofia não é uma exceção. Desde que existe

filosofia, existe filosofia da ou sobre a infância, existe uma gama de saberes afirmados sobre ela, pretensões de captura, de tentativa de dar conta de sua forma.

Desta maneira, foram pontuadas algumas marcas, já clássicas, antigas e modernas, que nos permitiram apreciar modos diversos de pensar a infância. Assim, inicialmente, foram feitas algumas referências de forma bastante breve aos tempos históricos e a maneira como a infância e as crianças eram entendidas.

De acordo com Postman (1999), sabe-se muito pouco sobre as atitudes dos gregos¹¹ em relação às crianças e ao período da infância. Embora os pensadores gregos tenham trazido contribuições significativas para a reflexão dos processos educativos, eles manifestaram pouco interesse na infância, uma vez que esse período da vida não se apresentava como um problema filosófico para a época, tão pouco como uma categoria etária que merecia um tratamento específico. Este fato justifica-se até mesmo pela etimologia da palavra infância, que estava diretamente ligada às normas e ao direito, ao domínio da *res publica* muito mais do que ao âmbito privado ou familiar (KOHAN, 2008).

Castello e Márcico (2006) explicaram que:

Um indivíduo de pouca idade é denominado *infans*. Esse termo está formado por um prefixo privativo *in* e *fari*, “falar”, daí seu sentido de “que não fala”, “incapaz de falar”. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado *infantia* como o sentido de “incapacidade de falar”. Porém, logo *infans* – substantivado – e *infantia* são empregados no sentido de “infante”, “criança”, “infância”, respectivamente. De fato, é desse sentido que se geram os derivados e compostos, todos de época imperial, como *infantil*, “infantil”; *infanticidium*, “infanticídio”, etc. (CASTELLO & MARCICO, 2006 apud Kohan, 2008, p. 40).

Pelo exposto, clarifica-se que a palavra infância, desde a sua origem está associada à falta de algo, a ausência e a incapacidade. Esta questão amplia-se ao fato de que a cultura latina associou-se, historicamente, a *res publica* e os que não podiam participar eram marginalizados, excluídos dessa sociedade. Tal afirmação fica explicitada no seguinte excerto:

[...] Em geral, *infans* podia designar criança em idade muito mais avançada que aquela em que “não falam”, de modo que essa denominação é usual para as crianças até os sete anos [...] Na verdade, são encontrados usualmente usos de *infans* referindo-se a pessoas que se aproximam inclusive dos treze ou quinze anos. Então, podemos entender que *infans* não remete especificamente à criança pequena que não adquiriu ainda a capacidade de

¹¹ Refere-se a atitudes dos gregos, pois foram eles que influenciaram grande maioria do pensamento filosófico ocidental.

falar, mas se refere aos que, por sua minoridade, não estão ainda habilitados para testemunhar nos tribunais: *infans* é assim “o que não se pode valer de sua palavra para dar testemunho” (CASTELLO & MÁRCICO, 2006 apud KOHAN, 2008, p. 41).

De acordo com Kohan (2008), a participação na vida pública, na *res publica*, era negada às minorias, às mulheres, aos escravos e às crianças. Sob esta perspectiva é necessário assinalar que Paulo Freire, em suas obras, era muito preocupado com a exclusão social e a dificuldade do exercício da cidadania, principalmente das pessoas das classes populares. De certa forma, os adultos que não podiam ler, escrever e participar da vida política (não somente votar, mas exercer cargos), eram desconsiderados os seus direitos pelas restrições impostas nas formas de participação da vida política e social. Paulo Freire considerava que o ser humano, para assumir a existência, precisava ser respeitado em sua voz, ser alfabetizado para ler o mundo e nele intervir. Nesse entender, Freire não propôs um método para ensinar a repetição das palavras, mas um método para pensar palavras. De acordo com Freire ([1970] 2005), ao dizer a palavra pensada o homem assume a sua condição humana.

Assim, quando pensamos nas crianças é preciso refletir de que modo, historicamente, elas puderam dizer a sua palavra e serem respeitadas enquanto seres humanos. Retomando a Antiguidade foi possível identificar alguns conceitos relacionados às infâncias e às crianças na filosofia grega.

Kohan (2003) apontou quatro traços principais do conceito de infância em Platão¹²: 1) como possibilidade (as crianças podem ser qualquer coisa no futuro – eram consideradas projeção do adulto); 2) como inferioridade (as crianças - como as mulheres, estrangeiros e escravos – eram inferiores em relação ao homem adulto cidadão); 3) como superfluidade (a infância não era necessária à polis, por isso não precisava ser ‘pensada’); 4) como material da política (a utopia se construía a partir da educação das crianças).

Nesse entender, a infância se caracterizava como uma categoria bastante particular. Ela era, em grande parte, o sentido das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e dos educadores. Portanto, subentende-se que havia um modelo de ser humano já posto, transcendente, imutável, eterno, e educar a infância com vistas a esse modelo era considerado o melhor para elas e para o mundo.

¹² Segundo Kohan (2008) Platão, entre os filósofos gregos, um dos que mais se ocupou da infância. O mesmo autor enfatizou que seu testemunho é importante pela influência que teve na história das idéias pedagógicas no pensamento chamado ocidental.

Aristóteles, mesmo não tendo se dedicado aos estudos da infância, em meio as suas inúmeras observações sobre biologia, psicologia, ética, política dentre outros, permitiu reconstruir certa concepção de infância em consonância com as categorias filosóficas que compunham sua concepção de ser humano e do mundo. Diante disso, consagrou para a posteridade um lugar para a infância. Segundo Kohan (2008, p. 45) “para Aristóteles, toda criança é uma criança em ato e, ao mesmo tempo, um adulto em potência, um ser que só alcançará sua completude e finalidade na adultez”. Assim, para Aristóteles toda criança representava um ser humano imperfeito e incompleto, essa falta de completude estendia-se aos planos ético e político. É possível afirmar, de acordo com as concepções de infância encontradas em Platão e Aristóteles, que em mundo orientado pela razão, a criança não tinha espaço e a tarefa dos filósofos era justamente essa: justificar a manifesta exclusão da infância no mundo da *polis* (KOHAN, 2008)¹³.

Porém, ao longo da história, a infância recebeu outras formas, outros lugares e outros discursos. De acordo com Boto (2002), na Idade Média, a criança era entendida, unicamente, enquanto membro de uma linhagem. O sentimento de pertencimento estava integralmente associado às tradições de seu universo de origem. Segundo Gêlis (1991, p. 313) “a criança era considerada um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo que, pelo engaste das gerações, transcendia o tempo. Assim, pertencia à linhagem tanto quanto aos pais”. Nesse sentido, o período da infância não era entendido em suas especificidades e a criança não era considerada em suas particularidades infantis, pois não havia um tratamento diferenciado para a criança no período da infância, ela era considerada um adulto em miniatura, pertencente de uma linhagem.

Os estudos de Ariès¹⁴ (1981) evidenciaram que a infância, esteve oculta até o século XII, do ponto de vista biológico¹⁵. Até mesmo, as representações gráficas relacionadas à iconografia, que ilustravam as crianças, com suas particularidades, não eram conhecidas. As crianças eram apresentadas e representadas como adultos em miniatura, sendo vestidas e

¹³ Essa concepção inaugurada por Platão e Aristóteles para a infância reforçada e ampliado no ideário iluminista moderno: nele, a infância passa a representar de modo mais geral e paradigmático, a possibilidade evolutiva do ser humano. Possibilidade, pois é preciso abandonar a infância para alcançar o bem-estar que a razão e a ciência prometem (KOHAN, 2008). Um exemplo dessa afirmação é a crença kantiana que versa sobre a infância como minoridade. É o período que a vida se configura sem razão, é obscura, sem conhecimento (KANT, 1982).

¹⁴ Tem-se conhecimento da existência das críticas dirigidas aos estudos de Áries, no entanto, elas não serão aqui exploradas, em profundidade, por fugirem ao escopo desse trabalho.

¹⁵ Nesse período a criança foi reconhecida do ponto de vista biológico e, somente, algum tempo depois ela é reconhecida com sujeito social, titular de direitos.

expostas aos mesmos costumes dos adultos. Elas não tinham um tratamento diferenciado, nem um mundo próprio, pois não existia neste período, o chamado sentimento de infância. Segundo o mesmo autor, a inexistência deste sentimento não era no sentido da falta de afeição, e sim, no sentido de conceber a criança como um indivíduo sem particularidades. Ariès (1981) discutia a não diferenciação da criança e do adulto, na forma de se vestirem, de falarem, de se expressarem, dentre outros aspectos.

Esta concepção ou carência de concepção de infância permaneceu por vários séculos. Os cuidados e mesmo a Educação das crianças eram de responsabilidade unicamente familiar, sendo à figura materna a principal encarregada dessa tarefa. De acordo com Boto (2002), isso ocorreu até o século XVI e até mesmo durante o século XVII, ou seja, com o advento do racionalismo científico – os seus pressupostos calcados na experimentação, no empirismo, entre outros. A noção de infância permaneceu obscura, mesmo sendo vista já como um período específico e individualizado. Sousa Santos (1989) assinala que o distanciamento e a estranheza do discurso científico em relação a alguns contextos sociais, dentre eles a infância¹⁶, estavam inscritos na matriz da ciência moderna e adquiriram expressão filosófica somente no século XVII.

Boto (2002) assinala que:

Nos termos de Philippe Ariès, no intervalo entre essa Idade Média que se ia embora e a Modernidade que, pouco a pouco, ganhava lugar, teria havido, inclusive, uma alteração nos padrões de sociabilidade: “(...) a da rua, do pátio do castelo, da praça, da comunidade – por uma sociabilidade restrita que se confunde com a família, ou ainda, com o próprio indivíduo. Portanto o problema consiste em saber como se passa de um tipo de sociabilidade na qual o privado é separado do público e até o absorve ou reduz sua extensão” (Ariès e Duby, 1991, p. 16). Os progressos da intimidade, historicamente, corresponderam, na época moderna, a um refluxo dos elos tradicionais de sociabilidade comunitária; como se o primado do indivíduo fosse correspondente ao declínio da esfera pública (p. 22).

Nesse entender, a individualização da noção de infância fez referência, nesse momento histórico, à percepção da criança como indivíduo, caracterizando-a como portadora de um contexto próprio, um mundo infantil. Seu mundo não era o mesmo do adulto, embora ainda tivesse muitas nuances da visão adultocêntrica que não compreendia a criança como *alguém que é está sendo*. Assim, a criança era apenas projeção para a vida adulta. Relacionado a isso,

¹⁶ Nesse sentido a estranheza e o distanciamento do discurso científico em relação a alguns contextos sociais, também se refere aos contextos relacionados à infância, uma vez que ela se apresentou como ausente na história durante muitos séculos.

Boto (2002) evidenciou que nesse período se projetava na criança a argamassa do modelo a ser engendrado na maturidade. A criança era percebida pelo que lhe faltava, pelas carências que apenas a maturação da idade e da educação poderiam suprir.

Cabe aqui destacar que as concepções de Ariès vêm sendo criticadas por historiadores modernos, por algumas fragilidades nos estudos da infância. Dentre esses estudiosos encontra-se Gouvea (2008) que discute o fato de que, embora Ariès se tornou uma referência clássica para os estudos da infância, este pesquisador afirmava a existência de um modelo universal de crianças, baseado nas classes abastadas dos centros europeus, o que é questionável. Outro aspecto de sua fragilidade teórica, segundo Gouvea (2008) remete-se a afirmativa de uma infância linear e ascendente. Historiadores modernos contestam esta visão evolutiva e linear, argumentam que em um mesmo período histórico existem práticas diferenciadas e concepções antagônicas sobre infâncias e crianças. Outrossim, compreendemos estas questões, dos antagonismos, mas entendemos que a periodização nos auxilia a organizar de forma didática esse pensamento.

Portanto, nesse contexto, voltando à Modernidade, a concepção de criança começou a ser modificada. Os pais começaram a preocupar-se com a Educação das crianças e a elas proporcionar um ‘mundo’ próprio. Foi necessário estabelecer regras e normas que comportassem a sociedade vigente, fator que contribuiu para que as crianças passassem a ser disciplinadas e se tornassem alvo do controle familiar, bem como, do meio ao qual estavam inseridas. Tal fato favoreceu o surgimento da instituição escolar, pois a criança aparecia como figura frágil em sua constituição física, na conduta pública e na moralidade, por isso, necessitava ser regulada, adestrada e normalizada para o convívio social (BOTO, 2002).

Dornelles (2005) afirmou que a infância passou a ser vista com outro olhar e, conseqüentemente, estabeleceu-se outra forma de “governá-la”. Assim, o disciplinamento passou a ser ofertado pelas famílias e pelas instituições de ensino, sendo conduzido de uma forma rígida e totalitária¹⁷. Boto (2002) observou que a entrada das crianças nas instituições de ensino, fez com que elas fosse entendidas como aluno e o mundo da infância foi separado, efetivamente, do mundo adulto. A mesma autora citou como exemplo a distância que era recomendada entre o educador e a criança-aluno.

¹⁷ Totalitária no sentido de uma Educação autoritária. A criança continuava sem ter voz ou vez; seus anseios não eram levados em consideração, os adultos definiam o que era melhor para ela sem ao menos ouvi-la ou “estudá-la”.

Nesse sentido, ainda no século XVII, Boto (2002) evidenciou a concepção de criança presente nas obras de Comenius, o qual considerava que a criança deveria deixar de sê-lo para tornar-se aluno. Com efeito, ela era o rascunho do adulto em formação. Segundo Boto (2002, p. 41) entendia-se que “a formação da puerilidade constituía, de alguma maneira, a gênese do conceito moderno da criança bem educada: a criança cortês”.

No século XVIII, mesmo com o processo de individualização já consolidado, os estudos sobre a infância entendiam a criança como uma folha em branco, que precisava ser preenchida, isto é, preparada para a vida adulta, pois nesse momento uma criança indisciplinada representava o fracasso do ‘ser’ enquanto adulto. Nesse entender, a projeção continuava sendo o maior enfoque.

Segundo Ghiraldelli (2006), no século XVIII:

A infância é vista como uma fase negativa, que deve ocorrer, sim, mas que deve passar. Deve terminar para dar espaço para o aparecimento do adulto enquanto antítese da criança. A infância, nessa acepção, é a época da rebeldia, e então a criança deve ser conduzida da heteronomia a autonomia por meio de regras exteriores, postas pelos adultos. (p. 18).

Nesse período, foi marcante a necessidade de formação de um ‘novo homem’, que contemplasse as exigências da forma de organização social, a qual solicitava valores conservadoristas e morais. A sociedade passou a se organizar de acordo com o novo modelo e as crianças passaram a ser compreendidas como a possibilidade de formação deste ‘novo homem’. Nessa perspectiva, novamente, pode-se dizer que a criança não era entendida como *alguém que é e está sendo* no momento presente.

No entanto, a criança começou a ser reconhecida como um indivíduo social, inserida dentro da coletividade. A família demonstrava preocupação e interesse pela sua saúde e Educação. Ariès (1981, p. 193) mencionou que o período entre a Idade Média e os tempos modernos foi compreendido como fruto de uma caminhada em que os adultos “compreenderam a particularidade da infância e a importância tanto moral quanto social e metódica das crianças...”. Porém, esse reconhecimento se deu parcialmente.

De Angelo (2008) nos lembrou que a sociedade que nascia já tinha em sua gênese a desigualdade e a competitividade e, desta forma, já apontava em sua ideologia dominante, a crença num modelo único e abstrato de infância, de maneira a fazer crer que todas as crianças poderiam ter acesso as mesmas condições e qualidade de vida e de ensino. No entanto, este desejo emergente de infância única não se sustentava, pois o acesso aos direitos sociais que a burguesia defendia não era garantido a todas as crianças.

Aqui re-encontramos novamente as ideias de Paulo Freire quando ele, em uma conversa com Sérgio Guimarães, no livro *“Sobre Educação (Diálogos)”* (1982) discutia os mecanismos autoritários e excludentes das escolas organizadas a partir dos valores burgueses. Para ele, a escola burguesa não ia ao encontro das crianças das classes populares, ela era contra os meninos populares.

Retomando ao século XVIII, Rousseau (1999) acreditava que a infância era um estado físico. A criança era diferente do adulto pela sua fisionomia, pelas suas expressões e se constituía como essência para os princípios da vida humana. No entanto, mesmo com essas considerações sobre a criança e a infância, Rousseau entendia a infância de maneira idealizada, pois, para ele, a infância existia enquanto estivesse ausente a idade da razão e, diante desta concepção, a criança continuava inserida numa concepção de *alguém que não é e não está sendo*.

Conforme Boto (2002):

De fato, o que parece ser a voz corrente dos escritos sobre educação, entre a Renascença e o Século das Luzes, é um dado desejo de obtenção do mínimo denominador comum da infância: as características básicas presentes em todas as crianças, qualquer que seja a classe, a nacionalidade, o nível de inteligência, etc. Nisso, encontra-se um quê de silêncio, de separação, de isolamento, e também de invisibilidade. A criança é muda; em sua individualidade, é espectador silencioso; é silenciada na sua voz, que, pelo suposto moderno foi desencantada; sem dúvida. Foi secularizada e institucionalizada. Passamos – teóricos da educação – a falar dela. Ao separar a criança do universo adulto, a modernidade cria a infância como uma mônada – unidade substancial ativa e individual; presente no limite, em todos seres infantis da espécie humana: sempre a mesma; sempre igual, inquebrantável, inamovível, irredutível – um mínimo denominador comum. Não falamos mais das crianças, e sim da infância (p. 57).

Com efeito, com estes aspectos, é possível evidenciar que o ser humano, no período da infância, passou por momentos em que, historicamente, apresentou-se de forma passiva, sem valorização. Em muitos momentos históricos e até hoje, a criança não é pensada e compreendida como ser ativo e transformador da sociedade, ou seja, como sujeito social¹⁸. De

¹⁸ Segundo Charlot (2000) sujeito social pode ser definido como aquele que tem uma identidade, que é um ser humano no mundo, em relação com o mundo e com os outros; que possui uma historicidade; é portador de desejos e é movido por eles e que ocupa um lugar na sociedade. Em suma, o sujeito social é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e lhe dá sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere. Nessa perspectiva, a condição humana é vista como um processo, no qual o ser se constitui como sujeito à medida que se constitui como humano, com o desenvolvimento das potencialidades que o caracterizam como espécie.

Angelo (2008) afirmou que a ideia contemporânea de infância, como categoria social, com estatuto próprio, surgiu com a modernidade e teve como preconizadoras a escola e a família. Isso fez com que a criança ganhasse espaço e importância perante a sociedade e na vida dos indivíduos adultos. Evidenciou ainda que é um conceito que tem suas bases na desconstrução da necessidade de adultização das crianças, que até a Idade Média marcou as relações entre os adultos e elas e que emergiu com o Renascimento.

Frente ao exposto, é possível afirmar que ocorreu, historicamente, um progresso teórico relacionado ao entendimento da infância e da criança. Isso fica claro quando nas discussões atuais, sobre o período da infância, evidenciam-se aspectos que, de maneira geral, não eram contemplados nas concepções explicitadas anteriormente. Nas discussões contemporâneas, alguns autores (ARROYO, 2004; BOTO, 2002; DEHEINZELIN, 2004; DORNELLES, 2005; FREITAS, 2002; GHIRALDELLI, 2006; KRAMER, 2003a; 2003b; KUHLMANN JUNIOR, 2002, 2007; POSTMAN, 1999; REDIN, 2007 e outros), são consonantes em afirmar que a criança é um ser histórico e social e que tem condições de ser crítico, criativo, autônomo, capaz de agir no seu meio e transformá-lo desde a infância. Nesse entender, a criança é considerada *alguém que é* desde sempre sujeito social.

Nesse sentido, Kuhlmann Junior (2007) afirmou que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação feita por adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história (p.30).

Em outras palavras, Paulo Freire também defendia que as escolas precisavam compreender as crianças em suas dores, tristezas, experiências e histórias de vida, para que também pudessem desenvolver a sua autonomia:

Uma escola que não é capaz de compreender a dor, que não é capaz de compreender a infelicidade dessas crianças, e que não é capaz também de entender os momentos aparentemente absurdos de suas alegrias apesar de todo um mundo de infelicidades, essa escola facilmente é levada a considerar grande parte dessas crianças como crianças-problema. Porque, na verdade, dificilmente deixará de haver problemas, numa situação concreta como essa. Mas no momento em que a escola, em lugar de ajudar, aumenta os problemas da criança, pela incompreensão dos seus problemas, então essa escola necessariamente termina por usar (...) muito mais caminhos coercitivos, que por sua vez terminam por provocar o medo. (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p.97).

Pensar a criança em diferentes contextos como sujeito histórico e social significa, portanto, pensá-la na história, expressando a sua vitalidade, de modo a se fazer história e fazer a história em diferentes momentos e situações. Assim, conceitualizar a criança como ser histórico e social significa considerar a infância como experiência humana e não apenas um momento transitório da vida. De acordo com Sarmiento (2005, p. 361), “a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”. Desta maneira, os diversos ambientes nos quais vivem as crianças precisam ser considerados e respeitados.

Pelo exposto, pode-se afirmar que a infância, ao longo das transformações sociais, tornou-se uma categoria de referência histórica, cultural e social; deixou de ser apenas um período definido biologicamente existindo, simultaneamente, em um mesmo momento histórico, diversas representações da infância e da própria criança. Franco (2002), em uma de suas análises, em que buscou compreender a infância e a criança, assinalou que a história da infância, em especial no Brasil, esteve permeada por conceitos como: privação cultural, marginalidade social, econômica e ainda educativa. Assim, é pertinente situar a infância na contemporaneidade e ainda saber quem é este “ser” criança no atual contexto socioeconômico.

Nesse entender, Postman (1999) descreveu que a infância assumiu um aspecto singular, que foi se moldando de acordo com o cenário econômico, intelectual e até mesmo religioso de um determinado contexto. Sobre isso, Franco (2002, p.30) afirmou que “sendo a infância uma construção histórica e social é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, pois o processo histórico evidencia diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização”. Pode-se dizer que a infância é um conceito sócio-histórico, não compreensível se deslocado de sua realidade.

Tal afirmação é legitimada quando no mundo todo é possível identificar, por meio da mídia e do cinema, as diversas e contraditórias situações vivenciadas pelas populações infantis¹⁹, como o trabalho e a prostituição infantil, a exploração sexual, o atendimento precário ou, muitas vezes, a falta dele às questões referentes à saúde e ao lazer, às dificuldades de acesso a uma educação pública e de qualidade, dentre outros aspectos de ordem socioeconômica e cultural. E, pelos mesmos veículos transmissores de informação, percebe-se que uma pequena parcela da sociedade tem condições de investir no desenvolvimento da integridade moral e intelectual das crianças, para tanto, o investimento se corporifica na forma

¹⁹ Entende-se por populações infantis as crianças no período da infância.

de infraestrutura no que diz respeito à educação, à saúde, aos esportes, ao lazer e também à preservação de fatores socioeconômicos desses indivíduos. Sarmiento (s/d, p.05) diz que “há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea”.

Pelo dito até aqui, é possível afirmar que a infância, na complexidade plural de suas formatações, é inserida junto a um discurso histórico, decorrente de variados contextos. Dessa forma, a criança apareceu na história de maneira concreta, datada, situada, fazendo parte de um contexto favorável ou não a sua pessoa; de uma categoria social. Assim, a infância ou as infâncias seriam compreendidas de diferentes maneiras, de acordo com o lugar que ocupam na sociedade, ou seja, infâncias diversificadas, multiculturais, constituídas em distintos contextos sociais, tempos e espaços de vida, marcada pelas diferenças de direitos, de deveres, de acesso a privilégios, de faltas e de restrições. (REDIN; MULLER, 2007).

Para tanto, Kramer (2003a) enfatizou que mesmo sendo concebidas como sujeitos históricos, sociais e titulares de direitos, as crianças são tidas como objetos, como abstração; na maioria das vezes, não se leva em conta as diferentes classes sociais em que estão inseridas. Frente a esta afirmação, é possível explicitar que, dependendo do contexto social em que a criança está inserida, a conotação de infância sofre diferenciações. No discurso social ou educacional identificam-se alterações no que diz respeito à formação de valores, os quais irão direcionar, muitas vezes, a postura do indivíduo perante a sociedade.

Arroyo (2004) salientou que a visão idealizada da infância deixou de fazer sentido na sociedade do progresso, não que o autor compartilhe das concepções neoliberais dessa sociedade. Entretanto, nesse contexto, ele apontou que a infância necessita ser compreendida e concebida tal como se dá na realidade do momento histórico. As imagens reais da infância no mundo “moderno” são outras, e que, a sociedade, ainda a contempla diante de uma imagem romântica e mágica.

Esta imagem é disseminada por uma idéia de infância, caracterizada como um período angelical em que é possível viver plenamente, no sentido de estar livre das preocupações denominadas “adultas”. No entanto, é evidente que essa descrição está ajustada somente a uma parcela da sociedade. É relevante dizer que esta parcela é formada pelas classes abastadas, por isso, a importância do esclarecimento sobre as concepções de infância. Pelo considerado, para que seja possível uma discussão sobre a infância, assim como sobre a criança e sua Educação, é imprescindível considerar que: muito além do fator biológico, que aponta para características anatômicas e fisiológicas específicas à infância, cada contexto

cultural e econômico é capaz de criar uma maneira particular de concepção a respeito deste tema. As formas de se relacionar com ela e o próprio papel dela na sociedade resultam de uma complexa rede de valores e regras predominantes no ambiente no qual ela está inserida.

Nesse entender, Kramer (2003a, p.25) apregoou o pensamento de Paulo Freire como marco fundamental, pois considerou as crianças e os adultos como cidadãos, que se produzem e são produtores da história. A autora afirmou, ainda, que a práxis presente nas obras de Freire fornece subsídios para a constituição de um conceito de infância despedagogizado e desnaturalizado, “capaz de fermentar e fomentar uma prática de pesquisa em que ela – a criança – jamais seja tida como objeto”.

Considera-se assim, e de acordo com as idéias de Freire ([1970] 2005) voltadas para uma Educação Libertadora, aproximando-as à Educação da Infância, que as crianças das classes populares apresentam-se como “oprimidas”, uma vez que são destituídas de garantias fundamentais, como educação, habitação, saúde, lazer, entre outros aspectos e são fadadas, na maioria das vezes, a servir como mão-de-obra barata ao modo de produção capitalista. O fato de serem destituídas dessas garantias as impedem de apresentar uma postura autônoma frente ao contexto social em que estão inseridas. Do mesmo modo, não se pode esquecer que as crianças das classes abastadas também são sufocadas por outro tipo de vida, que monopoliza o seu tempo de infância e firma outra concepção de cultura infantil. Nesse sentido, as crianças e tornam-se uma dimensão importante da teoria social (GIROUX, 1995).

Frente ao exposto, é possível considerar que a criança no período da infância sofre variadas formas de opressão, de acordo com a sua classe social, sua etnia, sua crença, seu gênero, às instituições sociais a que pertencem, entre outros aspectos.

Na “*Pedagogia do Oprimido*”, Freire abordou aspectos da pedagogia que trazem o oprimido como sujeito principal. Para tanto, Freire discutiu o processo de humanização e desumanização dos seres humanos dentro do contexto sócio-histórico. Diante desta afirmação, Freire mencionou o processo de humanização como vocação dos homens, para o *ser mais*. *Ser mais*, para Freire, consiste na afirmação da humanidade dos seres humanos. Quando existe a distorção desta vocação, instaura-se uma consequência, um fato concreto na história, o que por sua vez não é destino dado, a do ser menos.

Nesta distorção do *ser mais*, a consciência de ser menos leva os que estão condicionados a travarem uma luta contra quem os fez menos. Freire ([1970] 2005, p. 33) destacou que “esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se

tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos”. Neste entender, os homens estariam realizando a grande tarefa humanista e histórica dos homens: libertar-se em comunhão.

Esta tarefa humanista se caracteriza, segundo Freire, em pedagogia libertadora. A conscientização libertadora exige dos oprimidos uma responsabilidade total, fazendo com que se percebam como seres humanos e não como coisas. Para que isso ocorra, Freire destacou que o único caminho é o da prática de uma pedagogia humanizadora, que será capaz de estabelecer uma relação dialógica permanente, levando os oprimidos a desenvolver consciência crítica. Neste sentido, é importante pensar na humanização em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Em um primeiro momento, quando os oprimidos descobrem-se na condição de ser menos, em vez de lutarem pela sua libertação, tendem a serem opressores ou subopressores. Diante disso, o oprimido não concebe o “homem novo” como o ser humano que nasce da superação de si próprio e também do outro, ou seja, da superação da contradição, que transforma a realidade opressora numa realidade de libertação.

Os oprimidos, enquanto hospedam a “sombra” dos opressores e seguem suas condutas, ignoram a liberdade. Na medida em que acontece o reconhecimento crítico da situação opressora, os oprimidos começam a buscar a autonomia como recurso de liberdade. O reconhecimento crítico da situação opressora consiste em conhecer a realidade concreta e agir sobre ela. Este agir não pode ser puramente idealista, mas necessita ser: reconhecimento – compreensão – ação. Quando há o reconhecimento e a compreensão, torna-se possível transformar a realidade de forma objetiva, a ação será realizada mediante a um foco objetivo e concreto. No entanto, esta ação, não deve cair no objetivismo e desconsiderar a esfera subjetiva. O objetivismo, de acordo com Freire, constitui-se na incapacidade de refletir sobre a análise da realidade concreta.

Objetividade e subjetividade, no processo de superação de opressores-oprimidos, devem encontrar-se e permanecer em dialeticidade, visto que a realidade social não existe por acaso, muito menos se transforma por acaso. Ela existe e se transforma pela ação dos seres humanos. Assim, transformar a realidade opressora é tarefa histórica dos oprimidos.

É importante ressaltar que os oprimidos podem estar em diferentes contextos. No caso das crianças, a situação é complexa, pois elas são dependentes dos adultos para realizar determinadas atividades e, nesse caso, muitas vezes não podem se manifestar. As crianças, até certa idade, têm dificuldade de compreender o que se passa ao seu redor, devido a algumas

características biológicas e cognitivas. No entanto, acredita-se que as crianças são capazes de sentir a opressão, como também são capazes de desenvolver senso crítico desde a tenra idade.

Com efeito, as evidências da opressão da e na infância vêm de várias maneiras e de diversas fontes. Como exemplo, é possível citar a evidência fornecida pelos meios de comunicação, valendo-se da mesma forma e do contexto que lhe são peculiares, refletem em seu conteúdo uma forma de opressão da e na infância - o consumismo.

Nesse viés a relação produção-consumo funda a criança como opressora e oprimida. Por meio dos apelos midiáticos as crianças têm sido capturadas pelas regulações do poder. Elas aprendem precocemente que consumir é possuir determinados objetos ou marcadores sociais, que o poder consiste em adotar certo estilo de vida e é condição necessária para a felicidade. Neste entender, consumir torna-se sinônimo de poder, de auto subjetivação ou de governo de si (DORNELLES, 2005).

Uma consequência deste comportamento consumista, a que as crianças foram expostas, é a política de inclusão, ou seja, é o sentimento de pertença de cada criança em diferentes grupos, ou num grupo específico, pelo sentimento de identificação, o qual induz suas ações e seus comportamentos, inclusive os de consumo. No entanto, tal política de inclusão produz os excluídos. Dornelles (2005, p.90) salienta que este fato “não significa estar além ou fora da inclusão, mas, sim, pertencer a outro grupo: o dos excluídos do mercado, do consumo, dos jogos, dos sites, dos quartos informatizados, entre outros aspectos”. A mídia coloca em circulação uma grande parafernália de produtos para o consumo infantil, principalmente tecnológico. Esse fato faz com que aquelas crianças que têm condições de acompanhar os apelos midiáticos tornem-se vítimas de objetos e desejos e aquelas que não podem os acompanhar são vitimadas por eles.

De acordo com Streck (*et al*, 1999) uma das principais característica de Paulo Freire era a sua aguçada capacidade de ler os “sinais do tempo”, sem esquecer o seu olhar crítico e profético. Nesse sentido, observamos que Freire apresentava preocupações relativas às tecnologias. Freire (1996) asseverou que não tinha dúvidas do enorme potencial de estímulos e desafios que as tecnologias ofereciam à curiosidade das crianças. Observou também que as crianças das classes abastadas tinham maiores acessos a essas tecnologias. Com efeito, Freire (2000) afirmou que era necessária uma compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação que precisamos deve estar infundida como intervenção política e ética. Nesse sentido, Freire (2000) observou que quanto maior a importância da tecnologia, mais deve se afirmar a rigorosa vigilância ética sobre ela. A ética a que Freire se referia era aquela a serviço da

vocação ontológica dos seres humanos e não a ética estreita e malvada como a do lucro, do mercado.

Ainda outra forma de compreender os aspectos de opressão da e na infância está diretamente ligada à experiência de vida de milhares de crianças que estão fora da esfera econômica da indústria manufatureira, da moda, da publicidade e das novas tecnologias. Crianças que são “adulteradas” precocemente, que são exploradas das mais diversas formas, sejam pelos seus corpos ou pelas suas mentes. Crianças que vivem sua infância realizando o trabalho agrícola, para daí tirarem sua sobrevivência. Crianças que passam seus dias em *lan houses* tendo acesso às últimas tecnologias. Crianças que têm suas agendas cheias com atividades de balé, inglês, pintura, atividades, que de certa forma, também as tornam trabalhadores infantis (DORNELLES, 2005).

Estes são exemplos de seres humanos que vivem a sua infância de forma bastante paradoxal que emergem de experiências, de vivências que impõem em muitos momentos um duplo sentimento que oscila entre a sedução, o desejo, a piedade, o abandono, entre outros aspectos. Frente ao exposto é possível questionar: a infância é negada as crianças, ou a sociedade têm se tornado desumanizadora?

Todo o processo da vida social contemporânea tem contribuído ao processo de desumanização da criança de diferentes classes sociais. Ao considerar o conceito de humanização utilizado na introdução deste trabalho, é possível afirmar que o processo de desumanização da criança se dá frente a essas condições que e, principalmente, naquelas reproduzem as suas vidas: na moradia, no trabalho, na rua e até mesmo nas escolas, pois são muitos os limites impostos a sua humanização.

Segundo Arroyo (2000, p.48), “Paulo Freire sugeriu que o olhar deve ser sempre duplo, de um lado o olhar para as manifestações múltiplas de humanização, de outro para o reconhecimento da desumanização como realidade histórica”. Neste entender, é possível inferir que o olhar inicialmente para a desumanização social possibilita, talvez e, sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação pensar sobre a outra viabilidade, a da sua humanização.

Assim, se as crianças forem reconhecidas frente às situações opressoras e se reconhecerem como parte destas situações que as desumanizam, poderão compreender-se como sujeitos em relação com o mundo, no mundo e com os outros e partir para a busca de subsídios para exercer sua curiosidade e sua autonomia; busca que, de acordo com Freire ([1970] 2005), deve ser constante e exige o reconhecimento crítico da situação opressora.

Essa busca da autonomia, ao que concerne aos aspectos infantis, deve levar em consideração e respeitar as particularidades da criança, os seus estágios de desenvolvimento,

seus anseios, suas percepções e suas vozes. Todavia, o respeito a essas particularidades não deve inibir a busca da autonomia pela criança. Freire ([1982] 2006a) afirmou que a curiosidade infantil não é distorcida pelo simples fato de ser exercida; que uma leitura crítica do mundo, é fundamental e não torna o ‘menino’ antecipado em ‘homem’. Neste sentido, a criança precisa ser concebida e compreendida como *alguém que é e está sendo*. Acredita-se que a busca pela autonomia, motivada ainda na infância, pode desenvolver nas crianças senso crítico, conseqüentemente, levando-as a encontrar o seu “lugar” na sociedade e ainda recuperar a sua humanidade destituída historicamente e isso pode ter início, ainda, na Educação Infantil.

Compreender a criança como *alguém que é e está sendo*, oportuniza afirmar, numa postura Freiriana, que os homens, quando compreendidos dentro do mundo e num processo histórico de mudança, entendem-se e sabem-se inconclusos. Por isso, não aceitam uma realidade determinada, *entendem que para ser, tem que estar sendo* (FREIRE, [1970] 2005). Assim, dominam a consciência da sua consciência de ser e estar sendo no mundo, apropriam-se da realidade histórica e se tornam capazes de transformá-la.

Feitas algumas considerações gerais sobre o processo histórico-epistemológico da infância, tratar-se-á em seguida, da infância no contexto histórico da sociedade brasileira.

2.2 A Infância e a criança no contexto histórico da sociedade brasileira

Segundo Ramos (2007), pode-se dizer que a história da criança e, por conseqüência, da infância no Brasil tem o seu início ainda nas embarcações portuguesas do século XVI²⁰. As crianças embarcavam nos navios na condição de grumetes, pajens, como órfãs do Rei ou como passageiros acompanhados dos pais ou de algum parente responsável²¹. Nesta situação

²⁰ Sabe-se que antes dos portugueses desembarcarem no Brasil havia povos indígenas que habitavam a costa litorânea e, conseqüentemente, crianças indígenas. Contudo, a historiografia sobre a infância, majoritariamente, aborda essa temática a partir da colonização portuguesa. Destarte, tem-se conhecimento da importância das crianças indígenas na história da infância no Brasil.

²¹ Os grumetes são caracterizados como marinheiros de graduação inferior na armada. Na história das embarcações marítimas as crianças órfãs, desabrigadas e de famílias pobres das áreas urbanas, geralmente meninos entre nove e dezesseis anos eram recrutados como mão-de-obra para servir nos navios. Os pajens se encontravam na mesma faixa etária, tinham um serviço menos árduo e serviam, geralmente, os oficiais de embarcação. As órfãs do Rei eram meninas retiradas dos orfanatos e enviadas às possessões portuguesas para amenizar a falta de mulheres brancas nesses locais e as crianças embarcadas como passageiros eram acompanhadas por seus pais ou parente, eram geralmente muito pequenas, entre zero e cinco anos, e em número reduzido. Para aprofundar esse assunto ver RAMOS, F.P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, M. del (org). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 19-54.

as crianças sofriam abuso sexual, atos de violência, realizavam tarefas pesadas, eram vítimas da pedofilia, além de serem, muitas vezes, exauridas até a morte devido às precárias condições a que estavam expostas, tanto para o trabalho, quanto para a permanência nos navios e, ainda, em função da debilidade de sua estrutura física, as crianças eram as primeiras vítimas, tanto na terra como no mar, mesmo porque a população infantil, presente nos navios, era muito pequena e por isso não era considerada como de importância.

Nesse sentido, a intenção de contar a história desde as embarcações é a de ressaltar a falta de cuidados com as crianças, as quais eram tidas como mão-de-obra e fonte de lucros e, sublinhar, que esses valores foram transportados juntamente com as embarcações que ao Brasil chegaram.

Priore (2007) salientou que não são muitas as palavras para definir as crianças no passado, em especial, em um passado símbolo de instabilidade e constante mobilidade populacional, como foi o início da colonização no Brasil. A autora enfatizou, ainda, que a criança é denominada, nos documentos referentes à vida social na América portuguesa, como “meúdos”, “ingênuos”, “infantes”, entre outros. Na mentalidade coletiva, a infância era representada como um tempo sem individualidade moral, ou seja, um período de transição.

Observa-se que a origem do atendimento à criança pequena esteve relacionada com a chegada dos jesuítas ao Brasil. A igreja trazia consigo modelos ideológicos de infância, que passavam pela disseminação de duas imagens: da criança mística e da criança que imitava Jesus. Estes modelos ideológicos ajudaram a alterar a maneira de como os adultos concebiam e acompanhavam a criança. Nessa perspectiva, os jesuítas investiram na educação/catequização dos pequenos índios e dos filhos dos gentios que, juntamente, com os órfãos portugueses vindos da metrópole, formariam um exército de ‘pequenos-Jesus’ que sairiam a pregar e sacrificar-se para o adestramento espiritual e moral dos nativos, conseguindo assim, atingir os pressupostos de salvação apregoados pela igreja. De acordo com Priore (1996), a instrução acontecia, neste âmbito, de maneira informal e os conteúdos eram de ordem, unicamente, religiosa. Essa postura apresentava suas limitações, mas na época oferecia as suas contribuições. É importante ressaltar que essa educação era recebida e difundida pelos jesuítas e que a história da infância e a valorização da criança apresentam ligação estreita, principalmente, com o surgimento das instituições de atendimento à infância.

É possível afirmar que no Brasil, a concepção que se tinha de infância era quase a mesma da Europa, ou seja, um período transitório, sem muita importância e as crianças eram entendidas como seres desprovidos de razão. As crianças eram oferecidos os mimos, pois

eram vistas como brinquedos, “animaizinhos de estimação”, mas com uma diferença acentuada: as crianças pobres e, principalmente, as negras, eram utilizadas como mão-de-obra, escravizadas e exploradas, desde que apresentassem condições para o trabalho, isso ocorria por volta dos sete anos de idade.

Nesse viés Scarano (2007) declarou que a escassez de referências, no início da colonização do Brasil, sobre o período da infância não significou que a criança tenha sido totalmente desvalorizada. Segundo o mesmo autor, nas entrelinhas da história é possível identificar, que algumas crianças significavam a continuação da família, usufruíam do afeto das pessoas de sua convivência e participavam dos festejos, ou seja, sua presença física marcava os momentos.

Tal valorização da criança foi explicitada durante o século XVIII, quando os médicos higienistas (ramo da medicina ainda em fase embrionária) alertavam as mães quanto aos cuidados com as crianças, principalmente aos aspectos que concernem à higiene e à alimentação. Isso porque nesse período o índice de mortalidade infantil era elevado. As mães, habituadas ao clima europeu, cuidavam das crianças da mesma forma que na Europa, com roupas muito quentes e alimentação inadequada, ação que acabava por dificultar o desenvolvimento saudável das crianças (PRIORE, 2007).

É necessário observar que existia uma diferença marcante entre o tratamento das crianças negras, filhas de escravos, das crianças brancas, filhas da nobreza e dos senhores de engenho. Diante deste fato, pode-se afirmar que, já no passado brasileiro, o termo correto para designar o período de vida das pessoas, enquanto crianças, seria *infâncias*, pois esse período já se apresentava de maneira distinta para as diferentes classes sociais e étnicas. Pelo exposto, ousa-se dizer que o que marcou a história da infância no Brasil foi o esquecimento da criança enquanto ser humano, ainda na infância. As crianças não eram compreendidas como seres pensantes, providos de razão. Esta é mais uma contradição que permeia a história: as crianças não eram entendidas como seres pensantes, mas eram aceitas como mão-de-obra.

No entanto, percebe-se que algumas características designavam o padrão de criança ideal, que eram naturais em territórios europeus seguiram-se no Brasil, tais como, uma criança branca, de família consangüínea, de idioma português, de religião cristã, de colégio interno e cuidada por outros. Para Muller (2007) estas eram as características das crianças das classes dominantes durante o império. Em consequência, havia diferenças e particularidades no tratamento das crianças de origem negra e indígena, que representavam a maioria no país. A denominação para designar a diferente origem da criança era a seguinte: para crianças negras:

moleque ou moleca; para as crianças indígenas: curumins e para as crianças brancas: sinhozinho e sinhazinha.

Assim, os moleques e as moças conviviam, juntamente, com os sinhozinhos e as sinhazinhas até os sete anos, posterior a isso aqueles eram destinados ao trabalho, viravam mão-de-obra e passavam a servir a esses. Os sinhozinhos e as sinhazinhas eram destinados aos estudos. Quanto aos curumins também viravam escravos.

Freyre em sua obra, *Casa Grande e Senzala* (1998), retratou como acontecia essa relação e salientou ainda que o período da infância no império era caracterizado pelo alto índice de mortalidade infantil, pela prostituição de meninas, principalmente índias e escravas, pela iniciação precoce dos meninos na vida sexual, os quais se comportavam como adultos desde muito cedo. Observou também que as crianças brancas eram mimadas pelas negras nas casas-grandes e que os meninos brancos maltratavam os meninos negros. Os pais dos meninos brancos toleravam a atitude dos seus filhos em relação à malvadeza e à estupidez e muitas vezes até estimulavam esse tipo de comportamento.

Esses aspectos demonstram a complexidade da história da infância no Brasil, a diferença de tratamento para as crianças de etnias e classes sociais diferentes. Não se pode esquecer que as crianças das classes de elite desse período também eram consideradas somente como possibilidade de um novo adulto. No entanto, parece que as últimas, ao atingirem a adultez, conseguiam alcançar a “graça” de serem consideradas seres humanos em essência, o que não é tão evidente quanto as demais crianças.

Como já citado, as infâncias das crianças de diferentes origens eram marcadas pela diferença de tratamento. Estas diferenças se estendiam ou começavam na família, quando os pais negros e seus filhos eram desprovidos de benefícios, como o de ter família e dignidade, representavam somente força de trabalho e lucro. Nessa perspectiva, a família só tinha sentido e significado para os brancos, os negros, índios e mestiços eram vendidos e muitas vezes separados dos seus (MULLER, 2007).

A Roda dos Expostos (1738) acolhia as crianças abandonadas e os “bastardos” da elite; eram os primeiros atendimentos às crianças excluídas. Em 1871, entrou em vigor a Lei do Ventre Livre, a qual não libertou de fato os escravos e muitas crianças foram abandonadas ou passaram a viver na miséria.

Frente ao exposto, entende-se que até o início da República pouco se fazia no Brasil em favor da educação da criança, em especial da criança pobre, negra, mestiça ou indígena.

Não havia uma legislação que as amparasse, nem ao menos alternativas de atendimento educacional.

Segundo Passetti (2007), a história da infância no Brasil foi e continua sendo permeada de crueldades inimagináveis, geradas em todos os âmbitos sociais. Para este autor, a dureza da vida perpassa o imaginário das crianças das classes populares desde a tenra idade e isso é uma herança dos séculos passados, que deixou ranços tão penosos que marcam a infância e fazem com que ela seja elevada às dimensões de problema de Estado, com políticas sociais e legislação específica²².

De acordo com Oliveira (2002), as primeiras instituições de atendimento às crianças surgiram com a criação de asilos, que acolhiam e cuidavam de crianças das classes populares, de maneira assistencialista e compensatória. Em decorrência dos asilos, foram criados parques infantis e escolas maternais. Estas entidades tidas como filantrópicas e assistenciais recebiam verbas, de baixo custo, por meio de programas emergenciais de massa. Muitas crianças freqüentavam estas instituições e as pessoas que as atendiam eram voluntárias; muitas delas, mães das crianças acolhidas na instituição.

Oliveira (2002) exprimiu que em 1875 no Rio de Janeiro e 1877 em São Paulo, surgiram os primeiros jardins-de-infância privados e, apenas alguns anos depois, os primeiros jardins-de-infância públicos, nos quais eram atendidas as crianças de extratos sociais mais afortunados. Houve, também, neste período “o fortalecimento de um movimento de proteção a infância, que partia de uma visão preconceituosa sobre a pobreza, defendendo um atendimento caracterizado como dádiva aos menos favorecidos” (OLIVEIRA, 2002, p. 93).

Com a proclamação da República, em 1889, ocorreram algumas mudanças ideológicas de como tratar as questões sociais, no entanto, estas questões continuaram a ser tratadas de acordo com a classe social atendida. Kuhlmann Junior (2007) descreveu que mulheres das classes populares começaram a adentrar no mercado de trabalho por conta da urbanização e industrialização crescentes no país. Diante disto, foi fundada a primeira creche brasileira criada para o atendimento dos filhos das operárias: a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Concomitantemente com essa ação, foram surgindo pelo país inúmeros jardins-de-infância criados por imigrantes europeus para o atendimento dos seus filhos.

²² Para aprofundamento das ações governamentais destinadas à infância ver PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, M. del (org). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 347-375.

Com essa crescente entrada das mulheres das classes populares no mercado de trabalho, decorrente das necessidades impostas pela 1ª Guerra Mundial (1914), os empresários se viram obrigados, diante das reivindicações dos operários, a criar melhores condições de trabalho, dentro dessas condições encontrava-se a implantação de creches dentro das próprias fábricas, a exemplo da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado. No entanto, Oliveira (2002) salientou que as creches, sendo de propriedade das empresas, eram usadas e entendidas como coadjuvantes nos ajustes das relações de trabalho. O fato de o filho da operária estar sendo atendido dentro da própria fábrica, passou a ser considerado algo vantajoso, por provocar um aumento de produção por parte da mãe.

Contudo, o discurso social, de maneira geral, enaltecia um ideal de mulher voltada para o lar, pois a inserção da mulher no mercado de trabalho não era considerada como consequência da implantação do capitalismo.

Assim, por volta de 1930, o Estado passou a buscar financiamento junto à órgãos privados, com o objetivo de criar uma ‘política’ de proteção à infância. Vários órgãos surgiram nesse período, entre eles: o Ministério da Saúde; o Ministério da Justiça e Negócios Interiores; a Previdência e a Assistência Social; Ministério da Educação e ainda outros de iniciativa privada, todos voltados à assistência infantil. O principal objetivo dessa época era o de combater a mortalidade infantil, por isso, as instituições de atendimento preocupavam-se, basicamente, com a higiene e educação física das crianças. Creches, jardins de infância e pré-escolas começaram a ser organizados de maneira desordenada, numa perspectiva emergencial, com vistas a resolver todos os problemas da população infantil.

Ainda, na década de 1930, por meio de estudos realizados por Faria (2002), é possível citar os Parques Infantis do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, idealizados por Mário de Andrade, os quais integravam um projeto de educação para as crianças pequenas das famílias operárias. Este projeto, de certa forma, garantia o direito à infância para essas crianças. De acordo com Faria (2002), os Parques Infantis criados por Mário de Andrade, em 1935, podem ser considerados a origem da rede de Educação Infantil paulistana. Pode, também, ser considerada a primeira experiência brasileira, pública e municipal, de educação, mesmo de caráter não-formal, para as crianças das classes populares. A autora enfatizou que nesses Parques, as crianças tinham a oportunidade de serem cuidadas, educadas, além de conviver com a natureza e brincar em espaços adequados, isso porque o objetivo dos Parques era o de interligar as ações de educar, de assistir e de recrear. Nesse sentido, evidencia-se que havia preocupações com a qualidade da Educação ofertada às crianças das classes menos favorecidas economicamente.

Nas décadas de 1940 e 1950, as instituições de Educação Infantil, eram impregnadas por uma tendência médico-higienista, o objetivo era o de atender as crianças contemplando, na maioria das vezes, somente os seus aspectos físicos.

O caráter médico-assistencialista, enfocando as suas ações para reduzir a morbimortalidade infantil, perdurou também até a década de 1960. Na década de 1970, a legislação de 1971 (Lei 5692) dispôs que: “Os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternais, jardins-de-infância ou instituições equivalentes” (OLIVEIRA, 2002). Mesmo com essa determinação da lei, a Educação Infantil não foi, de fato, assegurada e ampliada e o atendimento das crianças de zero a seis anos não era direito das crianças e dos pais trabalhadores, tão pouco um dever do Estado. Kramer (2003b) mencionou que a partir desse momento as políticas governamentais começaram, de forma rudimentar, a ampliar o atendimento das crianças de zero a seis anos, no entanto, este atendimento não era assegurado pela legislação, o que evidentemente, dificultou a expansão da Educação Infantil.

Ainda na década de 1970, nos Estados Unidos da América e na Europa surgem novas teorias, dispendo que as crianças das classes populares sofriam de “privação cultural”. Observou que nas décadas de 1960 e 1970 estava em voga a educação compensatória. De acordo com Kramer (2003b), Kuhmann Junior (2007) e Oliveira (2005) as crianças das classes populares eram criticadas por sua forma de expressão, de cultura e, também, pelas suas ações frente a realidade. Sendo assim, o projeto educativo predominante se preocupava em compensar as carências do meio social destas crianças, ou seja, era como se a cultura popular não existisse. Alguns conceitos como: carência, marginalização cultural e educação compensatória, passaram a ser discutidos. No entanto, estes conceitos foram utilizados sem que houvesse uma reflexão mais aprofundada sobre a estrutura dos problemas sociais, em especial os problemas da infância. (OLIVEIRA, 2002).

Diante disto, a Educação Infantil, também no Brasil, passou a ser discutida em âmbito político, o qual passou a defender que o atendimento do então denominado, pré-escolar, deveria acontecer na esfera pública, entendendo que essa atitude seria um caminho para um trabalho remediativo com vistas a suprir a “privação cultural” dos desafortunados.

Denominou-se este atendimento de “Educação Compensatória”. Foram elaboradas propostas de atendimentos para as creches e pré-escolas das classes populares. Tais propostas visavam à estimulação precoce, seguida de alfabetização. Mesmo com alguma preocupação em relação à Educação das crianças, ainda, o cunho assistencialista era marcante.

Na década de 1970, a intensificação do processo de acumulação do capital, seguido pelo crescente desfavorecimento econômico de grande parcela da população, fez com que as mulheres começassem a atuar nos meios de produção para compensar a perda de poder aquisitivo da família como um todo (HADDAD, 2002). Ainda, essa mesma década, no Brasil, é caracterizada por um processo que clama por abertura política, tolhido por muito tempo em função do período da ditadura militar.

Essa reivindicação possibilitou o desabrochar de inúmeros Movimentos Sociais, entre eles o Movimento Feminista, que ganhou força significativa a partir de 1975, quando a ONU (Organizações das Nações Unidas) decretou este, como sendo o Ano Internacional da Mulher e estimulou a organização de núcleos feministas no país. É importante destacar que nesse período as reivindicações por creches, assim como as lutas contra a carestia, a violência, dentre outros, já estavam presentes nos atos públicos feministas. A presença da “articulação feminista” colaborou para que a reivindicação por creches ganhasse outro enfoque: que fosse entendida como um direito das mulheres trabalhadoras, além de contribuir para que houvesse um suporte organizativo no movimento, implicando orientação ideológica mais nítida, no sentido de exigir a participação do Estado na criação de redes públicas de creches (ROSEMBERG, 1984).

A entrada das mulheres da classe média no mercado de trabalho contribuiu para o acréscimo do número de creches e pré-escolas públicas e privadas. Além da preocupação com o cuidado físico, esta fração social se preocupava, também, com o desenvolvimento intelectual das crianças. Com tudo isso, novos valores passaram a ser expressos nas instituições, tais como: a preservação de um padrão educativo que satisfizesse, além dos aspectos físicos, aos aspectos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos da criança pequena.

Desta forma, no final da década de 1970, as famílias que necessitavam que a mulher trabalhasse, intensificaram a reivindicação por creches, afirmando e lutando com maior intensidade para que as creches fossem delegadas como direito dos trabalhadores e como dever do Estado. Desta maneira, em 1979, em ocasião do I Congresso da Mulher Paulista, o movimento se oficializa como Movimento de Luta por Creche e traz a proposta da criação de uma rede de creches totalmente mantida pelo Estado, que tivesse a participação da comunidade na orientação e na escolha dos funcionários. Tal reivindicação, no município de São Paulo, partiu da iniciativa de mulheres, moradoras da periferia, em sua maioria, donas de casa e empregadas domésticas que se organizavam nos bairros, por meio de clubes de mães, juntamente a essas mulheres foram se unindo operárias, grupos feministas e intelectuais que passam a dar maior solidez ao Movimento (HADDAD, 2002). Nesse contexto, o poder

público foi obrigado a atender as reivindicações e aumentou o número de creches mantidas pelo governo.

Surgiram, também, nesse mesmo momento, as creches comunitárias, na maioria das vezes, desvinculadas do apoio governamental e mantidas pelos próprios usuários. Essas instituições comunitárias concretizaram um trabalho de fortalecimento no âmbito pedagógico, no que concerne ao avanço de uma prática coletiva de resgate da cultura da comunidade atendida. O atendimento das crianças, das classes médias, ficou sob o encargo das instituições de Educação Infantil, que além de atendê-las no sentido de cuidar da sua integridade física, psíquica e moral, preocupavam-se com a sua cognição.

A partir da postura tomada pela camada média da população, o discurso no atendimento do pré-escolar começou a ser difundido como de cunho educativo, com o objetivo de promover a aprendizagem. As classes populares se interessaram por esta proposta. Começaram a surgir diversas pesquisas na área da Educação e, também, da psicologia sobre a importância dos primeiros anos de vida (OLIVEIRA, 2002). A partir daí, novas posturas foram adotadas na rotina de trabalho exercida na maioria das escolas infantis. As atividades começaram a adotar um caráter pedagógico, no sentido de serem orientadas e sistematizadas. Entretanto, o discurso assistencialista ainda se fazia presente.

Nessa perspectiva Kramer (2003b) afirmou que foi a partir da década de 1970 que as políticas governamentais começaram a, incipientemente, ampliar o atendimento, em especial, das crianças de quatro a seis anos e, a partir daí, a importância da educação da criança pequena começou a ser reconhecida. No entanto, a abordagem pedagógica começou a ser questionada pelos técnicos e professores, somente no início da década de 1980. É importante destacar que antes mesmo dos técnicos e professores se engajarem nessa luta, os Movimentos Populares, em especial o Movimento Feminista, desde os anos de 1970, ao lado da luta contra a ditadura militar, já erguiam as bandeiras e reclamavam por creches públicas e de qualidade.

Segundo Oliveira (2002), em 1985 com o término do período militar, novas políticas de atendimento às creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986. Esse período passa a ser marcado por um grande questionamento, agora de ordem política, feito por educadores, que questionavam acerca da possibilidade de o trabalho realizado nas creches servir de base para movimentos de luta contra desigualdades sociais. Foi preciso que se retomassem as discussões a respeito das funções das creches e pré-escolas e a elaboração de novas programações pedagógicas que rompessem com as abordagens assistencialistas/compensatórias, ressaltando uma função de cunho pedagógico-educativo que objetivasse o desenvolvimento lingüístico e cognitivo das crianças.

Ainda na década de 1980, destaca-se a Carta Constitucional de 1988. Entre os mais importantes artigos está o que determina como dever do Estado “*o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos*” (artigo 208, inciso IV); e o que inclui como um direito de trabalhadores homens e mulheres, no campo e na cidade, “*a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 6 anos de idade, em creches e pré-escolas*” (artigo 7, inciso XXV) (HADDAD, 2002). Estas novas conquistas caracterizaram, pela primeira vez, uma referência legal dos direitos específicos da criança que não circunscritos à família. Também, pela primeira vez, o atendimento à criança de zero a seis anos de idade foi definido como um direito à Educação e dever do Estado (HADDAD, 2002).

No início da década de 1990, foi promulgado o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, este documento concretizou os avanços da Constituição de 1988. Na mesma época, uma nova LDBEN (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) começou a ser pensada, impulsionando diferentes setores educacionais, em particular, as universidades e instituições de pesquisa, sindicatos de educadores e organizações não-governamentais, a defesa de um novo ‘modelo’ de Educação Infantil (OLIVEIRA, 2002).

Desta maneira, em dezembro de 1996, foi promulgada a nova LDB – Lei nº 9394/96, que estabeleceu a Educação Infantil como parte integrante e etapa inicial da Educação Básica. Esta foi uma conquista tida como histórica, as creches foram reconhecidas e legalizadas como instituições educativas.

A Educação Infantil, como parte integrante e etapa inicial da Educação Básica, apresentou uma nova possibilidade ao avanço de propostas de reconhecimento das necessidades específicas das crianças, nos seus aspectos físicos, cognitivos, emocionais, afetivos e sociais, nos programas destinados à faixa etária de zero a seis anos de idade.

Haddad (2002) também citou a importância de alguns dos avanços proporcionados pela lei:

Primeiro porque representa um grande passo para a superação do caráter assistencialista predominante nos programas destinados à essa faixa etária. Segundo, porque cria a necessidade de formulação de uma política nacional, estabelecendo diretrizes básicas para a implementação e desenvolvimento de programas de creche e pré-escolas no Brasil. Terceiro, porque corresponde a um princípio que vem sendo defendido por áreas ligadas ao movimento de mulheres, ou seja: a educação através da creche ou pré-escola vinculada aos direitos da criança e não da mãe trabalhadora ou da família pobre, fator tradicionalmente responsável por negligenciar as características específicas das crianças nesses programas (p.32).

O excerto acima nos permite afirmar e validar a importância da luta da sociedade civil organizada, de modo a perceber os ganhos significativos que o Movimento de Luta por

Creches oportunizou para a sociedade, independente da classe social, em especial aos sistemas de ensino que, certamente, beneficiaram-se com a nova prerrogativa legal, a qual dispôs que em três anos, todas as instituições de Educação Infantil deveriam estar integradas ao sistema de ensino, passando a compor a primeira Etapa da Educação Básica. No entanto, Craidy (2005) afirmou que o que foi definido pela lei, ainda não foi implantado e, que poucos são os estados e municípios que realizaram a integração das creches e pré-escolas nos sistemas de ensino.

Em 1998, passou a ser contemplado o Referencial Curricular Nacional, documento formulado pelo MEC (Ministério da Educação e da Cultura) e apoiado nas Diretrizes Nacionais de Educação, que tinha por objetivo se fazer material norteador para as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil.

Uma das mais recentes mudanças na Educação Infantil data de 2005, quando o Governo lançou uma lei, que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos. O dispositivo legal que estabeleceu tal modificação foi o Projeto de Lei nº 144/2005, aprovado pelo Senado em 25 de janeiro de 2006. A Lei dispôs que as crianças de seis anos devem estar legalmente matriculadas no Ensino Fundamental, visto que a Educação Infantil é, obrigatoriamente, ofertada pelo Governo, mas não se constitui como etapa obrigatória da Educação Básica.

Este projeto do Governo visou garantir o acesso e a permanência das crianças na Escola. A medida deverá ser implantada até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. Assim, a Educação Infantil passou a atender as crianças de zero a seis anos incompletos. Por este motivo, essa nova lei causou e ainda tem causado impactos na Educação infantil, que vive um grande embate que consiste em clarificar qual é a sua finalidade no contexto social e educacional brasileiro. Impactos, como por exemplo, a programação pedagógica do Ensino Fundamental e a relação com o trabalho desenvolvido com as crianças de cinco anos na pré-escola (CAMPOS, 2005). Porém, os impactos desta lei não serão aqui discutidos por fugirem ao escopo deste trabalho.

Em 2007, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), instituído pela Lei 11.494 de 20 de junho de 2007, assegurou recursos constitucionalmente vinculados para todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Esta foi a primeira vez que os recursos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios ficaram subvinculados para o atendimento da Educação Infantil, que é considerada parte integrante da Educação Básica desde o ano de 1996. A trajetória da Educação Infantil no Brasil estimulou a política de atendimento baseada na

parceria com instituições privadas sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas e confessionais. Essa parceria acontecia para que o Estado não ficasse totalmente ausente deste atendimento. No entanto, assinalou-se como dever do Estado assegurar e efetivar a Educação Infantil pela expansão da rede pública, visto que essa ação é normativa constitucional e está prevista na LDBEN. Assim posto, mesmo entendendo que essa seria a obrigação do Estado, é preciso ressaltar que os convênios entre o poder público e instituições sem fins lucrativos foi e é uma realidade que possibilita o acesso, na maioria dos municípios brasileiros, ao atendimento a um grande número de crianças, em geral, das classes populares (BRASIL, 2009).

Para tanto, alguns autores (CAMPOS, 2005; CRAIDY, 2005; ROSEMBERG, 2005 e outros) salientaram que a Educação Infantil ainda é marcada por uma distância entre a legislação e a realidade, o que é garantido por lei, na maioria das vezes, não se concretiza nas instituições de Educação Infantil, ora pela falta de recursos, ao que concerne aos aspectos de infra-estrutura, formação de professores, disponibilização de verbas, entre outros, ora pela falta de compreensão acerca dos objetivos propostos para a Educação Infantil, provenientes do descompasso entre assistência e educação.

A análise da história das instituições de Educação Infantil deixou transparecer a caminhada da sociedade brasileira para o reconhecimento dessas instituições, no sentido do reconhecimento de sua especificidade e importância, atestado, inclusive, na legislação; no reconhecimento da criança como cidadã de direito e da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica (Constituição de 1988 e LDBEN 9394/96). Essas iniciativas permitiram à Educação Infantil a passagem de um atendimento clandestino, de improviso, para um atendimento educativo formalizado.

Pelo exposto, acredita-se que a Educação Infantil muito ainda tem a caminhar, pois percebe-se que existem diferenças de atendimento às crianças nas diferentes classes sociais, ou seja, a defesa de uma concepção mais assistencialista ou mais educativa para o atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil varia de acordo com a classe social, da opção e formação dos profissionais da área, da concepção de infância assumida, entre outros. (OLIVEIRA, 2005). 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 de elite que patinam em seu esforço pedagógico.

Observa-se, como já explicitado, que a Educação oferecida às crianças, em especial àquelas das classes populares, atuou, por muitos anos, de forma compensatória, assistencialista e não legitimizada como política educacional. Por conseguinte, Kuhlmann Junior (2007) afirmou que as creches e as pré-escolas destinadas às classes populares ainda carregam, nos dias de hoje, não a inexistência de uma proposta educativa, mas uma concepção educacional precária que se sustenta na própria estrutura social desigualitária. Nesse entender, é possível afirmar que as crianças que freqüentam essas instituições, muitas vezes, são impedidas de sua vocação ontológica: a humanização, ou seja, são entendidas como objetos da educação e o seu tempo presente, a infância, não é considerado como tempo fundante de sua vida e, assim, são destituídas de sua historicidade e tem sua infância negada.

Kramer (2003a) explicou que as crianças das classes populares ainda são concebidas em termos abstratos e que na realidade, não têm como acompanhar os padrões préfixados pelas classes hegemônicas. Uma infância caracterizada pela falta de vários fatores importantes para o seu pleno desenvolvimento, por aquilo que não é; que não tem e não conhece. Os padrões préfixados são inculcados nas crianças das classes populares, numa perspectiva antidualógica, uma educação bancária.

Freire & Nogueira (1989, p. 46) afirmaram que essas crianças são desamadas e desrespeitadas por um tipo de conhecimento e por uma forma de fazer escola que atuam contra os interesses e peculiaridades oriundas da classe a que pertencem. Afirmaram, ainda, que “(...) essa forma de escolaridade que ocorre todos os dias, *não bastam*. Não são suficientes para levar a sério as peculiaridades culturais das crianças filhas da vida nas periferias”.

Quando Freire ([1970] 2005) discorreu sobre a Educação Bancária, é possível perceber um reflexo do elucidado no parágrafo anterior. Pois, os padrões préfixados são inculcados nas crianças das classes populares, numa perspectiva antidualógica. Os opressores consideram os oprimidos pela falta, então determinam o que é melhor para esses “[...] juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de ‘assistidos’” (FREIRE, [1970] 2005, p. 69, grifos meus).

Outro ponto que merece destaque diz respeito à concepção de infância e de criança assumidas em diferentes momentos históricos, tal fato caracteriza o ‘modelo’ de Educação Infantil presente em cada época. Pode-se dizer que foi a partir do reconhecimento da criança como um indivíduo social, inserida dentro da coletividade, em que a família demonstrava preocupação e interesse pela sua saúde e Educação, que surgiram as instituições de

atendimento à infância, mais especificamente as instituições de atendimento as crianças de zero a seis anos, hoje Educação Infantil.

O exame da história da educação infantil tem evidenciado que a idéia de infância é uma construção histórica e social, coexistindo em um mesmo momento múltiplas idéias de criança e de desenvolvimento infantil. Essas idéias, perpassadas por quadros ideológicos debatidos a cada momento, constituem um importante mediador das práticas educacionais em relação às crianças de 0 a 6 anos de idade. Práticas educativas e concepções acerca da educação da criança pequena em creches e pré-escolas foram sendo modificadas a partir de situações sociais concretas que, por sua vez, geraram regulamentações e leis enquanto parte de políticas públicas historicamente elaboradas. (OLIVEIRA, 2005, p. 79).

A citação anterior nos permite encerrar este texto afirmando que, refletir sobre o lugar das instituições de Educação Infantil é importante na medida em que torna possível olhar para as transformações que têm ocorrido, não só no sistema educacional, mas no papel das famílias, da economia, do Estado, das políticas públicas, entre outras mudanças ocorridas na sociedade e no sistema econômico contemporâneos.

Vale ressaltar que o que se conhece por instituição de Educação Infantil, que prima e contempla a Educação e os direitos das crianças, é fruto das reivindicações da sociedade civil, que se viu obrigada, frente aos desajustes sociais, a lutar por melhores condições de sobrevivência, de dignidade e, que demonstrou a força e voz ativa que a sociedade organizada pode ter junto a implantação e implementação de ações e políticas públicas.

Outrossim, é necessário compreender que, por mais que tenham ocorrido avanços na área da Educação Infantil, esta, ainda, se encontra vulnerável, pois a busca pela sua identidade não cessou, o que fica claro quando afirma-se que a meta legal para esta modalidade de ensino, em muitos lugares do país, ainda não se concretizou e também quando afirmar-se que, na maioria das vezes, as instituições desconsideram a cultura das crianças e fazem da Educação Infantil um programa de escolarização precoce.

Embora tenham ocorrido avanços nos estudos sobre o tema, ainda assim, fogem ao entendimento as questões que concernem aos fatos sociais; em especial à infância, à criança e à Educação que a ela se destina que se apresentou historicamente alimentada e compreendida pela negação de sua humanidade. Assim, se a infância é compreendida dentro da negação de sua humanidade, não é possível que se cumpra o que Freire ([1970] 2005, p. 69) mencionou sobre o processo de humanização como vocação dos homens. Visto que, na maioria das vezes: “Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela [...]”.

Assim, compreender a criança como *alguém que é e está sendo*, oportuniza afirmar, numa postura freiriana, que os homens, quando compreendidos dentro do mundo e num processo histórico de mudança, entendem-se e sabem-se inconclusos. Por isso, não aceitam uma realidade determinada, *entendem que para ser, tem que estar sendo* (FREIRE, [1970] 2005). Novamente, defende-se a idéia de que se a criança tiver a oportunidade desde a infância de buscar a sua autonomia será capaz de desmistificar e desvelar a realidade que lhe é própria, também será capaz de agir sobre ela, deixando de ser um objeto e vai se tornar, de fato, um sujeito histórico e social. Isso quer dizer “que mais do que um ser no mundo, a **criança** se torna uma presença no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1996, p. 20, grifos meus).

As pesquisas relacionadas às infâncias e às crianças geralmente intentam por saber e compreender o que é infância, esquecendo, ou mesmo omitindo, que existem crianças em situações de vulnerabilidade, hospitalizadas, que sofrem privações. Crianças que vivem a sua infância ainda como a descrita por Ariès (1981), que não tem acesso a uma Educação de qualidade e ao mínimo de condições sociais, econômicas e culturais para que possam viver plenamente esse período da existência humana. Sob esta perspectiva, é importante promover o debate acerca da temática, para que a realidade da Educação das crianças das classes populares seja problematizada no intuito que seja modificada, para que elas adquiram o necessário enquanto ser histórico e social.

Nesse entender, tem-se a intenção de chamar a atenção para o fato de que as crianças, do e no Brasil, construíram história, com sua cultura, seus sofrimentos, sua desvalorização, sua exploração, mesmo com a ausência de direitos que as tivessem como sujeitos principais. Assim, encerramos este capítulo que objetivou apresentar uma perspectiva histórica de como as crianças de etnias e classes sociais diferentes sofreram diferenças de tratamento ao longo da história e, também, atestar que a criança se apresentou na história como objeto, ora considerada um brinquedo, um bichinho de estimação, ora como a possibilidade de atingir a idade adulta e que a sua educação nem sempre foi entendida como ato emancipador e sim como um paliativo social.

Este capítulo objetivou apresentar a ampla base sobre a qual o problema específico desta pesquisa foi pensado. No próximo capítulo será apresentada a análise dos dados.

CAPÍTULO 3

PENSANDO SOBRE A INFÂNCIA, A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CLASSES POPULARES ENCONTRADA EM PAULO FREIRE: ANÁLISE DE DADOS

3.1 Análise dos dados

Neste capítulo, de acordo com os objetivos propostos para esta pesquisa, será realizada a análise dos dados em três momentos distintos. Em um primeiro momento, será realizada a análise de obras da produção de Paulo Freire no período de 1991 a 2000, em relação as suas preocupações com a infância, a criança e a Educação Infantil. Em um segundo momento, serão analisados os trabalhos encontrados na revisão de literatura com o intuito de compreender como Paulo Freire vem sendo abordado nas pesquisas relativas a Educação da Infância. E, em um terceiro momento será realizada a análise dos depoimentos dos estudiosos da obra de Paulo Freire.

3.1.1 Análise das obras de Paulo Freire e as relações com a infância, a criança e a Educação Infantil

A obra de Paulo Freire é muito extensa e aborda diferentes temas. No entanto, todas as temáticas têm em seu cerne a pedagogia da libertação. Assim, para esta análise optou-se em fazer um recorte das obras de Paulo Freire e analisar aquelas *solo*, publicadas em português, no período de 1991 a 2000²³. Observou-se que, Paulo Freire, em todas as obras selecionadas, em algum momento faz menção à palavra criança e a diversos contextos da infância, geralmente de classes populares²⁴.

Para tanto, optamos por apresentar todas as obras escolhidas, individualmente, de acordo com a cronologia de sua publicação. Neste sentido, trazemos alguns fragmentos destas

²³ As obras selecionadas foram: A educação na cidade (1991); Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido (1992); Política e educação (1993); Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1993); Cartas a Cristina (1994); À sombra desta mangueira (1995); Pedagogia da Autonomia (1996) e Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000).

²⁴ Observamos que, além das obras selecionadas para essa análise, Paulo Freire também faz menção aos contextos relativos a Educação da Infância em outras obras como: Sobre Educação (Diálogos) (1982); Medo e Ousadia: o cotidiano do professor (1986); Educação e atualidade brasileira (2001), dentre outras.

para melhor demonstrar as aproximações encontradas nos pressupostos freirianos e a Educação da Infância.

A obra “*A Educação na Cidade*” ([1991] 2006c) é composta por entrevistas proferidas por Freire, no período de 1989 a 1991. Segundo Gadotti e Torres ([1991] 2006), esta obra foi construída quando Paulo Freire foi Secretário Municipal da Educação, no estado de São Paulo, na administração de Luiza Erundina, ou seja, esta obra foi constituída no calor de uma experiência política e administrativa. Neste viés, o livro está dividido em duas grandes partes: “Educar para a liberdade numa metrópole contemporânea” e “Reflexões sobre a experiência com três educadores”.

De maneira geral, os textos abordam questões relacionadas ao cotidiano pedagógico, político e administrativo. Neste sentido, é possível afirmar que por estar diretamente envolvido com as questões relativas à educação da infância, nesta obra, Freire traz muitas reflexões a respeito desta temática.

Observou-se que os textos abordam principalmente as questões relacionadas ao acesso, à permanência e a participação das crianças das classes populares na escola, bem como, a qualidade da educação ofertada a essas crianças. Tal aspecto foi evidenciado quando Freire ([1991] 2006c) afirmou que:

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

Em outra passagem da obra, Freire também menciona sua preocupação com o tipo de avaliação oferecida (ou imposta?) para as crianças das classes populares. Para Freire os momentos da avaliação, da aferição do saber, constituem-se como um dos elementos mais importantes da prática educativa. Reflexionava ele: “Os critérios de avaliação do saber dos meninos e meninas que a escola usa, intelectuais, formais, livrescos, necessariamente ajudam as crianças das classes sociais chamadas favorecidas, enquanto desajudam os meninos e as meninas populares” (FREIRE, [1991] 2006c, p. 22).

Frente ao exposto, o que Freire buscava salientar era que a avaliação na escola não considerava o “saber de experiência feito”. As experiências trazidas pelas crianças não eram consideradas, suas vidas, suas lutas, suas histórias, entre outros aspectos e, com isso, as

crianças das classes populares saíam em desvantagem, pois sua cotidianidade era muito distante da “exigida” pela escola.

Segundo Freire ([1991] 2006c):

(...) a experiência das crianças das classes médias, de que resulta seu vocabulário, sua prosódia, sua sintaxe, afinal sua competência lingüística, coincide com o que a escola considera o bom e o certo. A experiência dos meninos populares se dá preponderantemente não no domínio das palavras escritas mas no da carência das coisas, no dos fatos, no da ação direta. Democratizando mais seus critérios de avaliação do saber a escola deveria preocupar-se com preencher certas lacunas de experiência das crianças, ajudando-as a superar obstáculos em seu processo de conhecer (p. 22-23).

Mais uma evidencia de que Freire pensou sobre a educação da infância, bem como, sentiu-se curioso diante da possibilidade de realizar um trabalho com crianças, isto aparece na página vinte e três quando ele comenta sobre a experiência que teve no Chile com um grupo de camponeses “semeadores de palavras”. Eram camponeses que, em áreas da reforma agrária, plantavam as palavras em tronco de árvores, no chão, nos caminhos. Tratava-se de uma experiência social, não só escrita, mas de memória preponderantemente oral. Frente a esta experiência, Freire ([1991] 2006c, p. 23) comentou que “gostaria de acompanhar uma população infantil envolvida num projeto assim e observar seus passos na experiência de alfabetização”. Essa vontade manifestada por Freire demonstrou que as crianças não ficaram ausentes das suas reflexões, nem mesmo as suas curiosidades relativas à alfabetização.

Certamente, por sentir esse tipo de curiosidade, Freire, durante a sua gestão, também não esqueceu as escolas de Educação Infantil: “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” ([1991] 2006c, p. 33). É importante lembrar que Freire foi secretário da educação no período de 1989 a 1991 e, neste período, as escolas de Educação Infantil ainda não eram reconhecidas como parte integrante e etapa inicial da Educação Básica, visto que tal reconhecimento só se deu em 1996, como já explicitado no capítulo I deste estudo.

Freire acreditava que as escolas deveriam se transformar em centros de criatividade, em que ensinar e aprender fosse um momento alegre. Para ele, além de “mudar a cara da escola” era preciso demonstrar o respeito pelas crianças, suas professoras, sua escola, seus pais, sua comunidade e, para isso, era necessário ouvir as crianças, as sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escola, professoras, zeladores, merendeiras, comunidade científica,

entre outros. O respeito a que Freire se refere é o de entender as crianças como parte ativa e constituinte da escola.

Em muitas passagens dessa obra, Freire ([1991] 2006c,) faz menção à evasão escolar:

Em primeiro lugar, eu gostaria de recusar o conceito de evasão. As crianças populares brasileiras, não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileira são expulsas da escola – não, obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesmo da sociedade que cria uma série de impasses e dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito (p. 35).

Pelo exposto, ficou explícita a concepção de escola que Freire propunha, ou seja, uma escola popular, que atendesse aos interesses das crianças populares. Que respeitasse o seu saber de experiência feito e que, a partir de um projeto político pedagógico maior, diminuísse os índices de “expulsão” das crianças do povo.

Freire ([1991] 2006c) inferiu que:

Queremos uma escola pública popular, mas não populista e que, rejeitando o elitismo, não tenha raiva das crianças que comem e 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. Uma escola que não avalie as possibilidades intelectuais das crianças populares com instrumentos de aferição aplicados às crianças cujos condicionamentos de classe lhe dão indiscutível vantagem sobre aquelas (p. 42).

Em vários momentos, Freire ressaltou que pensar na educação das crianças de classes populares não é fazer injustiça às crianças das classes favorecidas. Nas palavras de Freire ([1991] 2006c, p. 42): “é preciso deixar claro, porém, que 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”.

Neste sentido, Freire defendeu que pensar numa escola para as crianças das classes populares exigia reformulação do seu currículo para que a escola como um todo atendesse aos anseios destas crianças. Uma escola que a criança popular tivesse condições de aprender, de criar, de arriscar, de perguntar, de crescer, entre outros aspectos. Entretanto, Freire ([1991] 2006c, p. 43) asseverou que para reformulação do currículo era preciso também ouvir as crianças, “[...] é preciso que falem a nós de como vêem 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”.

Outra concepção evidenciada com a leitura dessa obra faz menção ao direito que as crianças das classes populares têm de estarem atualizadas, ou seja, de terem conhecimento dos avanços da ciência. Conforme Freire ([1991] 2006c, p. 45), “para nós não há sombra de dúvida em torno do direito que as crianças populares têm de, em função de seus níveis de idade, a ser informadas e formar-se de acordo com o avanço da ciência”. Freire defendia que as crianças deveriam perceber – vivendo - que estudar é um exercício prazeroso. Criticava as pedagogias que domesticavam as crianças e, também, as que não conseguiam atender seus objetivos, porque exacerbavam a alegria, a afetividade, em detrimento da cognitividade, por isso afirmava:

[...] não é preciso endurecer o porte das crianças, não é preciso pôr colarinho e gravata na criança para que ela, imbuída de um certo sofrimento, que é o sofrimento do saber, possa aprender. Não. Mas, por outro lado, é preciso não afrouxar para que a criança não se perca apenas no brinquedo, apenas em alegria. Saber é um processo difícil realmente, mas é preciso que a criança perceba que, por ser difícil o próprio processo de estudar se torna bonito. Acho também que seria errado falar ao estudante que há uma compensação de alegria no ato de estudar. O importante é que a criança perceba que o ato de estudar é difícil, é exigente, mas é gostoso desde o começo (FREIRE [1991] 2006c, p. 58).

Com efeito, percebe-se que Paulo Freire refletia sobre a educação das crianças e a necessidade da disciplina “ensinada” com amorosidade.

Já na obra *“Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”* (1992), Freire num esforço de rememorar os contextos em que a *“Pedagogia do Oprimido”* foi gestada, escrita e discutida, faz da *“Pedagogia da Esperança”* um texto sem fim, crítico, poético, ético e humanístico. Especificamente nesta obra, Freire explicitou alguns momentos os quais considerou fundantes para a construção dos seus pressupostos teóricos.

Os momentos a que Freire se referiu foram aqueles que oportunizaram encontros com as realidades mais diversas, as quais o permitiram dar partida às grandes questões colocadas em torno do projeto de educação que procurou defender ao longo dos tempos. É perceptível, por meio de uma leitura atenta, com o olhar mais sensível às questões da infância, que estes momentos estão intimamente ligados com os encontros estabelecidos por Freire, com o universo infantil, quando rememora alguns aspectos de sua vida e quando da sua atuação como Diretor do Setor de Educação do SESI. Nessa perspectiva, observou-se o aumento

significativo dos termos criança, meninos, meninas, infantil, infância e até mesmo educação infantil no decorrer do texto.

Freire relatou nessa obra que encontrou na sua própria infância e adolescência, pedaços que considerou, indiscutivelmente, momentos iniciais das suas reflexões. Depois no SESI, esteve bastante envolvido com crianças de classes populares e uma das suas maiores preocupações era com as relações entre escola e família.

No SESI, ele iniciou um trabalho de aproximação com as famílias das crianças, realizando encontros nos quais pudesse falar aos pais, assuntos que ele entendia ser importante para eles. No entanto, falando de um lugar que o caracterizava como detentor do saber, Freire começou a perceber que o seu discurso reproduzia uma postura profundamente elitista e autoritária: a de pensar que os pais e a comunidade escolar precisavam ouvi-lo para aprender.

Fazia parte desta aproximação com os pais, desvelar os problemas que afligiam as relações familiares. Para isso, Freire realizou, juntamente com as professoras, uma pesquisa e, a partir disto, observou que a questão mais evidenciada foi a dos castigos impostos às crianças. É importante salientar que para compreender estes fatos, Freire relatou nessa obra, na página vinte e cinco, que estudou Piaget em seu código moral da criança.

Assim, Freire (1992, p. 22) assinalou a incidência de alguns castigos, como “pôr as crianças amarradas em um tronco de árvore, prendê-las durante horas em um quarto, dar-lhes “bolos” com grossas e pesadas palmatórias, pô-las de joelhos sobre caroços de milho, surrá-las com correia de couro, dentre outros. Nesse sentido, observou-se a preocupação de Freire com as conseqüências que este tipo de relação entre pais e filhos poderia causar.

Segundo Freire (1992):

Uma das minhas preocupações, na época, tão válida ontem quanto hoje, era com as conseqüências políticas que um tal tipo de relação pais-filhos, alongando-se depois nas relações professores-alunos, teria com vistas ao processo de aprendizagem de nossa incipiente democracia (p.22).

Sob esta perspectiva, é possível afirmar que o exercício de dialogar e buscar compreender os problemas enfrentados pela classe trabalhadora, tendo como ponto de partida a educação de crianças e problemas ligados a infância teve grande influência na construção dos pressupostos freirianos.

Novamente, Freire (1992, p. 85-86) voltou a fazer menção da necessidade de considerar o “saber de experiência feito” e afirmou: “O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam

crianças chegando a escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo”. Observa-se, mais uma vez, que Freire não deixou as crianças esquecidas em seus escritos, bem como as considerou em suas experiências, em suas leituras de mundo.

Em outro momento da obra, as crianças são lembradas por Freire a partir de uma reflexão sobre as classes sociais. Ao afirmar que as classes sociais continuam existindo, e que o mundo tem o capitalismo por excelência, as crianças são lembradas em situações drásticas.

Segundo Freire (1992):

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 do mundo se despedem. (...) Que excelência é essa que, no Nordeste brasileiro, convive com uma exacerbação tal da miséria que parece mais ficção: meninos, meninos, mulheres, homens, disputando com cachorros famintos, tragicamente, animais, detritos dos grandes aterros de lixo, na periferia das cidades, para comer. (...) Que excelência é essa que parece não ver meninos barrigudos, comidos de vermes (...) cinquenta e dois por cento da população do Recife favelada, vítima fácil das intempéries, das doenças que abatem sem dificuldades os corpos enfraquecidos (...). Que excelência é essa que não se comove com o extermínio de meninas e meninos nos grandes centros urbanos brasileiros; que “proíbe” que 8 milhões de crianças populares se escolarizem, que “expulsa” das escolas grande parte das que conseguem entrar(...) (p. 95-96)

Ainda, nessa obra, Freire descreveu um dos momentos em que a educação da infância esteve contextualizada em suas teorias pedagógicas. Ele relatou o seu encontro com um grupo de trabalhadores espanhóis, imigrantes na Suíça, que queriam discutir com ele, a constituição de uma escola de educação da infância, a partir da Pedagogia do Oprimido, leitura que confirmava algumas intuições pedagógicas que moviam a concretização dessa experiência.

Os camponeses espanhóis encontraram nos pressupostos freirianos, presentes na Pedagogia do Oprimido, suporte para implementar uma escola onde as crianças pudessem problematizar a sua própria vida, por meio da experiência, de um pensar crítico em torno do mundo, que pudessem estudar com seriedade, aprender e criar uma disciplina de estudo. De acordo com Freire (1992. P. 141), 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 qual não há criação”.

Neste sentido, Freire analisou, juntamente com esse grupo de espanhóis, a possibilidade de uma escola para crianças, na qual o maior objetivo seria diminuir o risco de alienação imposto às crianças pela escola suíça. Nesta experiência, certamente Freire

concebia, dentre outros aspectos, a viabilidade de concretização de suas ideias descritas na *“Pedagogia do Oprimido”*, também na educação da infância.

Ainda há outro relato de Freire presente nessa obra que faz menção a utilização de seus pressupostos na educação da infância. Este relato é decorrente de sua visita ao Caribe, em 1979, para discutir, juntamente com os responsáveis pela educação daquele país, uma proposta educativa. Em relação a isso Freire (1992) afirmou:

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 se 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 (p. 168).

Esses breves relatos apresentam elementos para acreditar que os pressupostos freirianos podem e devem ser reinventados em muitas esferas educativas e também para desmistificar a ausência da utilização desses pressupostos na educação da infância.

Já na obra *“Política e Educação”* (1993), Freire discorreu sobre a reflexão político-pedagógica, com vistas a compartilhar com seus leitores uma compreensão crítica da História e da Educação. Nesta obra também fez menção as crianças e aos contextos da infância.

No fragmento que segue observou-se uma primeira evidência da contextualização das crianças e da infância:

Uma coisa é a “formação” que dão a seus filhotes os sabiás 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 se dedicam ou não aos filhos. O ser “aberto” em 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 no processo permanente de busca de que falei (FREIRE, [1993] 2001b, p.12).

Neste excerto é perceptível que Freire defendia a educação como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, que se tornou ao longo da história a vocação para a humanização, ou seja, não é possível ser humano sem participar de uma certa prática educativa. No entanto, Freire afirmou que esta prática educativa não se dá em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. Dizia ele: “o ser humano jamais pára de

educar-se” ([1993] 2001b, p. 13). Subtende-se que o período da infância está aqui contextualizado.

Ainda nessa linha de pensamento, Freire ([1993] 2001b, p. 13) citou que as políticas das cidades são violentas e que restringem a cidadania ao negar a educação para todos. Falou sobre a importância de se criarem escolas públicas, mais democráticas, menos elitistas, menos discriminatórias, mantidas pelo Estado para que este possa cumprir seu papel e afirmou que este é um direito e um dever de todos os cidadãos, inclusive os do Primeiro Mundo. Também faz menção ao contexto de educação das crianças quando salientou que as crianças do Terceiro Mundo do Primeiro mundo precisam ser tratadas como gente, mas não como gente de um mundo estranho e demasiado exótico. Frente ao exposto, Freire demonstrou mais uma vez a sua preocupação com os contextos da infância, ou seja, com a educação das crianças.

Ainda em outras passagens, fez referência a necessidade das cidades educativas serem dialógicas, respeitarem as diferenças de cultura, sexo, classe, etnia, entre outros aspectos. Sob esta perspectiva afirmou:

Não se faz nem se vive a substantividade democrática sem o pleno exercício desse direito que envolve a virtude da tolerância. Talvez as cidades pudessem estimular as suas instituições pedagógicas, culturais, científicas, artísticas, religiosas políticas, financeiras, de pesquisa para que empenhando-se em campanhas com este objetivo, desafiassem as crianças, os 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 (FREIRE [1993] 2001b, p. 15).

Ao se reportar a Educação Popular, mais especificamente ao processo de conhecimento, Freire novamente lembrou da educação da infância e considerou as crianças como seres integrantes e ativos da sociedade:

Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada. Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas. Assim compreendida e posta em prática, a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências (FREIRE [1993] 2001b, p. 16).

Também, ao analisar a questão da necessidade da intervenção competente e democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares, “demitidos da vida”, geralmente se encontram, Freire ([1993] 2001b) descreveu que não se pode recusar a

importância do saber de experiência feito, da cotidianidade. Para melhor ilustrar, citou dois exemplos que envolviam crianças:

Recentemente, em conversa comigo em que falava de sua prática numa área castigada, sofrida, da periferia de São Paulo, uma pré-escola que funcionava em salão paroquial e de cuja direção hoje fazem parte representantes das famílias locais, me descreveu a educadora Madalena Freire Weffort um dos seus momentos de intervenção. [...] Rondando a escola, perambulando pelas ruas da vila, seminua, sujo na cara, que escondia sua beleza, alvo de zombaria das outras crianças e dos adultos também, vagava perdida, e o pior, perdida de si mesma, uma espécie de menina de ninguém. Um dia, diz Madalena, a avó da menina a procurou pedindo que recebesse a neta na escola, dizendo também que não poderia pagar a quota quase simbólica estabelecida pela direção popular da escola. “Não creio que haja problema, disse Madalena, com relação ao pagamento. Tenho porém, uma exigência para poder receber ‘Carlinha’: que me chegue aqui limpa, banho tomado, com mínimo de roupa e que venha assim todos os dias e não só amanhã”. A avó aceitou e prometeu que cumpriria. No dia seguinte Carlinha chegou à sala completamente mudada. Limpa cara bonita, feições descobertas, confiante. Cabelos louros, para surpresa de toda gente. A limpeza, a cara livre das marcas do sujo, sublinhavam sua presença na sala. Em lugar das zombarias, elogios dos outros meninos. Carlinha começou a confiar nela mesma. A avó começou a acreditar também não só em Carlinha mas nela igualmente. Carlinha se descobriu; a avó de redescobriu (FREIRE [1993] 2001b, p. 27).

E, respectivamente:

Sábado passado participei do Primeiro Tribunal do Menor, em Teresina, a que acorreram umas sete mil pessoas. Entre as testemunhas havia três crianças chamadas geralmente “menores carentes” que falaram de sua vida, de seu trabalho, da discriminação que sofrem, do assassinato de seus companheiros. E o fizeram com ótimo domínio de linguagem, com clareza, com sabedoria e, às vezes, com humor. “Se diz – afirmou um deles – que nós, as crianças, somos o futuro do país. Mas tão temos nem presente”, concluiu com um riso leve (FREIRE [1993] 2001b, p.28).

Ao retomar a discussão dos projetos idealizados e concretizados, quando assumiu a Secretaria de São Paulo, novamente, discutiu as suas inquietações relativas à educação das crianças, principalmente aquelas das classes populares.

Freire ([1993] 2001b) afirmou que:

Enquanto sofríamos um déficit escolar elevado a 60% das unidades da rede escolar em estado precário o orçamento que recebemos previa cifras astronômicas para o que se chama grandes obras. Viadutos, túneis majestosos, ligando um bairro a outro, jardins, etc. não que os viadutos, os túneis, os jardins, os parques não sejam necessários. Não é da necessidade que falo, mas da prioridade das necessidades. E é aí que se contradizem as opções. É que há prioridades para as classes dominantes e prioridades para as classes dominadas. Os viadutos eram prioritários, mas, para servir às

classes abastadas e felizes, com repercussão adjetiva também entre as classes populares. As escolas eram prioritárias para as classes populares, com repercussão adverbial para as classes ricas. Do ponto de vista, contudo, do interesse imediato das classes populares, mais valia ter escolas equipadas e competentes para seus filhos do que viadutos escoando facilmente o tráfego dos carros poderosos. Saliente-se que não estamos negando aos ricos e felizes o direito de desfrutar o prazer de trafegar em seguros viadutos. Estamos defendendo apenas o direito de milhares de crianças estudarem como prioridade ao conforto de que já o tem excesso...(p. 51).

Nesse sentido, percebe-se, portanto, as preocupações de Freire com as desigualdades sociais e a condição de vida das crianças das classes populares e suas experiências vividas na infância.

Já a obra *“Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar”* (1993) foi organizada em dez cartas as quais trazem uma discussão sobre o comprometimento que exige “ser professora”. Freire relatou que a sua intenção era a de mostrar que a tarefa do “ensinante”, que é também aprendiz, é prazerosa e igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem se compromete com esta tarefa, um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que isso implica.

Assim, Freire abriu a discussão afirmando que ensinar é uma tarefa que exige trabalho e especificidade na sua execução. Ser tia, para ele, era uma relação de parentesco, portanto, não se configurava como profissão. Nota-se que com essas afirmações, Freire não tinha a intenção de desvalorizar a “tia” e sim de valorizar a professora, mostrando o que lhe é fundamental: sua responsabilidade profissional, que faz parte da exigência política de sua profissão e de sua formação de educadora. Freire explicitou que o termo “tia” é carregado de ideologia. Para ele, “tia” não briga, não faz greve, não luta por seus direitos, entre outros aspectos. O termo “professora” é também carregado de ideologia, de comprometimento social, político e de responsabilidade.

Nas palavras de Freire ([1993] 2008):

A recusa, a meu ver, se deve sobretudo a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar professora com tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. já viu dez mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que toma o protesto necessário da professora como

manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de tias, se constitui como ponto central em que se apóia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas (p.10-11).

Nesse sentido, observou-se que a obra toda, mesmo tendo como idéia central questões relativas “a professora”, tem como pano de fundo um projeto educativo e nele estão contextualizadas a infância e a criança.

Freire apontou em muitas passagens desta obra que a atitude das professoras é fundamental para um bom andamento dos projetos educativos. São elas que direcionam a prática e para isso é necessário que tenham uma visão crítica do que é estudar, ensinar e aprender. Outrossim, é preciso que as professoras se libertem das práticas dos “pacotes”, caso contrário não é possível que as crianças sejam livres, críticas e criadoras

Nesse entender seguem respectivamente alguns trechos que demonstram a inclusão das crianças na abordagem freiriana:

Um dos equívocos que cometemos está em dicotomizar ler de escrever e, desde o começo mesmo da experiência em que as crianças ensaiam seus primeiros passos na prática da leitura e da escrita tomarmos esses processos como algo desligado do processo geral de conhecer. Essa dicotomia entre ler e escrever nos acompanha sempre, como estudantes e professores (FREIRE [1993] 2008, p.36).

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever (FREIRE [1993] 2008, p.37).

Este é um esforço que deve começar na pré-escola, intensificar-se no período da alfabetização e continuar sem jamais parar (FREIRE [1993] 2008, p. 37).

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lida-mos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando *presenças* marcantes no mundo (FREIRE [1993] 2008, p. 47).

Nos excertos transparece a presença das crianças e de sua infância como processo. Subentende-se que Freire concebia a criança como *alguém que é e está sendo*, por isso, mesmo quando em suas obras não cita literalmente a palavra criança, ou infância, esse

período da existência humana **já está contextualizado** em suas reflexões e análises que tematizam sobre um **projeto amplo de humanização** (grifo meu).

Nessa obra, Freire retomou a questão da tensão entre autoridade e liberdade e mais uma vez, nesta discussão, estão contextualizadas as crianças no seu período da infância:

Retomo agora a análise do autoritarismo, não importa se dos pais e mães, se das professoras ou professores. Autoritarismo frente ao qual podemos esperar nos filhos e alunos ora posições *rebeldes*, refratárias a quaisquer limites, disciplina ou *autoridade*, mas também apatia, obediência exagerada, anuência sem crítica ou resistência ao discurso do autoritário, renúncia a si mesmo, medo à liberdade (FREIRE [1993] 2008, p.56).

Ao dizer que do autoritarismo se pode esperar vários tipos de reação, entendo que, felizmente, no domínio do humano as coisas não se dão *mecanicamente*. Desta forma, é possível a certas crianças passar quase ilesas à rigorosidade do arbítrio, o que não nos autoriza a jogar com esta possibilidade e a não nos esforçar por ser menos autoritários se não por causa do sonho democrático, em nome do respeito do ser em formação de nossos filhos e filhas de nossos alunos e alunas (FREIRE [1993] 2008, p.57).

Em alguns trechos, Freire ([1993] 2008, p. 98) insistiu que as educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham, “o universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola”.

É perceptível nessa preocupação de Freire uma sensibilidade muito grande com o universo infantil, com o mundo afetivo das crianças. Ele se refere ao mundo trágico, dramático em que vive um sem-número de crianças. Para exemplificar, Freire citou o seguinte exemplo:

“Você costuma sonhar?”, perguntou certa vez um repórter de TV a uma criança de uns dez anos, bóia-fria, no interior de São Paulo. “Não”, disse a criança espantada com a pergunta. “Eu só tenho pesadelo.” (...) O mundo afetivo desse sem-número de crianças é roto, quase esfarelado, vidraça estilhaçada. Por isso mesmo essas crianças precisam de professoras e de professores profissionalmente competentes e amorosos e não de puros tios e de tias ((FREIRE [1993] 2008, p.69).

E além de saber o que se passa no mundo das crianças, Freire defendia a necessidade de compreender o contexto em que elas vivem. Isso implica em respeitar a sintaxe, a ortografia, a semântica, a prosódia das crianças das classes populares. Entretanto, Freire assegurou que:

Jamais disse ou sequer sugeri que as crianças das classes populares não devessem aprender o chamado “padrão culto” da língua portuguesa do Brasil, como às vezes se afirma. O que tenho dito é que os problemas da linguagem envolvem sempre questões ideológicas e, com elas, questões de poder. Por exemplo, se há um “padrão culto” é porque há outro considerado

inculto. Quem perfilou o inculto como tal? Na verdade, o que tenho dito e por que me bato é que se ensine aos meninos e meninas populares o padrão culto, mas, ao fazê-la, que se ressalte:

a) que sua linguagem é tão rica e tão bonita quanto a dos que falam o padrão culto, razão por que não têm que se envergonhar de como falam.

b) que mesmo assim é fundamental que aprendam a sintaxe e a prosódia dominantes para que:

1. diminuam as desvantagens na luta pela vida;
2. ganhem um instrumento fundamental para a briga necessária contra as injustiças e as discriminações de que são alvo (FREIRE [1993] 2008, p.99-100).

As descrições acima deixam transparecer que Freire considerava as crianças das classes populares desfavorecidas em muitos aspectos e que, a partir do momento em que fossem compreendidas, as suas relações com elas, com os outros e com o mundo, elas poderiam ser protagonistas de mudanças.

A este respeito Freire ([1993] 2008) argumentava:

Não podemos deixar de levar em consideração as condições materiais desfavoráveis que muitos alunos de escolas da periferia da cidade experimentam. A precariedade de suas habitações, a deficiência de sua alimentação, a falta em seu cotidiano de atividades de leitura da palavra, de estudo escolar, a convivência com a violência, com a morte de que se tornam quase sempre íntimos. Tudo isso é, de modo geral, pouco levado em consideração não apenas pela escola básica, de primeiro grau, em que essas crianças estudam, mas também nas escolas de formação para o magistério. Tudo isso, porém, tem enorme papel na vida dos Carlos, das Marias, das Carmens. Tudo isso marca, inegavelmente, a maneira cultural de estar sendo dessas crianças (p. 105).

Percebe-se aqui uma preocupação não somente com as crianças, como também com as educadoras da infância.

Em relação a algumas práticas que acontecem na escola, foram observadas novamente a contextualização da infância e das crianças, em um olhar bastante sensível e atento de Freire ([1993] 2008, p. 76), como por exemplo: “As crianças têm uma sensibilidade enorme para perceber que a professora faz exatamente o contrário do que diz (...)”.

Uma estratégia que Freire sugeriu, para aprender e ensinar juntos, eram os registros dos fatos. Ele explicou que a prática de registrar possibilita observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas. Esta seria uma experiência formadora, pois educadoras e educandos anotariam diariamente os seus momentos desafiadores. Aqui também aparecem infância e criança contextualizadas.

Freire ([1993] 2008) afirmou:

Estou convencido, aliás, de que tal experiência formadora poderia ser feita, com nível de exigência adequado à idade das crianças, entre aquelas que ainda não escrevem. Pedir-lhes que falassem de como estão sentindo o andamento de seus dias na escola lhes possibilitaria engajar-se numa prática de educação dos sentidos. Exigiria delas a atenção, a observação, a seleção de fatos. Com isso desenvolveríamos também a sua oralidade que, guardando em si a etapa seguinte, a da *escrita*, jamais dela se deve dicotomizar. A criança que, em condições pessoais normais, *fala* é aquela que *escreve*. Se não escreve, torna-se *proibida* de fazê-la e, só em casos excepcionais, *impossibilitada* (p. 83).

Mais uma vez, Freire deixa transparecer a sua sensibilidade em relação às crianças, bem como o entendimento sobre as condições de ensino e aprendizagem adequadas a esta faixa etária. É possível afirmar que Freire percebia e se preocupava com o tipo de educação oferecida às crianças, principalmente quando destinada às crianças das classes populares.

Outro fator interessante presente nessa obra é quando Freire fez alusão a inclusão das crianças na vida e nas discussões político-pedagógica da escola, mostrando-lhes dados do mundo real e colocando-as a par das discussões sociais e políticas da sociedade como um todo, como os desfalques materiais e danos éticos causados pelos governantes. Neste sentido Freire ([1993] 2008, p. 89) asseverou que: “É preciso mostrar as cifras às crianças, aos adolescentes e dizer-lhes com clareza e com firmeza que o fato de os responsáveis agirem assim, despudoradamente, não nos autoriza, na intimidade de nossa escola, a arrebentar as mesas, estragar o giz, desperdiçar a merenda, sujar as paredes”.

Esta afirmação nos leva a refletir no quanto Freire acreditou na criança como *alguém que é e está sendo* e por isso na sua capacidade de já na infância buscar *ser mais*. Outra constatação foi a de que Freire não desconsiderou em suas reflexões o ser criança, no período da infância, mas o considerou como natureza e parte essencial da experiência humana.

Esse aspecto ficou explicitado no seguinte fragmento:

Gostaria então que pensássemos no seguinte: mulheres e homens, quando criancinhas, começaram a falar não dizendo letras, e sim palavras que valem frases – quando o neném chora e diz “mamã”, o neném estará querendo dizer: “Mamãe, tenho fome” ou “mamãe, estou molhado”. Estas palavras com que os bebês começam a falar se chamam “frases mono-palábricas”, isto é, frases de ou com uma só palavra. Pois bem, se é assim que todos nós começamos a falar, como, então, no momento de aprender a escrever e a ler, devemos começar através de decoração das letras?

Ninguém rigorosamente ensina ninguém a falar. A gente aprende no mundo, na casa da gente, na sociedade, na rua, no bairro, na escola. A fala, a linguagem da gente, é uma aquisição. A gente adquire a fala socialmente. A fala vem muito antes da escrita, assim como uma certa “escrita” ou o anúncio dela vem muito antes do que a gente chama escrita. E assim como é

preciso falar para falar, é preciso escrever para escrever. Ninguém escreve se não escreve, assim como ninguém aprende a andar se não andar.

Por isso mesmo, devemos estimular ao máximo as crianças para que falem e para que escrevam. É das garatujas, uma forma indiscutível de escrita, que devemos elogiar, que elas partem para a escrita a ser estimulada. Que escrevam, que contem suas estórias, que as inventem e reinventem os contos populares de seu contexto (p.109).

Além de acreditar na infância como condição da existência humana e na criança como *alguém que é e está sendo*, Freire deixou transparecer nessa obra, como já exposto, que em seus pressupostos, infância e criança não estavam ausentes, pelo contrário, acompanhavam suas reflexões e preocupações. Outro relato que evidenciou esse fato diz o seguinte:

Quando fui secretário municipal de Educação no governo de Luiza Erundina (1989-1991) levantei, numa das muitas entrevistas que dei, a questão da possibilidade de que alguma empresa, com a orientação pedagógica da Secretaria, aceitasse o projeto de “plantar frases” em lugares significativos de localidades iletradas. A intenção era provocar a curiosidade das crianças e dos adultos. Frases que tivessem que ver com a prática social da área e não fossem estranhas a ela. Frases que seriam também aproveitadas pelas escolas em volta da região da experiência (FREIRE [1993] 2008, p.111).

Pelo exposto, novamente, considerou-se que Freire também teve seu olhar e suas reflexões muito voltadas para as questões da infância. Observou-se também que nessas obras ele retomava, em vários momentos, semelhantes afirmações sobre os contextos relativos à infância e à criança.

A obra *“Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis”* (1994), se originou a partir de um pedido da sobrinha de Paulo Freire, Cristina, quando ele estava no exílio. Cristina solicitou que ele escrevesse cartas à ela contando o processo que o tornou educador. Desta forma, o livro é dividido em duas partes. Na primeira parte, Freire relatou, em treze cartas a sua vida, suas memórias, suas recordações de infância, adolescência e idade madura. Tais relatos devem-se ao fato de estarem ligados ao seu trabalho como educador. Na segunda parte, Freire realizou uma reflexão sobre questões que considerava fundamentais, relacionou as dimensões pessoais aos contextos históricos vigentes, de acordo com temáticas que lhe eram sugeridas em entrevistas, seminários, dentre outros. Estas temáticas estavam relacionadas à educação, ao processo de libertação e à democracia.

Assim, na primeira parte dessa obra, evidenciou-se que Freire se remetia constantemente a sua infância, enfatizando o grande educador que foi e as origens de sua profissão nesse período de sua vida:

Quanto mais me volto sobre a infância distante, tanto mais descubro que tenho sempre algo a aprender dela (...). No meu caso, porém, as dificuldades que enfrentei, com minha família, na infância e na adolescência, forjaram em mim, ao contrário de uma postura acomodada diante do desafio, uma abertura curiosa e esperançosa diante do mundo (FREIRE [1994] 2003b, p. 37).

Aprendi na minha infância atribulada e convivendo com dor moral de meus pais, experimentada nas mais diversas situações e quase sempre “recheada” de uma linguagem despeitosa, sobretudo é óbvio, quando o sujeito paciente era minha mãe, a ser a tornar-me intensamente sensível ao dever de respeitar quem se acha em situação de fraqueza ou debilidade (FREIRE [1994] 2003b,69).

O gosto em mim da liberdade que me fez, desde a mais tenra infância, sonhar com a justiça, com a equidade, com a superação dos obstáculos à realização jamais absoluta, na história, do que viria a chamar a vocação humana para o *ser mais*, me engajou até hoje, à minha maneira, na luta pela libertação de mulheres e de homens. O gosto da liberdade gerando-se no amor à vida, no medo de perdê-la. (FREIRE [1994] 2003b, p. 207).

Os fragmentos acima deixam transparecer a importância que Freire atribuía, especialmente, a sua infância. Certamente, Freire considerou a sua infância como momento fundante em dois aspectos: em sua busca do *ser mais* e também na construção de seus pressupostos teóricos.

No decorrer dessa obra, Freire fez alguns apontamentos sobre a educação dos filhos. Neste sentido, ele retomou a discussão dos limites entre a autoridade e a liberdade:

Como ensinar tolerância e democracia a nossos filhos e filhas, a nossos alunos e alunas se lhes negamos o direito de ser diferentes de nós, se nos recusamos a discutir com eles suas posições, sua leitura de mundo, se não nos tornamos capazes de perceber que o mundo deles lhes faz desafios e exigências que o nosso não poderia ter feito? Como ensinar democracia e tolerância a nossos filhos e filhas, a nossos alunos e alunas se lhes dizemos ou lhes ensinamos que exigir o seu direito, que lutar contra uma afirmação falsa, que recorrer à lei é prova de autoritarismo, como se a democracia fosse silenciosa? (FREIRE [1994] 2003b, p. 195)

Nesta mesma linha de pensamento, é possível afirmar que Freire se preocupava, além da educação das crianças nas instituições de ensino, na educação que recebiam em suas famílias. Este fato estava diretamente associado a como Freire considerava a educação como um projeto maior, como um projeto de sociedade. Neste entender, a infância e a criança estavam contextualizadas, bem como em todos os contextos em que se inseriam.

Freire ([1994] 2003b) afirmava:

A liberdade que assume seus limites necessários é que luta aguerridamente contra a hipertrofia da autoridade. Quão equivocados estão os pais que tudo

permitem aos filhos, muitas coisas às filhas, ora porque, dizem, tiveram a infância e adolescência difíceis, ora porque, afirmam, querem filhos e filhas *livres*. Assim, filhos e filhas *decrestem*, em lugar de *crescer* bem, filhos e filhas, sem consciência dos limites – que jamais experimentaram -, tendem a perder-se na irresponsabilidade do *vale tudo*. (p. 197).

Mais uma vez, Freire explicitou sua preocupação com as “gentes pequenas”, com seu processo de educação. Sob esta perspectiva, clarificou-se que Freire defendia que os limites, entre a autoridade e a liberdade, deveriam ser experimentados pelos seres humanos desde suas experiências primeiras. Ou seja, as crianças deveriam ter a oportunidade da experiência ética, para que pudessem, desde a sua infância, sair em busca do ser mais. Certamente, para Freire esta questão representava que a formação do ser humano deveria estar pautada em um equilíbrio, o qual permitiria o “aprendizado” da tolerância e da democracia, além de possibilitar uma leitura crítica do mundo.

Com efeito, Freire ([1994] 2003b) ao afirmar que a vocação para o ser mais se achava condicionada pela realidade concreta do contexto, pela realidade histórica, econômica, social, político-cultural, dentre outros aspectos, explicitou que era preciso propor situações concretas aos educando para que tivessem a oportunidade de se manifestar objetivando a democracia e a aprendizagem. Neste sentido, assegurou que não importava a idade dos educandos, a cor da pele, o sexo a que pertenciam ou a compreensão que dele tinham, era preciso estimular a aprendizagem da democracia.

Observou-se que nesta busca pela aprendizagem da democracia, Freire ressaltou que existiam vários aspectos que necessitavam ser política e pedagogicamente tratados. Nesse viés, enfatizou o direito de ser crianças, o direito de brincar, não importando a idade:

A luta, no Brasil, pela democracia, passa por uma série de possíveis ângulos a ser política e pedagogicamente tratados – o da justiça, sem a qual, não há paz, o direitos humanos, o do direito à vida, que implica o de nascer, o de comer, o de dormir, o de ter saúde, o de vestir, o de chorar os mortos, o de estudar, o de trabalhar, o de ser crianças, o de crer ou não, o de viver cada um e cada uma a sua sexualidade como bem lhe aprouver, o de criticar, o de discordar do discurso oficial, o de ler a palavra, o de brincar não importa a idade que se tenha, o de ser eticamente inconformado do que ocorre no nível local, no regional, no nacional e no mundial (...) (FREIRE [1994] 2003b, p. 203).

Diante de tal afirmação, é possível dizer que Freire reconhecia que muitas crianças não tinham o direito de serem crianças, devido a uma série de fatores que impossibilitavam o seu estar no mundo como criança, em busca do seu *ser mais*. Fatores como a miséria, a pobreza, experiências drásticas, dramáticas e castradoras de sua curiosidade, a alienação imposta pelo consumismo, dentre outros aspectos.

Na obra “*À sombra dessa mangueira*” (1995), Freire realizou uma reflexão política sobre as estruturas sociais e também comunicou profunda comunhão com a natureza e suas lembranças de infância. Ele descreveu também a integração necessária e a singularidade entre o subjetivo e objetivo no processo de conhecimento e de comunicação humana.

Com efeito, discorreu alguns parágrafos sobre a importância de sua infância, na busca de evidenciar que esse período da vida é essencial e significa de fato o início da busca do *ser mais*.

Seguem respectivamente alguns fragmentos para melhor exemplificar:

Meu primeiro mundo foi o quintal de casa (...). Não foi por acaso a escolha do título deste livro, aparentemente desligado do texto. Ele me devolve a meu quintal cuja importância na minha vida sublinho (FREIRE, [1995] 2006d, p. 24).

O quintal de minha infância vem como se desdobrando em tantos outros espaços, não necessariamente outros quintais. *Sítios* em que este homem de hoje, vendo em si aquele menino de ontem, aprende por ver melhor o antes visto (...) (FREIRE, [1995] 2006d, p. 24).

Aquele quintal foi a 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 (...). Foi com esses não-eus que me constituí como eu. Eu fazedor de coisas, eu pensante, eu falante (FREIRE, [1995] 2006d, p. 24-25).

Com efeito, é possível afirmar que Freire percebia sua vida como uma totalidade e entendia, como já citado, a infância como experiência humana. Para ele o ser humano era uma “inteireza”, que faz a História e ao mesmo tempo se faz e refaz, assim o que ocorre é a superação de uma fase geracional por outra, o que não elimina a continuidade da História no interior da mudança.

Nessa obra, Freire ([1995] 2006d) não trouxe muitas reflexões contextualizadas sobre a infância e a criança, mas fez alguns apontamentos gerais nos quais se refere aos alunos, alunas, meninas e meninos:

(...) Os alarmantes índices de reprovação nas turmas de alfabetização relacionam-se ao despreparo científico dos educadores e educadoras e, também, à ideologia elitista que discrimina meninas e meninos populares. Daí se aplica, em parte, o descaso da escola pela identidade cultural dos educandos, o desrespeito pela sintaxe popular, a quase nenhuma atenção pelos conhecimentos feitos de experiência, que os educandos trazem em sua bagagem. (FREIRE [1995] 2006d, p. 46)

Fala-se muito hoje, e não apenas no Brasil, de educação e cidadania. Fala-se da luta pela democracia, pela presença atuante das classes populares nos

destinos da cidade. Deixo claro não ser possível democratizar cada vez mais a sociedade brasileira sem começar por atacar o problema da fome, do desemprego, da saúde, da educação (...). Educação que proponha ou aproveite situações em que os educandos experimentem a força e o valor da unidade na diversidade. Nada que possa estimular a falta de solidariedade, de companheirismo. Nada que trabalhe contra a formação de séria disciplina do corpo e na mente, sem qual se frustram os esforços do saber (...) (FREIRE [1995] 2006d p. 72)

Os apontamentos citados deixam transparecer que, ao pensar a prática educativa, Freire possuía uma visão do todo, ou seja, de todos os seres humanos, independente de sua fase geracional, em todos os contextos nos quais a educação, ou o ato de conhecer, aconteciam.

Na obra *“Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”* (1996), Freire objetivou discutir a formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos. Para tanto, esta obra abordou questões sobre a responsabilidade ética no exercício da ação docente. Freire destacou que a eticidade era a condição necessária para a prática formadora, pois na ética estava expressa a natureza da prática educativa. Assim, em várias partes do texto fez referência às crianças.

Um dos aspectos que mais chamou a atenção nesta obra fazia menção à autonomia que Freire creditava às crianças. Em vários fragmentos do texto, o autor considerava as crianças capazes, autônomas, bem como as inseriu em suas afirmações relacionadas à prática educativa e a busca do *ser mais* de todos os seres humanos. Mais uma vez, pareceu entender a criança como *alguém que é e está sendo* e a infância como condição para a existência humana.

No caso dessa obra, um primeiro fragmento que nos chamou a atenção foi o seguinte:

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 que a sabedoria popular chama de "vôo coruja". Cansados e realmente arrependidos de não haver mudado o esquema de vôo. Uma criança em tenra idade, saltitante e alegre, nos fez, 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 sua 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 (FREIRE, 1996, p. 61-62).

A partir desse relato fica subentendida a afirmação de que Freire considerou o período da infância como condição da existência humana. É na infância que o ser humano utiliza a sua curiosidade e se reconhece inconcluso e, por isso, caminha incessantemente em sua busca de *ser mais*. Neste entender, é possível afirmar que se o ser humano, ainda criança, for estimulado a não perder a sua curiosidade, que é natureza humana, pode concretizar sua busca e, de fato, *ser mais*, pois se assumirá como ser inconcluso – sempre – e vai entender a história como possibilidade.

Ao se referir à prática educativa, Freire (1996), em vários momentos, fez menção às crianças. Os excertos que melhor explicitam essa afirmação são os seguintes:

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funde na mesma raiz que acabo de discutir - a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso -, é o que fala do respeito decido à autonomia do ser educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo (FREIRE, 1996, p. 65-66).

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos, se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar com estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação (...) (FREIRE, 1996, p. 78).

Que precisamos nós, os chamados educadores, saber para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada? (FREIRE, 1996, p. 82-83)

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político - pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão - de - obra técnica (FREIRE, 1996, p. 88).

Em outro momento da obra, ao se referir à autonomia do ser dos educandos, Freire (1996) descreveu novamente a criança em cena no seu período de infância:

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na

experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Porque o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles tem, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade (FREIRE, 1996, p. 120-121).

Sob esta perspectiva, Freire expôs, mais uma vez, o seu entendimento de infância e de criança, ou seja, a infância entendida como condição para existência humana, pois era o princípio da busca do *ser mais* e, por isso, a criança era compreendida *como alguém que é está sendo*. Talvez, a partir das afirmações de Freire, seja aceitável a idéia de que, se o ser humano tiver oportunidade na sua infância, ainda criança, de se saber inconcluso, desenvolver a sua autonomia, sem perder a sua curiosidade, que também é natureza humana, poderá entender a história como possibilidade e se fazer sujeito e protagonista da sua existência.

Com efeito, é possível afirmar que a infância e as crianças não estão ausentes dos pressupostos freirianos, ao contrário, estão significadas, nominadas, como sujeitos de preocupação e reflexão em seus escritos.

No livro *“Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”* (2000), logo no início, Freire comunicou um propósito que o inquietava, que era escrever para pais, mães, filhos e filhas adolescentes ou professores e professoras, algumas reflexões a fim de ajudá-los em suas experiências. As cartas, em estilo leve, tem como pano de fundo a tensão entre liberdade e autoridade e nelas, mais uma vez e com maior ênfase, estão contextualizadas a infância e as crianças.

Freire (2000) asseverou que somos seres transformadores e por isso, é nessa condição de seres transformadores que está à possibilidade de adaptação que não esgota no ser humano o estar no mundo. É porque o ser humano pode transformar o mundo, que está com ele e com os outros. Neste sentido entendeu que algumas crianças não vivem as tensões entre a liberdade e a autoridade, mas sim, vivem a licenciosidade que as impedem de ter uma atitude autônoma, de se entenderem como seres da transformação, no mundo, com o mundo e com os outros, ou o autoritarismo que as castram da mesma maneira.

Conforme Freire (2000):

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? (p. 34).

(...) 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 (p. 36).

Nesse entender, Freire afirmou que a melhor maneira de se educar uma criança é deixá-la consciente dos limites entre a autoridade e a liberdade, de forma a exercitar a gestão de sua autonomia, de torná-las “seres para si”, capacitadas para avaliar, comparar, escolher, decidir e, finalmente, intervir no mundo.

Ainda, nessa mesma linha de pensamento, Freire (2000) disse que:

As crianças precisam crescer no exercício dessa capacidade de pensar, de indagar-se, 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 (p. 58-59).

Contudo, Freire deixou claro que as liberdades se constituem entregues a si mesmas. No entanto, é preciso trabalhar com a criança a questão da autonomia para que ela não vire egoísta. “(...) é necessário que a criança aprenda que a sua autonomia só se autentica no acatamento à autonomia dos outros” (FREIRE, 2000, p. 59).

Neste sentido, Freire clarificou que é necessário estimular e possibilitar para a criança a capacidade de intervenção no mundo, tratando-a como *alguém que é e está sendo* no mundo, como mundo e com os outros.

Mais uma vez, ao discorrer sobre os projetos educativos, Freire (2000) não hesitou em contextualizar a infância e a crianças. É possível perceber essa contextualização, respectivamente, nos excertos que seguem:

Que precisamos nós, os chamados educadores, saber para viabilizar até mesmos os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada? (FREIRE, 2000, p. 78).

É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o

qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou se crianças (...) (FREIRE, 2000, p. 81).

É importante que o educando, não importa se alfabetizando adulto à procura do comando gráfico de sua linguagem ou se criança deslumbrando-se com suas descobertas do mundo ou se adolescente pensando o próprio pensar, é fundamental que o educando experimente sempre situações em que termine por incorporar a seu saber constituindo-se o saber de que errar é momento do processo de conhecer (FREIRE, 2000, p. 100-101).

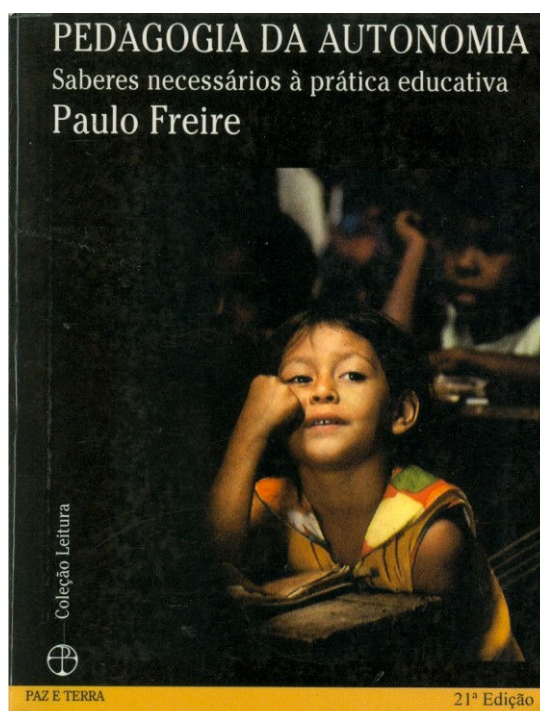
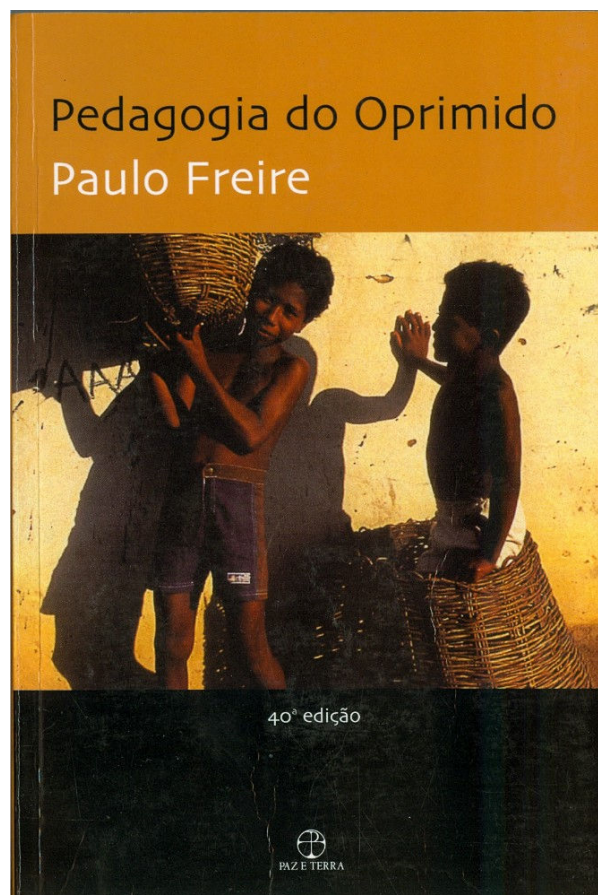
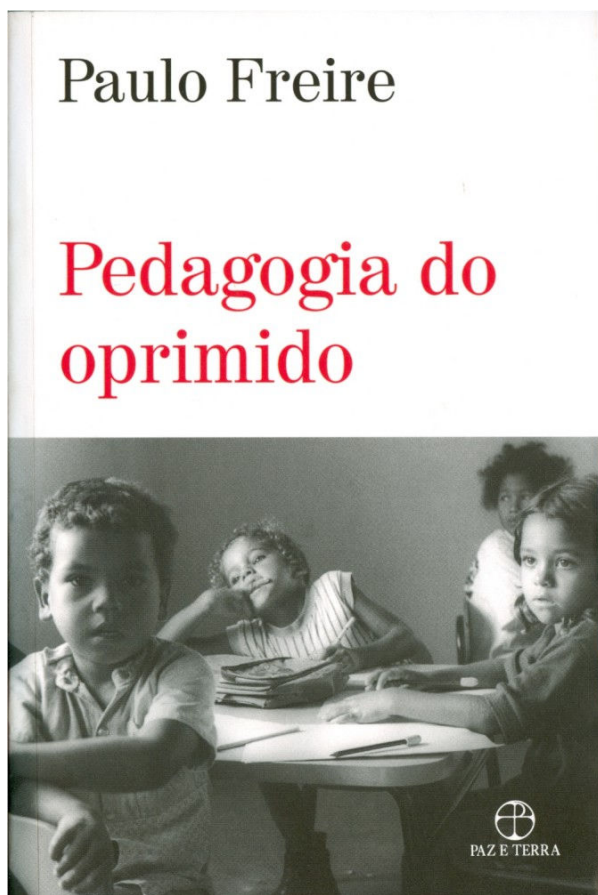
Com efeito, a análise dessas obras deixou transparecer que Paulo Freire tinha preocupações com as crianças. Assim, seus pressupostos teóricos se apresentam de maneira bastante significativa, para nortear uma experiência pedagógica para/na Educação Infantil. Isso porque as crianças têm a oportunidade de se apresentar como sujeitos do processo ensino e aprendizagem e do seu desenvolvimento humano e social.

Nesta perspectiva, está associado o entendimento que Freire tinha do ser humano na sua busca do *ser mais*. Freire entendia o ser humano, como inconcluso, inacabado e por isso acreditava na sua capacidade de agir com autonomia diante do mundo, de esperar, de querer conhecer, de *ser mais*. Estes aspectos estão associados à questão de que os seres humanos estão no mundo, com o mundo e com os outros, ou seja, o ser humano se faz inconcluso à medida que reconhece a sua historicidade, que está associada aos condicionantes sociais e culturais

Desta maneira é possível afirmar que o projeto educativo proposto por Freire é anunciador do ser humano plural. Neste sentido, seus pressupostos podem ser utilizados em diversos contextos educativos, principalmente naqueles onde os mecanismos de opressão, de exclusão, de preconceito, de subordinação, de miséria, dentre outros, se fazem presentes e impedem a vocação de *ser mais* dos seres humanos: a humanização.

Outrossim, os pressupostos freirianos podem ser ressignificados na Educação Infantil no que diz respeito a constituição de um espaço educativo dinâmico e desmistificador das realidades sociais. Observamos que Freire se preocupou com a educação de todas as crianças, mas enfatizou a necessidade de maior atenção às crianças das classes populares, por fazerem parte de contextos que não respeitam a sua cultura. Neste entender as crianças das classes populares, inseridas em um projeto educativo freiriano, poderiam constituir e ser constituídas por meio de suas subjetividades. A partir dessa compreensão, seriam autoras de suas histórias, fundadas na autonomia e na esperança, seriam anunciadoras da possibilidade de transformação do mundo.

Ainda, outra observação relativa às obras de Paulo Freire faz alusão ao próprio mercado editorial que tem utilizado imagens de crianças para ilustrar as capas de algumas de suas obras. Para melhor exemplificar, observamos essa característica nas seguintes obras:



Estas imagens elucidam que, mesmo de forma subjetiva (ou proposital?), os pressupostos freirianos são associados à Educação da Infância. Neste sentido, a importância de estudos que discutem e evidenciam esses aspectos. No entanto, é necessário também refletir sobre qual o efeito que estas imagens causam nos consumidores dessas obras.

É perceptível que nestas imagens está impregnada a lógica do mercado, ou seja, as imagens presentes nas capas destas obras chamam a atenção e sensibilizam o consumidor. Às vezes a capa não exerce ligação direta com o conteúdo do livro. Esta afirmação pode ser verificada na obra *Pedagogia do Oprimido*, nela Paulo Freire discorre muito pouco sobre a Educação da Infância, bem como, essa é uma das obras em que menos utiliza os termos relativos e correlatos a essa Educação.

Nesse sentido, é possível questionar: as capas dessas obras estão se referindo que a pedagogia de Paulo Freire pode e deve ser utilizada na Educação da Infância ou apenas querem sensibilizar a população e estimular o consumo? Mais uma vez, afirmar-se que é preciso ressignificar Paulo Freire na Educação das crianças, no entanto, essa ressignificação necessita se configurar como uma recriação, um ato consciente e reflexivo, verificando possibilidades e limites e não apenas como uma transposição dos pressupostos freirianos para a Educação da Infância.

3.1.2 Análise dos textos da revisão de literatura

A análise dos trabalhos encontrados na revisão de literatura tentou compreender como Paulo Freire era abordado nas pesquisas relativas à Educação da Infância. Os trabalhos aqui apresentados são aqueles que mais aproximaram os pressupostos freirianos e a Educação da Infância. Nesse sentido, os trabalhos selecionados foram os seguintes:

Em relação aos **artigos** publicados em anais de eventos e periódico:

- *Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire* (SILVA; SANTOS NETO & ALVES, 2008);
- *Aprender a ler o mundo: adaptação do método Paulo Freire na alfabetização de crianças* (LEITE & DUARTE, 2007);
- *Quebrando as armadilhas da adultez: o papel da infância na formação das educadoras e educadores* (SANTOS NETO & SILVA, 2007a);
- *Pedagogia da Infância Oprimida: uma construção a partir de Freire e Agamben* (SANTOS NETO & SILVA, 2007b);

- *Um ensaio sobre algumas concepções de infância: aproximações com o pensamento Freiriano e o lugar da infância das classes populares* (PELOSO & PAULA, 2007).
- *A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância* (DE ANGELO, 2006);
- *Infância e inacabamento: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben* (SANTOS NETO & SILVA, 2005);
- *Infância como condição da existência humana: um outro olhar para formação docente* (SILVA, 2005).

Ao que se refere às **dissertações** foram encontrados os seguintes trabalhos:

- *Círculos de cultura infantil. O método Paulo Freire na alfabetização de crianças: um estudo aproximativo socioconstrutivista* (SOUZA, 2006).
- *Infância, formação e experiência: um olhar para os processos formativos das educadoras e educadores da educação infantil* (SILVA, 2004);

Em relação às **teses** foram selecionadas:

- *Os meninos e as meninas fizeram um belo balão: contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura do mundo da Educação da Infância* (DE ANGELO, 2007);
- *Linguagens geradoras: uma proposta de seleção e articulação em conteúdos em educação infantil* (JUNQUEIRA FILHO, 2000).

Quanto aos **livros** foi possível encontrar a relação dos pressupostos freirianos e a Educação da Infância nas seguintes publicações:

- *Os meninos e as meninas fizeram um belo balão: contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura do mundo da Educação da Infância* (DE ANGELO, 2007);
- *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil* (JUNQUEIRA FILHO, 2005).
- *Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador 'on the road'* (JUNQUEIRA FILHO, 2003).

Para tanto, primeiramente, apresentaremos as discussões provenientes das teses, das dissertações e dos livros encontrados, para na seqüência, inserir aquelas discussões que são oriundas de artigos publicados em revistas e anais de eventos.

A primeira tese que fez menção a utilização dos pressupostos freirianos na Educação da Infância foi de autoria de Gabriel Junqueira e datou do ano de 2000. Esta tese caracterizou-se pelo resgate de vinte propostas curriculares, de autores brasileiros, para a educação infantil e nelas, a identificação e análise da concepção de conteúdos programáticos e da seleção e articulação dos conteúdos arrolados, além da identificação e análise da concepção de linguagem. Nesse sentido, o autor fez a seleção, ressignificação e a articulação de aspectos das teorias de Paulo Freire e de Charles Sanders Peirce.

A segunda tese, sobre a temática de associar Paulo Freire e a Educação da Infância, foi de autoria de Adilson de Angelo e datou do ano de 2007. Esta tese buscou apresentar algumas possibilidades para que a Educação da Infância se constituísse como um espaço em que as crianças fossem assumidas como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, utilizou-se do pensamento de Paulo Freire como possibilidade de reinventar práticas pedagógicas que questionam posturas educativas antidialógicas, contrárias ao desenvolvimento de uma consciência crítica.

Em relação às dissertações, a de Marta Regina Paulo da Silva datou do ano de 2004 e refletiu sobre a formação de professores e a compreensão da infância como condição da existência humana. A partir desta perspectiva, é possível pensar a formação de professores e professoras da Educação Infantil. Desta forma, a autora apoiou-se em autores como: Paulo Freire, Sonia Kramer, Jorge Larrosa e Walter Omar Kohan para discutir o papel da infância na formação das educadoras e educadores. Neste entender, propôs que nos espaços de formação sejam resgatadas as narrativas, que se invista na formação cultural, na experiência estética, transformando estes espaços em espaços poéticos. Concluiu questionando a possibilidade de se pensar uma formação que aprenda com a infância, ou seja, um espaço marcado pela experiência de se estar no mundo, onde seja possível estabelecer relações mais infantis consigo, com os outros e com o próprio mundo.

A dissertação de Cristiane de Souza datou do ano de 2006 e traçou um comparativo, contrapondo as teorias aplicadas na alfabetização de crianças, destacando entre elas, o que poderia ser denominado “Método Tradicional” e o Método Paulo Freire. A relevância deste estudo está em tentar buscar as práticas, princípios e pressupostos do Método Paulo Freire, para a alfabetização de crianças, a fim de legitimar a sua atualidade e validade.

Os livros de De Angelo (2007) e Junqueira (2005) foram provenientes de suas teses. O livro de Junqueira (2003) relatou experiências vividas pelo autor como professor, orientador pedagógico e pesquisador. Neste sentido, o autor enfatizou como estas experiências estavam interligadas às teorias de Paulo Freire e Guattari. Assim, apresentou um projeto pedagógico-

educacional para a pré-escola. A sugestão desse projeto estava pautada na multiplicidade e complexidade de culturas que interagem nesse espaço educacional. Sob esta perspectiva, as relações travadas em sala de aula e a identificação, compreensão e valorização dos interesses e conhecimentos trazidos pelas crianças e seus processos de produção e significação seriam as bases constituintes do projeto e não a mera e simples transmissão de conhecimento. Neste entender, estariam presentes os pressupostos freirianos.

Desses estudos, observamos que somente a pesquisa de De Angelo (2007) fez menção sobre a existência de preocupações de Paulo Freire, encontradas em suas obras, relativas à Educação da Infância. O autor debruçou-se sobre as obras: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia* e buscou o modo frequente com que os termos criança, infância e educação infantil apareciam nestas obras. Nesse viés, o autor destacou que a maior incidência destes termos está na obra *Pedagogia da Esperança*. Entretanto, esse não era o objetivo principal de sua tese.

Os trabalhos publicados em anais de eventos e em revistas, muitos deles, se encaminharam pelo mesmo viés de discussão ou se caracterizaram como ensaios teóricos. De maneira geral, estes trabalhos apontaram questões relativas à formação de professores para a educação infantil, às práticas pedagógicas direcionadas à Educação da Infância e também à aproximação dos conceitos de infância e inacabamento.

Segundo as leituras desses trabalhos, mostraram-se três subcategorias nas quais as intencionalidades das pesquisas estão pautada na aproximação dos pressupostos freirianos e a Educação da Infância: 1) *A infância entendida como condição para a existência humana* – questão explorada por Elydio dos Santos Neto e Marta Regina Paulo da Silva; 2) *Pesquisa ou ensaio teórico sobre aspectos teóricos e práticos como possibilidade de reinventar a prática pedagógica para o trabalho com crianças* – questão discutida por Adilson de Angelo, Cristiane de Souza, Franciele Clara Peloso e Ercília de Paula, Gabriel Junqueira, Marta Regina Paulo da Silva, Olívia Leite e José Duarte e 3) *As crianças e a infância nas obras de Paulo Freire* – nessa subcategoria encontramos somente um trabalho de Elydio dos Santos Neto, Marta Regina Paulo da Silva e Maria Leila Alves.

Em relação à primeira subcategoria, explicitou-se que a infância entendida como experiência humana faz menção ao conceito de ser humano inconcluso encontrado em Freire. Neste entender, a infância não é compreendida como uma etapa passageira da experiência humana, mas uma condição da própria existência do ser humano, reconhecendo nela suas alegrias, suas dores, seus limites e suas possibilidades. Assim, a infância seria a característica capaz de proporcionar a experiência de todos os seres humanos na sua busca do *ser mais*.

A segunda subcategoria evidenciou aspectos relacionados às práticas pedagógicas de maneira geral. Neste sentido, nessas diferentes possibilidades de leitura sobre a Educação da Infância apresentadas, essas pesquisas buscaram clarificar a necessidade de reinventar os processos de ensino e aprendizagem, especialmente, aqueles destinados às crianças pequenas. Sob esta perspectiva, refletem sobre a relação ou distanciamento com uma concepção bancária de educação; com uma compreensão de criança, afirmando-a como sujeito dialógico da práxis educativa e da realidade sócio-histórica na qual estão inseridas e, ainda, de que forma os conhecimentos a serem construídos ou apreendidos estão conciliados com a formação humana das crianças nas suas múltiplas dimensões, tornando os seus saberes de experiências feitos ponto de partida das aprendizagens.

Em relação à terceira categoria, o trabalho encontrado foi fruto de uma pesquisa maior desenvolvida no Grupo de Estudos Paulo Freire, da Universidade Metodista de São Paulo, que tem na Pedagogia da Infância Oprimida um de seus temas de pesquisa. Assim, este trabalho buscou rastrear nas obras de Freire todas as vezes que as palavras crianças, infância e seus correlatos apareciam nas obras. O trabalho encontrado apresentou especificamente a análise da obra “Educação e atualidade brasileira” e evidenciou várias passagens nas quais Freire falava das crianças e da Educação da Infância. O grupo reconhece na obra de Paulo Freire um referencial teórico importante para a análise das condições de vida das crianças.

Frente ao exposto, podemos afirmar que a intencionalidade dessas pesquisas está em constituir uma pedagogia com crianças e encontra nos pressupostos freirianos subsídios para isso. Ao que concerne aos trabalhos analisados, compreendemos que todos eles acreditam que os pressupostos freirianos podem ser ressignificados na Educação da Infância podendo contribuir para outro entendimento em relação às infâncias e a participação das crianças no processo educativo. Ou seja, na reinvenção de práticas pedagógicas nas quais as crianças sejam sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem.

É pertinente enfatizar que esses estudos trazem contribuições importantes para a Educação da Infância, pois retratam como os pressupostos freirianos podem ser ressignificados neste âmbito. Primeiro, porque contribuem para que a infância seja compreendida como condição da existência humana. Neste viés, o ser a criança passa a ser portador de uma identidade, criador de cultura; é compreendido como alguém que é e está sendo no mundo, com o mundo e com os outros. Segundo, porque esses pressupostos também podem trazer contribuições para a Educação Infantil no sentido de auxiliar as diversas experiências vivenciadas pelos profissionais atuantes na área para que não meçam esforço para refletirem melhorias no “que fazer” pedagógico do trabalho com crianças.

3.1.3 Análise dos depoimentos

Os depoimentos dos estudiosos de Freire demonstraram que a reflexão sobre a relação dos pressupostos freirianos com as questões referentes à infância, à criança e à Educação Infantil provocou diferentes leituras e reações. Cabe lembrar que as trinta e quatro correspondências enviadas, dezesseis delas retornaram respondidas.

Assim, para melhor explorar essa gama de leituras e reações, dividimos as respostas em subcategorias. Na primeira subcategoria de depoimentos estão os estudiosos **que não associaram os pressupostos Freirianos com as questões relacionadas à infância, à criança e à Educação Infantil**. Em várias respostas obtidas ficou explicitada a aparente ausência das temáticas referentes à infância, à criança e à Educação Infantil nos pressupostos freirianos. Para eles, a obra de Freire parece ter prioritariamente, a preocupação central com a alfabetização de pessoas jovens e adultas²⁵. Estas afirmações ficaram explicitadas, simultaneamente, nas seguintes respostas:

Conheço sim, boa parte de sua obra (especialmente dos anos 50 e 70), mas não saberia dizer o que ele fala da infância, porque de fato sua pedagogia se refere a princípios gerais de humanização, num mundo onde a desumanização graça, por conta de um sistema social explorador. Talvez os outros contatos teus, mais voltados para a escola possam ajudar melhor. (Ana Inês Souza).

Desconheço que Paulo Freire tenha falado especificamente sobre as crianças. Talvez fosse interessante explorar a idéia de todo ser humano como inconcluso (in-fans). Não me aproximei de Paulo Freire nessa direção, porém me parece extremamente desafiadora essa possível vinculação entre a condição de infantes de todo ser humano e o pensamento de Paulo Freire. (Miguel Arroyo).

Lamentablemente no tengo información ninguna pra contribuir a su proyeito. Es um tema afastado de mia pesquisa. (C.A.T).

Não me lembro de nenhum texto ou episódio de Paulo Freire sobre educação de crianças. (Osmar Fávero).

No entanto, outros depoentes, ao se debruçarem sobre a pedagogia freiriana, destacaram múltiplos e consideráveis aspectos que permitiram identificar que se, inicialmente, os escritos de Freire trouxeram uma contribuição especial a educação destinada à pessoas jovens e adultas, a solidificação de seus pressupostos, ao longo de sua busca de (re)ver,

²⁵Ressalta-se, novamente, que nas décadas de 1950-60-70 a educação das crianças fora do ambiente familiar não se caracterizou como uma preocupação significativa na América Latina.

(re)pensar e (re)dizer suas idéias, acabou por constituir uma teoria da educação que, como tal, pode ser propulsora para quaisquer modalidades educativas, entre elas a Educação da Infância, em caso adverso, não se configuraria como teoria da educação

Neste entender, na segunda subcategoria de análise evidenciou-se que **os estudiosos fizeram menção ao reducionismo das leituras referentes à obra de Paulo Freire.**

Com efeito, Adilson De Angelo observou que a ideia do distanciamento teórico entre Freire e as temáticas referentes à infância, à criança e à Educação Infantil parece ganhar suporte quando a educação de pessoas jovens e adultas se configurou como o único campo capaz de significar os aspectos da pedagogia freiriana. O mesmo depoente explicitou que:

O estreitamento do discurso principal de Freire, ligando-o unicamente à educação de jovens e adultos, é um engano que, em boa medida, resulta da análise da sua obra apenas aos seus primeiros escritos e às suas primeiras propostas, tornando-os acabados e imutáveis. Como consequência deste deslize teórico-político, temos a perpetuidade de uma obra acorrentada, extemporânea, antiquada, fadada ao saudosismo. A redução da sua obra a uma única possibilidade pedagógica, a educação de jovens e adultos, revela uma desatenção ao crescendo do seu pensamento, ao mesmo tempo em que censura a sua práxis histórica.

Na mesma direção, Afonso Scocuglia afirmou:

É verdade que Paulo Freire se concentrou com mais atenção na educação dos jovens e adultos em função do forte viés político contido na sua práxis (teoria-prática). Isso fez com que se criasse uma espécie de equívoco que nas minhas palestras e cursos, seminários (acabei de fazer um em Lyon – França e essa discussão voltou) tenho enfrentado: afirma-se que “Paulo Freire não serve para a educação infantil, não serve para a escola e só é útil para a educação de jovens e adultos não-formal”. Esses equívocos fazem com que muita gente nem comece a estudar Paulo Freire quando trabalha com escola e com criança: ledo engano! Se é verdade que Freire se concentrou mais nos escritos sobre educação e política e por consequência na EJA, também podemos dizer que são absolutamente equivocadas as afirmações que freqüentemente ouvimos, acima citadas. Lógico que uma das consequências desse equívoco é a rarefação de obras que levem em conta o Pensamento de Paulo Freire em relação à Infância.

Marta Regina Paulo da Silva e Elydio dos Santos Neto (2008), estudiosos que se dedicam ao estudo da aproximação das temáticas presentes nas obras de Freire com as questões referentes à infância, evidenciaram que:

Paulo Freire não teve a infância e as crianças como objeto principal de seus estudos. Em seu trabalho escolheu os adultos das classes populares como os primeiros destinatários preferenciais, embora não exclusivos, de sua preocupação, seja como educador seja como pesquisador. Mais tarde, já como Secretário da Educação de São Paulo (1989-1991), sentiu-se

provocado pelas exigências das tarefas como gestor a pensar mais detidamente o trabalho educativo com as crianças. Também não são muitos os trabalhos sistematizados e publicados que consideram a obra de Paulo Freire como uma referência importante para pensar a educação da infância e das crianças.

Diferentes depoentes, ao refletirem sobre os pressupostos Freirianos e ao aproximarem estes pressupostos às temáticas referentes à infância, à criança e à Educação Infantil, mesmo não respondendo explicitamente ao questionamento específico, **indicaram leituras e caminhos**, o que configurou a terceira subcategoria. É interessante observar que os estudiosos pararam para refletir sobre essa temática e foram solidários criando uma rede de ajuda para a pesquisa: indicando outros nomes, redirecionando os e-mails, entre outros.

Seguem, respectivamente, seis depoimentos que melhor explicitam tal afirmação:

Penso que a minha tese de doutorado pode lhe ser útil, pois, a questão da infância de Freire, não apenas no sentido etário, mas, como condição existencial, foi tratada por mim naquele trabalho. Outra fonte que talvez seja interessante ao seu trabalho são os estudos do meu amigo Elydio dos Santos Neto sobre a “Infância oprimida” (Jason Mafra).

Você pode encontrar as informações necessárias nos dois livros da Prof.^a Madalena Freire: *A Paixão de Conhecer o Mundo e Educador*, ambos pela editora Paz e Terra. Espero que ajude! (Cristina (secretaria de Madalena Freire)).

Recebi sua carta, li com atenção e interesse, preciso pensar antes de responder-lhe. A primeira coisa que ocorre é perguntar-lhe se você já escreveu para a Madalena, filha de Paulo. Ela é uma notável educadora, dedicada há muito tempo a educação de crianças. Seguramente seria a melhor informante sobre as posições de Paulo a respeito do assunto que a interessa. Sugiro-lhe que procure ler o livro da Madalena, o título é mais ou menos o seguinte: *Vontade de Conhecer o Mundo*. Vou procurar o título e as indicações corretas e lhe encaminhar. Lembro-me vagamente de algumas observações de Paulo Freire, a propósito da inteira compatibilidade entre suas propostas e o construtivismo, que talvez dessem alguma pista interessante para você, procure falar com a Madalena sobre isso. (Celso de Rui Beisiegel).

Em janeiro de 1989 o prof. Paulo Freire deu uma entrevista para o jornal *Folha de S. Paulo* exatamente sobre isso e nela falou muito sobre “crianças populares”, isto é, do proletariado, o que gerou um editorial do jornal contra ele (Mário Sérgio Cortella).

No Instituto Paulo Freire quem tem se dedicado a acompanhar mais de perto atividades relacionadas às crianças e ao protagonismo infanto-juvenil são as professoras Dra. Ângela Antunes e Francisca Pini. Envio esta resposta para você, com cópia para elas, visando à colaboração com a sua pesquisa (Paulo Roberto Padilha).

Sugiro garimpar nas entrevistas publicadas e ler com atenção o livro “Professora Sim, tia não”. Gosto muito de uma pequena brochura que Carlos Brandão escreveu para as crianças do MST: “A história do menino que lia o mundo” (Osmar Fávero).

Porém, ainda, outros depoentes evidenciaram aspectos que nos levaram a elaboração da quarta subcategoria de análise, na qual **os estudiosos evidenciaram a possibilidade de aproximação entre os pressupostos freirianos e a Educação da Infância.**

Walter Garcia assinalou que:

A impressão que me ficou destes primeiros contatos com Paulo Freire até os mais recentes, pouco antes de sua morte, quando nos víamos com mais frequência em função das atividades do Instituto Paulo Freire era a de alguém que via a educação como o componente fundamental da “cidadania emancipada” (coloco a expressão entre aspas porque me apropriei dela e não me recordo o nome de seu autor), ou seja, a educação é o instrumento fundamental de construção do “eu” de cada um e que vai permitir a transformação do indivíduo em cidadão.

Pelo exposto, é possível considerar que quando Walter Garcia explicitou o que ele acredita ser a concepção de educação de Paulo Freire, ele enfatizou esta concepção dentro de um projeto mais amplo, não restrito a educação de pessoas jovens e adultas. Nesse entender subentende-se que os pressupostos de Freire podem ser aproximados na Educação da Infância.

Elydio dos Santos Neto e Marta Regina Paulo da Silva salientaram que:

A hipótese assumida pelo nosso grupo é que as expressões infâncias e crianças, bem como seus correlatos, irão aparecer mais intensamente a partir de 1991, com a obra “Educação na cidade”, que registra sua experiência como Secretário da Educação do Município de São Paulo. No entanto, o rastreamento das obras dos períodos anteriores nos mostra que desde o princípio existe uma preocupação de Paulo Freire com as crianças e a infância, mesmo quando está falando das condições gerais da educação formal e não-formal no Brasil, como em “Educação e Atualidade Brasileira”, obra de 1959.

Na mesma direção Adilson de Angelo, em uma análise sobre as Pedagogias do Oprimido, da Esperança e da Indignação, observou estreita ligação entre as questões fundantes dos pressupostos de Paulo Freire e a educação da infância. Neste sentido observou que na Pedagogia do Oprimido, Freire não faz referência à educação da infância de maneira direta e utiliza apenas uma vez a expressão “educadores infantis” em nota de rodapé. Adilson seguiu enfatizando que na Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido a incidência de vezes que Freire utiliza os termos infância, criança, meninos e até

mesmo educação infantil é significativo. Para Adilson de Angelo, os temas ensaiados na Pedagogia do Oprimido são retomados com grande força na obra póstuma de Freire, Pedagogia da Indignação (2000), e estabelecem relações diretas com a educação da infância:

Nela, a partir de relatos autobiográficos, reflexões políticas e pedagógicas em torno da realidade brasileira, Freire defende as condições para a realização dessa utopia que é a democratização da sociedade e a humanização do ser humano. Já na sua primeira carta, quando pretende dar a conhecer o espírito do livro que está a apresentar, rememorando factos da sua infância, põe em tela uma reflexão em torno das tiranias que os pais correm o risco de introjetar nas relações com os filhos: a da liberdade e a da autoridade. Arremata, portanto, com a Pedagogia da Indignação uma reflexão que timidamente inicia na sua primeira pedagogia, a do Oprimido, e que trata de questões tão intrinsecamente ligadas à infância e sua educação.

O mesmo estudioso afirmou que possivelmente Freire tenha se dado conta da ausência da temática infantil explícita em seus escritos, ou ainda que as reflexões que muitos partilharam com ele sobre a leitura que fizeram de sua obra permitiram o seu cuidado, a sua crescente preocupação com esta faixa etária. Adilson de Angelo explicou que:

Esta nossa convicção pode ser ancorada na idéia de que Freire sempre se manteve zeloso no exercício de procurar re-escrever o que antes havia escrito, como forma de re-elaborar dialecticamente a sua obra, tendo em conta os desafios e as exigências que traziam os novos contextos onde procura inserir, de forma crítica, suas ideias.

Para Euclides Redin:

Paulo Freire não elaborou uma teoria específica sobre infância: elaborou sim uma teoria revolucionária sobre educação, sobre pedagogia. Evidentemente nesta concepção de educação está a criança e a infância contextualizadas. Educar exige dialogo com o mundo e com os outros, quaisquer que sejam, onde nos pomos e nos contrapomos e nos libertamos de qualquer forma de opressão. Esta perspectiva de educação na relação com o mundo e os outros exige consciência do inacabamento, o reconhecimento de sermos historicamente condicionados a busca de autonomia o sentir-se existencialmente solidário, a humildade, tolerância e não desistência da luta pelos direitos das pessoas, a apreensão da realidade desvelando suas contradições exige alegria, esperança e amorosidade. Exige a convicção de que esta realidade poderá ser diferente no limite de nossa força e de nosso comprometimento.

De acordo com Freire ([1970] 2005; 1996) a vocação ontológica e histórica dos seres humanos é a da humanização, como ele denominou: a do *ser mais*. Nesse entender, o ser humano é intuído como gente em processo permanente de busca, como sujeito historicamente construído, ou seja, inconcluso (sempre). Com efeito, Freire considerava o ser humano em sua

inteireza, para tanto, pode-se dizer que a sua concepção de ser humano tinha suas raízes na infância, no ser criança. Esta afirmação é válida a partir do entendimento de que a incompletude humana se inicia na infância, fase que de acordo com Sarmiento (2005), é geracional e faz parte da experiência de todos os seres humanos.

Nesta perspectiva, a infância é compreendida como experiência humana e, se compreendida assim, é também encharcada de importância histórica, pois já faz parte da relação dos seres humanos no mundo, com o mundo e com os outros, é um processo de humanização, momento de aprender a reconhecer-se e a construir-se permanentemente. Nesta direção é possível afirmar que a infância institui, juntamente com o ser criança, a base de um projeto de constituição da humanidade do ser humano.

Santos Neto e Silva (2007a) salientaram que embora a constituição do sujeito se defina por meio da linguagem, o ser humano não nasce sabendo falar. Ele aprende a falar. Neste determinado momento o ser humano é um infante, sujeito não falante. No entanto, a ausência de voz, de fala, não significa uma falta, mas uma condição, pois é na infância que nos constituímos como sujeitos na e pela linguagem. Assim, o ser humano é o único animal que aprende a falar, aprendizado que tem seu início na infância, uma vez que é nela que se introduz a descontinuidade entre aquilo que é natureza e aquilo que é cultura.

Desde os estudos de Ariès (1981), a atribuição de um significado social a infância tem sofrido diversas ressignificações e passou a ser compreendida para além de uma mera etapa biológica do ser humano. Um dos aspectos contemplados nessas ressignificações é a própria ideia contida na palavra infância. Esta palavra tem sido alvo de grande discussão no campo dos estudos sobre a infância, porque o conceito etimológico (*infans* = o que não fala) que carrega já não abarca todo o significado social da expressão. Segundo De Angelo (2006), a discussão em torno da ideia de criança como sujeito que não fala, ou sujeito cujo poder do exercício da fala não é reconhecido como verdadeira fala, vem se realizando de forma muito intensa, suscitando, entre teóricos e profissionais, um significativo debate sobre o próprio papel da educação que tem lugar com crianças pequenas. O mesmo autor afirmou que a educação da infância tem buscado se constituir como um espaço/tempo pedagógico, onde as crianças se afirmam e são afirmadas como sujeitos historicamente construídos, ou seja, cidadãos críticos, criativos e responsáveis, capazes de intervir sobre a realidade vivida. Neste sentido, a infância tem procurado afirmar-se como tempo essencial para o exercício da fala.

Pelo exposto, assevera-se que a infância não representa somente uma etapa cronológica, uma etapa passageira do desenvolvimento, mas representa a condição da existência humana. Neste sentido, numa perspectiva freiriana, as crianças são entendidas

como seres humanos produtores de cultura, são entendidas como alguém em relação com o mundo, no mundo e com os outros desde sempre, pois são e estão sendo seres humanos, imersos na realidade história e por isso capazes de transformá-la.

Silva (2005) asseverou que é possível encontrar em Freire uma idéia de infância que vai além de uma determinada etapa cronológica no desenvolvimento humano, ou seja, é possível encontrar a partir de Freire uma infância que acompanha o adulto por toda a vida; uma idéia de infância que vem na contramão de uma imagem dominante sobre ser criança e sua infância. Assim e de acordo com Silva (2005), se a infância é concebida desta maneira, pode-se inferir que o sujeito criança, já é ser humano desde sempre e a infância o acompanha como expressão da incompletude e na formação de sua identidade ou humanidade de humano, é parte do inacabamento de seu ser consciente que se tornou presença humana no mundo, como algo original e singular. Freire (1996) inferiu que mais que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença capaz de pensar a si mesma, de se saber presença, capaz de intervir, de transformar, de falar do que faz, do que sonha; que é capaz de constatar, comparar, avaliar, valorar, decidir, de romper, entre outros aspectos. Este tornar-se presença se dá à medida que o ser humano vai assumindo o seu tempo com lucidez e entende a história como possibilidade.

Com efeito, Freire (1996) sustentou que a história é possibilidade, não determinação. O mundo é movimento, por isso ele não é, está sendo. Os seres humanos deveriam se relacionar com o mundo por meio da subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade de maneira dialética. Neste sentido o papel dos seres humanos não é o da adaptação, mas o de ação na história. Não é o de ser objeto da história, mas seu sujeito igualmente. Assim, é possível afirmar que se o ser humano for entendido, desde a infância, no seu ser criança, como sujeito histórico social, será capaz de constituir a sua identidade pessoal de modo a se perceber um ser humano no mundo, com o mundo e com outros. Reconhecerá a história como possibilidade e se tornará capaz de protagonizar mudanças.

Ainda, na mesma linha de pensamento, Freire disse que o inacabamento do ser humano, ou a sua incompletude é próprio da experiência vital. Nesse entender, Silva (et al 2008) enfatizou que a infância, na perspectiva freiriana, pode também ser considerada como condição de existência. Freire (1996) salientou que a vida se torna existência à medida que o corpo humano vai se tornando corpo consciente, apreendedor, transformador, criador de beleza e não espaço vazio a ser enchido por conteúdos. Assim, a existência, ainda segundo Freire, envolve, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais

profundos e complexos. Nesse sentido, é no reconhecimento da inconclusão que se funda a educação como processo permanente. Freire (1996) insistiu que os seres humanos se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Nesse viés, é possível afirmar que a inconclusão gerou a educabilidade e a possibilidade de que o ser humano se torne consciente e se insira na constante busca do ser mais. Assim, não é possível que o ser humano abandone a sua infância, pois ela é parte da sua humanidade e da sua busca do ser mais.

No entanto, faz-se necessário refletir: como o ser humano pode se tornar sujeito da história, constituir a sua identidade pessoal, se desde a mais tenra idade se vê “obrigado” a adaptar-se ao mundo, sem às vezes, perceber-se parte do mundo e dos outros, ou mesmo sem ter a chance de ter essa percepção?

Relacionado a isso, na obra de Freire, constam alguns apontamentos sobre Educação, relacionados à criança, no período da infância. Subentende-se que criança pode se configurar como agente social, efetivo e produtor de cultura.

Tal afirmação ficou evidente nas seguintes passagens de suas obras:

[...] Interessou-nos sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação. Educação da criança e do adulto. Educação democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem, e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialistamente do homem para o homem, sem ele (FREIRE, 2003a. p. 14).

Uma das possíveis leituras, acerca deste excerto, faz menção a dois aspectos. Primeiro, fica perceptível a preocupação de Freire com a experiência democrática pelas vias da educação de todos os seres humanos, independentemente da sua fase geracional. Segundo, entende-se que quando Freire afirmou que a educação democrática é um *quefazer* de seres humanos com seres humanos e com o mundo. Nesse entender, ele estava afirmando que **todos** os seres humanos devem ter consciência da sua existência no mundo. Isso significa que esse entendimento deve ter seu início ainda na infância, no ser criança. Uma vez que, a prática educativa pode contribuir para que a criança tenha essa percepção de ser um ser humano no mundo, com o mundo e com os outros e fazer da história uma possibilidade.

Isso porque Freire ([1993] 2008) também afirmou que:

A prática educativa (...) é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamos-os ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento (p. 47).

Desse modo, parece que Freire ao se referir que “ajudamo-los ou os prejudicamos nessa busca”, intenta afirmar que os seres humanos precisam respeitar os seres humanos. Esse respeito faz menção ao respeito da inteireza do outro, que essencialmente é um outro-eu; produtor de cultura, sujeito sócio-histórico. Freire (1996) também afirmou que é preciso ter respeito à autonomia do ser do educando, seja ele criança, jovem ou adulto. Esta afirmação vem ao encontro do que a depoente Roberta Stangherlim afirmou: “Entendemos que o pensamento de Paulo Freire nos convoca a perceber a criança como sujeito sócio-histórico e, portanto, como protagonista do espaço socioambiental em que está inserida”.

Outra evidência desta possível aproximação se clarificou quando Afonso Scocuglia afirmou que a “ênfase nas questões da democracia embutidas em todas as teses de Freire são fundamentais, a meu ver, na formação de crianças”. O mesmo estudioso também ressaltou que as categorias e conceitos prático-teóricos de Freire podem e devem ser utilizados na Educação Infantil e fez menção aos excessos da pedagogia da resposta em detrimento da pedagogia da pergunta, nas práticas educativas realizadas com as crianças. Neste sentido, enfatizou que:

o conceito de diálogo, de ação dialógica, pode e deve ser usado na educação das crianças. [...] Uma educação dialógica é fundamental para descobrir potencialidades, elaborá-los, para o crescimento desinibido e curioso das crianças. Aliás, uma das maiores críticas que Freire faz a educação infantil (escolar, familiar, etc.) é justamente o descarte ou a repressão da curiosidade das crianças.

De acordo com Scocuglia, acredita-se que é essencial que a educação da infância seja pensada a partir de uma ação dialógica. Segundo Freire ([1995] 2006d), a relação dialógica se configura como prática fundamental no processo do ato de conhecer, isso porque a dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador. Freire ([1995] 2006d) asseverou que “não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Neste sentido, a comunicação é vida e fator de *mais-vida*”.

Para tanto, um elemento fundamental para que o processo do ato de conhecer possa ser dialógico, é a curiosidade²⁶. Freire ([1993] 2006d, p. 76) assinalou que: “Sem a curiosidade

²⁶ “Refiro-me a curiosidade, uma espécie de abertura à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser desafiado. Essa disposição do ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, dizem, parecem, diante dos fatos e fenômenos, da boniteza e feiúra, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão de ser dos fatos. Esse desejo sempre vivo de sentir, viver, perceber o que acha no campo de suas “visões de fundo”” (FREIRE, [1993] 2006d, p. 76)

que nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres da pergunta (...) não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer”.

Neste entender, a curiosidade a que Freire se referiu não se trata de uma curiosidade espontânea, e sim de uma curiosidade que quer ser ato de conhecer, por isso se caracteriza como busca epistemológica. Para tanto, é possível afirmar que quando as crianças participam de um projeto educativo em que impera a pedagogia da resposta, sua curiosidade epistemológica é reprimida.

Assim, a concepção dialógica de educação, de acordo os pressupostos freirianos, não reprime a curiosidade, o pensar crítico e autônomo da criança, ao contrário, busca estimulá-lo e respeita a autonomia do seu ser. Freire (1996) enfatizou que quando a educação se dá dentro de um processo dialógico os educandos podem assumir uma postura aberta e são provocados a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer. Afirmou também, que a prática educativa, discente ou docente, é gnosiológica por natureza e que o exercício da curiosidade epistemológica, deveria ser preocupação de todo projeto educativo sério (FREIRE [1993] 2006d).

Neste sentido, Freire ([1993] 2008) destacou que a tarefa dos profissionais da educação se constitui como uma tarefa ensinante e aprendente, que prazerosa é igualmente exigente de seriedade, de preparo científico, físico, emocional e afetivo. É uma tarefa que requer, de quem com ela se compromete, um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao processo que isso implica. Assim, a tarefa de ensinar exige amorosidade, criatividade e competência científica. Por assim entender a tarefa profissional, como já citado ao longo do texto, Freire recusava o habitual *tia*, usado para denominar as professoras, principalmente as de crianças.

Euclides Redin complementou enfatizando que:

Nos livros “Professora sim, tia não” e “Cartas a Cristina”, aparecem às posturas das instituições família e escola com referência a infância. Fica muito clara a visão que P. Freire tem de escola e de família que não se identificam, mas também que não se excluem. A educação Infantil exige rigorosidade, exige profissionais especificamente formados que não se confundem com as relações familiares de parentesco, mas também não excluem rupturas na alegria de viver numa e noutra.

De acordo com Freire ([1993] 2008) e com Euclides Redin, ressalta-se a importância de formação adequada para os professores que atuam na educação das crianças. No entanto, para garantir uma prática coerente com o compromisso que a criança pequena exige é

necessário que o educador se assuma e lute pelos seus direitos como profissional. Conforme Euclides Redin, “educação infantil não é campo para amadorismo”.

Para Freire ([1993] 2008):

A tentativa de reduzir a *professora* à condição de *tia* é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora o que tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre o discurso e a prática (...) (p.25).

Nesse sentido, Afonso Scocuglia apontou que a educação como conquista da consciência crítica deve ser utilizada pelos professores e professoras de Educação Infantil desde a sua formação. Sobre isso, Freire ([1993] 2008) afirmou que é necessário que os professores e as professoras se convençam de que a educação é uma prática política e que por isso, o educador e a educadora também são políticos e esse entendimento deve ter seu início no período de formação destes profissionais.

Afonso Scocuglia, a partir de suas reflexões, evidenciou várias pistas de como os pressupostos freirianos podem ser aproximados a Educação Infantil:

Será que a tese freiriana de que o processo de aprendizagem e do conhecimento elaborado de ter como ponto de partida, o conhecimento do dia-a-dia, o conhecimento comum, cotidiano, deve ser aplicado na educação infantil? (...). A escola infantil, ao partir do próprio conhecimento elaborado para chegar nele mesmo, não erra redondamente?

Como já citado, Freire discorreu sobre isso em sua obra “A educação na cidade” (1991) e afirmou que a escola não considera o saber de experiência feito das crianças, principalmente aquelas das classes populares. Tal afirmação foi explicitada no seguinte excerto:

(...) a escola, de modo geral, não considera o “saber de experiência feito” que as crianças trazem consigo. Mais uma vez a desvantagem é das classes populares. É que a experiência das crianças das classes médias, de que resulta seu vocabulário, sua prosódia, sua sintaxe, afinal sua competência lingüística, coincide com o que a escola considera o bom e o certo. A experiência dos meninos populares se dá preponderantemente não no domínio das palavras escritas mas no da carência das coisas, no dos fatos, no da ação direta. Democratizando mais seus critérios de avaliação do saber a escola deveria preocupar-se com preencher certas lacunas de experiência das crianças, ajudando-as a superar obstáculos em seu processo de conhecer. É obvio, por exemplo, que crianças a quem falta à convivência com palavras escritas ou que com elas têm pequena relação, nas ruas e em casa, crianças cujos pais não lêem livros nem jornais, tenham mais dificuldades em passar da linguagem oral à escrita. Isso não significa, porém, que a carência de

tantas coisas com que vivem crie nela uma “natureza” diferente, que determine sua incompetência absoluta (FREIRE ([1991] 2006c, p.22-23).

Freire defendia que pensar numa escola para as crianças das classes populares exigia reformulação do seu currículo para que a escola como um todo atenda aos anseios destas crianças. Uma escola na qual a criança popular tenha condições de aprender, de criar, de arriscar, de perguntar, de crescer, entre outros aspectos.

Neste sentido, Freire ([1991] 2006c, p. 34) afirmou: “Precisamos demonstrar que respeitamos as crianças”. Respeitar as crianças significa respeitar também seu saber de experiência feito, da sua experiência com o mundo, no mundo e com os outros, experiência que pode auxiliar o seu processo de conhecer e chegar ao conhecimento ‘elaborado’. Pelo exposto, também é possível afirmar que, de alguma forma, as crianças se apresentam historicamente como sujeitos que foram silenciados, reprimidos pelo desrespeito, pela desatenção, pela discriminação social. Estes aspectos podem ser percebidos em várias situações, para citar algumas: quando as crianças não são ouvidas em seus anseios, quando são silenciadas pelas barbáries sociais, quando são oprimidas por um tipo de fazer educação que não respeita a autonomia do seu ser, quando não são compreendidas como seres humanos, vivendo a experiência da vida e que não tem a infância como possibilidade histórica, que se mostram como objetos na história.

Com efeito, como já citado ao longo deste trabalho, as crianças, principalmente as das classes populares, apresentam-se oprimidas pelas suas condições materiais, econômicas, educativas, sociais e políticas, culturais e ideológicas, que geram, na maioria das vezes, barreiras de difícil superação para o cumprimento da sua (e nossa) tarefa histórica de mudar o mundo, isto é, barreira que as impossibilitam de viver o processo de construção de si mesmos como humanos-cidadãos-infantis que se desenvolvem na perspectiva do ser mais. Neste sentido e pelo exposto, é possível afirmar que, a partir dos pressupostos freirianos, é possível pensar uma compreensão de infância, principalmente sobre a infância as classes populares, isso porque essa reflexão segue-se a outra, cerne do postulado freiriano, ou seja, ao entendimento do ser humano na busca do *ser mais* como concretude condicionante para sua tarefa ontológica: a humanização.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta dissertação objetivou apresentar e discutir como o pensamento de Paulo Freire pode ser ressignificado nos contextos referentes à Educação da Infância das classes populares, a partir das suas obras e das impressões de estudiosos que se envolveram com esse educador e a sua obra. Para tanto, resgatamos na biografia de Paulo Freire, bem como em aspectos da constituição de sua teoria subsídios para as compreensões objetivadas por este estudo. Neste sentido, também e de maneira sucinta, foram traçadas algumas considerações sobre o processo histórico-epistemológico do conceito de infância, bem como sobre a infância e a criança no contexto da sociedade brasileira. Com efeito, foram identificados e apontados alguns aspectos presentes na produção bibliográfica de Paulo Freire, os quais puderam ser aproximados aos contextos relativos à infância, à criança e à Educação Infantil. Analisamos também os trabalhos encontrados na revisão de literatura, explicitando os diversos encontros da teoria de Paulo Freire e a Educação da Infância. Além disso, refletimos sobre os registros de estudiosos sobre o trabalho de Freire, ou seja, foram realizadas aproximações do pensamento de Paulo Freire com a Educação da Infância, a fim de verificar como os pressupostos freirianos podem ser ressignificados nos contextos referentes à infância, à criança e sua Educação.

Desta forma, considerou-se que o pensamento de Paulo Freire é um campo teórico fecundo para uma experiência pedagógica com as infâncias e as crianças. Esta experiência teria suas bases nas experiências vividas pelas crianças e suas infâncias, incluindo aí os aspectos histórico-culturais, o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento humano e social.

Em todas as obras analisadas por este estudo, Freire demonstrou sua preocupação com a Educação da Infância, principalmente com as infâncias e crianças das classes populares por serem desconsideradas em seu saber de experiência feito. Mais que isso, asseverou que a vida está intrinsecamente conectada ao inacabamento. Esta concepção de Freire nos permitiu afirmar que o ser humano, por se inconcluso, é um ser de desejo, que anseia por liberdade, é aberto às experiências no mundo, com o mundo e com os outros, por isso é sujeito político e social. Um ser que se faz histórico por assumir a sua vocação ontológica na medida em que age no mundo para transformá-lo. Neste sentido, a infância é condição para a existência humana. É na infância, no ser criança, que esse desejo se move.

Com efeito, se a infância for entendida como experiência humana e o ser criança, que já é ser humano, for entendido como sujeito histórico e social no mundo, com o mundo e com

os outros desde sempre, é possível que se cumpra outro entendimento sobre todos os seres humanos, de modo que realizem de acordo com Freire, a sua vocação ontológica do *ser mais*: a humanização. É importante salientar que Freire (2006b. p, 16) considerou que a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir, ou seja, é preciso que, estando no mundo, seja capaz de saber-se nele. “Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada”.

Se a capacidade de agir e refletir sobre si e sobre o estar no mundo não faz parte da ação do ser humano sobre o mundo, ele não é capaz de transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, passa a ser adaptado e não é capaz de compromisso, torna-se a-histórico, vive em um tempo que não é seu, passa a ser determinado pela história. Somente um ser que é capaz de distanciar-se do seu contexto, que é capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado, *um ser que é e está sendo*, em um tempo que é seu, que se faz determinante da história, é capaz, por tudo isso, de comprometer-se. Nessa perspectiva acredita-se que esse processo pode ter seu início ainda na infância, na Educação Infantil, se a criança for compreendida como um sujeito que necessita de auxílio para realizar algumas tarefas, mas que está presente no mundo e, por isso, ser compreendida como *alguém que é e está sendo*, é capaz de agir sobre ele e transformá-lo.

Sob esta perspectiva, a afirmativa de que os pressupostos freirianos podem ser resignificados nos contextos relativos à Educação da Infantil passa, então, pelo anúncio de outras possibilidades em relação às práticas realizadas com as crianças e também da maneira como é entendida a própria infância. Um aspecto que pode ser ressaltado faz menção ao entendimento do mundo proposto por Freire, ou seja, Freire entendia o mundo como espaço de relações, em que os diferentes sujeitos educativos, por meio da ação dialógica, se vão constituindo como sujeitos de autonomia e de autoria da sua própria história.

As crianças podem ser assumidas como sujeitos de direitos, da fala, da escuta, do conhecimento, quando compreendidas a partir do exercício do diálogo e da capacidade de esperar. Assim, vamos considerando que a resignificação dos pressupostos freirianos relativos à Educação Infantil, poderiam supor a sua constituição como processo de integração de culturas e emancipação de todos os seres humanos. Emancipação no sentido de que desde a infância o sujeito criança reconhecer a história como possibilidade e por isso se constituir como capaz de agir no mundo e transformá-lo. Neste sentido, Freire deixou transparecer em suas obras, nas quais a concepção de ser humano e a sua busca do *ser mais* constituem elementos de base de um processo educativo sustentado pela ação dialógica, pela apreciação

dos contextos sócio-históricos e pela valorização dos saberes, de experiências feitas das crianças e ainda, pelo compromisso com a transformação das realidades. Uma prática que emancipa, que dá voz e sugere a autonomia das crianças para que sejam autoras de sua história e signifiquem o seu estar no mundo.

A análise dos textos da revisão de literatura deixou transparecer que ainda são poucos os estudos que aproximam os pressupostos freirianos a Educação da Infância. Observamos que os trabalhos analisados foram produzidos, na maioria das vezes, pelos mesmos estudiosos, ou seja, ainda não há muitos estudiosos envolvidos com essa temática, embora os trabalhos já existentes tragam significativas contribuições para esse campo que se encontra em constituição.

Em relação aos dados obtidos e analisados das mensagens e depoimentos dos estudiosos, verificou-se que, historicamente, houve um reducionismo na obra de Paulo Freire, ou seja, seus pressupostos foram, prioritariamente, associados à Educação de Jovens e Adultos. No entanto, explicitou-se que, embora ainda alguns estudiosos não consigam aproximar o pensamento de Freire com a Educação da Infância, esta possibilidade existe, uma vez que, muitos dos estudiosos acreditaram que Freire detém uma “teoria da educação”, por isso passível de ser ressignificada em qualquer contexto que prime pela Educação. Nesse sentido destacaram-se múltiplos e consideráveis aspectos que nos permitiram identificar e discutir como o pensamento de Paulo Freire pode ser ressignificado nos contextos referentes à Educação da Infância.

Segundo Banazak (2007):

La pedagogía crítica de Paulo Freire se há comportado como una piedrita lanzada sobre la superficie de un lago. En El primer momento, cuando tocó por primera vez el agua, solo logro perturbar la tranquilidad de un milímetro del lago. Claro que el agua considero el hecho como una mera inconveniencia temporal que desaparecería después de unos segundos desagradables. Sin embargo, las onditas que causo, paulatinamente, se han extendido em círculos cada vez más anchos hasta inquietar a todo el lago, mover las algas de la superficie, oxigenar las profundidades, despertar a los peces adormecidos, acariciar los muelles de la orilla más lejana y aterrorizar a más de una barca orgullosa y falsamente considerada inhumdible (p. 233).

Frente ao exposto e de acordo com Banazak (2007), é possível afirmar que a contribuição de Paulo Freire para a Educação tem se estendido, além de geograficamente, para muitas instâncias educativas. Há quase meio século, os pressupostos freirianos têm sido uma força desafiante e vivificante para muitas pessoas, sociedades e instituições que tem em comum a luta pela existência digna de todos os seres humanos e o desejo de *ser mais*.

Sob esta perspectiva, as reflexões e possibilidades discutidas por este estudo se configuram como posicionamentos epistemológicos e políticos-ideológicos que impulsionam para a recriação das contribuições dos pressupostos freirianos também na Educação da Infância, contribuições que podem redimensionar a práxis pedagógica dos processos educativos com crianças. O redimensionamento a que nos referimos faz menção à redução do assistencialismo, ainda presente na Educação da Infância, o qual tolhe a autonomia, inibe a criatividade e nega o desenvolvimento da intencionalidade consciente das crianças para que concretizem a sua vocação ontológica do *ser mais*.

Neste sentido e em rigor, tem-se conhecimento da discussão realizada. É importante salientar que esse estudo abre possibilidades de novas investigações. Para tanto, não se tem a pretensão de, com esta pesquisa, esgotar ou abordar todas as perspectivas que podem ser efetuadas aproximando o pensamento de Paulo Freire à Educação da Infância. Buscamos, sim, abordar uma pequena parcela, das muitas, que o pensamento de Paulo Freire pode propiciar e contribuir para que propostas e estudos colaborativos surjam e se concretizem na construção dos conhecimentos acadêmicos e no debate, para que se possa firmar um campo de estudos sobre Paulo Freire e a Educação das Infâncias e crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A e WAJSKOP, G. **Educação Infantil**: Creches: atividades para crianças de zero a seis anos. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ARROYO, M. **Imagens quebradas**: Trajetórias e tempos de mestres e alunos. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ARROYO, M. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BANAZAK, G. Nuevo horizonte de diálogo para el pensamiento freireano. *In*: GADOTTI, M. *et al.* (orgs). **Paulo Freire**: contribuições para la pedagogía. Buenos Aires: Clacso, 2007. p. 233-240.

BARBOSA, M. C. S. e HORN. M. da G. S. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. *In*: CRAIDY, C. e KAERCHES, G. E.L. (orgs). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. *In*: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JUNIOR, M. (orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

BRANDÃO, C. R. Apresentação – Aprender a saber com e entre outros *In*: ASSUMPCÃO, R. (org). **Educação Popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 09-18.

BRANDÃO, C. R. **Paulo freire, o menino que lia o mundo**: uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: UNESP, 2005.

BRASIL. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta da Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEF, 2009.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. *In*: MACHADO, M. L. de A (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 79-82.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRAIDY, C. M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. *In:* MACHADO, M. L. de A (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-61.

DE ANGELO, A. A infância, para que criança? **Nas sendas da história.** Zero-a-seis (Florianópolis), v. 02, p. 74-104, 2008.

DE ANGELO, A. **A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância.** Educação e Sociedade, v. 01, p. 01, 2006.

DE ANGELO, A. **Os meninos e as meninas fizeram um belo balão:** contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura do mundo da Educação de Infância. Recife: Edições Bagaço, 2007. v. 1. 640 p.

DE ANGELO, A. **Os meninos e as meninas fizeram um belo balão:** contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura do mundo da Educação de Infância. Portugal: Universidade do Porto, 2007 (Tese de Doutorado).

DEHEINZELIN, M. **A fome com a vontade de comer:** Uma proposta curricular de educação infantil. 10.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam:** da criança na rua à criança cyber. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

FARIA, A. L. G. de. **Educação pré-escolar e cultura:** para uma Pedagogia da Educação Infantil. 2. Ed. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, M. E. W. **Compreendendo a infância:** como condição de criança. Porto Alegre; Mediação, 2002.

FREIRE, A. M. A. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. *In:* GADOTTI, M. (org). **Paulo Freire:** uma biobibliografia. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996. p. 27-64.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira.** 8.ed. São Paulo: Olho D'Água, 2006d.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. Ed. São Paulo: Unesp, 2003b.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira.** 3ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire 2003a.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

- FREIRE, P. **Educação na cidade**. 7ed. São Paulo: Olho d'água, 2006c.
- FREIRE, P. NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 7ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001a.
- FREIRE, P. **Política e Educação**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. 19ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, P; BETTO, F. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. 14.ed. São Paulo: Ática, 2007.
- FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história II**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Sobre educação (Diálogos)**, Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, C. de F; KUHLMANN JUNIOR, M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. 34.ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. *In: _____*. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996.
- GADOTTI, M. **Convite a leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.
- GADOTTI, M. **Os mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004.

GAGNEBIN, J.M. Infância e Pensamento. *In*: GHIRALDELLI, P.J. (org). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná. p. 83-100.

GÉLIS, J. A individualização da criança. *In*: ARIÉS, P.; DUBY, G.. (orgs). **História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, v. 3.

GERHARDT, H. P Uma voz européia: Arqueologia de um pensamento. *In*: GADOTTI, M. (org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996. p. 149-166.

GHIRALDELLI, P.J. (org). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GHIRALDELLI, P.J. **História da Educação Brasileira**. 2ed. São Paulo: Moderna, 2006.

GIROUX. H. A; MCLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. *In*: SILVA, T. T, da; MOREIRA, A. F. (orgs). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**.4ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 144-158.

GOUVEA, M. C. S. A escrita da história da infância: periodização e fontes. *In*: SARMENTO. M. J; GOUVEA, M. C. S. (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 119-140.

HADDAD, L. **A creche em busca de Identidade**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

JUNQUEIRA FILHO, G de A. **Linguagens geradoras: uma proposta de seleção e articulação em conteúdos em educação infantil**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2000. (Tese de doutorado).

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade . **Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador 'on the road'**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade . **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. 1.^a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KOHAN, W. O. Infância e educação em Platão. **Educ. Pesqui.**, Jan./June 2003, vol.29, no.1, p.11-26. ISSN 1517-9702.

KOHAN, W. O. Infância e filosofia *In*: SARMENTO. M. J; GOUVEA, M. C. S. (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 40-61.

KRAMER, S; (org). **Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14ed. São Paulo: Ática, 2003b.

KRAMER, S; LEITE, M. I (orgs). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. 7ed. São Paulo: Papirus, 2003a.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEITE, O. S. L; DUARTE, J. B. Aprender a ler o mundo: adaptação do método de Paulo Freire na alfabetização de crianças. **Revista Lusófona de Educação**, n. 10, p. 41-50, 2007.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica Etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MAFRA, J. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), 2007. 262f.

MULLER, V. R. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil, avanços, vazios e desvios. *In*: MACHADO, M. L. de A (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-42.

OLIVEIRA, Z. de M. R de. Creches no Sistema de Ensino. *In*: MACHADO, M. L. de A (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 79-82.

OLIVEIRA, Z. de M. R de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. *In*: PRIORE, M. del (org). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 347-375.

PELOSO, F. C. e PAULA, E. M. A. T. de. Um ensaio sobre algumas concepções de infância: aproximações com o pensamento Freiriano e o lugar da infância das classes populares. **Revista Espaço Pedagógico/Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação**. Vol. 14, número 1, jan-jun.2007. p. 241-250.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRIORE, M. del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. *In*: PRIORE, M. del (org). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 84-106.

PRIORE, M. del. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. *In*: PRIORE, M. del (org). **História da criança no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1996. p. 10-27

PUIGGRÓS, A. Paulo Freire e os novos imaginários pedagógicos latino-americanos. *In*: APPLE, M.; NÓVOA, A. (orgs). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Portugal: Porto, 1998. p. 91-112.

RAMOS, F.P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In*: PRIORE, M. del (org). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 19-54.

REDIN, E; MÜLLER, F; REDIN, M.M. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. *In*: MACHADO, M. L. de A (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 63-78.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC/DPE, v. 51, p. 73-79, 1984.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS NETO, E. ; SILVA, M. R. P. da . Infância e inacabamento: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben. *In*: 8o. Congresso de Produção Científica & 7o. Seminário de Extensão, 2005, **São Bernardo do Campo. CD-Rom do 8o. Congresso de Produção Científica**. São Bernardo do Campo (SP) : Editora da Universidade Metodista de São Paulo, 2005.

SANTOS NETO, E. ; SILVA, M. R. P. da . Pedagogia da Infância Oprimida: uma construção a partir de Freire e Agamben. *In*: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2007, Vitória. **Desafios da Educação Básica: a Pesquisa em Educação**. VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. CDRom, 2007b.

SANTOS NETO, E. ; SILVA, M. R. P. da. Quebrando as armadilhas da "adulter": o papel da infância na formação das educadoras e educadores. *In*: 16o. COLE - **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL**, 2007, Campinas. Anais do 16o. COLE- CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 2007a. p. 1-10.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. Disp. em http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf; acessado em 10 de maio de 2008.

SARMENTO, M.J. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da Infância. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO. M. J; GOUVEA, M. C. S. Apresentação – Olhares sobre a infância e a criança. *In*: SARMENTO. M. J; GOUVEA, M. C. S. (orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 07-14.

SCARANO, J. Criança esquecida nas Minas Gerais. *In*: PRIORE, M. del (org). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 107-136.

SCOCUGLIA, A. C. A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. *In*: Carlos A. T. (Org.). **Paulo Freire e a agenda da educação latino-americana no século XXI**. Buenos Aires: CLACSO - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2001, v. 1, p. 323-348.

SILVA, M. R. P da. **Infância, formação e experiência**: um olhar para os processos formativos das educadoras e educadores de educação infantil. São Bernardo do Campo: Umesp, 2004. (Dissertação de Mestrado em Educação).

SILVA, Marta Regina Paulo da . Infância como condição da existência humana: um outro olhar para formação docente. **Revista do COGEIME**, Piracicaba: COGEIME, n. 26, p. 107-124, 2005.

SILVA, Marta Regina Paulo da ; SANTOS NETO, Elydios dos ; ALVES, Maria Leila . Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. *In*: 31ª ANPED, 2008, Caxambu. **Constituição brasileira, direitos humanos e educação**. Caxambu, 2008.

SOUZA, C. **Círculos de cultura infantil**. O método Paulo Freire na alfabetização de crianças: um estudo aproximativo socioconstrutivista. 01/12/2006 (Dissertação de Mestrado em Educação).

STRECK, D. (org). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 7ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

TORRES, C. A. A pedagogia política de Paulo Freire. *In*: APPLE, M.; NÓVOA, A. (orgs). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Portugal: Porto, 1998. p. 47-68.

TORRES, R. M. Los multiples Paulo Freires, 2007. (Texto disponibilizado por Walter Garcia).

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2006.

ZITKOSKI, J.J. **Paulo Freire e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANEXOS

ANEXO I

CARTA ENVIADA AOS ESTUDIOSOS DE PAULO FREIRE

Ponta Grossa, 05 de dezembro de 2008.

Estimado professor _____,

Sou Franciele Clara Peloso, mestranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa/Paraná, orientanda da Professora Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula. Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre o **Pensamento de Paulo Freire em relação à Infância**. Observamos que em algumas de suas obras Freire se remete a sua infância como momento expressivo e que influenciou, em alguns aspectos, a sua produção acadêmica. Todavia percebemos que existem poucos trabalhos que enfatizam a relação do pensamento de Paulo Freire com a educação das crianças. Nesse sentido, como sabemos que você foi bastante próximo de Paulo, convivendo com ele ou estudando as suas obras, gostaríamos de solicitar se possível, que escreva uma carta, endereçada a nós, com as suas impressões sobre as preocupações de Paulo Freire com a infância e as crianças do

Brasil. Posteriormente pretendemos estabelecer novo contato para dialogarmos sobre a sua carta. Contamos com a sua colaboração para que traga de sua memória afetos, impressões, diálogos, emoções, tristezas e alegrias para que possamos juntos constituir e firmar um campo de estudos sobre Paulo Freire e a Educação da Infância. Ressaltamos que temos conhecimento de muitos outros aspectos que influenciaram na construção do seu pensamento crítico, no entanto, para esse momento nossa atenção está voltada para as preocupações de Paulo Freire em relação à infância, em especial, a das classes populares.

Informamos que as informações enviadas, em forma de carta, serão utilizadas em uma dissertação de mestrado. Assim que a pesquisa estiver concluída faremos a restituição enviando para cada colaborador uma cópia da dissertação, também utilizaremos essas informações na construção de artigos científicos.

Essa nossa carta será enviada a outros amigos e estudiosos de Paulo Freire.

Desde já agradecemos a sua disponibilidade e colaboração com a nossa pesquisa.

Ficaremos no aguardo.

Abraços fraternos,
Franciele e Ercília

A resposta da carta pode ser enviada para Franciele e Ercília até a data de: 29/02/2009 (depois do Carnaval).

Endereço:

Franciele Clara Peloso - Rua: Padre João Antonio, 795

CEP: 84.015-360 - Jardim Carvalho - Ponta Grossa/Paraná – Brasil

E-mail: franciele_clara@yahoo.com.br.

ANEXO II

CARTAS RECEBIDAS DOS ESTUDIOSOS DE PAULO FREIRE

A IMPORTANCIA DE PAULO FREIRE NA ALFABETIZAÇÃO

INTRODUÇÃO

De início quero esclarecer que não sou especialista em alfabetização, da mesma forma que desejo aclarar que também não sou especialista na obra de Paulo Freire. Simplesmente, por circunstâncias de um momento histórico, em 1.963, recém graduado em Pedagogia, na USP, acabei me aproximando de Paulo e a partir daí, quando de seu regresso ao Brasil, acabamos retomando contacto e isto me permitiu, junto com outros colegas, tendo Moacir Gadotti à frente, tornar-me um dos fundadores do Instituto Paulo Freire, que reúne a obra e o legado de Freire que está à disposição de todos que queiram conhecer na sede de São Paulo. Nesse distante 1963, quando comecei a trabalhar no antigo Centro Regional de Pesquisas Educacionais, órgão ligado ao INEP/MEC e sediado junto à futura Faculdade de Educação da USP, na cidade universitária, um certo dia recebo um chamado do então diretor do Centro Regional, Prof. Laerte Ramos de Carvalho para visitar as experiências de alfabetização que se faziam em Pernambuco, Rio Grande do Norte e Paraíba. Na mesma viagem foram também Celso de Rui Beisiegel e Luiz Pereira. Celso, alguns anos e até hoje é o que melhor analisa a obra de Paulo Freire no Brasil. Vale a pena conhecer seus livros, especialmente o POLITICA E EDUCAÇÃO POPULAR (Liber Livro Editora).

Nessa viagem pelo nordeste, recolhi copia de todas as apostilas, matérias de formação de alfabetizadores, coleções de slides e outros materiais que eram utilizados na alfabetização de adultos. Na volta, quinze dias depois, entreguei um relatório de mais de 20 paginas e um tanto de quilos de documentos que ilustravam a verdadeira cruzada em que se transformou o movimento inspirado pelas propostas de Freire. Deste material, após o movimento de 64, nunca mais tive notícias e até hoje tento descobrir se ele ainda existe ou , o mais provável, se foi destruído.

COMO VEJO FREIRE

A impressão que me ficou destes primeiros contactos com Paulo Freire até os mais recentes, pouco antes de sua morte, quando nos víamos com mais freqüência em função das atividades do Instituto Paulo Freire era a de alguém que via a educação como o componente fundamental da “cidadania emancipada” (coloco a expressão entre aspas porque me apropriei dela e não me recordo do nome de seu autor), ou seja a educação é o instrumento fundamental de construção do “eu” de cada um e que vai permitir a transformação do individuo em cidadão. Esta sempre foi uma tese muito cara aos defensores do Personalismo de Mounier e de muitos pensadores da então chamada “esquerda católica,” dos anos 50 e 60, tão bem descrita na obra de Safira Amann. Esta visão de Freire como educador/alfabetizador aparece também na obra de Vanilda Paiva – Paulo Freire e o Nacional Desenvolvimentismo. No entanto ela não esgota o pensamento freireano, apenas registra o momento inicial de sua obra, que foi extremamente exacerbada pelo movimento militar de 64, que viu nela uma forma de

“satanizar” todos que se opunham ao golpe e Paulo foi erigido à condição de ícone dos banidos pelo “sistema”. Lamentavelmente esta visão inicial, expressa na obra de Vanilda ganhou ares de verdade absoluta e isto influenciou, creio eu, a visão que os acadêmicos de nossa área tem a respeito da obra de Paulo Freire, considerado por muitos como um educador qualquer em muitos ambientes universitários de educação. Aliás, Freire sempre comentou, em círculos restritos, que não se sentia bem no ambiente acadêmico de educação, tanto na Unicamp quanto na PUC de São Paulo, embora sempre fosse muito respeitado e considerado por seus alunos.

Creio que muitos educadores brasileiros, com algumas raras exceções, seguem analisando Freire pela sua produção inicial das 40 horas de Angicos, em razão do momento político que o país vivia no começo dos anos 60. No dizer de Calazans Fernandes, secretário de educação do Rio Grande do Norte e que levou o “ método de alfabetização” para as 40 horas de Angicos, essa marca foi algo absolutamente circunstancial e que estava ligada a fatos políticos importantes – recursos da Aliança para o progresso para a Educação, a programada visita de Kennedy ao Brasil, frustrada com o assassinado do Presidente algum tempo antes, etc.etc. Esta percepção pude captar claramente junto ao prof. Calazans Fernandes, na ocasião em que ele preparava os originais de seu livro sobre as 40 horas de Angicos.

Com respeito ao método de alfabetização de adultos, Freire nunca se disse inventor dele, mesmo porque recusava esse título. De outra parte, entretanto, sempre exaltava os conhecimentos que absorvia de Elza, ao tempo em que viviam em Recife, ele como responsável pela área de educação de adultos do Sesi e Elza como alfabetizadora de crianças pequenas. Estas referências ao papel de Elza na formulação de suas reflexões sobre a educação de jovens e adultos escutei em inúmeras ocasiões, repito e creio que elas podem ser corroboradas por Moacir Gadotti, José Eustaquio Romão e Carlos Alberto Torres, outros colegas, também fundadores do Instituto Paulo Freire.

Em outras partes do mundo o Freire que todos conhecem é o autor de Pedagogia do Oprimido, obra editada em várias línguas e discutida em todos os círculos, além dos especificamente educativos. Esta obra marca a transformação de Freire em pensador universal e referencia obrigatória para todos quantos se debruçam sobre o destino da civilização moderna e seus mecanismos de construção/exclusão social. Creio que este é referencial básico que está orientando, hoje, os inúmeros grupos de estudos em universidades, congressos e Institutos Freireanos espalhados por várias partes do mundo e que espero venham a se consolidar também no Brasil, a partir dos educadores que hoje seguem a trilha de seu inspirador.

Walter Garcia

Cara Franciele,

primeiro gostaria de parabenizar e incentivar a feitura da sua pesquisa e do seu trabalho de mestrado.

Para entender o **Pensamento de Paulo Freire em relação à infância** precisamos, a meu ver, atentar para alguns pontos fundamentais:

1. É verdade que Paulo Freire se concentrou com mais atenção na educação dos jovens e adultos em função do forte viés político contido na sua práxis (teoria-prática). Isso fez com que se criasse uma espécie de equívoco que nas minhas palestras e cursos, seminários (acabei de fazer um em Lyon-França e essa discussão voltou) tenho enfrentado: afirma-se que “Paulo Freire não serve para a educação infantil, não serve para a escola e só é útil para a educação de jovens e adultos não-formal”. Esses equívocos fazem com que muita gente nem comece a estudar Paulo Freire quando trabalha com escola e com criança: ledo engano!
2. Se é verdade que Freire se concentrou mais nos escritos sobre educação e política e por consequência na EJA, também podemos dizer que são absolutamente equivocadas as afirmações que frequentemente ouvimos, acima citadas. Lógico que uma das consequências desse equívoco é a rarefação de obras que levem em conta o **Pensamento de Paulo Freire em relação à Infância**.
3. Os equívocos citados ficam mais claros quando começamos a perguntar: será que as categorias e conceitos prático-teóricos de Freire podem/devem ser utilizados na educação infantil? Por exemplo: será que conceito de diálogo, de ação dialógica, pode/deve ser usado na educação das crianças. Obviamente que sim. Uma educação dialógica é fundamental para descobrir potencialidades, elaborá-los, para o crescimento desinibido e curioso das crianças. Aliás, uma das maiores críticas que Freire faz ‘a educação infantil (escolar, familiar etc.) é justamente o descarte ou a repressão da curiosidade das crianças. Quem já não ouviu (ou já falou): “deixe de ser curioso menino”. Por outro lado, como enfrentar a atual onda de violência na escola ser utilizar como uma das saídas, o *diálogo* com as crianças e jovens?
4. E será que outra categoria fundamental de Freire – educação como conquista da *consciência crítica* – deve ser utilizada pelos professores/as desde a sua formação? Claro que sim. (Veja isso na Pedagogia do Oprimido, por exemplo, ou em Ação Cultural para a Libertação)

5. Mais: será que a tese freiriana de que o processo de aprendizagem e do conhecimento elaborado de ter como ponto de partida, o conhecimento do dia-a-dia, o conhecimento comum, cotidiano, deve ser aplicado na educação infantil? No ensino da matemática, por exemplo? Será que falta da aplicação desse mecanismo não seria responsável por parte significativa do fracasso escolar? A escola infantil, ao partir do próprio conhecimento elaborado para chegar nele mesmo, não erra redondamente? A meu ver, todas as respostas são: Sim! (Veja um artigo que publiquei na Revista de Educação da Universidade Lusófona – Lisboa/Portugal – disponível no site da Universidade www.ulusofona.pt).
6. Por falar em respostas, outra crítica pertinente de Freire na mesma temática (ou seja, na temática central da aprendizagem) refere-se aos excessos da pedagogia da resposta em detrimento da pedagogia da pergunta! (Veja o livro “lindíssimo” chamado Por uma pedagogia da pergunta, de Freire e Faúndez).
7. Outro ponto: a ênfase nas questões da democracia embutidas em todas as teses de Freire são fundamentais, a meu ver, na formação das crianças. Elas precisam aprender as lições da democracia (trabalhando em equipe, respeitando opiniões diferentes etc.) desde sempre! (Veja isso e outras questões no meu livro A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas, Editora da Universidade Federal da Paraíba - UFPB).
8. Em suma, esses **conceitos exemplificados e vários outros, poderiam constituir parte de um paradigma muito importante para a educação infantil**. Mas, isso aqui é uma carta e carta muito longa cansa. Vou parando por aqui.
9. Mas, não posso parar aqui sem lembrar uma idéia central: combinar as idéias de Freire com outros educadores a exemplo de Piaget, Freinet, Dewey.... Sou adepto número um das **ricas possibilidades de enlaces das teses de Freire com outros pensadores, inclusive para pensar a educação infantil**. Um dos muitos exemplos: o livro da Madalena Freire sobre e para a educação infantil que combina Freire com Piaget (aquele que tem um desenho de uma criança na capa – um peixe – não consigo lembrar o título).
10. Agora parei por aqui. Como o título daquele livro “se me deixam falar....”, vou longe. È que esse assunto é um dos meus preferidos nos estudos freirianos e por carta/e-mail fica difícil conversarmos!
11. Espero que essas reflexões rápidas sejam úteis e depois conversamos mais, de preferência pessoalmente. Que tal a UEPG fazer um seminário sobre isso e me

convidar? Seria ótimo conhecer o trabalho de vocês e exercitar Freire, ou seja, dialogar criticamente. Se não for possível, fica para alguma outra ocasião.

Boa sorte e ótimo trabalho!

Abraço.

Afonso Scocuglia (UFPB/CNPq)

São Paulo, 16 de janeiro de 2009.

Prezadas Franciele e Ercília

Conforme carta enviada por vocês, seguem nossas contribuições para refletirmos e compartilharmos a relação entre o pensamento de Paulo Freire e a educação de crianças. Esclarecemos que optamos por relatar a experiência que desenvolvemos em parceria com a Secretaria de Educação do Município de Osasco – SP, no período de agosto de 2006 a dezembro de 2008. Trata-se do Projeto “Sementes de Primavera: exercendo a cidadania desde a infância”, o qual se insere em um projeto maior denominado “Programa Escola Cidadã de Osasco” (PEC-Osasco).

Um dos principais objetivos do Programa Escola Cidadã de Osasco²⁷ é criar condições de formação para assegurar o fortalecimento do exercício da gestão democrática pelos diversos segmentos escolares (gestores, professores, alunos, funcionários e familiares) envolvidos no processo educativo, estimulando-os para que se assumam como sujeitos.

Nesta perspectiva, o objetivo do Projeto *Sementes de Primavera* é potencializar situações de formação para o exercício da cidadania desde a infância, permitindo que as crianças sejam sujeitos com voz e participação ativa na construção da escola e da cidade em que vivem.

Promover o diálogo e estimular a sensibilidade das crianças frente às questões relativas aos direitos da criança (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA) e a respeito dos princípios da Carta da Terra, por meio de diferentes linguagens, possibilitou construir processos de formação para o exercício da cidadania desde a infância no espaço escolar e para além dele.

Neste sentido, entendemos que o pensamento de Paulo Freire nos convoca a perceber a criança como sujeito sócio histórico e, portanto, como protagonista do espaço socioambiental em que está inserida. Lembramos que em *Pedagogia da Autonomia* (2004), Freire provoca-nos quanto aos saberes necessários à prática educativa: *convicção de que a mudança é possível; alegria e esperança;*

¹ O PEC-Osasco abrange 134 Unidades Educacionais (UEs) e o Projeto *Sementes de Primavera* é realizado em 101 UEs de ensino infantil e fundamental. O número de crianças diretamente alcançadas pelo projeto foi cerca de 1.750.

disponibilidade para o diálogo; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; respeito à autonomia do ser do educando; saber escutar; tomada consciente de decisões, dentre outros. Ou seja, educar exige intencionalidade da ação pedagógica e, portanto, trabalhar dimensões da existência humana, as quais implicam problematizar com as crianças valores como respeito mútuo, atitudes cooperativas e convivência com as diferenças numa perspectiva de alteridade.

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados, estes não pressupunham ações “para” as crianças, mas “com” elas a partir da *Leitura do Mundo*. Assim, as crianças consensuavam propostas coletivas diante dos problemas com os quais se deparavam como, por exemplo, para diminuir as brigas nos recreios sugeriam a realização de saraus, de gincanas, de rádio-recreio, de festival de teatro etc. Para diminuir as brigas nos bairros, sugeriam a integração das escolas a partir de torneios de futebol e de xadrez.

As propostas sugeridas pelas crianças demonstram um intenso processo de problematização da realidade vivida e de construção coletiva de soluções para os problemas enfrentados em seu cotidiano. O desafio posto para os demais segmentos da comunidade escolar: incorporar as contribuições das crianças ao Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) das Unidades Educacionais.

Para finalizar, tomamos as palavras de Freire (Pedagogia da Autonomia, 2004, p.76-77), ao afirmar que a história se coloca como uma

possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

Inspirados pelo legado freiriano, defendemos que a escola, como espaço de educação formal, garanta processos de formação capazes de assegurar o exercício da cidadania desde a infância.

Roberta Stangherlim
Coordenadora do Programa Escola Cidadã de Osasco
Instituto Paulo Freire

São Caetano do Sul, 30 de março de 2009.

Estimadas Franciele e Ercília,

Desejamos encontrá-las bem: com saúde e entusiasmadas com os trabalhos de pesquisa que estão realizando, de modo especial este que investiga o pensamento de Paulo Freire em relação à infância.

Eu e Marta pedimos à Franciele para respondermos juntos à solicitação desta carta porque temos trilhado em parceria este caminho de investigar como Paulo Freire pensou a infância e as crianças, desde a época em que nos encontramos como orientador e orientanda no mestrado da Marta.

Acreditamos que é importante, antes de qualquer outra coisa, que digamos como nós fizemos nosso primeiro contato com a obra de Paulo Freire e como isto marcou nossas vidas, seja do ponto de vista profissional seja do ponto de vista pessoal. Para tanto vamos abrir um espaço individual nesta carta que estamos escrevendo a “duas mãos”.

Eu, Elydio, li pela primeira vez Paulo Freire no ano de 1981 quando era estudante do Curso de Filosofia na então “Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena”, hoje “Centro Universitário Salesiano de Lorena”, no Vale do Paraíba (SP). Naquele ano cursei disciplinas (Antropologia Filosófica e Filosofia da Educação) que me proporcionaram estudar o livro “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire. Já tive oportunidade de, numa recente publicação (Cf. “40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do Oprimido”, 2008, Instituto Paulo Freire, p. 25), dizer o que esta leitura significou para mim:

Foi a primeira vez que pude pensar a educação em perspectiva política e observar as implicações das opções que fazemos para a construção de nossa própria humanidade, bem como pensar as possibilidades de libertação e desenvolvimento humano numa sociedade marcada por uma luta ideológica que resulta, de forma predominante, num violento processo de desumanização. Esta experiência teve sobre mim um grande impacto e definiu muitas das minhas escolhas pessoais, profissionais e políticas.

De lá para cá tenho sido um leitor constante deste fundamental livro de Paulo Freire. Fico sempre muito tocado pelo rigor de sua construção intelectual, pela beleza – às vezes poética – de seus textos, por sua

sensibilidade à complexidade da condição humana, pelo profetismo de suas denúncias, pela esperança que marca suas propostas de intervenção no mundo. Freire é guiado por uma antropologia da inteireza humana e, ancorado na consciência da inconclusão e na necessidade do diálogo, propõe uma Pedagogia da Esperança. Pedagogia esta que lança quem a defende numa amorosa luta pelo processo de transformação da sociedade.

Posteriormente, o doutorado, realizado na área de Currículo na PUC-SP, foi um lugar onde pude aprofundar meu conhecimento sobre a obra de Paulo Freire e onde iniciei, desde minhas próprias indagações, um diálogo entre este autor e outros que também eu tinha como referência para pensar a vida e a educação. Cito como exemplos deste diálogo a aproximação que eu tenho feito entre os pensamentos de Paulo Freire e Stanislav Grof (autor que foi meu objeto de estudo em minha tese de doutorado), Paulo Freire e Edgar Morin e, mais recentemente, já trabalhando com a Marta, Paulo Freire e Giorgio Agamben. Este último, de modo especial, tem nos ajudado a pensar a infância e a pensar a infância em Paulo Freire.

Eu, Marta, fiz meu primeiro contato com a obra de Paulo Freire quando trabalhava, como Psicóloga, na Equipe de Orientação Técnica (EOT) da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo (SP), e tinha a responsabilidade, juntamente com toda a equipe, de acompanhar o trabalho de educadoras e educadores de algumas escolas de educação infantil daquela rede. Meu conhecimento sobre Paulo Freire foi se aprofundando aos poucos: nas práticas desenvolvidas nos processos formativos com educadoras e educadores de educação infantil; no trabalho como formadora do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores); e mesmo no curso de três anos que fiz sobre Formação de Educadores com Madalena Freire e equipe, no Espaço Pedagógico em São Paulo. Se Madalena Freire não citava explicitamente seu pai, não me era difícil perceber a sintonia que existia entre as duas abordagens.

Quando cheguei, portanto, ao mestrado em Educação da UMESP (Universidade Metodista de São Paulo) eu já tinha uma iniciação ao pensamento de Paulo Freire, e quando expus meu projeto ao meu orientador, o Elydio, ficou, de imediato, muito evidente que Paulo Freire seria uma importante referência teórica do meu trabalho, que se dispunha a investigar a formação de educadoras e educadores de educação infantil no contexto das políticas educacionais neoliberais. O trabalho tinha inicialmente uma pesquisa de campo, mas após o exame de qualificação, decidimos que eu faria um trabalho teórico no qual eu discutiria as noções de *infância e experiência* na *formação* das educadoras e educadores de educação infantil. Tendo

em Paulo Freire uma de minhas referências principais (de modo especial com “Pedagogia do Oprimido”, “Pedagogia da Esperança”, “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor”, e “Pedagogia da Autonomia”), empenhei-me por aproximar seu pensamento de outros autores com quem estava trabalhando: Jorge Larrossa, que me ajudava a pensar a noção de experiência, com forte referência em Walter Benjamin; e Walter Kohan, que me ajudava a pensar a noção de infância, introduzindo-me ao trabalho de Giorgio Agamben. E assim foi feito. De lá para cá, eu e Elydio, juntamente com os demais integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire (GEPF-UMESP), temos nos aplicado a investigar a infância e as crianças na obra de Paulo Freire, obviamente sendo provocados a re-pensar constantemente nossas práticas também a partir destas investigações.

Como vocês puderam observar, pelos relatos individuais, o nosso encontro se deu no mestrado em educação da UMESP. Tínhamos em comum Paulo Freire como uma de nossas referências de trabalho educativo (escolas) e formativo (educadores e educadoras).

Nossa elaboração, num primeiro momento, esteve focada em re-significar a compreensão de infância. Dois estímulos nos empurravam para isto. O primeiro veio de Walter Kohan em seu artigo “A infância da educação: o conceito devir-criança”, que está no livro por ele organizado: “Lugares da Infância na Filosofia”. Descobrimos este livro em 2004, no II Encontro Internacional de Filosofia e Educação, na UERJ. Foi por meio dele que conhecemos a obra de Giorgio Agamben e que aprendemos a pensar a infância não apenas do ponto de vista cronológico, como uma etapa da existência humana, mas também como uma condição da *experiência* e da *existência* humanas. O segundo vinha de Paulo Freire, por meio das várias referências que em sua obra há sobre a sua infância. É marcante o modo como ele utiliza suas memórias de infância para falar dos processos educativos que analisava e também o modo como muitas vezes referia-se a si mesmo: um *menino conectivo*. Destas várias passagens uma em especial sempre nos tocou muito (“Pedagogia dos sonhos possíveis”, p. 101):

Eu acho que uma das melhores coisas que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim. (...) sexagenário, tenho sete anos; sexagenário, eu tenho quinze anos; sexagenário, amo a onda do mar, adoro ver a neve caindo, parece até alienação. Algum companheiro meu de esquerda já estará dizendo: Paulo está irremediavelmente perdido. E eu diria a meu hipotético companheiro de esquerda: Eu estou achado, precisamente porque me perco olhando a neve cair. Sexagenário, eu tenho 25 anos. Sexagenário, eu amo novamente e começo a criar uma vida de novo. Depois

de ter perdido uma mulher que amei estrondosamente, eu começo a amar estrondosamente de novo, sem nenhum sentido de culpa.

Começamos, então, a aprofundar este diálogo entre Paulo Freire e Giorgio Agamben, diálogo que já havíamos iniciado, ainda que de forma tímida, na dissertação de mestrado da Marta, mas que agora, estudando diretamente a obra de Agamben (“Infância e História: destruição da experiência e origem da história”, Editora da UFMG, 2005) e aproximando-a da obra de Freire (de modo especial de “Pedagogia do Oprimido”, mas não exclusivamente), tínhamos a oportunidade de, com mais calma e em diálogo com outros pesquisadores, verificar as proximidades e conseqüências proporcionadas por tal dialogia. Foi neste momento que, sob influência das obras de Freire e Agamben, mas também da Cátedra do Oprimido (Instituto Paulo Freire – SP; Coordenação do Prof. Dr. José Eustáquio Romão), começamos a falar em uma Pedagogia da Infância Oprimida e a apresentar textos em congressos para dialogar com a comunidade acadêmica aquilo que estávamos elaborando. No VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste da ANPED (Vitória, ES), em 2007, apresentamos um texto do qual extraímos trecho que explicita nossas conclusões naquele momento, conclusões que partem do princípio de que a infância, como compreendida a partir de Agamben e Freire, é oprimida tanto nas crianças como nos adultos:

Inspirados em Paulo Freire podemos dizer que uma Pedagogia da Infância Oprimida é uma pedagogia construída *com* as crianças e sua infância; com os adultos e sua infância. Não é uma pedagogia construída *para* as crianças ou *para* os adultos. É uma Pedagogia que considera a voz da criança-infante e suas necessidades em seu contexto concreto:

- a) Aprender a ler e dizer o mundo;
- b) Aprender a construir-se no diálogo com o diferente;
- c) Aprender a reconhecer-se e a construir-se permanentemente (identidade pessoal);
- d) Aprender a construir-se no/com/para o coletivo (política).

Por certo esta pedagogia pedirá que os educadores não apenas conheçam aquilo que a ciência tem construído como conhecimento sobre as crianças, mas, muito mais que isto, exigirá que os educadores tenham atenção e sensibilidade para ouvirem as crianças com as quais concretamente convivem e, na dialogia constante, construam, eles próprios junto com as crianças, o conhecimento necessário para responder às exigências daquele processo educativo.

Dessa mesma forma é a Pedagogia da Infância Oprimida quando tem por interesse o adulto. É uma pedagogia que considera a voz do adulto-infante e suas necessidades em seu contexto concreto:

- a) Desaprender para aprender a ler e dizer o mundo;

- b) Aprender a construir-se no diálogo com o diferente;
- c) Aprender a reconhecer-se e a construir-se permanentemente (identidade pessoal);
- d) Aprender a construir-se no/com/para o coletivo (política).

O que a Pedagogia da Infância Oprimida com atenção aos adultos vai pedir em especial dos educadores é que auxiliem os adultos a desaprenderem tudo aquilo que os levou a negar sua condição infantil e que, a partir daí, possam ajudá-los a re-aprender a ler e a dizer o mundo desde suas próprias **experiências**. Novamente, não apenas é necessário conhecer os adultos com a contribuição da filosofia, da psicologia, da sociologia e demais áreas do conhecimento, mas é necessário construir processos dialógicos, molhados de autenticidade, que permitam aos adultos fazerem a exposição de si mesmos e reconhecerem criticamente os saberes que já constituíram acerca das realidades do mundo e sobre si mesmos.

O bom acolhimento recebido por estas apresentações nos fez, juntamente com o Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPF-UMESP), coordenado pelo Elydio e pela Profa. Dra. Maria Leila Alves, assumir, a partir de 14/02/2008, o projeto de pesquisa que atualmente desenvolvemos no grupo: “A infância e as crianças na obra de Paulo Freire”. O objetivo desta pesquisa é rastrear na obra de Paulo Freire – considerando num primeiro momento apenas a obra *solo* e publicada em português – todas as vezes em que aparecem as palavras *infância*, *criança* ou correlatos, para verificar a compreensão que, ao longo de sua produção, Paulo Freire teve da infância e das crianças. Para realizar este rastreamento dividimos a obra de Paulo Freire em cinco períodos (Cf. “Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire”, apresentado no GT – 07 da ANPED, em 2008), a saber:

1. Primeiro Período: Antes do exílio, em outubro de 1964:

- Educação e atualidade brasileira ([1959] 2001)1.

2. Segundo Período: O Exílio, de outubro de 1964 a 16 de junho de 1980:

- Educação como prática da Liberdade ([1967] 1986);
- Pedagogia do oprimido ([1970] 1982);
- Extensão ou comunicação? ([1971] 1980);
- Ação cultural para a liberdade e outros escritos ([1976] 2006);
- Educação e Mudança (1979);
- Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (1977).

3. Terceiro Período: Depois do Exílio, de junho de 1980 até a sua saída da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, em maio de 1991:

- Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao ensino de Paulo Freire (1980);

- A importância do ato de ler em três artigos que se completam ([1982] 1986).

4. Quarto Período: Depois da Prefeitura de São Paulo, em maio de 1991, até sua morte em 02 de maio de 1997:

- A educação na cidade (1991);
- Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido (1992);
- Política e educação (1993);
- Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1993);
- Cartas a Cristina (1994);
- À sombra desta mangueira (1995);
- Pedagogia da autonomia (1996).

5. Quinto Período: Obras publicadas, postumamente, por Ana Maria Araújo Freire:

- Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000);
- Pedagogia dos sonhos possíveis (2001);
- Pedagogia da tolerância (2005).

A hipótese assumida pelo nosso grupo é que as expressões *infância* e *crianças*, bem como seus correlatos, irão aparecer mais intensamente a partir de 1991, com a obra “Educação na cidade”, que registra sua experiência como Secretário da Educação do Município de São Paulo. No entanto, o rastreamento das obras dos períodos anteriores nos mostra que desde o princípio existe uma preocupação de Paulo Freire com as crianças e a infância, mesmo quando está falando das condições gerais da educação. Nas citações das obras de Paulo Freire optamos por colocar entre colchetes [] a data da 1ª. edição, a fim de considerar o período em que suas idéias foram desenvolvidas, seguida da data da edição utilizada nesta pesquisa do GEPF-UMESP. Quando estas coincidirem não será utilizado o recurso dos colchetes. formal e não-formal no Brasil, como em “Educação e Atualidade Brasileira”, obra de 1959.

No próximo mês de junho completaremos, no GEPF-UMESP, o exame das obras dos três primeiros períodos acima apontados e estaremos trabalhando no relatório final que apresentará os resultados de nossa investigação. Na ANPED de 2008, no GT-07, apresentamos o que foi possível pesquisar até o momento do envio dos trabalhos para avaliação, isto é, a análise da obra “Educação e Atualidade Brasileira”. Sem que adiantemos as conclusões de nosso grupo de pesquisa, queremos apresentar aqui o nosso parecer quanto

ao que temos visto do cuidado de Paulo Freire quando toca nos problemas educativos das crianças, desde suas primeiras obras. O que é marcante é que desde o primeiro momento ele fala no respeito e atenção que é preciso ter para com a leitura de mundo que a criança traz consigo, desde sua realidade de classe social e da cultura que nela se constrói. Num diálogo com Marcio D’Olne Campos, em 1991, intitulado “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra” (p. 8-9), Paulo Freire expressa com toda a clareza esta nossa observação:

É por isso que insisto tanto sobre a necessidade de os educadores e as educadoras sempre respeitarem os níveis de conhecimento que as crianças trazem para a escola e que terminam por dar uma certa marca, por expressar o que a gente pode chamar de identidade cultural das crianças que chegam à escola, a qual necessariamente passa pelo corte de classe social. Não há por que não falarmos aqui, também da criança, pois que o “Ano Internacional da Alfabetização” não poderia, de maneira nenhuma, deixar de lado a preocupação com os milhões de meninos e meninas que no mundo, hoje, estão proibidos de aprender a ler e que vão depois acrescentar-se aos milhões de jovens e de adultos analfabetos. No universo infantil, para mim uma condição fundamental para que o educador trabalhe com eficácia – no bom sentido que a palavra deve ter –, é exatamente o respeito a essa identidade cultural das crianças que, como disse, tem um corte de classe. E o respeito a essa identidade, sem o qual o esforço do educador fraqueja, tem que ver com essa leitura que a criança faz do mundo e com a qual ela chega à escola. É uma leitura que ela aprende a fazer, no convívio de sua casa, no convívio de sua vizinhança, de seu bairro, de sua cidade, com a marca forte do corte de sua classe social. Com essa leitura ela chega à escola, que, quase sempre, despreza esse saber anterior. Nessa leitura ela traz obviamente a sua linguagem, ela traz a sua sintaxe, ela traz a sua semântica. Ela fala, afinal de contas. Ela tem isso que os lingüistas chamam de competência lingüística. Mas é incrível, Márcio, ver como, de modo geral – eu não diria jamais que são todas as escolas que fazem isso – mas, como de um modo geral, há um desprezo burocrático por parte das escolas com relação a tudo isso que se deu antes da escola e que vai continuar se dando apesar da escola. Quer dizer, é como se a escola devesse assumir por decreto divino a tarefa de apagar da memória e do corpo consciente dos meninos essa linguagem, eu no fundo é esse comportamento, que no fundo é esse sentimento, é essa percepção do mundo com que a criança chega a ela.

Apesar dos 18 anos que nos distanciam desta fala de Paulo Freire; apesar de todos os avanços anotados, ao longo deste tempo, em muitas práticas escolares de educadoras e educadores; e sem generalizar, podemos, ainda, continuar dizendo que “há um desprezo burocrático por parte das escolas com relação a tudo isso que se deu antes da escola e que vai continuar se dando apesar da escola”.

Concluimos o nosso texto apresentado na ANPED 2008 (p.14-15) perguntando o seguinte:

Frente a este cenário, como pensar uma prática pedagógica com as crianças numa perspectiva emancipatória, quando não reconhecemos nelas um ser capaz de criar, de transformar, de pensar, de construir cultura? Como falar com as crianças quando as discriminamos? Segundo Freire (1996, p. 33) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, como fazê-lo quando a imagem que se tem, historicamente, destes educandos-crianças é a da falta, sendo a função da educação prepará-las para o futuro? Como pensar uma educação marcada pela experiência?

Estas perguntas continuam a nos inquietar e a nos mover para uma ação que, sem deixar de ser dialógica, aponta para a necessidade de superar séculos de uma concepção e prática de educação que acostumou a se impor sobre os educandos negando-lhes a capacidade de serem criadores de cultura que, inacabadamente, seguem fazendo-a e refazendo-a.

Esperamos que nosso relato possa contribuir com o processo de construção que vocês estão desenvolvendo, pois temos certeza que na obra de Paulo Freire vocês encontrarão estímulos, reflexões e referências para uma postura que reconhece na criança um ser criador de cultura e que, dialogando com a mesma, auxilia seu processo de inserção num mundo que precisa fazer-se com mais amor, beleza, justiça e solidariedade.

Continuamos à disposição para auxiliar naquilo que for possível.

Um grande abraço para as duas, molhado das idéias freirianas.

Elydio dos Santos Neto

Marta Regina Paulo da Silva

meu muito querido paulo,

escrevo esta carta num fim de tarde de sábado. o dia de hoje foi celebrado, todo ele, por uma chuva fininha. o céu esteve ainda mais bonito, cortado por um arco-íris maravilhoso.

por cá andamos, paulo, reinventando as tuas palavras, os teus desejos, as tuas inquietações. contigo, continuamos sonhando e buscando fazer (não sem algum esforço) ser a educação um espaço dialógico de construção da humanidade do ser humano.

daquele teu desejo de ser reinventado (e nunca seguido) em nossas vivências educativas, paulo, aventurei-me em tentar entender as possibilidades de que as tuas idéias e pensamentos pudessem contribuir com uma leitura do mundo da educação infantil.

partilho contigo, professor, algumas dos apontamentos que resultaram na minha tese de doutorado. acredito que eles podem ser tradutores da certeza de que pensar a educação infantil como espaço-tempo de liberdade é igual a pensar as crianças como sujeitos do direito, do desejo e do conhecimento.

partilho também a apresentação em power-point que fiz para partilhar com muitos e muitas os resultados deste meu estudo.

com um abraço meu e de todas as crianças do mundo,

ilha de Florianópolis, novembro de 2008.

adilson de angelo.

Paulo Freire e Educação de Infância: encontros possíveis?

No início deste nosso trabalho, a questão de uma suposta ausência das temáticas ligadas à infância e às crianças nos escritos de Freire despertou-nos a curiosidade para as menções feitas por Paulo Freire à criança, à infância e à *educação infantil*²⁸, no âmbito de suas obras de referência. Consciencializada esta curiosidade, nos debruçamos sobre as suas pedagogias *do Oprimido* (1974), *da Esperança* (2001a) e *da Autonomia* (2002) e procuramos o modo frequente (ou não) com que estes termos apareciam e, em alguma medida, ressaltar o contexto em que se davam.

Na *Pedagogia do Oprimido*, a obra apontada por muitos como a mais emblemática deste autor, Freire raramente utiliza as expressões crianças, menino, infância e infantil. Em nenhuma das vezes que as utiliza faz referência à educação de infância, conforme podemos ilustrar com os excertos que seguem:

“As relações pais-filhos, nos lares, refletem, de modo geral, as condições objetivo-culturais da totalidade de que participam. E se estas condições são condições autoritárias, rígidas, dominadoras, penetram os lares, que incrementam o clima de opressão. Quanto mais se desenvolvem estas relações de feição autoritária entre pais e filhos, tanto mais vão os filhos, na sua *infância*, introjetando a autoridade paterna. (...) *Crianças* deformadas num ambiente de desamor, opressivo, frustrada nas suas potências, como diria Fromm, não se conseguem na juventude, endereçar-se no sentido da rebelião autêntica, ou se acomodam numa demissão total do seu querer” (Freire, 1974: 180-1 – sublinhado nosso);

“(…) no Brasil e na América Latina em geral, são «mortos em vida», são «sombras» de gente, homens, mulheres, *meninos*, desesperançados e submetidos a uma permanente «guerra invisível» em que o pouco de vida que lhes resta vinha sendo devorado pela tuberculose, pela equistossomose, pela diarréia *infantil* (...)” (Freire, 1974: 201-2 – sublinhado nosso).

Sobre a educação de infância não faz nenhuma referência directamente, utilizando apenas uma vez a expressão “educadores infantis”, em nota de rodapé, quando narra a história de dois professores que foram queimados vivos, após serem denunciados como comunistas. (Freire, 1974: 157).

Contudo, isto não parece significar que a infância esteja ausente das preocupações de Freire. É preciso que se tome em conta que nas décadas de 1950-60-70 a educação da infância fora da família não era uma preocupação dominante na América Latina. Nas suas obras *Educação como prática da liberdade* (1ª edição de 1966) e *Pedagogia do Oprimido* (1ª edição de 1970), que assinalam o início da sua produção escrita publicada²⁹, Freire procura discutir algumas

²⁸ Muito embora tenhamos procurado utilizar em todo este nosso trabalho a expressão «educação de infância», optamos por grafar aqui a expressão «educação infantil» por ser esta a expressão utilizada mais frequentemente no Brasil, realidade de onde Freire parte na maioria das vezes para as reflexões que apresenta.

²⁹ Propositadamente, não fazemos referência à obra *Educação e atualidade brasileira* - tese de doutoramento de Paulo Freire, defendida na então Universidade do Recife, em 1949 – por entendermos que ela não figura como as suas primeiras obras publicadas. Em 2001, a Cortez Editora e o Instituto Paulo Freire tornaram possível a publicação de *Educação e atualidade brasileira*. Porém, nesta obra Freire também discute a problemática de um analfabetismo monstruoso que condenava, nada menos que, 50% da população brasileira adulta a não saber ler e escrever.

das grandes emergências da América Latina, sobretudo aquelas que diziam respeito a alfabetização da sua população adulta a quem, maioritariamente, tendo sido negado o acesso mais básico ao estudo, conseqüentemente, estava excluída da participação política. As suas preocupações e as suas propostas para a educação de adultos são, portanto, “as primeiras matrizes de uma «pedagogia da resistência» aos processos de opressão desenvolvidos em larga escala por toda a América latina nos anos setenta, para não dizer há séculos” (Scocuglia, 1999: 25). Naqueles tempos, o olhar de Freire não se podia desviar e a sua acentuada concisão crítica não poderia ter outro endereço, se não, aquela realidade adulta sombria.

Os temas que Paulo Freire ensaia na *Pedagogia do Oprimido* em torno das questões da infância, incidindo, principalmente, nas relações que se estabelecem entre pais *versus* filhos, conforme pudemos observar nos textos acima citados, serão retomados com grande força na sua obra póstuma *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos* (Freire, 2000a). Nela, a partir de relatos autobiográficos, reflexões políticas e pedagógicas em torno da realidade brasileira, Freire defende as condições para a realização dessa utopia que é a democratização da sociedade e a humanização do ser humano. Já na sua primeira carta, quando pretende dar a conhecer o espírito do livro que está a apresentar, rememorando factos da sua infância, põe em tela uma reflexão em torno das tiranias que os pais correm o risco de introjectar nas relações com os filhos: a da liberdade e a da autoridade. E nos limites destas possibilidades, questiona: “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?” (Freire, 2000a: 34)”.

Arremata, portanto, com a *Pedagogia da Indignação* uma reflexão que timidamente inicia na sua primeira pedagogia, a *do Oprimido*, e que trata de questões tão intrinsecamente ligadas à infância e a sua educação.

Na sua obra *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, “um livro escrito com raiva e com amor, sem o qual não há esperança” (Freire, 2001a: 12), como ele afirmou, num esforço de rememorar os contextos em que a *Pedagogia do Oprimido* foi escrita e, principalmente, discutida e forjada, estes números aumentam significativamente. Foi-nos possível contabilizar neste livro o aparecimento de 58 vezes dos termos criança/s e menino/s, 16 vezes infância/infantil e 2 vezes a expressão educação infantil. Mais adiante, neste trabalho, procuraremos ressaltar desta obra um relevante facto que contextualiza a educação de infância no universo freireano.

Por uma apreciação diacrónica das suas obras, ao revisitar as suas principais ideias, somos impulsionados a pensar que Paulo Freire tenha se dado conta da ausência da temática infantil explícita em seus escritos, ou ainda que as reflexões que muitos partilharam com ele sobre a leitura que fizeram de sua obra, permitiram o seu cuidado e a sua crescente preocupação com esta faixa etária. Esta nossa convicção pode ser ancorada na ideia de que Freire sempre se manteve zeloso no exercício de procurar *re-escrever* o que antes havia escrito, como forma de re-elaborar dialecticamente a sua obra, tendo em conta os desafios e as exigências que traziam os novos contextos onde procura inserir, de forma crítica, suas ideias. A principal motivação que revelou para a apresentação da sua *Pedagogia da Esperança* foi esta necessidade de re-encontrar e re-dizer as ideias contidas na *Pedagogia do Oprimido*, sem que isto significasse uma posição saudosista ou um tom de quem fala de uma coisa que já é passado. A sua permanente busca do exercício da autocrítica e a atenção dada às críticas que lhes eram dirigidas permitiram que Freire re-contextualizasse algumas de suas categorias, sobretudo aquelas nascidas das relações que procurou estabelecer entre educação e política, dando um importante avanço nas suas posições político-pedagógicas, configurando a sua *práxis* como importante referência no campo da educação contemporânea.

Outra questão a considerar é a grande coerência com que Paulo Freire procurou viver, buscando na quotidianidade das coisas a sustentabilidade de suas ideias. O escritor Otto Lara Rezende disse (algures) que a obra maior do poeta e cantor brasileiro Vinícius de Moraes, a sua música, vinha de um encontro e não de um conflito. Ao contrário, em Paulo Freire é possível afirmar, a partir dele mesmo, que a sua obra nasce dos encontros e, sobretudo, dos conflitos com os quais foi privando ao longo da vida. Estes conflitos manifestaram-se, mormente, em forma de espanto, como ele mesmo referia, diante das situações e adversidades da vida, principalmente a partir do encontro dele com a diversidade das realidades humanas. Estas possibilidades de encontro com a vida humana, e principalmente os encantamentos que daí decorrem, tornaram-se enredo principal na vasta obra de Vinícius de Moraes. Podemos encontrar em sua literatura e em sua música, de forma muito marcada, a importância dada por ele a esta oportunidade de entender a realidade humana no encontro com ela mesma.

Sabemos que entre Vinícius de Moraes e Paulo Freire há uma enormidade de diferenças³⁰, mas o amor à liberdade o tinham em comum. O poema aqui trazido foi feito para falar de Vinícius de Moraes, mas ele traduz a importância do encontro com os sujeitos e as situações humanas que Freire foi realizando, uma vez que em toda a sua obra ele procura dar conta do significado que foi o seu constante

“Encontro consigo mesmo, / com o outro, com sua cidade. / Com o menino livre e feliz que foi, / com o tempo da infância. / Fonte inesgotável quando tudo / era indizivelmente bom. / Menino de beira de mar, / os carinhos de vento no rosto / e as frescas mãos de maré / nos seus dedos de água. / Encontro com o próximo, / com aquele que se dá à vida. / O que não se defende, o que não se fecha, / o que não se recusa participar / do espetáculo fascinante / da grande e da pequena ventura de viver. / Encontro com os amigos, / parceiros da vida em comum, / amigos da arte em comum. / Encontro com a mulher amada, / amiga infinitamente amiga. / Encontro com a mulher do povo entre moringas / e cenouras emolduradas de vassouras. / Com o operário em construção, / dono de uma nova dimensão, / a dimensão da poesia. / Encontro de sensibilidade pessoal / com o sentimento popular...” (Rezende, 2005).

Para Paulo Freire a atenção dada à realidade humana decorre da grande capacidade que tinha de conexão com o mundo. No congresso internacional que discutia as possibilidades e os desafios do seu pensamento e as formas de reinventá-lo, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo, na cidade de Vitória, Paulo Freire falou de si próprio como um «menino conectivo». Esta sua característica se nos apresenta não apenas como uma marca pessoal, mas, sobretudo, como epistemológica que lhe desafia a uma visão da realidade entrelaçada pela diversidade histórica, política, étnica, de gênero, de classe, etc. Assim, parece-nos possível falar que a conectividade do menino Paulo Freire fê-lo perceber, desde então, o seu posicionamento diante do mundo e das pessoas como educador e educando.

A possibilidade do encontro como sujeito ensinante/aprendente com outros sujeitos, igualmente aprendentes/ensinantes, parece marcar a pedagogia freireana, não como uma

³⁰ Muito embora, essas diferenças sejam atenuadas quando consideramos que os contextos histórico-político-social entre eles são muito próximos. Nas décadas de 1950-60, Vinícius e Freire experimentam um Brasil emerso em um denso caldo de diferentes e efervescentes expressões culturais. Nesta altura, o Rio de Janeiro de Vinícius e o Pernambuco de Freire afirmam-se como pólos onde circularão a criatividade cultural e intelectual brasileira, experimentando e resistindo à ditadura militar, instalada em 1964. Aliás, o regime ditatorial faz Vinícius voltar ao Brasil à mesma época que exige de Freire o exilar-se dele. Na obra de ambos podemos identificar a percepção que têm do «outro» lado do ser humano e, acima de tudo, a coragem de falar deste lado obscuro da existência humana.

pedagogia para o outro ou a outra, mas com o outro e a outra. Uma pedagogia, portanto, “do sujeito solidário, contra o sujeito solitário”³¹. Daí ser possível afirmar que ele “propõe uma pedagogia com o oprimido (subalterno) e não para o oprimido, o que significa sobre ele” (Scocuglia, 2006: 27).

O exercício de procurar filtrar dentro dos escritos de Paulo Freire as suas referências sobre crianças e infância possibilitou-nos identificar dois momentos que ele mesmo caracterizou como decisivos para a consolidação do movimento que seria conhecido como Educação Popular.

Estes momentos são traduzidos pelo próprio Freire como encontros com as realidades que lhe permitiram dar partida às grandes questões colocadas em torno do projecto de educação que procurou defender ao longo dos tempos. Estes momentos são, na verdade, encontros com o universo infantil, onde, contactando com a realidade das crianças, Freire vai preparando-se para ser o educador que foi. O primeiro destes encontros é assim descrito e caracterizado pelo próprio Paulo Freire, quando trouxe à memória o seu trabalho como Director do Sector de Educação do Serviço Social da Indústria (SESI), na cidade do Recife:

“foram importantes as experiências de que participei na adolescência, com meninos camponeses, com meninos urbanos, filhos de operários, com meninos que moravam em córregos, morros, numa época em que vivíamos um pouco longe do Recife. A experiência com eles foi me fazendo habituar com uma forma diferente de pensar e de se expressar, que era exactamente a sintaxe popular, a linguagem popular, cuja compreensão mais rigorosa me dedico hoje como educador popular. Todo o momento daquela experiência me preparava, em muitos aspectos” (Freire & Beto, 2001: 7).

O segundo encontro, conforme entendemos, onde Freire vai desvelar realidades que o ajudaram a radicalizar a sua prática crescente e consciente, é assim apresentado:

“Eu dirigia o Setor de Educação, que tinha a ver com escolas primárias para as crianças das famílias operárias. Aquele momento durou mais de dez anos. Esta foi a matriz (...) dos meus primeiros espantos. Espanto diante da dramaticidade da vida (...) Eu era diretor do Setor de Educação do SESI de Pernambuco e coordenava o trabalho de professores com as crianças. Fazia um trabalho com elas também no campo da aproximação entre a escola e a família. Aquilo que a gente chamava na época e chama até hoje de «Círculo de pais e professores». E foi exactamente vivendo a experiência dos círculos, a experiência da relação entre a escola e as famílias, que fui, inclusive, também aprendendo certos métodos de trabalhar” (Freire & Beto 2001: 8).

No trabalho como director do Sector de Educação do SESI, Freire inicia um trabalho de aproximação com as famílias das crianças, realizando encontros onde pudesse falar aos pais os assuntos que ele entendia ser importante para eles. Falando de um lugar que o caracterizava como detentor do saber, Freire vai se apercebendo que o seu discurso reproduzia uma postura elitista, profundamente autoritária de pensar que “o que sabe mais, o que tem um certo tipo de saber considerado exato, rigoroso, pensa que só ele sabe. E que os outros a quem ele quer

³¹ Expressões utilizadas pelo Prof. José Alberto Correia, na intervenção da sessão de abertura do IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire “Caminhando para uma Cidadania Multicultural”, organizado pelo Instituto Paulo Freire de Portugal, realizado no Porto, em Setembro de 2004.

falar, são exatamente aqueles que, não sabendo, precisam escutá-lo para aprender” (Freire & Beto, 2001: 9).

Mergulhado no universo da educação de crianças e sensível aos problemas aí encontrados, Freire vai procurando estabelecer um diálogo entre a escola e a família, mas, como ele mesmo admite, estando em um lugar que não o permitia experimentar uma relação dialógica com os pais daquelas crianças. Preocupado com os castigos que as famílias impunham aos seus filhos, Freire realiza com as professoras uma pesquisa empírica, sem grandes pretensões científicas, pretendendo conhecer e saber um pouco mais sobre as sanções aplicadas. Assustado com os resultados, resolve falar aos pais, conforme relata:

“Mas, uma vez mais, em lugar de discutir com os pais por que batiam e o que significava bater na sua relação com os filhos, eu aí fazia, de novo, o discurso sobre a violência física na educação. E me lembro, por exemplo, que discutia as injustiças que poderiam existir na relação entre a ação das crianças e a penalidade aplicada por causa da ação. Discutia a disparidade que quase sempre havia entre o que o menino fizera e a resposta do pai à punição. Me lembro que fiz um dia, para discutir isso, um discurso sobre o Código Ético da Criança em Piaget. (...) Não que o pai operário fosse incapaz de entender o que Piaget havia pesquisado neste sentido, mas o que não era possível era tentar que ele entendesse aquela problemática tal qual um estudante universitário com seu treinamento abstrato de linguagem abstrata, em que a ênfase se faz na descrição dos conceitos que devem mediar a compreensão do concreto.” (Freire & Beto, 2001: 10).

Ao se perceber equivocado na forma de abordar a temática, Freire assume que a ausência de diálogo com a realidade das famílias daquelas crianças impedia uma compreensão do que mais diretamente precisava ser discutido. Esta nova postura face à realidade acabava por requerer, também, um outro caminho de aproximação e de tratamento dos temas abordados, que pudesse apreendê-los e desvelá-los a partir da sua forma de ser e de se dar, carregando-os de um significado e, conseqüentemente, de um interesse e de um entendimento crítico. Estas experiências marcarão profundamente o seu constante desejo de entender e intervir nas práticas pedagógicas, que se substanciam na escola ou no movimento social. Este aprendizado aqui referido, e a partir do que o próprio Freire elucida, foi preponderante, portanto, para o surgimento do que mais adiante seria conhecido como o método de alfabetização ligado ao seu nome.

As suas experiências nos círculos de pais e professores neste trabalho do SESI constituíram importante referencial para que ele pudesse sistematizar e defender o trabalho com os temas geradores. A sistematização deste trabalho foi descrita no livro *Educação como Prática da Liberdade* (Freire, 1983), com a primeira edição em 1967, onde Freire apresenta algumas das ideias que seriam, mais tarde, desenvolvidas na obra *Pedagogia do Oprimido*³².

³² A esse respeito, escreveu Freire: “A *Pedagogia do Oprimido* não poderia ter sido gestada em mim só por causa da minha passagem pelo SESI, mas a minha passagem pelo SESI foi fundamental. Diria até que indispensável à sua elaboração. Antes mesmo da *Pedagogia do Oprimido*, a passagem pelo SESI tramou algo de que a *Pedagogia* foi uma espécie de alongamento necessário. Refiro-me à tese universitária que defendi na então Universidade do Recife, depois Federal de Pernambuco: *Educação e atualidade brasileira* que, no fundo, desdobrando-se em *Educação como prática da liberdade*, anunciava a *Pedagogia do Oprimido*” (Freire, 2001a: 18-9 – sublinhados do autor).

Poderíamos afirmar, portanto, que este exercício de dialogar com a classe trabalhadora, tendo como ponto de partida a educação de crianças e problemas ligados à infância representou para Freire um aprendizado, do qual ele nunca se afastaria, que o faria um educador: “o que me fez chegar a isso foi a prática mesmo, foi o seu dia-a-dia, foi vendo como é que as crianças funcionavam na escola e como os pais funcionavam com as crianças, através de pesquisas, (...) além de leituras teóricas” (Freire & Beto, 2001: 12).

A leitura sobre o pensamento de Paulo Freire, com um olhar mais sensível às questões da infância, acabou por nos proporcionar um encontro com determinados aspectos da sua pedagogia que, directa ou indirectamente, parecem fazer referência à educação de crianças. Sob esta perspectiva, podemos observar que, na *Pedagogia da Esperança*, Freire descreve um dos momentos em que teve a educação de infância contextualizada nas suas teorias pedagógicas. Ele relata o seu encontro com um grupo de trabalhadores espanhóis, imigrantes na Suíça, que queriam discutir com ele, a partir da *Pedagogia do Oprimido*, a constituição duma escola de educação de infância onde as crianças pudessem problematizar a sua própria vida e onde, “através da experiência de um pensar crítico em torno do mundo (...) [pudessem] estudar com seriedade, aprender, criar uma disciplina de estudo” (Freire, 2001a: 139-140). Uma escola que seria na verdade problematizadora, como ele mesmo a denomina em seus relatos, e que – naquele momento de eclosão dos estudos althusserianos em torno da escola (Althusser, 1974) como reprodutora da ideologia dominante -, precisava entender criticamente o seu próprio papel, bem como o papel que nela poderiam ter os seus educadores.

Freire analisa a possibilidade de uma escola que (ela mesma) seria objecto de reflexão das crianças e objecto de reflexão dos pais, cujo “interesse primordial seria diminuir o risco de alienação que seus filhos corriam, longe de sua cultura, risco reforçado intensamente pela escola suíça, indiscutivelmente competente, do ponto de vista dos interesses dominantes; de outro, estimular nas crianças uma forma crítica de pensar” (Freire, 2001a: 140). Uma escola que pretendia, a partir da realidade dos seus educandos, problematizar a sua prática e analisar o seu currículo, não só o explícito, mas também o oculto. Que pudesse ter “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 qual não há criação” (Freire, 2001a: 141).

Nesta experiência de educação de infância problematizadora, Freire via as possibilidades de concretização de suas ideias descritas na *Pedagogia do Oprimido*. E ele mesmo aponta a coincidência que havia entre elas, ao afirmar que:

“A leitura da *Pedagogia* confirmava algumas das intuições que os haviam movido até a concretização de sua experiência. Toda a análise das relações dialéticas opressores-oprimidos, do processo de introjeção do dominador pelos dominados; as reflexões em torno da educação bancária, de seu autoritarismo, da educação problematizadora, do diálogo das *démarches* democráticas; a necessidade, numa prática educativa progressista, de serem os educandos desafiados em sua curiosidade; a presença crítica de educadoras e educadores e de educandos, enquanto ensinando umas e aprendendo outros, todos aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais ou que, quem ensina não aprende e quem aprende não ensina” (Freire, 2001a: 141 – sublinhado do autor).

Este breve relato freireano (descrito entre as páginas 137 e 144 do *Pedagogia da Esperança*) se apresenta carregado de elementos necessários para se apostar na ideia de que a pedagogia de Freire ultrapassa os âmbitos da educação de jovens e adultos e pode ser o fundamento para outras construções/consolidações de práticas político-pedagógicas que se queiram inscrever nos quadros da pedagogia crítica, cabendo aí a educação de infância.

Uma outra situação muito semelhante a esta que aqui trouxemos, relata, também, a aproximação do universo da educação de infância com o pensamento freireano. A narração apresentada por Jürgen Zimmer (1996) traz à memória o movimento coordenado por Shaul B. Robinson, do Instituto Max-Planck de Berlim, que, no final da década de 1960, aspirava uma prática educativa cujo currículo pudesse partir de situações concretas da vida dos educandos. Este movimento pretendia uma discussão em todas as instâncias educativas na República Democrática Alemã, incluindo aí os *Kindergarten* (jardins de infância), tendo em vista esta reforma curricular. Todavia, conforme relata Zimmer, esta abordagem acabou por ser derrotada por grupos de didáticos e burocratas culturais e sobreviveu, apenas, no âmbito da educação de infância:

“A reforma dos jardins-de-infância envolveu milhares de pais, educadores e crianças como sujeito do processo em desenvolvimento. Os temas geradores eram: «crianças no hospital», «sozinhos em casa», «perdidos na cidade», «crianças de famílias incompletas» ou «publicidade»” (Zimmer, 1996: 658).

Na concepção de Zimmer, este movimento consegue sobreviver até mesmo às grandes mudanças políticas que aconteceram na Alemanha, que resultaram na queda do Muro de Berlim e, conseqüentemente, na reunificação das duas repúblicas alemãs. Em 1996, quando apresentava este relato, dizia:

“hoje as ideias de uma pedagogia libertadora de Paulo Freire influenciam a reforma dos jardins-de-infância da parte ocidental da Alemanha reunificada. O projeto chama-se «situações de crianças» (Kindersituationen) e conta novamente com a participação de milhares de educadores e pais. Os temas geradores refletem a mudança, as rupturas culturais, a segurança existencial, a oportunidade de se alcançarem novos objectivos. Na «mesa redonda», uma instituição criada pela revolução democrática e pacífica da Alemanha do leste, estão pais e educadores discutindo sobre temas geradores e sobre as conseqüências pedagógicas” (Zimmer, 1996: 659).

O recorte destas ideias aqui apresentado pode contribuir, significativamente, com uma inquietação levantada na realização deste estudo e que diz da possibilidade de aproximação do pensamento de Paulo Freire com o mundo da educação de infância. Estes recortes poderiam diminuir uma enorme distância que parece haver entre os dois campos e poderiam justificar a ideia transmitida pelo cartunista pernambucano Lailson de Holanda Cavalcanti que, na homenagem póstuma que prestou a Paulo Freire, apresentou-o ladeado de meninos que soletravam o seu próprio nome, conforme podemos observar:

Adios Paulo Freire



Certamente, este *cartoon* mereceria por parte do próprio Paulo Freire uma série de questionamentos. Talvez até sobre as questões de gênero, uma vez que ele se apresentava cuidadoso em dizer o mundo como possibilidade a ser construída por homens e mulheres, conjuntamente. Mas, importa aqui captar a ideia apresentada pelo artista que o busca representar como um educador de crianças.

Assim posto, caberia aqui uma indagação: o que tem contribuído efectivamente, para que uma suposta distância entre a construção teórica de Paulo Freire e a educação de infância seja referida com significativa ênfase?

Na tentativa de configuração de possíveis respostas torna-se importante observar que a ideia da distância teórica entre Freire e a educação de infância, parece ganhar suporte, quando transformamos a educação de jovens e adultos no único campo capaz de encontrar pouso para os diferentes aspectos da sua pedagogia. O estreitamento do discurso principal de Freire, ligando-o unicamente à educação de jovens e adultos, é um engano que, em boa medida, resulta da análise da sua obra apenas aos seus primeiros escritos e às suas primeiras propostas, tornando-os acabados e imutáveis. Como consequência deste deslize teórico-político, temos a perpetuidade de uma obra acorrentada, extemporânea, antiquada, fadada ao saudosismo. A redução da sua obra a uma única possibilidade pedagógica, a educação de jovens e adultos, revela uma desatenção ao crescendo do seu pensamento, ao mesmo tempo que censura a sua *praxis* histórica.

Diferentes autores, porém, ao se debruçarem sobre a pedagogia freireana, destacam diversos e importantes aspectos que nos levam a observar que se, inicialmente, os seus escritos tiveram como ponto de partida a educação desta faixa etária, a consolidação do seu pensamento - ao longo da sua busca de re-ver, re-pensar e re-dizer suas ideias -, acabou por instituir uma teoria de educação³³ que, como tal, pode ser inspiradora ou referência de quaisquer modalidades educativas (caso contrário, não seria uma teoria de educação).

³³ Diante da afirmação de determinados críticos de que Freire “não desenvolveu uma teoria do conhecimento, porque não procurou estudar a relação entre o sujeito e o objecto do conhecimento, valorizando somente o produto desta relação”, Gadotti contrapõe: “contrariamente ao que dizem, o seu pensamento fundamenta-se numa explícita teoria antropológica do conhecimento. (...) a teoria do conhecimento de Paulo Freire reconhece que o ato de conhecer e de pensar estão diretamente ligados à relação com o outro. O conhecimento precisa de expressão e de comunicação. Não é um ato solitário. Além de ser um ato histórico, gnosiológico e lógico ele contém um quarto elemento que é a sua dimensão dialógica” (Gadotti, 2001: 23-25).

Souza (2001), por exemplo, ao analisar a actualidade de Paulo Freire, como contribuição ao debate sobre educação na diversidade cultural, procura enfatizar que a preocupação central do seu pensamento é a educação, inclusive a escolar, que se apresenta como um problema/actividade/instrumento para o desenvolvimento da cultura, capaz de contribuir com a democratização fundamental da sociedade e com o enriquecimento cultural dos seus diferentes sujeitos. Ele também afirma que buscar a contribuição da acção e do pensamento político-pedagógico de Freire ao debate educacional e à prática pedagógica (no interior da diversidade cultural que caracteriza a pós-modernidade/mundo) supõe-se que a sua obra contempla elementos que podem potencializar o avanço das teorias e das práticas sócio-pedagógicas.

Na mesma linha de pensamento, Gadotti ressalta que “a obra de Paulo Freire tem sido reconhecida mundialmente, não apenas como resposta a problemas brasileiros do passado ou do presente, mas como uma contribuição original e destacada da América Latina ao pensamento pedagógico universal” (Gadotti, 2001: 24). E, buscando afastar o que seria uma restrição pedagógica desta obra, enfatiza que “não se pode dizer que seu pensamento responda apenas à questão da *educação de adulto* ou à problemática do chamado Terceiro Mundo” (Gadotti, 2001: 24 - sublinhado nosso). Este pensamento vem encontrar eco em outros autores que afirmam que a obra de Freire é “demasiada vasta e multifacetada para se deixar aprisionar em esquemas reducionistas” (Lima, 1998: 9), sendo, assim, “indispensável à progressiva evolução do pensamento educativo” (McLaren, 1998: 77) e à “democratização das práticas pedagógicas” (Morrow & Torres, 1998: 146) e se constitui como “impulso emancipatório, tomando como ponto de partida a radical historicidade da humanidade” (Vasquez, 2002: 145).

É nesta perspectiva de aproximação das ideias de Paulo Freire com o mundo da educação de infância que se procurará defender ao longo deste trabalho a possibilidade de contribuição que o seu pensamento pode trazer à consolidação de uma pedagogia para a educação de infância. Esta possibilidade será discutida e analisada, sobretudo, a partir de diálogos estabelecidos com uma produção teórica que refere especificamente à educação da infância. Também algumas das experiências desenvolvidas na Associação Nova Esperança e na Ciranda Infantil do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ambas no Brasil, serão tomadas como objecto empírico para a construção deste objecto teórico, confrontadas com a obra de Paulo Freire.

Paulo Freire não elaborou uma teoria específica sobre infância: elaborou sim uma teoria revolucionária sobre educação, sobre pedagogia. Evidentemente nesta concepção de educação está a criança e a infância contextualizadas. Educar exige diálogo com o mundo e com os outros, quaisquer que sejam, onde nos pomos e nos contrapomos e nos libertamos de qualquer forma de opressão. Esta perspectiva de educação na relação com o mundo e os outros exige consciência do inacabamento, o reconhecimento de sermos historicamente condicionados a busca de autonomia o sentir-se existencialmente solidário, a humildade, tolerância e a não desistência da luta pelos direitos das pessoas, a apreensão da realidade desvelando suas contradições exige alegria, esperança e amorosidade. Exige a convicção de que esta realidade poderá ser diferente no limite de nossa força e de nosso comprometimento.

É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social. Mas sem ela esta transformação não se dá. Nenhuma nação se afirma fora desta louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento da sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola. (FREIRE, 2009, p.53) (grifo meu)

Nos livros “Professora sim, tia não” e “Cartas à Cristina”, aparecem as posturas das instituições família e escola com referencia à infância. Fica muito clara a visão que P. Freire tem de escola e de família que não se identificam, mas também que não se excluem. A educação infantil exige rigorosidade, exige profissionais especificamente formados que não se confundem com as relações familiares de parentesco, mas também não incluem rupturas na alegria de viver numa e noutra.

Não havia uma fronteira entre minha forma de estar sendo em casa e os meus exercícios na escola. Daí que esta não fosse para mim uma ameaça à minha curiosidade, mas um estímulo a ela. Se o tempo que levava brincando e buscando, livre, no meu quintal, não era igual ao que vivia na escola, não tinha nele, porém um oposto que, só em ser pensado, me fizesse mal. Um tempo se escoava no outro e me sentia bem em ambos. Em última análise, embora guardando sua especificidade, a escola não punha entre parênteses minha alegria de viver. Alegria de viver que me vem marcando a vida inteira. Menino ainda, nos tempos mais difíceis de Jaboatão. Homem feito nos tempos de nosso exílio. Alegria de viver que tem que ver com o

meu otimismo, que, sendo crítico, não é paralisante, por isso mesmo me empurrando sempre até o engajamento em formas de ação compatíveis com a minha opção política.

Infelizmente, aquela coincidência acima referida, entre minha alegria de viver no quintal de minha casa e a mesma alegria nas minhas experiências de escola, não foi a tônica durante os meus anos de escolaridade. (FREIRE, 2003, p.56)

Paulo Freire explicita o que se exige da educação quando trata da criança pequena. O profissional da educação da criança pequena possui uma tarefa que sendo prazerosa é também exigente: de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional e afetivo. É uma tarefa que requer um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica.

Na introdução do livro “A paixão de conhecer o mundo” (1993), de Madalena Freire, filha de Paulo Freire, sobre Educação Infantil, está a referência à influência do pai na “Escola da Vila”: “Líamos cuidadosamente todos os livros que o “grande pai” enviava dos Estados Unidos e de Genebra “ (p. 13) (Aspas das autoras).

Para garantir a prática coerente no compromisso com a criança pequena se exige que o educador se assuma e lute pelos seus direitos como profissional. Educação Infantil não é campo para amadorismo.

A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre eles, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática (...)” (FREIRE, 2009, p.25) (grifo do autor).

E a questão dos limites na educação da criança? Deve-se distinguir limites e libertinagem, autoridade e autoritarismo, limites e liberdade.

Sem limites, é impossível que a liberdade se torne liberdade e também é impossível para a autoridade realizar sua obrigação, que é precisamente a de estruturar limites (...) precisamos de limites, e ao vivenciar a necessidade de limites, também vivenciamos o respeito pela liberdade e a necessidade de exercer autoridade. (FREIRE e HORTON, 2005, p.146)

Limites, liberdade e autoridade jamais autorizam qualquer tipo de violência física, psicológica ou moral contra a criança. Quem bate ou pressiona pela força para ensinar, ensina a bater e a dominar pela força, esperteza ou artimanhas da enganação e desistências. A negação faz parte do cotidiano da vida e do desenvolvimento da criança. Ela, porém, jamais deverá ser fatalista. Deverá ser explicitada, entendida, assumida e, ou, rejeitada em função da luta por superá-la.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2009.

_____. Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE e HORTON. O caminho se faz caminhando. Conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Ed. Vozes, 2005, 3ª. Ed.