



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LUCAS PORTILHO NICOLETTI

**Infância, escola e educação das crianças no pensamento de Paulo Freire:
fundamentos teórico-práticos de uma pedagogia humanizadora.**

CAMPINAS

2017

LUCAS PORTILHO NICOLETTI

**Infância, escola e educação das crianças no pensamento de Paulo Freire:
fundamentos teórico-práticos de uma pedagogia humanizadora.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Filosofia e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. César Aparecido Nunes

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO
ALUNO LUCAS PORTILHO NICOLETTI, E
ORIENTADA PELO PROF. DR. CÉSAR
APARECIDO NUNES

CAMPINAS

2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1069-2728>

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

N544i Nicoletti, Lucas Portilho, 1972-
Infância, escola e educação das crianças no pensamento de Paulo Freire : fundamentos teórico-práticos de uma pedagogia humanizadora. / Lucas Portilho Nicoletti. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Cesar Aparecido Nunes.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 3. Infância. 4. Crianças. 5. Educação. I. Nunes, Cesar Aparecido, 1959-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Childhood, school and education of children in Paulo Freire's thought : theoretical-practical foundations of a humanizing pedagogy

Palavras-chave em inglês:

Freire, Paulo, 1921-1997
Curricular Guidelines for Children's Education
Childhood
Children
Education

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Cesar Aparecido Nunes [Orientador]
José Luís Sanfelice
Valério José Arantes
José Renato Polli
Nadeje Martins Rocha Mialchi

Data de defesa: 10-02-2017

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**Infância, escola e educação das crianças no pensamento de Paulo Freire:
fundamentos teórico-práticos de uma pedagogia humanizadora.**

Autor: Lucas Portilho Nicoletti

COMISSÃO JULGADORA:

Professor Doutor César Aparecido Nunes
Professor Doutor José Renato Polli
Professora Doutora Nadeje Martins Rocha Mialchi
Professor Doutor José Luís Sanfelice
Professor Doutor Valério José Arantes

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2017

DEDICATÓRIA

Da essência de meu ser ... a Infância e a Criança ... que se tornam Homem no e com o Mundo.

A educação vem pelo exemplo nascido da coerência entre o que professo e o que concretizo, entre os meus sonhos e os meus desejos compartilhados e a minha prática, entre a minha fé e as ações que a corporificam. Assim, sou autêntico de forma a permitir que a criança também seja, pois, na medida em que mantenho minha coerência, aprendo que ela, minha coerência, é fundamental para poder ensinar de forma democrática e amorosa.

AGRADECIMENTO

À minha primeira família: Luiz Sérgio (pai), Vera Lúcia (mãe), Sara (irmã) e Ana Carolina (caçula). Pelo amor, esperança e fé nos Homens e Mulheres.

À minha segunda família: Arlete (esposa), Edgar Augusto (filho), Eduardo Henrique (filho) e Artur Luiz (filho). Pela liberdade, respeito e cuidado.

A todos os meus familiares.

Aos amigos do Basquetebol.

Aos amigos da Licenciatura.

Aos amigos do Mestrado.

Aos amigos do Doutorado.

Ao grande amigo e irmão Júlio César Takehara.

Ao querido amigo e orientador César Nunes, cujo privilégio de subir em seus ombros para ver mais longe me foi concedido.

Ao amigo sempre disponível Rozinaldo Galdino da Silva pela ajuda.

Aos Professores de toda a minha vida.

À Escola Cooperativa Dr. Zerbini – COOPEN.

Ao Centro Universitário de Votuporanga – UNIFEV.

Ao Centro Universitário de Rio Preto – UNIRP.

À Universidade Paulista – UNIP.

Ao Centro Universitário Claretiano.

À Universidade Estadual de Roraima – UERR.

À Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

À Faculdade de Educação – FE – UNICAMP.

Ao Departamento de História e Filosofia da Educação – FE – UNICAMP.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação – PAIDEIA.

À vida.

À busca do equilíbrio constante que me permite viver em paz.

Ao enigma do ser, que, desde o primeiro semestre da licenciatura, me acompanha na busca do infinito e na consciência de minhas próprias limitações.

A Deus.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo constatar e ponderar a respeito das ideias de Mundo, de Homem e de Educação referentes ao pensamento do educador e patrono da educação brasileira, Paulo Reglus Neves Freire. A partir daí, buscamos construir hipoteticamente quais são suas possíveis convicções sobre a Infância e a Criança, para, na sequência, cotejá-las com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Quanto ao referencial teórico-metodológico, nossa pesquisa é de natureza qualitativa, respaldada, em relação às fontes, pela pesquisa bibliográfica e, quanto ao método científico, sustentada na concepção crítico-dialética. Foram estudadas profundamente onze obras de Freire, sendo nove delas exclusivas de sua autoria e outras duas em parceria. O Capítulo I trata da história da Infância e da Criança no Brasil relacionada, principalmente, à Educação. O Capítulo II refere-se às categorias Mundo, Homem e Educação elaboradas por Freire. O Capítulo III responde às concepções de Infância e de Criança do autor e as submete à comparação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No que se refere aos resultados, podemos evidenciar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dialogam profundamente com o pensamento de Freire, estabelecendo uma relação viável e profunda; que o respeito e o diálogo são fundamentos educacionais libertadores; que o cuidar, o educar, o acolher, o brincar e o interagir são condições essenciais para uma educação democrática; que é necessário qualificar os professores constantemente para que possam desempenhar seu papel social e que existe uma sociedade civil organizada capaz de transformar a educação e a condição da infância e da criança neste país.

Palavras-chave: Infância, Criança, Paulo Freire, Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, Educação.

ABSTRACT

This research aims at determining and discussing the ideas of World, Mankind and Education under Paulo Reglus Neves Freire's perspective, who was an educator and is the patron of Brazilian education. From this perspective, we build, hypothetically, his possible beliefs about Childhood and Children, and then compare them with the National Curricular Guidelines for Children's Education (*Diretrizes Curriculares Nacionais*) in Brazil. A qualitative approach was employed for the theoretical-methodological framework, supported by a study of the bibliography; the scientific method was supported by the critical-dialectical concept. In total, eleven books by Paulo Freire were studied in depth, nine of which written exclusively by Freire and two in collaboration with other authors. Chapter I covers the history of Childhood and Children in Brazil to what Education is concerned. Chapter II describes the categories World, Mankind and Education, all elaborated by Freire. Chapter III answers the Childhood and Children concepts according to the author and proposes a comparison between them and the National Curricular Guidelines for Children's Education. From this data, we can see that the National Curricular Guidelines for Children's Education dialog deeply with Freire's ideas, in a sustainable and thorough way; that respect and dialog are liberating educational fundamentals; that caring, educating, embracing, playing and interacting are essential conditions for a democratic education; that there is an ongoing need to qualify teachers and provide them with objective material structures so they can play their social role; and, at last, that there is an organized civil society with legal boundaries which enables a transformation in education and the conditions of Childhood and Children in the country.

Keywords: Childhood, Children, Paulo Freire, Curricular Guidelines for Children's Education, Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação.

ONG – Organização Não Governamental.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

EI – Educação Infantil.

EB – Educação Básica.

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

PAIDEIA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia da Educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	16
1. HISTÓRIA E FILOSOFIA DA INFÂNCIA NO BRASIL: matrizes políticas e disposições educacionais hegemônicas	16
1.1 A representação da infância na tradição colonial jesuíta	16
1.2 A concepção de infância na educação da sociedade positivista do século XIX	26
1.3 A criança, a infância e a escola na sociedade industrial brasileira	43
1.3.1 De 1930 a 1970	45
1.3.2 De 1970 a 1996	55
1.3.3 De 1996 a 2009	59
1.4 Contradições e perspectivas da representação histórica e filosófica da criança no Brasil: primeiras aproximações	64
CAPÍTULO II	71
2. PAULO FREIRE: concepções de Mundo, de Homem e de Educação	71
2.1 A concepção de Mundo	72
2.2 A concepção de Homem	78
2.3 A concepção de Educação	88
CAPÍTULO III	103
3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dialogam com as concepções de Infância e de Criança em Paulo Freire	103
3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	103
3.2 As concepções de Infância e de Criança em Paulo Freire	111
3.3 O diálogo possível	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	147

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de identificar e refletir sobre as concepções de Mundo, de Homem e de Educação em Paulo Freire e, a partir daí, inferir suas possíveis ideias de Infância e de Criança, para, posteriormente, cotejá-las com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

No Capítulo I, tomamos a obra de Dermeval Saviani, intitulada *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, em sua 4ª edição, publicada em 2013, a obra organizada por Mary Del Priore, chamada *História das Crianças no Brasil*, publicada em 1999, e a obra de Maxime Haubert, *Índios e jesuítas no tempo das missões*, de 1990, como aquelas estruturais, ou seja, a partir da leitura completa e criteriosa delas, criou-se um pilar sobre o qual outros autores vieram a acrescentar suas contribuições no que diz respeito à história e filosofia da infância no Brasil e de suas matrizes políticas e disposições educacionais hegemônicas.

Já no Capítulo II, procuramos nos apropriar das concepções de Mundo, de Homem e de Educação efetivamente construídas por Paulo Freire no decorrer da história e de sua presença na história como sujeito ativo. Consideramos essas concepções como categorias distintas para a análise, mas reconhecemos nelas uma intimidade profunda e dependência total de uma em relação à outra no sentido da formação de um pensamento e de uma ação coerentes com aquilo que Freire propôs. De maneira diferente, seria dizer que não é possível separar na ação suas concepções, pois elas se formam na integralidade da vida cotidiana.

Na sequência, inferimos, no Capítulo III, as possíveis concepções de Infância e de Criança, oriundas de nossa leitura atenta de Paulo Freire, para, depois, cotejá-las com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e tentar encontrar elementos daquelas nestas.

Detalhado o processo, consideramos fundamental anunciar nossas concepções de Infância e de Criança, mesmo que de forma breve. Além disso, é essencial tomar uma posição, tal qual foi feita em relação às categorias de Freire, de que acreditamos na visceral relação entre a Infância e a Criança. Portanto, assumimos aqui o pensamento de que não é possível separar, em fronteiras tão nítidas, duas categorias (Infância e Criança) que se constituem a partir da relação entre elas mesmas. Assim, não haveria uma Infância sem Criança, nem tampouco uma Criança sem Infância.

Como afirmam Lage e Rosa (2011, p. 17), “Os dados apresentados sobre a evolução da infância no Brasil permitem perceber como a infância é um processo histórico que vem carregado das ideologias e intenções de quem está no poder”. Dessa forma, acreditamos na ideia de que existem muitas infâncias possíveis e visíveis e que o desenvolvimento delas ocorre diante da relação direta do mundo concreto, objetivo, com o mundo subjetivo.

Outra possibilidade é considerar a Infância como um período de aquisição subjetiva e sociocultural de sua identidade como ser humano, relacionando-se com o mundo, descobrindo a si e apropriando-se de forma inteligível e sensível da cultura.

De forma complementar, Nicoletti (2014, p. 8) entende “por infância um determinado momento, singular, provisório e transitório da vida da criança, porém extremamente significativo e relevante”. Assim, ela não significa apenas uma etapa cronológica da existência humana; é uma condição para que o próprio homem continue a viver. E, nesse sentido, é importante construir um referencial para a ação educativa e compreensão da infância sobre novas coordenadas antropológicas, éticas, políticas, pedagógicas e culturais, pois está muito claro que a diversidade do e no mundo exige a superação dos velhos e a construção de novos paradigmas.

Em outra perspectiva, Rizzinni (1999, p. 398) escreve “[...] que a infância é um período de preparo para a vida adulta”. Contudo, reconhecemos a superação dessa ideia na medida em que se centra aí uma perspectiva de “vir a ser”, sem levar em conta o “estar sendo”. A Infância não deveria ser considerada como um período de preparação para algo posterior a ela. Ela deve ser vivida no hoje, no agora, no real disponível e em intensa relação com ele.

Quanto à concepção de Criança, Brasil (1998, p. 21) diz que:

[...] é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano.

A partir desse pensamento, podemos declarar que, hoje, a concepção de Criança alcançou um nível de clareza, pelo menos intelectual e legal, que permite a disposição para reconhecer e protegê-la, visto que, através dos séculos, sua história, erguida dentro de diversas culturas, não é boa, tranquila e saudável; muito pelo contrário, é repleta de dor, sofrimento, angústia, abusos e maus-tratos.

Ao concebermos que a Criança é um ser humano em desenvolvimento, que é um sujeito social e histórico, que faz parte de uma organização familiar, biológica ou não, tendo nela um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com e em outras instituições sociais, que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico, e que é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca, podemos abandonar o seguinte princípio: de que a Criança é apenas um ser em formação.

Expostas nossas ideias sobre a Infância e a Criança, é iminente a necessidade de contextualizarmos ambas na história e em estreita relação com o processo de educação e desenvolvimento brasileiro, visto que o contexto condiciona ideias e práticas.

Parece-nos que não seria absurdo afirmar que a Infância e a Criança, assim como seu lugar no Brasil nunca existiram. Independentemente do período em que podemos situá-las, quer seja na representação colonial jesuíta, na sociedade positivista do século XIX, quer seja na sociedade industrial brasileira, sempre a Infância e a Criança foram negligenciadas e violentadas, sejam elas índias, negras ou brancas, pobres ou ricas, moradoras da cidade ou do campo, nascidas aqui ou vindas do além-mar, meninos ou meninas.

Nossas Infâncias, nossas Crianças, como sobreviveram e sobrevivem a tamanho descaso e humilhação? Como podem *ser mais* tendo seus corpos maltratados, violados e mutilados? Filhos e filhas desta terra, como podem humanizar-se se aqueles que deveriam cuidar e educá-las não cumprem seu papel? Há muito ainda a ser feito, mas há também esperança.

É obvio que não podemos deixar de ver certos avanços relacionados aos marcos legais que pretendem corrigir o passado no presente e garantir o futuro. Do mesmo modo, é evidente que a necessidade de leis e mais leis indicam a ausência de diretrizes éticas e morais que deveriam ser inerentes a sujeitos que tiveram sua

dignidade reconhecida, respeitada e, assim, aprenderam e ensinaram a reconhecer e respeitar a si e aos outros. Onde estamos falhando?

Este trabalho se justifica na medida em que atualmente há um grande aparato legal e científico proposto para a Infância e a Criança, no qual elas são, respectivamente, reconhecidas enquanto período, sujeitos contextualizados e em processo de desenvolvimento. Dessa forma, pretende-se diminuir o abismo criado historicamente no que diz respeito à Infância e ao ser Criança neste país e, a partir daí, garantir a concretização e a efetivação daquilo que é posto enquanto lei e ciência, na, para e com a vida cotidiana, como direito de ser humano e cidadão.

Além disso, retornar as ideias de Paulo Freire é reconhecer nelas uma contemporaneidade fantástica, o que, se, por um lado, é muito triste, visto que não conseguimos superar ainda mazelas históricas denunciadas e anunciadas por ele, por outro, mostra a grandeza desse brasileiro e de suas ideias, pois elas fazem muito sentido nos dias atuais, mesmo que tenham sido pensadas e escritas nas décadas de sessenta, setenta e oitenta do século 20. Portanto, concebemos Freire como um educador universal que, mesmo no exílio, não deixou de estar presente em sua terra natal, na medida em que seu pensamento e obra se comprometeram politicamente com a tarefa de recuperar a humanidade, nunca conquistada de forma plena, dos oprimidos (FREIRE, 1987).

A questão essencial proposta à pesquisa materializa-se na indagação: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, apresentadas em 2009, dialogam com as concepções de Infância e de Criança, oriundas das ideias de Mundo, de Homem e de Educação indicadas e vividas por Paulo Freire?

Afirmamos que o contexto histórico da produção das ideias implicou estabelecer o diálogo entre o ponto central da pesquisa com questões culturais, políticas e econômicas do amplo período estudado, partindo dos jesuítas, na colonização, ligando-o à expansão capitalista europeia, à substituição do pensamento medieval no Brasil, ao processo de industrialização e, derradeiramente, aos marcos legais atuais sobre a Infância e a Criança no Brasil.

Para efetuarmos esta pesquisa, baseamo-nos no referencial teórico-metodológico de natureza qualitativa, pois, segundo Nunes (2016, p. 2):

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser reduzido somente aos critérios formais e estatísticos,

demandando, portanto, contextualização, análise, interpretação, articulação, crítica, entendimento, releituras etc.

Já em relação à perspectiva das fontes, nossa pesquisa pode ser considerada uma pesquisa bibliográfica, pois se desenvolveu alicerçada em materiais já publicados (livros, dissertações, teses, artigos científicos e sítios da rede mundial de computadores – internet).

Quanto ao método científico utilizado, atestamos que a concepção crítico-dialética é a nossa opção, visto que compreendemos que este “[...] método nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações” (GAMBOA, 2007, p. 34). Além disso, evidencia que os fenômenos estão em constante transformação e são determinados pela história, de forma que os contextos cultural, subjetivo, econômico, político e social interferem na realidade.

Para finalizar, relatamos que existem perspectivas muito interessantes no sentido de corroborar a aproximação das concepções de Infância e de Criança, derivadas de parte da obra de Paulo Freire, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A aproximação hipotética foi possível a partir da identificação e análise criativa das concepções de Mundo, de Homem e de Educação tão vastas em Freire.

Diante disso, é fundamental comunicar aos leitores como são subjetivas as nossas análises dos fatos históricos, tal como aquelas mesmas análises produzidas por outros. Mas como não assim mediante a constatação de que fomos todos nós influenciados pela história no presente?

CAPÍTULO I

1. HISTÓRIA E FILOSOFIA DA INFÂNCIA NO BRASIL: matrizes políticas e disposições educacionais hegemônicas

“Por mais que se seja selvagem, por mais que se seja jesuíta, nem por isso se é menos homem” (HAUBERT, 1990, p. 24).

1.1 A representação da infância na tradição colonial jesuíta

Dedicar-se ao estudo da representação da infância na tradição colonial jesuíta é, também, ponderar sobre a Companhia de Jesus e seus fundamentos educacionais, visto que seus pressupostos nortearam por séculos práticas pedagógicas vinculadas aos valores da Santa Sé e incorporaram-se à ação pedagógica no Brasil.

Assim, quando um grupo de sete jovens, dos quais os quatro primeiros estudantes do Colégio de Santa Bárbara de Paris, Inácio de Loyola, Simão Rodrigues, Pedro Fabro, Francisco Xavier, Afonso Salmerón, Nicolau Bobadilha e Diogo Lainez, liderados por Inácio de Loyola, no ano de 1534, fundaram a Companhia de Jesus, subordinada diretamente ao Papa Paulo III, que, em 27 de setembro de 1540, oficializou a Companhia como Ordem Eclesiástica (MESQUIDA, 2013). Eles sabiam exatamente a sua missão, pois não se passaram quinze anos para que a Companhia desembarcasse em terras brasileiras (HAYASHI; HAYASHI; SILVA, 2007).

A respeito da missão de Inácio de Loyola e da Companhia de Jesus, pondera Haubert (1990, p. 43-44):

[...] uma nova ordem religiosa que deve levar as forças do Bem à vitória. Com certeza, foi Inácio o eleito para se realizar esses prodígios. Pelo menos a maioria de seus membros acredita que ele recebeu um dom especial para evangelizar rapidamente toda a Terra. Por seu nascimento em famílias nobres ou pelo menos notáveis, pelo rigor de sua formação intelectual, pela extensão de seus conhecimentos, o conjunto dos jesuítas já se situa bem acima da maioria dos outros religiosos. Mas principalmente suas virtudes parecem pouco comuns.

Inácio de Loyola trouxe para a Companhia de Jesus todo o conhecimento disponível na época, uma novíssima estrutura de operação, na qual os padres locais de missão deveriam se reportar aos superiores na Europa.

É muito interessante e curiosa a situação da Ordem Jesuíta e de seus representantes, já que, ao mesmo tempo em que representavam, no campo religioso, o que havia de mais arcaico, trazido do período medieval europeu, sendo conservadores e ultrapassados em suas ideias e atitudes, organizavam-se de maneira inovadora no campo do comércio e da educação.

Os jesuítas participaram de forma intensa durante todo o processo colonial brasileiro e, por meio dele, enfatizaram o papel da Colônia, que consistia em fornecer matéria-prima à metrópole portuguesa. Sua rede, primeiro, de extração das riquezas primárias brasileiras e, segundo, da construção das fazendas de gado e cana foi imensa; para isso, usaram, inicialmente, a mão de obra indígena e, posteriormente, a desafricanizada, ambas escravas (BITTAR; FERREIRA JUNIOR, 2001).

Portanto, os jesuítas também ocuparam o centro do comércio local e ultramarino, escravizando índios e negros com a intenção clara de obter recursos financeiros para manter a Ordem de pé e cumprir o seu papel divino. Ou seja, eles eram contrários à escravidão geral, mas favoráveis à escravidão seletiva e com justos fins.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que eles são considerados os edificadores do primeiro sistema nacional de educação. Esse feito os colocaria na vanguarda educacional, não fossem as características de sua proposta autoritária, disciplinadora, punitiva e rigorosa; porém, ao mesmo tempo, trazia conteúdos como a música, o teatro, a dança e os trabalhos manuais; portanto, inovadores em alguns conteúdos e arcaicos na metodologia.

Inicialmente, a educação jesuíta surgiu com a catequese para os índios e os colonos. Depois, com a construção dos colégios, subsidiados pelas fazendas, tornou-se elitista e atendia apenas às “[...] crianças filhas da aristocracia agrária” (BITTAR; FERREIRA JUNIOR, 2001, p. 142).

Dessa forma, coabitam inúmeras contradições a respeito dos jesuítas em nosso território. Primeiro, a de que são religiosos conservadores, enviados para ajudar na colonização, no envio de nossas riquezas a Portugal e ampliar os domínios da igreja católica. Ao mesmo tempo, criam uma rede comercial ampla

dentro e fora da Colônia, organizando a extração, a produção e o envio dos produtos primários. Por último, fundam um sistema educacional que adestraria os índios nas crenças católicas e que se polarizaria entre a escravidão e a proteção deles em função das necessidades da própria Ordem.

Perante esses fatos paradoxais, em pouco tempo, apenas 50 anos após o descobrimento, um de seus mais nobres representantes, o Padre Manoel da Nóbrega, juntamente com três padres (Antônio Pires, João de Aspilcueta Navarro e Leonardo Nunes) e dois irmãos (Vicente Rodrigues e Diogo Jácome), além do governador geral do Brasil, Tomé de Souza, desembarcaram em 29 de março de 1549 para dar início à sua divina obra: a conversão dos gentios para fortalecer e reestruturar em terras tupiniquins o abalado regime católico europeu (CHAMBOULEYRON, 1999).

Segundo Scalia (2009, p. 27),

Quando o seu fundador, Inácio de Loyola, morreu, esta ordem contava com mais de mil membros e meio século depois com 13000. Os jesuítas prestaram o mais relevante serviço ao Pontificado no trabalho da Reforma Católica com as suas missões, a formação do clero e a educação da juventude, na propagação da fé católica e no ensino da sua doutrina.

Nesse sentido, o trabalho da Companhia de Jesus foi determinante para que a Igreja Católica recuperasse muito de seu prestígio e força diante do avanço protestante. A Companhia de Jesus é considerada uma instituição, cuja reserva moral deu fôlego à igreja católica e foi capaz de reconduzi-la ao seu triunfo, supostamente purificada, redimida dos seus erros de natureza contingencial e humana, uma vez que na ordem espiritual ela não hesitou. A respeito da importância da ordem, escreve Lopes (2013, p. 43): “os jesuítas, pioneiros a levar a catequização aos indígenas, os criadores das primeiras escolas na América do Sul, fundadores de cidades no Novo Mundo, ponta de lança da Contrarreforma nas colônias ibéricas [...]”.

Outro ponto relevante da Ordem refere-se ao fato de que ela rompe com a tendência secular da igreja católica de dividir a conduta religiosa em contemplação e ação, já que outras Ordens Monásticas propunham um estado contínuo de contemplação, recolhimento, clausura, oração e zelo espiritual. Já os jesuítas respondem à dupla natureza humana, a espiritual e a corpórea. Oram, exercitam-se espiritualmente, mas não deixam de lado o cuidado com o corpo, pois reconhecem

nele a ordem natural e temporal da vida terrena. É por meio das ações do corpo que se podem concretizar os desígnios de Deus, na medida em que é, o corpo, que transforma a reflexão, o desejo e a bondade em algo concreto, na ação vista a olho nu por todos. Portanto, orações e ações constituem-se na prática dos jesuítas (HAUBERT, 1990; SCALIA, 2009) e isso dialoga constantemente com a educação e, conseqüentemente, com a infância, no sentido de que elas são uma condição já dada na colônia anteriormente à chegada dos jesuítas e que, aos olhos deles, precisariam ser repensadas e concretamente modificadas a partir de um novo paradigma.

Corroborando com esse pensamento Saviani (2013, p. 7) ao afirmar que:

Em razão desse entendimento, as ideias pedagógicas dos jesuítas no período colonial foram consideradas não como meras derivações da concepção religiosa (católica) de mundo, sociedade e educação, mas na forma como se articulam as práticas educativas dos jesuítas nas condições de um Brasil que se incorporava ao império português. Neste contexto, três elementos entrelaçam-se compondo um mesmo movimento, dialetizado, porém, nas contradições internas a cada um deles e externas que os opunham entre si. Tais elementos são: a colonização, a catequese e a educação. Além disso, observou-se que, em função da “realidade rebelde” configurada pelas condições específicas da colônia brasileira, os jesuítas tiveram de ajustar suas ideias educacionais, modificando-as segundo as exigências dessas condições.

Desse modo, a educação, desenvolvida por meio da catequese no Brasil, marca um período no qual ela é usada para aculturar e adestrar os gentios na fé católica. Ela é uma prática pedagógica institucional, via escolas. Mas existia, também, outra forma de educação, o exemplo vivido do cotidiano. Essa era uma ideia forte, central e marcou profundamente a constituição da sociedade brasileira.

Prova disso é que o padre Manuel da Nóbrega elaborou um plano de instrução, que defendia o seguinte:

[...] o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia. Contudo, sua aplicação foi precária, tendo cedo encontrado oposição no interior da própria Ordem jesuítica, sendo finalmente suplantado pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no Ratio Studiorum (SAVIANI, 2013, p. 43).

O *Ratio Studiorum*, cujo nome completo é *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, é explicado por Hayashi, Hayashi e Silva (2007) e Chambouleyron (1999) como sendo um código, minuciosamente prescrito, uma lei orgânica preocupada com o conteúdo ensinado nos colégios e universidades da Companhia de Jesus. Ele determina estratégias e regras a serem cumpridas pelos professores vinculados a essas instituições de ensino e foi aprovado em 8 de janeiro de 1599, depois de uma experiência de 40 anos.

Sousa (2003, p. 11) assegura que o *Ratio*, enquanto “plano de estudos, oferece aos professores da Companhia um curriculum fixo e um conjunto coerente e graduado de objectivos e de métodos, desde as classes de Gramática até às de Teologia”. Este, segundo a autora, foi seguido quase sem alteração até 1832, na perspectiva de ajudar os professores que começavam a ensinar.

O *Ratio*, como plano geral de estudos, foi implantado em todos os colégios da Ordem no mundo. Sua estrutura e funcionamento eram compostos da seguinte maneira: classes formadas pelo agrupamento de alunos da mesma idade e mesmo nível de instrução, programa fixo, pré-determinado e adequado ao nível dos alunos, com um professor por classe; preleção daquilo que deveria ser estudado, exame das questões surgidas; repetição, em pequenos grupos, daquilo que foi estudado, para o professor ou aluno em etapa superior. Nota-se que os castigos corporais, prêmios, louvores, condecorações, censura, denúncia ou delação eram amplamente empregados como mecanismo de incentivo e de punição, o que remete a uma situação de centralidade do poder na mão do professor e que coloca o aluno em uma situação de obediência extrema. Portanto, estava “[...] baseada na ordem, na disciplina, na obediência, na autoridade, no respeito hierarquizado às regras” (MESQUIDA, 2013, p. 236).

A novidade, aquilo que se constituía em algo novo, a inovação e a curiosidade, infelizmente, não eram apreciadas pela Ordem; além disso, a liberdade de pensamento e ação deveriam ser vigiados, controlados e tolhidos constantemente para preservar o processo de ensino. Ao que nos parece, a educação não era pensada para emancipar o sujeito. Ao contrário, ele deveria ser cego e obediente aos princípios e valores pré-estabelecidos como verdadeiros e cristãos e, assim, reproduzi-los com maestria.

Podemos afirmar que o *Ratio* influenciou de forma determinante a construção da educação moderna, que obteve grande êxito em sua tarefa e que

produziu inúmeros intelectuais antes da supressão da Ordem determinada pelo Papa Clemente XIV.

Quanto ao Brasil, Mesquida (2013, p. 235) é categórico ao afirmar que:

A presença dos jesuítas no Brasil Colônia, de 1549 a 1759, marcou indelévelmente nossa educação e nossa prática pedagógica. O *Ratio Studiorum*, compêndio de regras de como ensinar, como aprender, como administrar uma instituição de ensino, foi responsável pela construção de um verdadeiro sistema de ensino no território nacional, pois não somente homogeneizava a prática pedagógica, como estabelecia um único método de ensino/aprendizagem.

Sem desconsiderar a importância da Companhia de Jesus para a educação da colônia, muito pelo contrário, nem tampouco menosprezar o *Ratio Studiorum* como elemento que fornece o norte dessa educação, nada seria possível sem a presença dos padres jesuítas. Nesse sentido, é fundamental citar aquele que talvez tenha sido o maior de todos os jesuítas no Brasil, um expoente da Ordem, o Padre Manuel da Nóbrega, e outro grande jesuíta, o Padre José de Anchieta. Estes, como todos os demais jesuítas que por aqui passaram, contribuíram de forma decisiva para que paulatinamente os costumes indígenas fossem “suprimidos pela ideologia cristã dos padres, que acreditavam estar salvando aquelas pobres almas dos pecados” (LIMA; MENEZES, 2008, p. 129).

O Padre Manuel da Nóbrega entrou para a Companhia de Jesus em 21 de novembro de 1544, ocupando o cargo de Procurador dos Pobres (FERREIRA, 1957). Mesmo apresentando um problema na fala (ele era gago), doutrinava com extrema competência, e isso chamou demasiadamente a atenção de seus companheiros institucionais. Estes o conheciam como apóstolo de ação direta, pois se dedicava a retirar as pessoas de pecados mortais durante suas peregrinações (SCALIA, 2009).

Em 29 de março de 1549, desembarcou na Bahia o Padre Manuel da Nóbrega. Em relação a ele, ratifica Saviani (2013, p. 43-44):

Em Manuel da Nóbrega pode-se perceber com clareza a articulação das ideias educacionais em seus três aspectos: a filosofia da educação, isto é, as ideias educacionais entendidas na sua máxima generalidade; a teoria da educação enquanto organização dos meios, aí incluídos os recursos materiais e os procedimentos de ensino necessários à realização do trabalho educativo; e a prática pedagógica enquanto realização efetiva do processo de ensino-aprendizagem.

O mesmo autor salienta que, quanto às condições materiais, a posse da terra e sua manutenção, a criação de gado, o cultivo de milho, da mandioca e do arroz, a produção de açúcar e a utilização de escravos foram defendidos por Nóbrega, pois ele sabia que tais requisitos permitiriam a execução do projeto jesuíta: sujeição e, posteriormente, conversão. Para isso, Nóbrega usou como um dos recursos a língua tupi e o amplo espectro pedagógico do teatro e do canto no processo educativo.

Nóbrega, assim como outros jesuítas, afirma que os gentios, por não possuírem rei, lei ou fé, estariam suscetíveis à imposição ou ao controle externo. E, nesse sentido, seria mais tranquilo que eles aceitassem a doutrina cristã, a catequese e a destruição de seus costumes e hábitos. Todavia, como era realista, percebeu no dia a dia que a catequese deveria se adaptar às peculiaridades da Colônia e suplicou a Roma que amenizasse o rigor das leis para que os padres pudessem, por exemplo, celebrar os casamentos mesmo entre parentes; caso contrário, seria muito difícil acabar com um dos costumes mais fortes do Novo Mundo, a poligamia, que deixara de ser um hábito indígena para ser, também, um hábito adquirido pelos portugueses.

A respeito dessa situação, afirma Scalia (2009, p. 58):

Nóbrega não pouparia críticas aos primeiros colonos que, tão logo desembarcavam, tratavam de amancebar-se com as índias da terra, e não contentes com esse já monstruoso pecado, muitos se uniam a várias mulheres de uma só vez, prontos a copiar o estilo dos caciques. Quase todos, dizia, tinham suas escravas por mancebas e outros livres que pediam aos índios por mulheres, quando não as arrebatavam diretamente.

Uma forma que Nóbrega encontrou para combater essa situação foi excomungar e ameaçar os colonos portugueses, que tinham claras ambições escravistas e desejos libidinosos, o que comprometia a catequese e a obra missionária da Companhia.

Quanto à educação, é vital lembrar que o indígena era o centro das atenções; todavia, as crianças portuguesas e mamelucas recebiam essa educação sem qualquer restrição, pois eram estas que geralmente se tornariam padres.

O Padre José de Anchieta aportou em terras brasileiras em 13 de julho de 1553, em São Vicente. Ele imediatamente transformou as ideias educacionais em práticas pedagógicas, utilizando métodos, estratégias e procedimentos para atingir

os objetivos da Contrarreforma. Nessa lógica, a transmissão oral era intransigentemente defendida pelos jesuítas, que tinham na retórica seu elemento essencial. Ele empregou largamente em seu trabalho pedagógico a língua tupi, valeu-se do teatro e da poesia para pregar a luta do bem, representado pelos paradigmas católicos, contra o mal, ora manifesto nas bebedeiras, poligamia, preguiça e antropofagia indígena. Os intelectuais do além-mar penetraram, então, no futuro Brasil. Corrobora com tal ideia Saviani (2013, p. 47): “[...] para os jesuítas a religião católica é obra de Deus, enquanto as religiões dos índios e dos negros vindos da África eram obra do demônio”.

Para finalizar, vamos nos apoiar novamente em Hayashi, Hayashi e Silva (2007) na tentativa de sintetizar o seguinte pensamento: todos os jesuítas podem ser considerados conquistadores que promoveram um processo que devastou a vida indígena e usurpou sua terra, transpassando-a aos portugueses, e para que isso se concretizasse a educação e a catequese foram os procedimentos operados para a materialização do objetivo.

Por esse ângulo, Saviani (2013, p. 15) defende a tese de “que é com a chegada dos jesuítas que tem início, no Brasil, a educação formal, sendo, portanto, a partir desse momento que podemos falar, em sentido próprio, de circulação de ideias pedagógicas”. Os jesuítas dominaram o ensino e o administraram de uma maneira orgânica, com tamanha competência que apenas a expulsão, em 1759, de todas as colônias portuguesas, efetivada pelo Marquês de Pombal, fez romper o modelo de concepção tradicional e vertente religiosa.

Quando falamos em educação e catequese, não podemos em hipótese alguma sermos negligentes e deixarmos de lado a Infância e a Criança na perspectiva jesuíta, já que os missionários assumiram a educação das crianças para, por meio delas, cristianizar a colônia, educar o povo de acordo com os hábitos, costumes, valores, ideias e conhecimentos católicos e europeus.

Do mesmo modo, afirmamos que a educação das crianças, quer sejam aquelas vindas da Europa, que sejam aquelas nascidas na Terra de Santa Cruz, no período da colonização, ficou a cargo, principalmente, dos jesuítas da Companhia de Jesus. Porém, é necessário apontar que toda essa educação tinha um objetivo claro: catequizar as crianças na doutrina da moral católica e cristã, expandindo, assim, os domínios da Santa Sé (GAGLIOTTO, 2009; PRIORE, 1999).

Obviamente, estava reservada aos índios, além da fé católica, a obrigação de aprender a lidar com a terra de forma rígida e disciplinada. Já aos filhos da Europa, apesar de as condições dadas também serem nocivas a qualquer criança, essa obrigação era baseada nos princípios lógicos e éticos que poderiam ser aprofundados na Europa em momento oportuno.

Uma das estratégias utilizadas para arrebanhar as crianças nas aldeias era colocar com elas crianças órfãs ou recrutadas em Portugal. De acordo com Ramos (1999, p. 20), “[...] as crianças [...] [eram] consideradas como pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas”. Porém, essa experiência foi abandonada pelo medo de que o companheirismo entre elas as fizesse ensinar a língua portuguesa e a língua indígena uma à outra. Corroborar tal ponto de vista Saviani (2013, p. 43) ao defender a ideia de que:

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou vir de Lisboa meninos órfãos [...]. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica.

Outra estratégia era, assim que chegavam às aldeias, usar deliberadamente as crianças, inculcando nelas hábitos jesuítos, como ratifica Haubert (1990, p. 124): “[...] todo o esforço de sua política e de seu apostolado visa a adquirir o controle absoluto das crianças: elas serão os cristãos de amanhã, podem influenciar os pagãos de hoje”. Além disso, percebem o enorme interesse das crianças pela música, pelo canto, pela coreografia, pela pintura e atentam-se genialmente ao fato de que elas desfrutavam de enorme liberdade, não sendo, por exemplo, repreendidas em voz alta. Apesar disso, são muito disciplinadas e consideradas um elemento responsável na comunidade.

Daí reside um fato muito interessante, que denota a grande habilidade dos jesuítos: ao perceberem quais são as características das crianças e seus interesses mais genuínos, valem-se deles para ensinar, bem como prometem prêmios e recompensas, tais como um melhor desjejum, frutas, tesouras, facas, anzóis, tecidos e corais aos que melhor propagarem a fé católica nas praças, residências, aos velhos e demais lugares da aldeia. Lima e Menezes (2008)

anunciam que os jesuítas orientavam muito as crianças, pois elas detinham enorme facilidade e garra de aprender, e isso seria fundamental para a posterior conversão dos adultos.

Respalda esse pensamento Chambouleyron (1999, p. 58), ao declarar que:

Neste contexto, a evangelização das crianças tornara-se uma forma de viabilizar uma difícil conversão, já que, como escrevia em continuação à mesma carta, nos meninos se poderia esperar muito fruto, uma vez que pouco contradiziam a lei cristã.

Esse fato também é certificado por Nóbrega (1931, p. 107):

Visitei algumas aldeias delles e acho-lhes bons desejos de conhecer a verdade; e instavam para que ficasse no meio delles, e si bem que seja difficil fazer desarraigal aos mais velhos as suas más usanças, com os meninos, porém, se pode esperar muito fructo, porque não se oppõem quasi nada a nossa lei e assim me parece que esteja aberta a porta para muito ajudar as almas nesta terra (ainda que aquelles que *dicunt bonum, malum, et malum bonum*, pensem diversamente), pois que não têm feito resistência nem matado aos que queriam fazel-os christãos e se deixam arrastar para a Fé [...].

Aos jesuítas era possível escolher, receber ou cuidar de crianças com o objetivo de ensinar as normas da fé católica e da língua portuguesa e, dessa forma, garantir bons intérpretes para o futuro processo de catequização. Nota-se que eles próprios procuravam aprender a língua indígena com as crianças. Ademais, selecionavam no catecismo as melhores crianças, dentre as quais os filhos dos caciques, e ensinavam com estupenda qualidade uma variedade de habilidades: ler, escrever, contar, cantar, dançar e tocar, sempre com a intenção de conquistar os tuxauas. Além do mais, usavam as crianças nas missas, mostrando-as a toda a comunidade. Tinham um poder quase absoluto sobre as crianças e faziam-nas seu exército a favor do estatuto da religião católica, ao ponto de torná-las temidas deladoras dos pecados alheios, principalmente àqueles relativos à antropofagia, nudez, bebedeiras e poligamia, costume abundante na cultura indígena.

Outro ponto também sério é que as crianças deveriam trabalhar no campo, plantando e colhendo, em uma espécie de trabalho infantil organizado, em dias alternados. Contudo, possuíam a obrigação de frequentar a igreja todos os dias

e sempre separados os sexos, ou seja, meninos e meninas jamais estariam juntos nos cultos.

Hayashi, Hayashi e Silva (2007, p. 159) afirmam que:

[...] a infância foi utilizada como veículo e objeto da dominação pelos jesuítas, expulsos em 1759, e observa os pontos de contato que permearam a formação docente com o “pensamento positivista”, perpassados pelas ideias religiosas em um ambiente marcado pelo patriarcado escravocrata no século XIX.

Assim, fica patente que a educação jesuíta tinha clara sua função, que era catequizar e conquistar. Não houve a mínima condição de o conhecimento florescer de forma abundante nos trópicos brasileiros, visto que cada neófito foi metodicamente confinado à sua aldeia, em sua família, em seu novo ofício e a serviço do Deus católico.

Para encerrarmos este momento, nossa consciência exige a presença deste pensamento proposto por Haubert (1990, p. 299):

No entanto, continuam as polêmicas que utilizam as reduções ora para julgar a honra da Companhia de Jesus, ora a excelência do cristianismo da Companhia de Jesus, ora a viabilidade das teorias socialistas, ora, ainda, a igualdade das raças e das civilizações.

E, diante de tudo isso, apresenta-se a infância, perdida e vitimada violentamente por uma concepção de Mundo, de Homem e de Vida que não compreendeu de forma contextualizada aquilo que encontrou e, tampouco, aceitou outra forma de viver que fosse diferente da sua. E tudo isso “*ad maiorem Dei gloriam*”, ou seja, para a maior glória de Deus, se quiserem e puderem acreditar.

1.2 A concepção de infância na educação da sociedade positivista do século XIX

Refletir sobre a concepção de infância na sociedade positivista do século XIX é uma tarefa precedida de um esforço titânico, uma vez que esse período compreende o final do Brasil Colônia (1500 a 1822), passa pelo Império (1822 a 1889) e termina na Primeira República (1889 a 1932). Mas será que a concepção forjada nesse período se encerra realmente nele?

No que diz respeito ao final do Brasil Colônia, instala-se a luta explícita entre a nobreza e o clero, aliados até então mediante o Padroado¹, contra o avanço esmagador e inevitável do capital, anunciado pelo mercantilismo e pelas ideias iluministas. Assim, constitui-se um fato interessante relatar a apreensão vivida entre o Padre Antonio Vieira, jesuíta, defensor da Ordem e dos índios contra a escravidão, cuja formação escolástica impunha limites ao colonizador, e o Padre João Antonio Andreoni, também jesuíta, mas cuja moral já estava impregnada do mercantilismo colonial e sintonizada com os interesses da Coroa portuguesa (SAVIANI, 2013). Mesmo diante desse duelo protagonizado entre os jesuítas, não há possibilidade de explicação plausível para além da questão econômica, pois os próprios jesuítas condenavam a escravidão indígena, mas nada fizeram contra a escravidão negra; ao contrário, eles mesmos eram proprietários de escravos negros. Além disso, os jesuítas mantinham um governo paralelo e autônomo na Colônia, recusando-se a cumprir tanto as ordens papais, quanto as determinações da Coroa portuguesa, fato que levou à expulsão da Ordem em 1759.

Na presença desse quadro de transformação, a educação é tensionada profundamente, pois segundo Saviani (2013, p. 77):

O século XVIII foi marcado, em Portugal, pelo contraste entre a atmosfera religiosa, ainda dominante, com seu séquito de credences, e a visão racionalista pautada pela lógica; entre o anseio por mudanças e o peso das tradições; entre fé e ciência.

¹ Padroado é a designação do conjunto de privilégios concedidos pela Santa Sé aos reis de Portugal e de Espanha. Eles também foram estendidos aos imperadores do Brasil. Tratava-se de um instrumento jurídico tipicamente medieval que possibilitava um domínio direto da Coroa nos negócios religiosos, especialmente nos aspectos administrativos, jurídicos e financeiros. Porém, os aspectos religiosos também eram afetados por tal domínio. Padres, religiosos e bispos eram também funcionários da Coroa portuguesa no Brasil colonial. Isto implica, em grande parte, o fato de que religião e religiosidade eram também assuntos de Estado (e vice-versa em muitos casos). No período colonial, as atribuições e jurisdições do padroado eram administradas e supervisionadas por duas instâncias juridicamente estabelecidas no Reino português: a *Mesa de Consciência e Ordens* e o *Conselho Ultramarino*. A primeira, criada pelo rei Dom João III em 1532, julgava, por mandato papal e real, os litígios e causas de clérigos e de assuntos ligados às “causas de consciência” (práticas religiosas especialmente). A segunda tratava mais dos assuntos ligados à administração civil e ao comércio. Faziam parte de ambas delegados reais, geralmente doutores em teologia nomeados pela Santa Sé. A união indissociável entre Igreja Católica e Estado português e espanhol marcou a ação colonizatória destes dois reinos em disputa pela hegemonia no comércio mundial no início dos Tempos Modernos e também as ações pastorais de atrair à fé católica os povos nativos das terras conquistadas, e ainda, a luta contra o avanço do protestantismo. O fim do regime de padroado no Brasil se deu com a Proclamação da República em 1889 (TOLEDO; RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2006).

Isso posto, já não era mais possível a educação nos moldes idealizados e concretamente aplicados pelos Jesuítas nos 210 anos em que foram hegemônicos no Brasil, quer seja nas casas de “bê-á-bá”, quer seja nos colégios (BITTAR; FERREIRA JUNIOR, 2006). Assim, um novo paradigma educacional surge, já que uma nova forma de conceber o Mundo, o Homem e suas relações floresce na Europa e cruza o oceano Atlântico. Esse novo paradigma defendia o empirismo e o utilitarismo, principalmente na educação, que seria capaz de difundir as luzes da razão em todo o Império português, colocando em xeque o modelo existente.

Então, o alvará datado de 28 de junho de 1759 fecha os colégios jesuítas e desmonta todo o sistema educacional brasileiro, introduzindo as aulas régias² sob responsabilidade da Coroa, que, conforme afirma Flexor (2004, p. 8),

É certo que houve a instalação tardia das Aulas Régias, entretanto, as notícias havidas de diversas regiões do Brasil davam conta de que a tarefa de instruir os meninos e meninas estava se cumprindo, não da forma programada, mas de maneira, muitas vezes, improvisada, devido às circunstâncias de cada vila, povoação, aldeia ou lugar.

Saviani (2013) afirma que as reformas pombalinas traziam em seu ideal pedagógico o desejo de modernizar Portugal e inseri-lo no “Século das Luzes”. Para isso, deveria ligá-la ao modo de produção capitalista que a sociedade burguesa apreciava, opondo-se ao domínio das ideias religiosas na educação em favor de ideias laicas, na qual o estado detinha o privilégio e, para tal, foram criadas as aulas régias.

² As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja – foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. Apesar da novidade imposta pela Reforma de Estudos realizada pelo Marquês de Pombal, em 1759, o primeiro concurso para professor somente foi realizado em 1760 e as primeiras aulas efetivamente implantadas em 1774, de Filosofia Racional e Moral. Em 1772, foi criado o Subsídio Literário, um imposto que incidia sobre a produção do vinho e da carne, destinado à manutenção dessas aulas isoladas. Na prática, o sistema das Aulas Régias pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais. Ao rei cabia a criação dessas aulas isoladas e a nomeação dos professores, que levavam quase um ano para a percepção de seus ordenados, arcando eles próprios com a sua manutenção. Menciona a abertura de uma aula régia de desenho e de figura, em 1800, nas principais cidades da orla marítima e em algumas raras do planalto e do sertão. Em 1816, consta que o pintor Manoel da Costa Athaíde solicitou uma aula régia de desenho em Vila Rica, obtendo a aprovação (FONSECA, 2006). A permanência praticamente inalterada do sistema das Aulas Régias no Brasil da virada do século XVIII para o seguinte, estendendo-se ainda durante o primeiro reinado, deveu-se à continuidade dos modelos de pensamento em nossa elite cultural. Existiu um grande descompasso entre o pretendido pelo governo monárquico – tanto o português quanto o brasileiro, após a independência – e aquilo que as condições sociais e econômicas viriam permitir, dentro de um modelo produtivo excludente, escravista e pautado numa mentalidade que contribuía para se perpetrar tal situação (CARDOSO, 2004, p. 190).

Como se não bastassem as dificuldades objetivas e materiais, para a concretização da educação na Colônia, os novos senhores iluministas deixaram aflorar suas reais convicções elitistas ao afirmarem que o conhecimento, o saber ler, escrever e contar não deveriam fazer parte da vida dos trabalhadores necessitados, pois a riqueza de uma nação baseava-se em uma grande massa de pobres trabalhadores e que sua felicidade deveria estar atrelada à ignorância. Em vista disso, como seria possível pensar um processo educacional para todos, incluindo a criança? A resposta é óbvia: não seria. Contudo, ao que nos parece e poderá ser verificado, apesar das mudanças propostas pelos novos senhores para a elite colonial, nada de fato substancial altera a forma de se enxergar a infância nos trópicos.

Priore (1999) reitera que a primeira idade do homem se constituía do nascimento até os 14 anos e estava dividida em três períodos (até o final da amamentação – 3 ou 4 anos; até os 7 anos, em que a criança seguia os pais nas tarefas cotidianas e, após os 7 anos, quando elas iam trabalhar, estudavam em casa ou na rede pública ou aprendiam algum ofício). Já a segunda idade do homem apresentava-se dos 14 aos 25 anos. Mas isso estava diretamente ligado à condição social dos pais e filhos.

Outro fato importante a ser mencionado é que a condição da criança estava diretamente ligada ao desenvolvimento econômico, uma vez que o novo sistema em implantação acentuava as diferenças entre os ricos e os pobres e vitimava preferencialmente os filhos e filhas da classe menos privilegiada.

Nessa lógica, Paschoal e Machado (2009) apresentam o entendimento que, de forma contrária à concepção puramente assistencialista, destinada à infância no Brasil, houve na Europa a criação de instituições voltadas à infância que já tinham em seu conceito o trabalho a partir do binômio “cuidar e educar”, criando, assim, uma visão pedagógica da infância, fato que não se evidenciou no Brasil.

Denota essa situação que, em meados do século XVIII, por volta de 1739, nasce a primeira instituição de atendimento à infância no Brasil, denominada “Casa dos Expostos”, “Roda dos Expostos”, “Roda dos Enjeitados” ou, ainda, “Roda dos Excluídos”. Ela tinha por objetivo a adoção de crianças abandonadas ou rejeitadas por suas mães, mantendo o anonimato de quem utilizava tal recurso. Portanto, a “Casa dos Expostos” tinha funções assistenciais e filantrópicas. Em nenhum momento, havia a preocupação educacional (GAGLIOTTO, 2009; PRIORE, 1999).

Quanto às crianças, não se pode imaginar que a todas elas (negras, índias e brancas) era dado o mesmo tratamento. Mas pode-se imaginar que todas eram vistas como criaturas de segundo escalão, sem personalidade, embora fossem, em contrapartida, criaturas da esperança. Elas eram, de forma simultânea, mimadas e castigadas fisicamente, prática introduzida pelos jesuítas e que horrorizava os indígenas, pois estes não semeavam esse hábito em sua cultura.

Menezes (2008, p. 68-69) testemunha *in loco* tal prática:

No contexto dos espaços ritualísticos de educação, destaco a forma como as crianças são educadas no cotidiano. A criança vive no mundo dos sentidos e dos espíritos. Esta é observada dentro de uma relação de confiança, como expressão do sagrado. [...] ao descrever a relação entre a dança e a educação das crianças, destaca que Nhanderú³ dança pelas crianças. A dança é parte das vivências infantis de movimento, energia vital conectada à dimensão transcendental.

Outro importante aspecto desta educação é a ausência do grito e da palmada como corretivos ou mecanismos punitivos. Os **Guarani** me comentaram que, quando necessário, eles batem na perna com um cipó, mas não é uma prática corriqueira (grifo do autor).

Além disso, enquanto as crianças eram pequenas, negras e brancas frequentavam os mesmos espaços privados, mas, a partir dos sete anos, as primeiras iam trabalhar, e as segundas, estudar (PRIORE, 1999).

É fundamental explicitar que Ferreira Junior e Bittar (1999) indicam que a criança negra, mesmo que de forma excepcional, quando se referem à quantidade e prioridade em relação às indígenas e brancas, também foi educada pelos jesuítas à luz do *Ratio Studiorum*, mas que isso não era sua prioridade. Sua prioridade absoluta era o processo de cristianização e catequese dos gentios, além, é claro, de manter e ampliar as posses da Companhia de Jesus, entre as quais se encontravam as fazendas de açúcar e de gado. E foi justamente por isso que se tornaram adeptos da escravidão negra, educando os filhos dos escravos, quando julgavam necessário, com castigos físicos.

Ribeiro (2006) atesta que a situação de vida da criança negra e escrava era catastrófica, pois ela era separada dos pais cativos, não conhecia o Deus branco, católico e europeu, não falava a língua portuguesa, sofria maus tratos dos traficantes e tinha seu corpo reduzido a esqueleto vivo.

³ Divindade religiosa, Deus.

Constata essa situação Scarano (1999) ao destacar a situação de penúria, descaso, crueldade e humilhação que a criança negra, quer seja escrava, quer seja liberta, sofria em todo o Brasil, sendo praticamente invisível, a não ser no tocante ao trabalho pesado a que era submetida após os sete anos, à sujeição aos desejos de seus proprietários, quaisquer que fossem os desejos e as festividades, principalmente católicas, em que era obrigada a participar daquilo que seus dons naturais e a tenra aprendizagem a tivessem qualificado: cantar, tocar, dançar ou interpretar. Porém, não nos esqueçamos de que essas crianças negras:

[...] sofriam de dois tipos simultâneos de violência: primeiro, porque eram geradas em ventres escravos e, portanto, nasciam marcadas pela maldição da escravidão; e segundo, porque estavam submetidas a um processo de aculturação gerado pela visão cristã de mundo preconizada pela Contra-Reforma (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 1999, p. 480).

Já a criança índia lentamente abandonou sua educação natural, espontânea, livre, rica em valores morais, pautada nos passos de seus pais, norteadas por suas tradições e crenças milenares e voltada para as necessidades de seu grupo, no qual era valorizada e respeitada, em direção a uma educação jesuíta e a uma situação de trabalho obrigatório a partir dos seis anos. Nota-se que, primeiro, se destruiu a cultura indígena e, depois, se abandonou a sua força de trabalho em detrimento do trabalho escravo negro (LAGE; ROSA, 2011).

Fortalece essa ideia o que afirma Flexor (2004): uma das formas de destruir a cultura dos indígenas e exercer um enorme domínio sobre suas nações foi a proibição imposta a estes de falarem sua língua natal, principalmente na escola, pois acreditava-se ser uma forma eficaz e eficiente de controle e desculturação. E, como se não bastasse, haveria escolas para os meninos e escolas para as meninas, com um mestre para os primeiros e uma mestra para as segundas. Nota-se que o escrever, o ler e o contar eram ensinados a todos, porém existiam ofícios destinados aos meninos e outros, diferentes destes, destinados às meninas. Quanto ao pagamento, seria em dinheiro ou comida, de acordo com as condições dos índios e da comunidade onde a escola se situava.

Com os jesuítas, as crianças indígenas aprenderam inúmeras brincadeiras e jogos portugueses, além de cantos, danças, rituais, músicas e a tocar instrumentos. Elas se fantasiavam em comemorações e festas e interpretavam,

cantavam e dançavam em nome de Deus, dos santos e para homenagear os visitantes ilustres.

No que diz respeito à criança branca, é vital revelar a diferença de tratamento oferecida aos meninos e às meninas, quando estes se negavam a agir dentro dos padrões pré-estabelecidos para a época e, nesse sentido, sofriam castigos e punições muito severas. Os primeiros não poderiam ser tímidos, tampouco possuir traços de delicadeza no trato com as pessoas e amizades fraternais. Deveriam ser rudes, ásperos com as meninas e com os escravos e, além disso, precisava se tornar homens aos nove ou dez anos, mesmo que não quisessem. Portanto, a partir dos dez anos, convertiam-se em rapazes, homens feitos e, conseqüentemente, seus trajes e atitudes deveriam acompanhar tal mudança.

Quanto às meninas, tudo lhes era negado, tornando-as dependentes, primeiro, dos pais, e, depois, dos maridos. Ambos construíam uma relação tirânica com sua filha e esposa, respectivamente. Levantar a voz na presença dos mais velhos era considerado uma falta de educação sem igual e a consequência para tal ação era a punição com beliscões, como também era punida a menina considerada saliente ou respondona; aquelas consideradas obedientes e tímidas, em contrapartida, eram adoradas (RIBEIRO, 2006).

Nesse sentido, parece evidente que a concepção de infância no momento histórico retratado não apresenta nenhuma alteração importante se comparada à tradição colonial jesuíta. Ou seja, as crianças eram consideradas, inicialmente, problemas, por sua fragilidade e preocupação com sua sobrevivência; na sequência, força de trabalho, se negro, índio ou colono. Por último, se meninos brancos, estavam destinados a cuidar e ampliar os bens da família; se meninas, também brancas, condenadas a um “bom casamento”, com a intenção de multiplicar a fortuna das famílias envolvidas no matrimônio e ampliar, assim, o poder dos proprietários de terras.

Para fechar essas breves palavras a respeito da educação e da infância no Brasil Colônia, parece adequado se valer das sábias palavras de Priore (1999, p. 104-105):

Pouco a pouco, a educação e a medicina vão burilando as crianças do Brasil colonial. Mais do que lutar pela sua sobrevivência, tarefa que educadores e médicos compartilhavam com os pais, procurava-se adestrar

a criança, preparando-a para assumir responsabilidades. Uma certa consciência sobre a importância deste preparo vai tomando forma, no decorrer do século XVIII, na vida social. O reconhecimento de códigos de comportamento e o cuidado com o aspecto exterior eram fenômenos naquele momento, em via de estruturação até mesmo entre crianças. Tais códigos eram bastante diferenciados entre os núcleos sociais distintos: os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e pobres; os órfãos e os abandonados e os que tinham família etc. apesar das diferenças, a idade os unia. Aos “meúdos” convinha uma formação comum, quer dizer, cristã, e as circunstâncias socioeconômicas convidavam-lhes a amoldar-se a diferentes tradições culturais e costumes sociais e educativos. Entre os séculos XVI e XVIII, com a percepção da criança como algo diferente do adulto, vimos surgir uma preocupação educativa que traduzia-se em sensíveis cuidados de ordem psicológica e pedagógica.

Já no que se refere ao Brasil Império, Ribeiro (2006) afirma que a vinda da Família Real para o Brasil alterou o panorama cultural do país, a concepção e a oferta de ensino para as mulheres. Contudo, o domínio patriarcal continuava com a criação de Academias de Ensino Superior para os nobres frequentadores da Corte fluminense, evidenciando uma pseudomudança.

A educação, compreendida como a mola propulsora da tão almejada mudança, sofrera inúmeras reformas ou propostas: Constituinte de 1822, através da Memória de Martim Francisco; Constituição do Império do Brasil de 1824; Projeto dos deputados Januário da Cunha Barbosa, José Cardoso Pereira de Mello e Antonio Ferreira França; Lei de 15 de outubro de 1827⁴, chamada também de Lei das Escolas de Primeiras Letras; Ato Adicional à Constituição do Império em 1834; Reforma Couto Ferraz, em 1854; Proposta Paulino de Souza, em 1869; Proposta de João Alfredo, em 1871; Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879; Projeto de Rui Barbosa, em 1882; Projeto de Almeida Oliveira, também em 1882, e Projeto do Barão de Mamoré, em 1886.

Acreditamos que é importante aqui pontuar uma ideia que pode contribuir para fortalecer o pensamento sobre a criança da época a partir do referencial feminino. Ribeiro (2006, p. 22) defende que:

⁴ Essa primeira lei de educação do Brasil independente não deixava de estar em sintonia com o espírito da época. Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento Brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia). Dada a peculiaridade da nova nação, que ainda admitia a Igreja Católica como religião oficial e estava empenhada em conciliar as novas ideias com a tradição, entende-se o acréscimo dos princípios da moral cristã e da doutrina de religião católica no currículo proposto (SAVIANI, 2013, p. 126-128).

As ideias liberais que começaram a circular no período levaram, após a Independência, que se criasse o ensino Primário e o Secundário (Ato Adicional de 1834 e Reforma Couto Ferraz, de 1854). Durante o período do Império Brasileiro, as mulheres começaram, paulatinamente, a ter acesso à instrução das primeiras letras, mas eram desobrigadas de cursarem o ensino secundário, visto que o mesmo tinha a função propedêutica de preparar o gênero masculino para o ensino superior. Apesar das transformações que ocorriam no terreno das ideias, em função das diversas correntes de pensamentos europeias, em se tratando da educação para o sexo feminino, o ideal era a permanência no espaço privado: o cuidado com o marido e filhos. Somente a partir do século XX, através da educação, as mulheres teriam acesso à esfera pública, mas esta é uma outra história.

Como pode ser visto, o papel da mulher na sociedade brasileira continuava desprestigiado; assim, é possível imaginar o que estava reservado à criança e, principalmente, à criança menina. Consoante ao que afirma Mauad (1999, p.140-141),

Criança neste momento, é a cria da mulher, da mesma forma que os animais e plantas também possuem as suas crianças. Tal significado provém da associação da criança ao ato da criação, onde criar significa amamentar, ou, como as plantas não amamentam, alimentar com sua própria seiva. Somente com a utilização generalizada do termo pelo senso comum, já nas primeiras décadas do século XIX, que os dicionários assumiram o uso reservado da palavra “criança” para a espécie humana. Menina surge primeiro como tratamento carinhoso e, só mais tarde, também como designativo de criança ou pessoa do sexo feminino que está no período da meninice.

Muito menos clara era a definição de infância, por envolver uma distinção entre capacidade física e intelectual. Para a mentalidade oitocentista, a infância era a primeira idade de vida e delimitava-se pela ausência de fala ou pela fala imperfeita, envolvendo o período que vai do nascimento aos três anos. Era seguida pela puerícia, fase de vida que ia dos três ou quatro anos de idade até os dez ou 12 anos. No entanto, tanto a infância quanto a puerícia estavam relacionados estritamente aos atributos físicos, fala, dentição, caracteres secundários femininos e masculinos, tamanho, entre outros.

Por outro lado, o período de desenvolvimento intelectual da criança era denominado meninice, cujo significado relacionava-se às ações próprias do menino, ou ainda, à falta de juízo numa pessoa adulta.

Notemos claramente a presença marcante de algumas ideias, tais como: o biológico definindo o todo, o masculino posto no centro, enquanto o feminino era relegado à periferia. Isso marca o pensamento do período e indica claramente qual era o papel social que cada um dos sexos deveria assumir. Aos homens era esperado que arcassem com os postos de comando, liderança, proteção e organização. Já às mulheres eram confiados os cuidados com a casa, com a família, com os filhos, filhas e o marido ou a vocação religiosa. Opções além dessas eram inexistentes.

Paralelamente a isso, infelizmente, a Lei das Escolas de Primeiras Letras não conseguiu abranger todas as localidades no Brasil e, portanto, não pode dar origem a outro sistema nacional de educação, visto que o jesuíta foi desmantelado pelo marquês de Pombal. Além disso, o Ato Adicional à Constituição do Império em 1834 implodiu qualquer chance de se criar um novo sistema nacional de educação, visto que desobrigou o poder central a gerir escolas primárias e secundárias, delegando aos governos provinciais essa função, e estes, lamentavelmente, não tinham condições nem interesses em cumprir tal tarefa.

Concorda com tal assertiva Murasse (2006, p. 6):

Neste sentido, não era de se estranhar que a organização do ensino no Brasil fosse tratada com descaso pelo Estado, conforme aparece no Ato Adicional de 1834. Este estabeleceu a descentralização do ensino na qual caberia ao governo central a responsabilidade de legislar acerca de todos os níveis de ensino apenas na capital do Império e do curso superior em todo o território nacional. Já os governos provinciais ficariam responsáveis pelos ensinos primário, secundário e profissional nas respectivas províncias. Este despreço em relação à educação popular verificou-se durante todo o período imperial.

Contudo, um alento surgiu em relação à educação da criança quando a Reforma Couto Ferraz estabeleceu a obrigatoriedade do ensino e a aplicação de multa “[...] aos pais ou responsáveis por crianças de mais de 7 anos que a elas não garantissem o ensino elementar [...]” (SAVIANI, 2013, p. 131).

Já na Reforma Leôncio de Carvalho, foi garantido o ensino primário, secundário e superior completamente livre em todo o Império, porém com tutela relativa à moral e à higiene. O discurso eugênico, higienista e médico aflorou como uma consequência do Iluminismo⁵. Ademais, foi prevista a construção de jardins de infância para as crianças de três a sete anos.

Todas essas mudanças anunciadas se contextualizam na busca da construção de um novo sistema nacional de ensino, primeiro, capaz de dar conta da

⁵ Iluminismo, também conhecido como o Século das Luzes, constituiu-se como um movimento cultural da elite intelectual europeia no século XVIII e que procurou mobilizar o poder da razão, a fim de promover uma reforma na sociedade e no conhecimento herdado da tradição medieval. Agrupou muitas perspectivas e entre elas buscou o conhecimento apurado da natureza objetivando torná-la útil ao homem moderno e progressista. Promoveu o intercâmbio intelectual e foi declaradamente contra a intolerância da Igreja e do Estado. Originário do período compreendido entre os anos de 1650 e 1700, o Iluminismo foi despertado pelos filósofos Baruch Spinoza (1632-1677), John Locke (1632-1704), Pierre Bayle (1647-1706) e pelo matemático Isaac Newton (1643-1727). O Iluminismo floresceu até cerca de 1790-1800, após o qual a ênfase na razão deu lugar ao romantismo e à emoção (ILUMINISMO, 2016).

substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre, pois crê-se que a educação tem a tarefa de formar um novo trabalhador e, assim, minimizar as possíveis perdas aos proprietários de terras e escravos que regiam a economia brasileira. Portanto, a educação deveria responder a essa nova situação e qualificar-se para servir a interesses pontuais da elite. E segundo, qualificar a elite política imperial para exercer seu papel de mando e domínio, através da criação de um conjunto de instituições planejadas para tal função, conforme nos indica Murasse (2006, p. 13) “[...] 2 escolas de medicina (Salvador e Rio de Janeiro), 2 escolas de direito (São Paulo e Olinda) e 1 escola secundária (Rio de Janeiro)”. Essas escolas, embora fossem oficiais, não eram gratuitas: as quatro primeiras cobravam taxas anuais e a última cobrava “honorário a título de ensino”. Assim, ficava evidente qual era o lugar das camadas desfavorecidas na educação do Brasil imperial, um lugar de exclusão, dificuldade e impossibilidade (LOPES, 2006). Lugar esse que a infância também ocupava.

Além disso, na primeira metade do século XIX, percebe-se um movimento no qual a concepção burguesa de educação é desvelada sorrateiramente. Essa concepção vincula à educação o papel de regenerar o Homem e afastá-lo dos movimentos revolucionários que incomodariam a sociedade. Portanto, a educação é vista como uma forma de controle social, já que se supõe que, se ensinamos desde cedo nossos valores, ideais e crenças, seria muito pouco provável que esses mesmos valores, ideias e crenças fossem questionados posteriormente. Correta essa ideia? Ousamos dizer que nem sempre.

Já na segunda metade do século XIX, para a surpresa dos menos esclarecidos ou negligência desses ou de outros, a educação popular tornou-se uma condição “*sine qua non*” para a manutenção da ordem social e progresso do país (MURASSE, 2006).

Destarte, construir a noção que o processo de mudança da força de trabalho, representado pela parcela menos favorecida da população, seguiu um ordenamento pensado e posto em prática pelas camadas dominantes nacionais: primeiro, a proibição do tráfico negreiro (1850); segundo, a Lei do Ventre Livre (1871); terceiro, a Lei dos Sexagenários (1885); e, finalmente, a Lei Áurea (1888).

Contudo, a Lei do Ventre Livre, promulgada em 1871, potencializou a necessidade da criação e ampliação de instituições de apoio à criança, já que uma grande quantidade de pessoas não tinha condições de criar seus filhos e os

abandonava. Nesse sentido, a creche foi criada para atender os filhos recém-libertos de mães escravas (ROSEMBERG, 1999). Essa criança abandonada, ou ingênua, como era chamada a criança liberta, deveria ser transformada pela educação em trabalhador útil e submetido às regras do capital; para tal finalidade, um dos meios utilizados foi a criação de escolas agrícolas, que também poderia atender ao escravo e, agora, homem livre (SCHELBAUER, 1998). Todavia, essas escolas não lograram êxito, e essa ideia foi abandonada após a abolição derradeira.

A despeito das afirmações até agora postas, surgem duas ideias interessantes sobre a origem das crianças, pois se algumas crianças abandonadas eram filhas de mulheres da corte, que se envergonhavam e descartavam o filho indesejado, a maioria delas era abandonada porque suas mães, escravas, não dispunham de recursos para criá-las. Dessa forma, as crianças eram consideradas um estorvo à produtividade das mães escravas e ao *status* das mães aristocratas pertencentes à corte.

Dentro desse contexto, foi criado, por organizações filantrópicas e religiosas, um número significativo de creches, que tinham por objetivo proteger a infância e combater o alto índice de mortalidade infantil, além de permitir o trabalho e produção das mães trabalhadoras (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Ademais, conforme aponta Passeti (1999, p. 350):

No século XIX, o abandono das crianças nas rodas dos expostos⁶ ou o recolhimento em instituições para meninas pobres eram fatos que revelavam as dificuldades de muitas famílias para garantir a sobrevivência de seus filhos. Viam na misericórdia cristã, materializada nas santas casas uma possibilidade de sobrevivência e esperavam que a sorte trouxesse soluções para um futuro menos desesperador. Acreditavam nas ordens religiosas ou nas iniciativas filantrópicas de particulares como uma maneira de obter os meios para contornar a situação de pobreza que intensificava-se.

⁶ O nome roda dos expostos se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do local, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. A roda dos expostos, que teve origem na Itália durante a Idade Média, aparece a partir do trabalho de uma Irmandade de Caridade e da preocupação com o grande número de bebês encontrados mortos. Tal Irmandade organizou em um hospital em Roma um sistema de proteção à criança exposta ou abandonada. As primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no Brasil se deram, seguindo a tradição portuguesa, instalando-se a roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia. Em princípio três: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825), já no início do império. Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após este período (GALLINDO, 2006).

Entre as principais tendências que potencializaram a criação e implantação das creches e jardins de infância, podemos destacar a jurídico-policial, que concebia sua ação baseada na infância moralmente abandonada. Já a médico-higienista e a religiosa pensavam seu movimento a partir do combate à mortalidade infantil no seio da família e nas instituições de atendimento à infância (ANDRADE, 2010).

Assim, a primeira manifestação da Educação Infantil no Brasil ocorreu, de acordo com Santos (2006), em 1875, quando surgiu o primeiro jardim de infância particular no Rio de Janeiro, destinado a atender a alta aristocracia. Todavia, mesmo com a defesa de Rui Barbosa, por volta de 1882, que afirmava que “os jardins de infância deveriam desenvolver de forma harmônica a criança” (SANTOS, 2006), foi só no período republicano que encontramos registros de creches públicas no Brasil.

Quanto à Primeira República, podemos destacar que, em 1890, através do decreto 981, Benjamin Constant, um defensor fervoroso do Positivismo⁷, reformou os ensinos primários e secundários no Distrito Federal, que poderia a partir daí ser referência para os demais estados (LOPES, 2006; MAGALHÃES, 2006). Essa reforma foi demasiadamente criticada pelos positivistas, pois estes acreditavam piamente no conceito de ordem para o progresso e na supremacia dos estudos científicos em detrimento aos literários (RUCKSTADTER, 2005). Contudo,

⁷ O Positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX. Os principais idealizadores do positivismo foram os pensadores Augusto Comte e John Stuart Mill. Esta escola filosófica ganhou força na Europa na segunda metade do século XIX e começo do XX. É um conceito que possui distintos significados, englobando tanto perspectivas filosóficas e científicas do século XIX quanto outras do século XX. Desde o seu início, com Augusto Comte (1798-1857) na primeira metade do século XIX, até o presente século XXI, o sentido da palavra mudou radicalmente, incorporando diferentes sentidos, muitos deles opostos ou contraditórios entre si. Nesse sentido, há correntes de outras disciplinas que se consideram "positivistas" sem guardar nenhuma relação com a obra de Comte. Exemplos paradigmáticos disso são o positivismo jurídico, do austríaco Hans Kelsen, e o positivismo lógico (ou Círculo de Viena), de Rudolph Carnap, Otto Neurath e seus associados. Para Comte, o positivismo é uma doutrina filosófica, sociológica e política. Surgiu como desenvolvimento sociológico do iluminismo, das crises social e moral do fim da Idade Média e do nascimento da sociedade industrial – processos que tiveram como grande marco a Revolução Francesa (1789-1799). Em linhas gerais, ele propõe à existência humana valores completamente humanos, afastando radicalmente a teologia e a metafísica (embora incorporando-as em uma filosofia da história). Assim, o positivismo associa uma interpretação das ciências e uma classificação do conhecimento a uma ética humana radical, desenvolvida na segunda fase da carreira de Comte. O positivismo defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. De acordo com os positivistas somente pode-se afirmar que uma teoria é correta se ela foi comprovada através de métodos científicos válidos. Os positivistas não consideram os conhecimentos ligados às crenças, superstição ou qualquer outro que não possa ser comprovado cientificamente. Para eles, o progresso da humanidade depende exclusivamente dos avanços científicos (POSITIVISMO, 2016).

por questões políticas e econômicas, tentou-se harmonizar os estudos literários aos científicos.

É conveniente argumentar que, de acordo com Ruckstadter (2005), o positivismo encontra fortíssimo eco no Brasil em função, primeiro, da ideia de que a mulher é a primeira educadora e que deve educar para a obediência às regras sociais e, segundo, pela ânsia das elites por organização e pelo progresso do país. E, para tal empreitada, a educação foi crucial.

Assim, mesmo diante das enormes críticas, o estado de São Paulo organizou aquilo que para nós hoje é considerado um sistema de educação, já que duas condições fundamentais foram atendidas: a organização administrativa e pedagógica como um todo e a coordenação das escolas na forma de grupos escolares. Porém, a reforma não foi consolidada por questões materiais e pela mentalidade pedagógica existente (SAVIANI, 2013).

Na presença de impasses tão profundos, representados por correntes filosóficas, tais como a tradicionalista, liberal e cientificista, que coabitavam o mesmo espaço, mas pretendiam formas diferentes de educar, as ideias educacionais que deveriam ser materializadas em ideias pedagógicas postas em prática no assoalho da escola ficaram difusas e sem norte. E esse fato até hoje é sentido na educação dos filhos e filhas deste imenso país, ou seja, ainda colhemos os frutos daquilo que não foi decidido no momento em que deveria ter sido ou foi decidido de forma equivocada. Um exemplo claro é a tensão presente entre o ensino público e o privado, em que ora o Estado atua como pensador, viabilizador, coordenador, controlador e avaliador, ora ele praticamente se retira da esfera educacional. E, na presença dessa situação de imensa instabilidade, indagamos novamente: como seria possível olhar para a criança em um momento de tamanha incerteza, de idas e vindas, de norte confuso?

Não obstante esse enredo, vê-se claramente que todas as reformas propostas não levaram ao objetivo pretendido, pois a cada uma delas eram recomendadas mudanças relevantes na estrutura e, conseqüentemente, na ação. Contemplam tal propositura acordada na primeira Constituição Republicana (1891) que não opera, mais uma vez, a ideia de sistema nacional de educação e, portanto, exclui a infância do processo central.

Ao estipular, no artigo 35, que incumbe ao Congresso Nacional, ainda que não privativamente, “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (inciso 3º) e “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (inciso 4º), a Constituição, embora omissa quanto à responsabilidade sobre o ensino primário, delegava aos estados competência para legislar e prover esse nível de ensino. Assim foram os estados que tiveram de enfrentar a questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias (SAVIANI, 2013, p, 170-171).

Conseqüentemente, ao delegar aos Estados o direito e o “dever” de organizar as escolas primárias, o governo federal criou muito mais empecilhos para o desenvolvimento delas enquanto constituintes de um sistema nacional de educação, visto que não existiam parâmetros a serem seguidos de forma clara, financiamento adequados, com controle e supervisão efetivos. A suposta autonomia dos Estados na condução de suas políticas educacionais para as escolas primárias acabou, igualmente, por constituir essas escolas como locais de seleção apurados e que determinavam quem continuaria a estudar ou não, fortalecendo as elites e barrando os oriundos das massas populares menos privilegiadas.

Entende-se que esse período de extrema discussão sobre as diretivas da educação nacional foi também um momento de proposituras governamentais na tentativa de controlar e organizá-la. Ratifica tal posição Lopes (2006, p. 5-6), à medida que indica:

A Reforma Benjamin Constant (1890) concedeu equiparação das escolas estaduais às federais, promovendo a modernização do ensino em moldes europeus. O Código Epitácio Pessoa (1901) complementou o processo de desoficialização do ensino promovendo a equiparação entre as escolas privadas e oficiais, sob inspeção nos currículos. A Reforma Rivadávia Corrêa (1911) desoficializou completamente o ensino, concedendo plena autonomia didática e administrativa, acabando com o monopólio estatal na concessão de diplomas e títulos e retornando ao sistema de admissão nas próprias faculdades. A Reforma Carlos Maximiliano (1915) recuperou a oficialização do ensino, colocando limites estreitos à equiparação, concedendo-a por meio de rigorosa inspeção, e resolveu o problema da expansão controlada com a criação do vestibular e a obrigatoriedade do diploma do secundário para a matrícula no superior. A última reforma desse período, Rocha Vaz (1925), liquidou definitivamente a autonomia didática e administrativa, fixou o currículo no superior e aperfeiçoou o vestibular. Mesmo com esse controle, só no período de 1891 a 1910 já haviam sido criadas 27 escolas superiores: 9 dentre medicina, obstetrícia, odontologia e farmácia, 8 de direito, 4 de engenharia, 3 de economia e 3 de agronomia.

Reconheçamos que, até este momento, na história brasileira, a questão da educação é ainda incipiente e um tanto quanto incerta no que tange às escolas

primárias, secundárias e o ensino superior. Como fica, então, a educação da infância?

Além do mais, se a educação, inicialmente, era um campo propício para a igreja católica reafirmar suas convicções e ampliar seu poder e, depois, com o Protestantismo, o Iluminismo e o Positivismo, isso se enfraqueceu de forma considerada, seria lógico esperar por uma reação, não? De fato, essa reação aconteceu a tal ponto que, por considerar a educação uma área fundamental para a sua doutrina, criou em 1928 a Associação de Professores Católicos em vários Estados, que se agrupariam na Confederação Católica Brasileira de Educação. Dessa forma, conseguiram resistir ao processo de crescimento das ideias novas propostas pelos iluministas na luta pela hegemonia da área educacional no Brasil.

Mas não era apenas a igreja católica que passava a exigir seu espaço no novo Brasil que se avistava à frente. Outros setores da sociedade em transformação clamavam por voz e vez. O movimento operário, por meio das ideias socialistas (1890), anarquistas (1900-1920) e comunistas (1920), reivindicou seu lugar e passou a defender o ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional (LOPES, 2006). Com isso, diversas forças começaram a operar.

Segundo Martins (2006, p. 1):

Os anarquistas tinham como meta a mudança de consciência, ou seja, buscavam ações que pudessem discutir os valores tradicionais da sociedade e transformassem os valores presentes na consciência do homem contemporâneo. Assim, eles consideravam a ação educacional imprescindível para a transformação das relações sociais e econômicas, com a intenção de instituir uma sociedade fraterna, igualitária e democrática, por isso a proposta educacional anarquista defendia o ideário racional-libertário.

Nesse sentido, essa proposta educacional se tornaria uma ferramenta de emancipação para combater a pedagogia tradicional que habituou a criança a obedecer, imaginar e pensar a regra social como intocável e inquestionável, delegando à educação uma força extraordinária a serviço da transformação. Por conseguinte, deveríamos “respeitar a liberdade da criança, seu movimento natural, sua espontaneidade, as características de sua personalidade, sua independência, seu juízo e espírito crítico” (MARTINS, 2006, p. 8).

Observa-se que, realmente, muitas e diferentes forças coabitavam o cenário nacional, principalmente o educacional, na tentativa de estabelecer seu

ponto de vista de forma hegemônica e conduzir o país no sentido de ter seus interesses reconhecidos. Obviamente, essa situação plural de luta por uma condição privilegiada atinge também a infância.

Dentro desse contexto, o primeiro jardim de infância público foi o Caetano de Campos, datado de 1896 e fundado na cidade de São Paulo para atender às crianças da burguesia paulistana (ANDRADE, 2010). Três anos depois, 1899, surgiu na cidade do Rio de Janeiro o IPAI-RJ (Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro), que, mais tarde, se espalharia por todo o território nacional, tamanha sua importância e reconhecimento.

Esse instituto, criado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, tinha como objetivo atender às mães pobres grávidas, dar assistência aos recém-nascidos, distribuir leite, consultar as lactantes, vacinar e higienizar os bebês.

Além do mais, foi também nesse ano que foi inaugurada uma creche vinculada à fábrica de tecidos Corcovado, de caráter puramente assistencial, já que alguns empresários perceberam que, se os filhos de suas empregadas mães estivessem perto do trabalho, elas poderiam produzir muito mais (BARRETO; SILVA; MELO, 2010; PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Devido ao alto índice de mortalidade infantil, que perdurou do final do século XIX até o início da República, foi proposto um atendimento especial às crianças, de caráter higienista, pois supunha-se que as famílias eram as grandes responsáveis pela morte prematura das crianças.

Nesse sentido, diz Abreu (1999, p. 291):

Essa ideologia positiva do trabalho veio acompanhada da difusão de regras ligadas à higiene social e de costumes ordeiros para a população, baseadas, principalmente, no que os médicos e educadores entendiam como uma saudável vida familiar. Nada seria melhor do que um trabalhador que já saísse de casa com os hábitos da rotina doméstica, com as responsabilidades do lar e sem desvios sexuais, não só para que as crianças crescessem em um meio adequado, como também para que se evitasse, por meio do casamento, o nascimento de filhos ilegítimos. As mulheres, mais do que nunca, deveriam assumir as tarefas do casamento, da maternidade e da educação dos filhos.

Mas como fazer para assumir esse padrão sendo da classe trabalhadora? Como dar conta de tantas e tamanhas tarefas, base de um padrão de comportamento dito honesto e moral, concebido para as famílias mais abastadas,

diante das novas exigências da capital industrial em franco crescimento e desenvolvimento?

Mediante essa situação, foram adotadas medidas, por meio da iniciativa governamental, que tinham o objetivo de assistir a criança, considerada como aquele ser humano capaz de solucionar os problemas sociais no futuro, além de garantir a renovação da humanidade. Contudo, essas mesmas instituições trabalhavam na perspectiva de preservação e desenvolvimento da saúde e não na perspectiva educacional.

Seguindo essa mesma lógica, Passetti (1999) sustenta a ideia de que, nos trinta primeiros anos da República, o Estado deveria atender à criança pobre e potencialmente perigosa para a ordem de uma sociedade em desenvolvimento. Para isso, integrá-la-ia ao mercado de trabalho, domesticando-a para a obediência cega perante um estado cada vez mais autoritário e centralizador.

Nessa lógica, todas as iniciativas no âmbito educacional giravam em torno do projeto futuro de criança, de garantir à esta a chance de ser alguém. Portanto, suas necessidades imediatas de criança não eram vistas, percebidas e tampouco respeitadas. O “vir a ser” como possibilidade era o que motivava as ações e, como diz Santos (1999, p. 215), “A infância, sempre vista como a ‘semente do futuro’, era alvo de sérias preocupações”.

1.3 A criança, a infância e a escola na sociedade industrial brasileira

Pensar sobre a criança, a infância e a escola na sociedade industrial brasileira é localizá-las dentro de um determinado período; dessa forma, é possível contextualizá-las e compreendê-las. Portanto, apesar de o período que nos propusemos a tratar não ser tão extenso como os anteriores, ele é extremamente fértil, fruto dos anteriores e vai potencializar esse momento.

A efervescência social nascida nos anos 1920 aponta claramente para a cisão educacional em duas frentes. A primeira, fortalecida pela industrialização e urbanização, expressava um movimento renovador, a chamada Escola Nova e sua Pedagogia Escolanovista⁸.

⁸ As preocupações educacionais da década de 1920 culminaram na elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, assinado pelos principais expoentes do meio educacional brasileiro. Basearam-se em partes dos ideários educacionais implantados em outros territórios

O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado “tradicional”. Os seus defensores lutavam por diferenciar-se das práticas pedagógicas anteriores. Na década de 1920, a escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil. O aluno assumiria o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar e a aquisição da escrita tornar-se-ia imprescindível dentro das capacidades fundamentais para o indivíduo.

Ocorreu uma mudança nos traços e nas formas da escrita, e a leitura também ocupou espaço nas discussões, deixando de ser feita oralmente para ser realizada de maneira silenciosa. O ler e o escrever passaram a ser associados e racionalizados. A experiência tornou-se fundamental para a aquisição do conhecimento, sendo os alunos instigados a observar os fatos e os objetos para conhecê-los, enquanto os professores deveriam deixar de propor a memorização como única forma de aprendizagem.

Além disso, a educação nova sinalizou o fim dos privilégios determinados pela condição econômica e social do indivíduo para assumir um caráter biológico. Portanto, ela reconheceu que o indivíduo teria o direito de ser educado até os limites de suas aptidões naturais, defendendo a educação como pública e gratuita (LAGE, 2006).

Já a segunda frente de luta pela hegemonia no campo educacional foi encabeçada pela Igreja Católica e buscava recuperar terreno pedagógico para defender seus dogmas.

Assim, esclarecemos brevemente o que aconteceu com a economia brasileira e com as forças políticas que levaram o país inevitavelmente à industrialização, pois concebemos que ambas as frentes atuaram de forma decisiva na educação e, por assim dizer, na escola, na infância e na criança.

Para Saviani (2013), houve uma mudança no alicerce da economia brasileira do Nordeste para o Centro-Sul, deixando de ser açucareira para tornar-se

(Dewey e Ferrer), mas adaptaram ao contexto brasileiro. O *Manifesto* foi liderado por Fernando de Azevedo, com o apoio de Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mario Casasanta, Cecília Meirelles e vários outros. Segundo os responsáveis por este documento, 43 anos após a proclamação da República, não havia sido criado ainda um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e do país. O maior problema nacional era a educação, pois ela era um meio de segregação social. O documento não fala das diferenças étnicas e sociais, pois trabalha com a perspectiva de que todos são iguais, diferenciando somente em suas capacidades cognitivas. É a ideia de implantação de uma democracia educacional. Aliam-se a isso as ansiedades do governo populista de Getúlio Vargas, o qual pregava a necessidade de aumentar o número de escolas e de alunos matriculados (LAGE, 2006).

cafeeira. Essa situação estimulou a famosa política do café com leite, por meio da qual os estados de São Paulo e Minas Gerais se alternavam na presidência da república. Além disso, a construção de ferrovias, necessárias para o escoamento da produção de café, contribuiu para a criação de vilas, pequenas cidades e para a fixação das pessoas nelas e ao longo das ferrovias. Conseqüentemente, uma mudança social estava em curso, já que o próprio setor cafeeiro utilizou seu volumoso lucro para a construção das indústrias, e estas necessitavam de um número cada vez maior de trabalhadores operários, o que não faltava em um país que passou por um longo período de escravidão, pelo ciclo do ouro e atravessava um período de urbanização e industrialização.

Portanto, fica evidente que a Revolução de 1930 assumiu explicitamente o modo de produção capitalista e deslocou, conseqüentemente, a vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria.

1.3.1 De 1930 a 1970

Após a Revolução de 1930, o projeto hegemônico burguês de industrialização rompeu seu silêncio e as políticas governamentais voltadas para a educação atravessaram de forma robusta o período de 1930 a 1945. Dessa forma, a educação passou a ser tratada como questão nacional por meio de sua regulamentação nos variados níveis e modalidades, apresentando-se em um novo sistema nacional de educação.

A Reforma Francisco Campos, ocorrida no primeiro semestre de 1931, aponta, entre mais outros seis decretos, o Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, que reinseriu o ensino religioso nas escolas públicas pela primeira vez na República. Portanto, o conflito que se apresentaria em breve entre os escolanovistas e os católicos ainda não havia surgido, fato esse que tornou tranquila a ação do ministro da Educação e da Saúde Pública, o escolanovista Francisco Campos, de autorizar o retorno do ensino religioso às escolas oficiais. Notemos que, alguns meses após o referido decreto, ao final da IV Conferência Nacional de Educação, ainda em 1931, o conflito surgiu e ratificou-se em 1932 com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, manifesto considerado instrumento político que defendia os princípios de uma educação positivista e que pretendia preparar o grupo propositor para

assumir a liderança da educação nacional, tanto no que diz respeito ao governo central, quanto aos governos estaduais e distrito federal.

Reafirmando, disputavam a hegemonia na esfera educacional brasileira, durante os anos de 1930 e 1940 os renovadores e os católicos, que batalhavam perante a ideia da existência do trabalho no processo de instrução técnico-profissional e as descobertas da psicologia infantil (SAVIANI, 2013).

Quanto aos primeiros, podemos afirmar que acreditavam basicamente em três pilares: escola única, escola do trabalho e escola-comunidade.

No que diz respeito à escola única, Saviani (2013, p. 212) sustenta que:

[...] a escola única foi entendida como uma educação inicial uniforme, uma formação comum, obrigatória e gratuita, com duração de cinco anos, iniciando-se aos 7 anos de idade. Tratava-se, pois, da escola primária que, [...] em termos ideais se deveria estender até os 14 anos com uma duração, portanto, de sete anos. Mas, à vista das limitações financeiras, a reforma estabeleceu sua duração em cinco anos.

Constatam-se aqui duas características bastante incidentes na educação brasileira: a falta de condições materiais objetivas para a concretização das propostas historicamente construídas e o descaso com a educação da criança e da infância.

Já com relação à escola do trabalho, “[...] o que está em causa, aí, é o estímulo às observações e experiências da criança, levando-a a desenvolver o trabalho com interesse e prazerosamente, satisfazendo sua curiosidade intelectual” (idem, ibidem). Destarte, a criança deveria observar, experimentar, projetar e executar, enquanto o professor estimularia, indicaria e guiá-la-ia, constituindo-se, o processo, em algo construído de forma compartilhada entre professor e aluno. Em vista disso, esperava-se uma ação concreta do aluno, uma ação ativa em busca do saber.

Quanto à escola comunidade, “[...] postula que a escola seja organizada como uma comunidade em miniatura, incentivando o trabalho em grupo preferencialmente ao individual” (idem, ibidem), tornando-a um organismo vivo, tal qual um formigueiro, onde cada um tem uma função clara e específica, o que levaria à elaboração de valores e sentimentos de solidariedade e responsabilidade pelo bem comum.

Esse pensamento encontra eco quando da afirmação:

A busca pela formação do novo homem também esteve presente na pedagogia inspirada no Movimento da Escola Nova, essa tendência pedagógica também utilizou as categorias racionalidade e liberdade, mas com características diferentes. De acordo com a Escola Nova, o uso da racionalidade era fundamental porque precisava-se: enfatizar o trabalho científico; buscar métodos que dessem conta de explicar a realidade educacional; compreender o desenvolvimento do psiquismo dos educandos e criar um ambiente propício à educação. A liberdade pautava-se na espontaneidade, na capacidade de criação e na observação das diferentes aptidões apresentadas pelas crianças e adolescentes. Priorizavam os métodos ativos (MARTINS, 2006, p. 5).

E, nessa perspectiva, respeitados os três pilares da educação nova, poderíamos considerá-la como uma educação integral, pois estariam articuladas a educação do corpo, da mente e do espírito de tal forma que as necessidades do trabalho e da indústria fossem garantidas.

Portanto, a educação integral é aqui entendida a partir de uma nova concepção de educação, na qual há um projeto educativo integrado com a vida, com as necessidades, com as possibilidades e com os interesses das crianças e adolescentes. Essa ideia rompeu com a premissa anterior de que a escola deveria lidar apenas com o desenvolvimento intelectual do educando. Ela foi além, pois atuou sobre o corpo, sobre a saúde, sobre os valores e atitudes necessárias para a construção de uma nova sociedade, em que o indivíduo é corresponsável por ela.

Quanto à ampliação da jornada escolar, percebe-se que ela se caracteriza apoiada na ideia do aumento da quantidade de horas, de dias e de anos letivos, atrelados à presença de alunos e professores no interior da escola com o objetivo de desenvolverem as atividades e conteúdos (COSTA; ROSA, 2012). Nesse sentido, apresenta-se em uma perspectiva profundamente diferente da escola de educação integral, reduzindo a educação a um simples processo de transmissão de conteúdos e técnicas.

Elucidada a diferença de concepção entre educação integral e ampliação da jornada, ao que nos parece, em um primeiro momento, a educação nova surgiu como uma condição necessária à qualificação do trabalhador, que deixava de ser rural para ser urbano industrial. Mas, para além disso, buscava também romper com a histórica segregação que as elites impunham aos demais cidadãos, reconhecendo a educação como um direito de todos, e não com o um privilégio das elites. Daí a resistência das elites e da Igreja Católica, pois as primeiras não queriam perder sua condição de privilegiados, enquanto a segunda imaginava que a educação, tendo como sua vocação inicial a capacidade de esclarecer os menos favorecidos, os

afastaria dela. Portanto, a questão que se manifesta de forma contraditória é: como pensar e operacionalizar concretamente uma mudança educacional nacional, na medida das necessidades do país, enquanto uma parcela política e economicamente hegemônica de sua sociedade não compreende e tampouco aceita o direito dos outros? Como executar a mudança com tamanha resistência?

Vejamos o que nos diz Martins (2006, p. 6):

Na proposta pedagógica da Escola Nova aparece a necessidade de mudar os parâmetros da educação, colocando-a em consonância com os novos caminhos do mundo contemporâneo, mas diferente dos anarquistas, não postulava uma revolução profunda na ordem social vigente. Nenhum intelectual escolanovista propunha a destruição do modo de produção capitalista ou uma sociedade sem Estado. Mas de qualquer forma, as mudanças apontadas pela Escola Nova demonstram que a partir do século XIX, diferentes tendências pedagógicas apontam para o esgotamento da Pedagogia Tradicional e a necessidade de mudança significativa na forma de educar; destacamos que em todas as tendências a categoria racionalidade estava presente.

Por isso, a educação nova seria uma escola social, “linkada” à vida concreta, e isso permitiria a vivência moral harmonizando os interesses sociais e coletivos. Para tal, os seguintes princípios deveriam ser observados: educação fundamentalmente pública, escola única, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação.

Já o segundo grupo, representado pelos católicos, argumentava ferozmente em defesa daquilo que considerava uma educação tradicional (empírica, catedrática, passiva, verbal, privada e, fundamentalmente, não laica, resguardando o direito da família em decidir sobre a educação de seus filhos) e defendia seus dogmas com unhas e dentes. Para tal, propunha a manutenção do indivíduo em sua autonomia erma e improdutiva, além do respeito inquestionável às verdades oferecidas secularmente pelo catolicismo. Salvaguardava o conceito de que apenas a escola católica seria capaz de restaurar espiritualmente os alunos e alunas e que isso, inevitavelmente, criaria a condição e uma base sólida imprescindível à reforma social.

Sente sentido, os católicos reafirmavam a necessidade de uma sólida educação religiosa e da presença marcante da família, para, juntas, conduzirem a educação moral e dos bons costumes. E, complementando, o trabalho para a conquista material necessária a todo bom cristão não dependia de estudo, do ler e escrever, mas, sim, da disposição física e moral para executá-lo.

Portanto, observa-se que a educação proposta pela Escola Nova não convergia com a tradicional católica. Era praticamente impossível o diálogo, pois elas partiam de pontos iniciais diversos, tomavam caminhos distintos e pretendiam homens e uma sociedade diferentes.

Delineado o contexto de uma nova forma de ver a educação, mesmo que limitada e sofrendo resistência, é indispensável se apropriar, novamente, de Saviani (2013, p. 248) para falar da escola:

Propõe-se, então, um sistema orgânico com uma escola primária organizada sobre a base das escolas maternais e jardins da infância, articulada com a educação secundária unificada, abrindo acesso às escolas superiores de especialização profissional ou de altos estudos. A nova política educacional deverá romper com a formação excessivamente literária, imprimindo à nossa cultura um caráter eminentemente científico e técnico e vinculando a escola ao meio social produtivo, sem negar os valores especificamente culturais representados pela arte e pela literatura. Esboçado o plano geral, delineia-se a estrutura do sistema educacional, com a hierarquia de suas instituições: escola infantil ou pré-primária (4 a 6 anos); escola primária (7 a 12 anos); escola secundária (12 a 18 anos); e escola superior ou universitária, correspondendo, esses quatro graus, aos quatro grandes períodos do desenvolvimento natural do ser humano.

Contudo, como a história é dinâmica e só é possível de ser compreendida de forma mais clara com o passar do tempo e o desdobramento dos fatos, a tensão entre escolanovistas e católicos polarizou-se ao ponto de que, na Constituição de 1937, os católicos conservadores se aliaram ao governo reacionário de Getúlio Vargas em favor dos seguintes ideais: a supremacia da autoridade; a hierarquia social (a elite conduz o povo); a não democracia liberal; a centralização e intervenção das autoridades eclesiásticas e estatais; contra o comunismo; defesa da ordem, da segurança e do cooperativismo (contra o bolchevismo).

Dessa forma, novamente assistimos a um recrudescimento dos ideais democráticos e a um retrocesso na educação, visto que ela foi novamente empobrecida, tendo seus anos e hierarquia minimizados (por exemplo, a Reforma Capanema, em seus oito decretos, não fala da escola infantil ou pré-primária). Além disso, foi uma reforma centralizadora, burocratizada, corporativista e dualista, já que separou o ensino secundário, destinado à elite que conduz, do ensino profissional, reservado ao povo conduzido. Além disso, condicionou o acesso ao ensino superior por meio apenas do ensino secundário.

Mas não tenhamos a impressão de que tudo o que foi proposto pelo movimento escolanovista se perdeu diante dos acordos entre católicos e o governo. De certo que muitas das ideias combatidas foram congeladas antes mesmo de serem postas em prática. Em compensação, outras ideias foram acessadas pelos mesmos católicos conservadores ao perceberem a necessidade de mudança no interior da escola, porém vigiados constantemente.

Quanto ao governo, o que realmente lhe interessava era a manutenção da ordem acima do progresso, e, para tal prerrogativa, a aliança com a Igreja católica era fundamental. Todavia, necessitava, também, de um quadro técnico para dar resposta à sociedade e, dessa maneira, conduziu a esses postos muitos dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Com o fim do Estado Novo (1937 a 1945), que se consolidou como um governo militar e ditatorial presidido por Getúlio Vargas, sucessivos governos passaram até que Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956 – 1961) assumiu a presidência e manteve um escolanovista chamado Anísio Teixeira na direção da CAPES e do INEP, fato que desagradou vários dos setores conservadores da Igreja Católica e da sociedade civil, pois ele defendia explicitamente a escola pública, universal e gratuita e, assim, retomava elementos abandonados quando da ascensão de Vargas ao governo central.

A história continua e, em 1959, foi lançado o Manifesto “*Mais uma vez convocados*”, escrito por Fernando de Azevedo e subscrito por 190 dos mais importantes intelectuais da época, dentre eles Florestan Fernandes. Dois anos após o manifesto, foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mais precisamente em 20 de dezembro de 1961, no governo do Presidente João Goulart – e Florestan Fernandes foi um grande divulgador dela para as massas e sindicatos operários.

Voltando ao Manifesto “*Mais uma vez convocados*”, gostaríamos de considerá-lo como um documento em defesa da escola pública e citar os tópicos que o constituíram: manifesto ao povo e ao governo; um pouco de luz sobre a educação no país e suas causas; deveres para com as novas gerações; o manifesto de 32 e o projeto de diretrizes e bases; a escola pública em acusação; violentas reações a essa política educacional em outros países; as duas experiências brasileiras de “liberdade de ensino”; em face da Constituição, já não há direito de escolha; a educação – monopólio do Estado?; pela educação liberal e democrática; educação

para o trabalho e o desenvolvimento econômico; para a transformação do homem e de seu universo; e, por fim, a história não avança por ordem.

Testemunhemos que, da Revolução de 1930 ao final do Estado Novo, em 1945, houve um equilíbrio entre as forças que operavam no país. Ora a concepção humanista tradicional (encarnada pelos católicos), ora a humanista moderna (explicitada pelos escolanovistas) obtinham certo prestígio. Porém, no momento seguinte, a concepção humanista moderna tomou a dianteira, mesmo que movimentos de educação popular ligados à Igreja Católica tivessem assumido papel central no final dos anos 1950 e início dos 1960.

Dentre vários dos movimentos nascidos no seio da Igreja Católica, dois deles apresentaram-se de forma mais significativa: o Movimento de Educação de Base e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, que, apesar de não estarem fortemente ligados ao pragmatismo da Escola Nova e, sim, ao personalismo cristão e à fenomenologia existencial, foram reconhecidos como a Escola Nova Popular e contribuíram para a renovação da pedagogia católica.

Como já foi dito anteriormente, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi promulgada em 20 de dezembro de 1961. No ano seguinte, nosso também primeiro Plano Nacional de Educação, elaborado por Anísio Teixeira, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 12 de setembro de 1962 e homologado pelo ministro Darcy Ribeiro nove dias após sua aprovação.

Segundo Saviani (2013, p. 307):

Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, as aspirações dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB. Eis aí o sentido fundamental de sua afirmação pela qual a aprovação das diretrizes e bases da educação nacional significou “meia vitória, mas vitória” (TEIXEIRA, 1962). A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino.

Pelo que se pode constatar, mais uma vez, forças diversas agiram no sentido de inviabilizar uma mudança profunda na educação nacional. Se, antes, a

questão era a incompatibilidade entre as ideias dos escolanovistas e os católicos, agora o que se apresentava em polos opostos era a discussão acirrada e polarizada entre a escola pública e a escola privada. Assim, para os escolanovistas, a escola pública seria a única capaz de promover a consciência do povo e sua qualificação para tornar-se emancipado. E povo emancipado é país emancipado.

Mas vejamos que, se em 1920 a expansão das escolas primárias era uma condição fundamental para livrar o país do analfabetismo que impedia o desenvolvimento, após a Revolução de 1930, já com a industrialização em pleno curso e a mobilização das massas, aflora a ideia do nacional-desenvolvimentismo, que tem até o início da década de 1960 uma presença marcante em nossa sociedade, inclusive na educação. Contudo, somente a classe média e os intelectuais revolucionários foram os grupos que realmente se preocuparam com a educação de todos e para todos e consideram fator primordial para o desenvolvimento industrial e econômico a ponte entre o processo educacional, as escolas e as universidades. Dessa forma, viam na educação uma forma de ascensão social.

Já a partir da primeira metade dos anos 1960, a forma de se ver a educação passou a ser diferente. A participação política das massas veio a reboque da tomada de consciência da realidade nacional, e a educação passou a ser vista como um instrumento poderoso, se não o único, capaz de conscientizar o povo. Nesse sentido, a educação popular é concebida do povo, pelo povo e para o povo na esperança de superar a forma arcaica de uma educação elitista, pensada para controlar, manipular e moldá-lo às suas necessidades.

Saviani (2013) afirma que podemos atribuir aos anos 1960 o papel de experimentador educativo, ou seja, foi nessa década que no país muitas vertentes educacionais pousaram ou foram criadas; porém, foi a concepção pedagógica renovadora que obteve mais eco. Entretanto, a Guerra Fria, os avanços tecnológicos nos processos de comunicação, a industrialização e as grandes cidades estimularam o questionamento sobre papel e a importância da escola como único meio de educação.

Então, em 11 de agosto de 1971, a Lei nº 5692, segunda LDBEN, veio para enquadrar e acabar com as diferentes concepções pedagógicas coexistentes, já que instaurou um regime comum. Assim, pedagogicamente, a perspectiva

tecnicista, que evidencia a ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino, foi empregada.

Após contextualizarmos todo o período proposto, desejamos trazê-lo para mais próximo da criança. Dessa forma, as informações e as ideias apresentadas fazem parte de um recorte histórico nem sempre consensual, como aponta Gagliotto (2009, p. 112):

No Brasil, a educação institucional para a criança foi implantada há pouco mais de um século e, desde então, muitos são os entraves vivenciados neste âmbito educativo, em função de como o pensamento pedagógico e as práticas pedagógicas têm norteado as concepções de criança desveladas nas atuais propostas político-pedagógicas. Tais propostas, imersas nos modelos assistencialistas e de educação compensatória, foram determinantes de uma educação pautada nos cuidados físicos e atividades ditas educativas, mas fundamentadas num caráter moralista e escolarizante.

A partir desse esclarecimento, podemos concretamente partir e afirmar que:

Do ponto de vista histórico, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família durante séculos, porque era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e aprendia as normas e regras da sua cultura. Na sociedade contemporânea, por sua vez, a criança tem a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, convivendo e aprendendo sobre sua cultura mediante diferentes interações com seus pares (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Conseqüentemente, no início da segunda década do século XX, mais precisamente em 1921, e por realização do 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, já havia sido computado entre creches e jardins de infância o total de 30 unidades. Em 1924, esse número era de 47 creches e 42 jardins. Todavia, essas duas instituições ocupavam o mesmo espaço, mas em sentidos opostos.

As creches eram destinadas aos filhos de trabalhadores da indústria, já que o país iniciava seu ciclo de industrialização e os pais não tinham onde deixá-los para cumprirem sua longa e exaustiva jornada de trabalho. Além disso, uma quantidade enorme de crianças de 08 a 14 anos era “contratada” para trabalhar nas fábricas em péssimas condições, a saber: uma jornada de trabalho excessiva, exigência física absurda, salário ínfimo, espaço, iluminação e segurança precários e total desrespeito ao seu momento de vida; independentemente de serem do sexo

masculino ou feminino, colocavam cotidianamente suas vidas em perigo (MOURA, 1999).

Já os jardins de infância eram destinados à classe privilegiada, à elite nacional, composta por aristocratas, proprietários de indústrias, senhores da lei, políticos e comerciantes de sucesso. E foi justamente essa elite, com sua criança burguesa e provida de todos os meios para desenvolver a educação da produção, acumulação e manutenção do capital, que teve seu modo operante registrado e difundido como a única maneira correta de aprender e ensinar (GAGLIOTTO, 2009). Mas essa mesma forma de aprender e ensinar que a elite advogava como o moderno e o superior só poderia ser estendida à sua prole.

O curioso é que o Estado brasileiro em mudança defendeu abertamente os direitos da criança, seu papel em suprir as necessidades relativas à saúde e à educação, assumindo em discurso e para si a responsabilidade em provê-lo. Contudo, na prática, o que ocorreu foi o inverso. Ele justificou sua inoperância pela falta de recursos e deixou de cumprir seu papel, fortalecendo o assistencialismo e o paternalismo. Em outras palavras, ele condenou as crianças à dependência.

E foi nesse momento exato que surgiram inúmeras instituições, em parceria com o governo, para sanar as mazelas da educação da criança que eram vistas apenas pelos olhos enviesados da biologia. Ou seja, o que faltava para a criança viver e aprender eram comida e higiene adequadas. Foi a chamada educação compensatória, que colocou em polos opostos e muito distantes as crianças filhas dos trabalhadores e as crianças filhas dos proprietários do capital. Como consequência, a educação proposta também era diferenciada (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Dessa maneira, a educação compensatória emergiu para tentar sanar as carências e deficiências das crianças menos abastadas, já que a privação cultural, de nutrição e de saúde, comprometia o aprendizado.

Agora, a educação das elites foi concebida a partir de uma visão material e simbólica diferenciada, era organizada pedagogicamente, em meio turno e focando a socialização, a criatividade e a preparação para o ensino regular. Observemos aqui que a ideia ainda hoje presente em nossa sociedade de tornar a infância um período de preparação para etapas posteriores da vida tem raízes muito profundas e difíceis de serem arrancadas. Enquanto uns são preparados para serem

dominados, como afirma Rosemberg (1999, p. 33), “Crianças, desde muito cedo, sendo socializadas para a subalternidade”, outros são preparados para dominar.

Logo, o problema é deslocado e minimizado, negligenciando a influência decisiva da estrutura da sociedade de classes para focar apenas nas condições da própria criança e sua família. Portanto, atribui-se à família trabalhadora e aos seus filhos o fracasso na aprendizagem e, posteriormente, o insucesso na vida.

Esse fato indica claramente que a divisão de classes e, portanto, a exploração do trabalho assalariado continuava a se manifestar, também, fora do campo e, juntamente com o êxodo rural, perpetuava a disputa entre proprietário e trabalhador, sentenciando esses últimos à condição de inferioridade.

E foi nessa perspectiva, sentindo e identificando o processo de urbanização em franco desenvolvimento, a presença cada vez mais marcante da mulher no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a mudança na família patriarcal brasileira, que a própria sociedade se tornou consciente da importância de diversas experiências de primeira infância para a criança e ela mesma (BRASIL, 1998; BARRETO; SILVA; MELO, 2010; GAGLIOTTO, 2009; PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Junto a esses fatores soma-se a necessidade de se organizar um espaço adequado ao cuidado das crianças, já que o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos contribuía para a baixa produtividade da mãe trabalhadora.

Já em meados do século XX, mais precisamente em 1965, contabilizamos a criação de 1535 jardins de infância públicos e 1785 particulares, totalizando 3320 jardins de infância no Brasil.

1.3.2 De 1970 a 1996

O processo de industrialização brasileiro e o crescimento desorganizado das cidades deixavam claro que a opção capitalista ia condicionar o desenvolvimento da educação de forma profunda, na medida em que o capital burguês se fortalecia e precisava de mão de obra para a indústria.

Assim, a contradição entre a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista, estimulada pelo governo de Juscelino Kubitschek, e a doutrina da interdependência, postulada pela Escola Superior de Guerra, viria à tona

inevitavelmente a partir do momento em que a primeira fase da implantação da indústria de bens de consumo não duráveis – confecção e alimentação – para os bens de consumo duráveis – automóveis, eletroeletrônicos – chegasse ao fim, visto que todos os grupos envolvidos no processo de industrialização apresentavam, ao final do processo, perspectivas diferentes.

Dessa forma, diante do paradoxo existente entre as elites nacionais e os operários e as forças de esquerda, em 31 de março de 1964, foi desencadeado o golpe militar, de caráter político e não socioeconômico. Em consequência disso, a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista foi trocada pela doutrina da interdependência. Logo, a LDBEN de 1961 e a educação como um todo permaneceram inalteradas, com exceção das:

[...] bases organizacionais, tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência (SAVIANI, 2013, p. 364).

A nova LDBEN, Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, procurava ampliar a vertente produtivista por meio da pedagogia tecnicista em todas as escolas do país, na tentativa de dar resposta ao modelo capitalista, aumentando a eficiência e a eficácia na educação (portanto, mudando seus objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação), criando sistemas de ensino rígidos, ensinando a aprender a fazer, além de tentar minimizar as interferências subjetivas e burocratizar em demasia a escola e o trabalho desenvolvido nela.

Exercendo uma forte resistência à hegemonia da pedagogia tecnicista, surgiu na década de 1970 uma tendência chamada de crítico-reprodutivista. Essa tendência denunciava sistematicamente a utilização da educação, por parte das elites, para impor a ideologia dominante, de forma autoritária e em defesa dos ideais capitalistas. Portanto, ela sustentava, teoricamente, a luta contra o regime de exceção, a crítica à pedagogia tecnicista e a possibilidade de desmistificar a ideia de que a educação operava à margem da sociedade (SAVIANI, 2013).

Agora, a década de 1980 podia ser considerada como aquela em que o movimento sindical e organizacional dos professores, em seus três graus, mais se desenvolveu.

A organização dos educadores na referida década pode, então, ser caracterizada por meio de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980 (SAVIANI, 2013, p. 404).

Contudo, podemos observar que a transição democrática e, conseqüentemente, a educação construída no Brasil foi edificada a partir do olhar privilegiado das elites, ou seja, mais uma vez a massa popular oprimida e excluída não foi ouvida, sendo colocada no mesmo lugar que sempre ocupou, o lugar a serviço do capital. E tudo isso para se manter a ordem socioeconômica, novamente.

Dentro dessa perspectiva, a educação escolar foi valorizada, pois existia a crença de que uma educação polivalente, apoiada em conceitos abstratos e matemáticos, poderia contribuir para o processo econômico e produtivo de forma a não apenas mantê-lo, mas ampliá-lo significativamente. Porém, não basta ao estado assegurar o acesso e a permanência do sujeito na escola. Essa tarefa passa a ser também do próprio sujeito, que deve qualificar-se com a intenção de acessar o mercado de trabalho e lá permanecer. Ele deve construir a possibilidade, já que a garantia de emprego não existe mais nessa fase de desenvolvimento capitalista.

Nesse sentido, é fundamental perguntar: onde está a educação da criança e da infância nesse país? Ela estaria desconsiderada ou, pelo contrário, considerada nas entrelinhas da proposta educacional do/para o capital?

Conforme afirmam Paschoal e Machado (2009, p. 85):

Verifica-se que, até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido.

Portanto, com o fim da ditadura militar, a nova realidade nacional culminou com o movimento da sociedade civil e do próprio governo, na Constituinte

de 1988, que determinava ser dever do Estado e direito da criança a Educação Infantil (artigo 208, inciso IV) em sua plenitude (PASSETTI, 1999).

Foi a partir da Constituição de 1988 que as creches, antes vinculadas à assistência social, que se preocupavam somente com o cuidado das crianças, passaram a ser de responsabilidade da educação e, portanto, iam além do cuidar. Era preciso, então, ter uma proposta pedagógica em consonância a um trabalho educacional.

Após dois anos da aprovação da carta magna da nação e em estreita ligação com ela, outro dispositivo legal também foi aprovado, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), expresso na Lei nº 8069 de 1990, que, ao regulamentar o artigo 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos, assegurando o acesso às oportunidades de desenvolvimento físico, moral, mental, espiritual e social e em condições de liberdade e dignidade (DOURADO; DABAT; ARAÚJO, 1999; PASCHOAL; MACHADO, 1999; BARRETO; SILVA; MELO, 2010).

Seguindo adiante, no ano de 1993, surgiu a proposta lançada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) da construção do Plano Nacional da Educação Infantil, que tinha como intenção mostrar a realidade da Educação Infantil e propor ações de ampliação e qualificação do atendimento à infância.

Percebe-se que, na definição de suas diretrizes, todos os profissionais atuantes na Educação Infantil foram valorizados desde sua formação até sua prática com as crianças, inclusive no tocante ao plano de carreira docente. Que esses deveriam ter formação mínima de nível médio. E que esse profissional teria o dever de cuidar e educar as crianças numa perspectiva de integralidade.

Na sequência da aprovação do ECA, mais precisamente entre os anos de 1994 e 1996, o Ministério da Educação publicou uma série de documentos intitulados de Política Nacional de Educação Infantil. Esses documentos estabeleceram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos para a Educação Infantil (PASCHOAL; MACHADO, 1999).

Nesse contexto, declara Rizzinni (1999, p. 380): “Em 1995, o Brasil tinha aproximadamente oito milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos trabalhando”.

Notemos que essa situação fere diretamente a Constituição Federal, na medida em que ela, em seu artigo 7º e inciso XXXIII, afirma “[...] proibição de

trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos” (BRASIL, 1988, p. 7).

Isso posto, a situação descrita acima arrebenta com a possibilidade de a criança viabilizar uma mudança de ordem qualitativa em sua vida, na medida em que, ao envolver-se com o trabalho no campo, quer seja na agricultura, quer seja na pecuária, na cidade, no comércio ou indústria, pelas próprias características dessa atividade laboral, ela paulatinamente retira-se da escola e rompe com seu processo educacional formal e sistematizado, condenando-se ou sendo condenada a essa vida futura. Todavia essa situação, infelizmente, também se aplica às meninas trabalhadoras domésticas, seja em sua casa, seja na casa da patroa, ou àquelas cooptadas pelo tráfico de drogas. Todos têm sua vida roubada e nem ao menos se dão conta disto. Dos motivos, dois são os principais: a miséria e/ou a necessidade de, juntamente com os pais e demais irmãos, cuidarem do pouco de possuem.

Podemos finalizar esse período com a seguinte ideia: apesar das conquistas de ordem legal e científica, a criança e a infância permanecem à parte da sociedade no que se refere à concreta efetivação de seus direitos, embora estes existam.

1.3.3 De 1996 a 2009

Dando sequência à forma como vem sendo desenvolvido nosso texto, contextualizando na medida do possível aquilo que ocorreu no âmbito político, econômico e social, pois concebemos que tais conjunturas influenciam diretamente a educação e a imagem da criança e da infância que se constrói, é necessário sancionar que nos anos 1990 a pedagogia neotecnicista vê no mercado, na iniciativa privada, nas ONGs, na redução do tamanho do estado e na valorização do privado uma forma de reduzir os custos educacionais e estabelecer as parcerias, pois, dessa forma, as contas seriam divididas, bem mais que os lucros. Em vista disso, os resultados passaram a ter mais valor que os processos, e a avaliação despontou como a forma de se garantir a eficiência e a produtividade. Observemos que a Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (LDBEN) de 1996 instala o sistema nacional de avaliação, que fica a cargo da União. A partir dos resultados obtidos nos

mais diversos níveis, as verbas e os recursos são alocados e distribuídos (SAVIANI, 2013).

Perante tal circunstância, fica evidente que a educação passa a ser vista de forma explícita como um produto a ser vendido caro, mas que a qualidade dele pode deixar muito a desejar. Lembremos que em um determinado período de nossa história houve uma grande tensão entre a escola pública e a privada. Contudo, parece-nos que essa tensão foi superada na medida em que o estado abriu mão de sua função e obrigação e criou mecanismos para minimizar sua participação em detrimento à participação da iniciativa privada, que, muito sabiamente, metamorfoseou a educação de um processo de esclarecimento e emancipação para um processo de adestramento e convencimento em favor do mercado, para o consumo e alienação.

Mesmo diante de todo esse quadro de submissão do governo aos interesses da iniciativa privada e do mercado, podemos encontrar avanços no que versa sobre a criança e a infância no período. Para exemplificar usando um ditado popular português: uma no cravo e outra na ferradura.

Como se não bastassem as iniciativas anteriores, a 3ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, explicita, respectivamente, em seus artigos 29º e 30º que:

A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos e sociais, complementando a ação da família e da comunidade.

[...] A Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade.

Desse modo, a Educação Infantil, dividida em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos) e desenvolvida em Instituições de Educação Infantil, é parte constitutiva e fundamental da Educação Básica.

Assim, é com imensa satisfação que afirmamos: [...] hoje a Educação Infantil constitui um segmento importante no processo educativo, pois é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996; PASCHOAL; MACHADO, 1999).

Em função dessa perspectiva legal e, em consonância com a pedagógica, podemos afirmar que a criança passa a ser vista como um ser social, histórico,

pertencente a uma determinada classe social e que, por isso, está inserida em um contexto cultural específico, que influencia e é influenciado por todas as instâncias de sua vida (BARRETO; SILVA; MELO, 2010). Contudo, infelizmente, a criação e o reconhecimento dos direitos não garantem sua implementação, já que existem ainda algumas distorções.

A primeira delas diz respeito ao profissional que atuará na Educação Infantil, o professor. Além dele, existem outros, como os monitores, os crecheiros, os recreacionistas, as babás e os agentes educativos, que são elementos incorporados à própria Instituição e que a LDBEN desconsiderou durante seu processo de construção.

A segunda refere-se à contradição existente entre a legislação e a política educacional, pois a primeira considera o caráter escolar das instituições de Educação Infantil, enquanto a segunda, por meio de seus órgãos responsáveis pela aplicação da política, afirma sua função de educar e cuidar (GAGLIOTTO, 2009).

Nesse sentido, Brasil (1998) pontua que já em 1998 o Ministério da Educação publicou dois documentos: o primeiro, chamado de Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil, e o segundo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que contribuíram, respectivamente, para a construção das diretrizes e normas da educação da criança pequena em todo o país e para a efetivação de práticas educativas de qualidade na Educação Infantil, além de ser um guia reflexivo sobre os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas a serem adotadas por profissionais que atuam com essa faixa etária.

No mesmo ano de 1998 e no ano seguinte, 1999, o Ministério continuou a publicar documentos que visavam a cada dia fortalecer a Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil direcionaram, de forma obrigatória aos estados e municípios, encaminhamentos de ordem pedagógica (BRASIL, 1999).

Além disso, as Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental podem contribuir para a melhoria na formação e, conseqüentemente, na atuação desses profissionais (BRASIL, 1999).

Assim, na perspectiva de tentar concretizar aquilo que legal e cientificamente foi construído, foi aprovado no ano de 2001 o Plano Nacional de

Educação, por meio da Lei nº 10.172/2001. Este plano vigorou até 2010 e procurou estabelecer as metas para todos os níveis de ensino. Seu objetivo era melhorar a educação no país com diversas metas. Foi um plano importante, mas não foi possível cumpri-lo à risca: questões significantes ficaram de fora ou não foram alcançadas. Por exemplo, a questão do aumento do PIB (Produto Interno Bruto) para educação fora vetada em virtude do momento econômico ruim que o Brasil atravessava. Também não houve punição para aqueles que não o cumprissem. Esse plano propôs 26 metas para a Educação Infantil e, entre elas, podemos destacar a oferta e o atendimento (BRASIL, 2001).

Dando sequência, o ano de 2006 foi definido pelo Ministério da Educação como o ano da Política Nacional de Educação Infantil, com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias para esse nível de ensino. Nele, todos os envolvidos com a Educação Infantil são responsabilizados por ajudar a construí-la de forma coletiva e democrática, colocando sempre a criança em primeiro plano. Para isso, estados e municípios deveriam cumprir a política nacional para a Educação Infantil (PASCHOAL; MACHADO, 1999).

Como se não bastasse toda essa ação conjunta, proposta por governo e sociedade civil, de reconhecimento, valorização e investimento na Educação Infantil, ao final do ano de 2009, mais precisamente em 17 de dezembro, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que têm um caráter explícito de respeito e valorização da criança, pois propõem, conforme aponta Brasil (2009, p. 01), que todas:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

E é justamente baseado nessa ideia fundamental de criança que se desenvolve toda a diretriz, discorrendo sobre a oferta dessa primeira etapa fora do ambiente doméstico e, portanto, em estabelecimento público ou privado que possam educar e cuidar das crianças.

Trata também de esclarecer que as propostas pedagógicas, que têm também função sociopolítica, pois toda escolha é baseada em uma visão de mundo,

primeiramente particular e depois coletiva, deve respeitar três princípios básicos: o ético, o político e o estético.

Todos eles obviamente lidam com a questão emancipatória do ser, já que os processos educativos devem ser constituídos na perspectiva de colaborar para a construção de um ser humano emancipado. Ou seja, a criança desde a Educação Infantil deve ser levada, pelas propostas de intervenção adequadas, a fazer escolhas e a se responsabilizar por elas. É deixar claro que, ao mesmo tempo em que essas crianças têm direitos e que estes devem ser respeitados fielmente, têm responsabilidades diante dos mesmos direitos e, portanto, de suas escolhas.

É interessante destacar esse fato interessante relatado acima. Se o modelo educacional proposto atualmente libera a iniciativa privada e o mercado para atuar na educação e concretizar suas crenças, ideias, valores e princípios e nós sabemos, pelo menos a princípio, que o sujeito pretendido pelo capital não é o sujeito proposto pelas diretrizes (autônomo, esclarecido, emancipado e crítico), como é possível coabitar em um mesmo modelo perspectivas tão distintas e ideologicamente opostas? Como operacionalizar as diretrizes sem a resistência do estado e do capital? Ou será que elas mesmas se constituem na própria resistência? Seria uma no cravo e outra na ferradura?

Brasil (2009, p. 2) afirma que “a proposta pedagógica das Instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens [...]”.

Isso reafirma constantemente o reconhecimento do direito à diversidade e ao pluralismo tão presentes em nosso país. Contudo, esse processo importantíssimo depende do cumprimento do direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação entre pares.

O caminho é necessariamente lógico e, para que possamos atingir o objetivo de garantir o acesso e, conseqüentemente, todos os direitos decorrentes deles, precisamos atuar de forma a construir uma dialética do compromisso, pois deverão existir condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que garantam a educação em sua integralidade (cuidar e educar), na sua indivisibilidade (interação das dimensões), na participação da família no processo educacional (escola e família), no respeito a todas as culturas (africana, brasileira, indígena, asiática, europeia etc.) e na garantia inalienável de proteção

contra qualquer forma de violência física ou simbólica e negligência dentro ou fora da Instituição.

Nota-se a preocupação explícita com os povos indígenas, com os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e os acampados da reforma agrária, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta etc. Ou seja, pela primeira vez, de forma explícita e marcante, afirma-se a importância da diversidade e do respeito às formas particulares de vida de cada povo, valorizando-as em sua essência e não pretendendo colonizá-las.

Garante-se, enquanto práticas pedagógicas, as interações e a brincadeira, pois reconhecem-se nelas as linhas fundamentais para o desenvolvimento do processo educacional na Educação Infantil. Valoriza-se a curiosidade como mola que impulsiona a descoberta, o conhecimento e a criatividade.

E, para finalizar, é afirmada a importância da avaliação por meio da observação, filmagem, fotografia, relatórios, desenhos, diálogos etc., para a reorientação da prática. A avaliação como centro do processo e com objetivos seletivos, promotores ou classificatórios em nenhum momento é valorizada.

Todo esse avanço no aparato legal, que tem por objetivo ampliar o acesso e a qualidade de atendimento às crianças, ainda deixa muito a desejar, pois as condições concretas e, portanto, postas na realidade, quer sejam aquelas relacionadas à atuação do profissional, que deve cuidar e educar, quer sejam aquelas relativas a equipamentos, espaço físico e materiais pedagógicos, até agora são surpreendentemente insuficientes para dar conta da grandeza proposta.

Assim, o que está em destaque na realidade é a lacuna existente e provocada pela tensão gerada entre a existência de uma legislação em prol da infância e da criança e o não cumprimento integral dessa legislação, inviabilizando as conquistas históricas obtidas pela sociedade no trato da infância e da criança.

1.4 Contradições e perspectivas da representação histórica e filosófica da criança no Brasil: primeiras aproximações

***“Eu só presto,
Se minha liberdade,
Estorva a liberdade,***

Daqueles que impedem a liberdade do povo”

(PADRE AUGUSTI, s. d. p.)

A liberdade sempre se constituiu como um dos bens mais desejados pelo ser humano, mas constantemente negada aos menos favorecidos, aos enfraquecidos, aos esquecidos pelos diversos contextos ou, simplesmente, àqueles que ousam discordar, pensar e agir de forma não hegemônica.

Por esse ângulo, Rizzini (1999, p. 376) frisa clara e categoricamente que:

O Brasil tem uma longa história de exploração da mão-de-obra infantil. As crianças pobres sempre trabalharam. Para quem? Para seus donos, no caso das crianças escravas da Colônia e do Império; para os “capitalistas” do início da industrialização, como ocorreu com as crianças órfãs, abandonadas ou desvalidas a partir do final do século XIX; para os grandes proprietários de terras como bóias-frias; nas unidades domésticas de produção artesanal ou agrícola; nas casas de família; e finalmente nas ruas, para manterem a si e as suas famílias.

O pequeno fragmento acima explicita que as crianças do Brasil historicamente foram vítimas habituais de uma visão de Mundo na qual elas não eram, e tampouco possuíam, direitos de seres humanos. Essa criança era fragilizada, explorada, deflorada, violentada e, finalmente, morta por um Mundo cruel, rude e cego às suas necessidades do hoje.

Apesar dessa conjuntura marcadamente nefasta à criança, ela sobreviveu ao tempo e hoje alcançou outro patamar de existência, como veremos a seguir.

No tocante às ações propostas contra o trabalho infantil, podemos citar algumas, tais como o Brasil Criança Cidadã (1997), do Ministério da Previdência Social/Secretaria Nacional de Assistência Social; o Bolsa Escola no Distrito Federal, na zona da mata pernambucana, em Campo Grande (MS), no norte fluminense; o Programa Internacional de Eliminação do Trabalho Infantil (1992), criado pela Organização Internacional do Trabalho; o Fórum Nacional de Prevenção e Trabalho Infantil (1994); a Empresa Amiga da Criança (Fundação Abrinq); Instituto Pró-Criança (1995); os Projetos “Da Rua para a Escola” (Paraná) e “Oficina da Criança” (Prefeitura RJ) etc. (RIZZINNI, 1999).

Sem embargo, fica muito transparente que o combate ao trabalho infantil, que retira as crianças da escola e compromete o seu futuro, só é possível de ser enfrentado mediante a união do governo, das organizações de cooperação

internacional, das organizações não governamentais e de outros setores da sociedade que comungam os mesmos ideais.

Assim, é a partir desse pequeno fragmento histórico, cujo intervalo não ultrapassa 22 anos (da Constituição de 1988 até as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009) que nossa reflexão se reforça, já que os desdobramentos inerentes a essa nova concepção da Educação Infantil em nosso país trazem desafios e preocupações tão volumosas quanto sua própria dimensão.

Exemplo disso é a situação do ECA, que, de uma concepção que pretendia implantar uma nova prática no trato com a criança e o adolescente, atribuindo direitos e deveres, não consegue se materializar por completo, visto que apenas o arcabouço legal não é suficiente para implantar a mudança se a sociedade não a legitimar (DOURADO; DABAT; ARAÚJO, 1999; PASSETTI, 1999).

Portanto, é fundamental destacar que, mesmo com o avanço da tecnologia, da contribuição das ciências que cresce a cada dia e a construção de um arcabouço legal que garante às crianças seus direitos, entre eles, o acesso a uma educação de qualidade desde o nascimento, a realidade concreta e dura aponta para um descompasso entre as garantias legais e o cotidiano de muitas escolas de Educação Infantil (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

No entanto, as dificuldades de execução podem ser superadas na medida em que a sociedade observa, discute e propõe ações concretas de superação. E uma dessas ações de superação, a nosso ver, pode ser a criação e ampliação da legislação que atende à infância e à criança.

Assim, um passo fundamental foi a aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, no dia 15 de dezembro de 2010, no qual a Educação Infantil se consolida como uma das etapas da Educação Básica, já que o plano é taxativo em afirmar que se deve: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até três anos” (BRASIL, 2010). Porém, com a demora do Congresso Nacional em aprová-lo, o período de vigência passou de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014).

Esse novo PNE foi aprimorado e inovado. Tem um perfil mais objetivo, traz estatísticas, o que facilitará seu cumprimento e fiscalização, como também abre maior espaço para debates entre as escolas, comunidades e profissionais da área, sendo uma lei ordinária, prevista na Constituição Federal, que entrou em vigência no

dia 26 de junho de 2014 e valerá por 10 anos. Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação. A partir do momento em que o PNE começar a valer, todos os planos estaduais e municipais de Educação devem ser criados ou adaptados em consonância com as diretrizes e metas estabelecidas por ele.

As metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação para os próximos 10 anos, referentes à Educação Infantil, são:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar até 2020 oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. [...]

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. [...]

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. [...]

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. [...]

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. [...]

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. [...]

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. [...]

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art.206 da Constituição Federal. [...]

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito

das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. [...]

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014, p. 16-24-28-31-48-51-53-56-59-61, **grifos do autor**).

Metas ousadas essas, assim como muitas outras que constituem o PNE; contudo, se forem efetivamente postas em ação, lançarão o Brasil para dentro de um ciclo de muita prosperidade humana, e não apenas econômica, contribuindo para uma formação ética e comprometida com a vida.

Ficam assim o desejo e o sonho, primeiros passos para a conquista de um país mais digno, sensível e capaz de cuidar amorosamente de si e dos seus, atrelados à tarefa de construir uma educação emancipatória que traga todos para dentro do processo de construção da dignidade. E o início é, sem sombra de dúvidas, a oferta da Educação Infantil para todos e com qualidade, na qual o cuidar caminhe de mãos dadas com o educar, uma prerrogativa indispensável.

Nesse sentido, é fundamental o alerta de Arroyo (2010) quando ele indica que a pedagogia e a escola precisam reconhecer a criança como sujeito histórico e de direitos, a fim de superar a suposta igualdade presente na escola brasileira, pois ela não é ainda um espaço onde a democracia racial e social existem efetivamente. A escola continua a discriminar e desprezar a alteridade e, por consequência disso, condena os desiguais e os diferentes a uma segregação étnico-sócio-racial.

Diante de tudo que foi apresentado até o momento, resta-nos anunciar algumas ideias provisórias quanto à representação histórica e filosófica da criança no Brasil.

Por esse ângulo, podemos afirmar que um país que não cuida delicadamente e com excessiva preocupação de todos os seus processos educacionais a partir da Educação Infantil é um país pobre. Mas essa pobreza existencial não se refere apenas a seus recursos materiais, que são finitos, mas principalmente a seus recursos humanos, na forma da percepção, da sensibilidade, da história, do seu povo e de seu futuro. É um país natimorto, sem função, sem existência, sem essência, sem nada. É um vácuo, um oco, uma perda de tempo no espaço. Uma violação da vida. Contudo, a dinâmica da própria vida coloca-nos à frente de uma necessidade essencial que é repensar constantemente e tentar construí-la de forma mais digna para todos.

Assim, é necessário relacionar o diálogo multirracial no campo dos direitos coletivos e assumir uma oposição às políticas generalistas, que proclamam o direito de todos, indistintamente, mas ignoram as diversidades e desigualdades em nossa formação social (ARROYO, 2010).

Corroborando esse pensamento e o reafirma categoricamente Douglas (1984 apud HIGHWATER, 1992, p. 42):

O que não pode ter acontecido foi, no entanto, pensado. Ele insistia em que aquilo que é pensado, sentido e imaginado pelos membros de uma sociedade (concreta ou não) é essencial para compreendermos a natureza de tal sociedade. Se a noção que temos da história ignorar a vida interior de um povo, terminaremos com todos os “fatos”, mas talvez não compreendamos nada.

[...] Porque a história representa muito mais do que uma sucessão de acontecimentos externos. Toda e qualquer cultura apresenta uma série de estruturas correlatas, as quais incluem formas sociais, valores, cosmologia, o conjunto do conhecimento, através do qual se faz a mediação de todas as experiências [...].

Assim, a partir da premissa de que é inevitável interpretar o ontem para pensar o hoje e poder atuar de forma a transformar o amanhã, porém, sem nenhuma garantia, apenas possibilidades, continuamos nossa viagem. Contudo, torna-se extremamente importante esclarecer que essa viagem acontecerá baseada em verdades relativas e contextuais, pois o caminho a ser percorrido há de ser construído no próprio caminhar.

A criança no Brasil é um conceito ainda a ser materializado, na medida em que muito do que foi pensado para ela, pelo adulto, do período colonial até o atual momento, não se concretizou. Muitas ideias surgiram, inúmeras propostas foram articuladas, mas efetivamente pouco se foi ao encontro delas respeitando seu momento e se transformando em vida de e para a criança. Portanto, houve uma quantidade enorme de ideias que naufragaram e se perderam pelo oceano, tal como as crianças vindas da África ou da Europa que também naufragaram no trajeto. Mas não podemos deixar de salientar que houve ganho, proporcionado pela ciência, pela legislação e pela sociedade que se sensibilizou com sua história e condição.

Há quem diga que nosso país não caminhe para um futuro promissor, com responsabilidade, dignidade e liderança. Mas também é óbvio que existem mazelas históricas que estão sendo reconhecidas e cuidadas na medida de nossas possibilidades.

Dentre algumas perspectivas, podemos apontar as diversas ações afirmativas que procuram enfrentar o histórico de marginalização e submissão que necessita ser superado por políticas públicas, tais como: a) o financiamento de projetos capazes de fomentar a constante educação continuada de professores, coordenadores e diretores das escolas, b) a compra de equipamentos e materiais para a escola; c) a ampliação e qualificação de seu espaço físico.

Mas, além disso, é essencial cuidar e educar a criança que frequenta a Educação Infantil, pois ela tem direitos históricos e socialmente construídos. Ela deve ser o centro do processo, ter sua cultura valorizada e respeitada pela pedagogia da alteridade no seu espaço e tempo escolar. Como também é fundamental aproximar os professores, da infância e da criança, já que, segundo Arroyo (2000, p. 39), “[...] existe uma cumplicidade de séculos e de cada dia”.

Vejamos que atualmente coexistem muitas infâncias, cada uma delas com características próprias e contextuais, capaz de influenciar as crianças em sua forma de sentir, pensar e agir, já que nossa maneira de ver o mundo e de se relacionar com ele depende consideravelmente das experiências que temos na sociedade que vivemos.

Isso posto, se pensarmos que a atuação do professor é parte vital do processo de escolarização da criança, cabe a ele elaborar e executar sua prática diária de tal forma que seja possível a criança estabelecer vínculos entre a cultura que traz de casa e a cultura, potencialmente nova, apresentada na escola, pois é fantástica a ideia de tornar a escola um lugar em que o prazer, a curiosidade e a descoberta estão presentes nas atividades inventadas, nos saberes compartilhados e nas mais diversas linguagens.

Confirma essas ideias Carmo (2015, p. 20) ao escrever que:

Assim como pensar de forma crítica sobre as práticas cotidianas da educação infantil desencadeando discussões que estimulem o interesse em ampliar os conhecimentos sobre o tema, pensar e repensar as práticas, visando a um atendimento que assegure à criança da educação infantil a apropriação do conhecimento e experiências significativas para o seu desenvolvimento amplo, respeitando-a como sujeito social, com cultura e história própria.

CAPÍTULO II

2. PAULO FREIRE: concepções de Mundo, de Homem e de Educação

“Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como outro” (FREIRE, 2011b, p. 58).

O percurso trilhado até aqui procurou contextualizar, de forma breve, porém efetiva, a imagem de infância e de criança construída em nossa sociedade nos últimos cinco séculos, e mais dezesseis anos.

A necessidade de responder de forma clara e concreta ao que foi anunciado como objetivo primeiro desta pesquisa, que é identificar e refletir sobre as concepções de Mundo, de Homem e de Educação em Paulo Freire, nos conduz incansavelmente às suas obras para, a partir delas, inferir suas concepções de Infância e de Criança.

As obras escolhidas e apreciadas foram: *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam; Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar; Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa; Política e educação: ensaios; À sombra desta mangueira; Educação e mudança; Pedagogia do oprimido; Educação como prática de liberdade; Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos; Sobre educação: lições de casa e Partir da infância: diálogos sobre educação.* Essas escolhas aconteceram porque entendemos que, perante a vasta produção de Freire e uma imensidão incalculável de obras construídas por seus comentadores, elas poderão nos fornecer alternativas para refletir sobre as concepções de Infância e de Criança em Freire.

Além disso, é fundamental esclarecer que, mesmo compreendendo que a visão macro pode condicionar a visão micro, entendemos que aquilo que se faz macro em Freire não se refere apenas ao que parece ser maior como definição de extensão ou de dimensão, seja ela física, filosófica ou existencial. Compreendemos que o que se faz macro em Freire diz respeito àquilo que ele mais explicitou em suas obras, portanto, a lógica Mundo, Homem, Educação e, posteriormente, Infância e Criança poderá ser outra. Dessa forma, reafirmamos que vamos considerar como

macro em Freire o que surge, aos nossos olhos, como uma categoria presente de forma mais completa, clara e dinâmica em seus escritos, que é a Educação.

Contudo, a categorização pretendida não será capaz de desestruturar o que está estruturado no ir e vir do pensamento de Freire de forma dialógica, pois é tarefa quase impossível desvincular de forma absoluta categorias tão intrinsecamente constituídas. Isso, na verdade, poderia se estabelecer como uma tarefa sem sentido, já que o pensamento de Freire opera na esfera da integralidade da vida humana e de suas produções materiais e simbólicas.

E, para esclarecer um pouco mais, admitimos de maneira relativa e transitória nossa forma de perceber as categorias aqui colocadas, na medida em que Freire é um autor contextual, pois enfatiza em suas obras o que objetivamente viveu no contexto brasileiro e fora dele por quinze anos, a partir de uma reflexão na qual as classes populares “estavam” marginalizadas e afastadas dos benefícios que a nova sociedade industrial poderia proporcionar.

Portanto, seus relatos indicam a existência de uma rigorosa batalha travada pelas classes populares em busca de acesso e satisfação de suas necessidades básicas: alimento, saúde, educação, habitação, transporte, emprego, segurança, justiça etc. Todavia, é no mínimo curiosa a sensação de que esses direitos ainda estão por vir de forma concreta para as classes populares, o que concebe à obra de Freire uma contemporaneidade absurda e factual.

2.1 A concepção de Mundo

Concebemos a categoria “concepção de Mundo” como aquela edificada ao longo da vida dos sujeitos, em intensa e profunda relação deles com o suporte que os cerca. Porém, ao falarmos de suporte, gostaríamos de ampliar seu conceito, na medida em que o vemos não apenas como o ambiente físico e biológico em que estamos inseridos, mas como o ambiente dinâmico, modificável e condicionado pela relação entre ele próprio, o suporte, que se torna Mundo, e aquele que o habita, o Homem. Nessa lógica, é impossível conceber um Mundo sem Homem ou Homem sem Mundo, já que ambos permanecem em constante integração (FREIRE, 2011b).

Portanto, o que proporciona a construção de uma ideia de Mundo é a relação profunda do Homem com o respectivo Mundo, antes suporte, levando em conta as suas características e possibilidades de agir sobre ele. “O mundo de

acontecimentos, de valores, de ideias, de instituições. Mundo da linguagem, dos sinais, dos significados, dos símbolos” (FREIRE, 2011a, p. 60).

Respalda esse pensamento Freire (1996, p. 133; 2006, p. 20-21; 2011b, p. 99)

Uma das características da experiência existencial no mundo em comparação com a vida no suporte é a capacidade que mulheres e homens criamos de entender o mundo sobre o qual e em que atuamos, o que se dá simultaneamente com a comunicabilidade do entendido. Não há inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada.

O suporte torna-se mundo e a vida, existência, à medida que cresce a solidariedade entre mente e mãos; à proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador do mundo e não espaço vazio a ser preenchido por conteúdos.

Neste sentido a passagem de suporte a mundo implica a invenção e técnicas e instrumentos que tornam mais fáceis a intervenção no mundo. Uma vez inventadas e aplicadas, homens e mulheres não param de reinventá-las e de criar novas técnicas com as quais aperfeiçoam sua presença no mundo. Toda operação no mundo envolve certa compreensão dele, um saber acerca do processo e operar, um inventário dos achados, mas, sobretudo, a visão dos fins a que ela se propõe. A criação se intensifica na medida da aceleração do ritmo das mudanças conquistadas por técnicas cada vez mais adequadas aos desafios. A rigorosidade do método científico provoca uma maior exatidão das descobertas.

Refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo. A vida torna-se existência e o suporte, mundo, quando a consciência do mundo, que implica a consciência de mim, ao emergir já se acha em relação dialética com o mundo.

[...] a consciência do mundo que, necessariamente, implica o mundo da consciência.

Assim, podemos admitir a ideia de que a concepção de Mundo em Freire gira em torno de um elemento vital à sobrevivência do Mundo e de quem o habita, a ética, pois, sendo um dos elementos que se supõe ser necessário para humanizar o humano, esta seria responsável por permitir ao Homem ler o Mundo de tal forma a protegê-lo de comportamentos humanos que negligenciam a mesma ética, que se faz necessária para a manutenção do Homem no Mundo. Ou seja, abandonar a reflexão sobre a ética e, conseqüentemente, abandoná-la colocaria em risco nossa existência, pois quem faria o papel de freio esclarecido? Quem ousaria refletir e discordar daquilo que é dado como certo e natural em nossa sociedade? Quem poderia combater a ideia posta à população de “que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado”? (FREIRE, 1996, p. 89). Quem se arriscaria a contrapor o discurso fatalista que pretende determinar de forma inexpugnável a manutenção das mais diversas formas de ser menos do ser

humano, contrariando sua vocação de *ser mais*, senão a ética do Homem no Mundo? Esse Mundo se faz ético, mediante sua relação com o Homem e do Homem, que se faz ético, diante de sua relação com o Mundo para cumprir sua vocação de *ser mais*.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 17-18) afirmar que:

Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo [...], que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito por B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da *pureza* em *puritanismo*. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos.

Perante essa profunda ideia de ética, como poderíamos pensar uma concepção de Mundo que a minimizasse a tal ponto de ridicularizá-la, de relativizá-la em função de interesses? Pensamos não ser possível em essência sustentar tal empreitada, porque, por mais que se tente relativizar, a própria reflexão ética seria capaz de desvelar tais intenções. Isto é, o fundamento da concepção de Mundo em Freire é despido, revelado na medida em que ele atribui à ética a tarefa de cuidar delicada e atentamente do Mundo através do Homem e do Homem no Mundo em uma relação profunda e responsável.

Contudo, é importante pontuar que o Mundo não age sobre si mesmo (a não ser em condições extremas de desastres naturais). Quem age sobre o Mundo é o Homem e na medida de seu comportamento e comprometimento ético ele criará um Mundo melhor ou pior para sua existência.

Corroborar esse pensamento Freire (1996, p. 18):

Posso não aceitar a concepção pedagógica deste ou daquela autora e devo inclusive expor aos alunos as razões por que me oponho a ela, mas, o que não posso, na minha crítica, é mentir. É dizer inverdades em torno deles. O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Sua formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o

nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar.

Logo, a ética é um elemento nevrálgico na forma como Freire enxerga o Mundo. Ela tem um importante papel naquilo que ele chama de *pensar certo*. Isto é, a ética forneceria instrumentos para que o Homem olhasse o Mundo de forma elaborada, deixando sua ingenuidade para trás e, dessa maneira, modificaria sua própria relação com o Mundo e, por consequência, o Mundo.

Além disso, ao assumir sua nova condição através do *pensar certo*, o Homem também assumiria “a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como critério e recusa do não é apenas cronológico” (FREIRE, 1996, p. 39). Portanto, o velho que carrega consigo marcas arcaicas deveria ser abandonado; já aquele que traz símbolos da tradição reconhecidamente importantes para o diálogo com o novo deve ser preservado e transmitido.

Outra marca do *pensar certo* é a recusa absoluta a qualquer tipo de discriminação, pois ofende o ser humano, nega a democracia, é imoral, e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar (FREIRE, 1996, p. 67). E como podemos pensar em um Mundo ético sem democracia? Não podemos, já que a democracia valoriza o diálogo, a dúvida e o respeito à diferença e, ao ser reconhecida, abre espaço para a ética.

Freire (2006, p. 19) indica outra ideia, que se soma à anterior, sobre o Mundo:

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

Desse modo, parece estar clara a imagem de que o Mundo se configura a partir de um *continuum* que se revela à frente em função daquilo que é construído no presente. A ação de mudança e transformação do Mundo acontece pelas mãos de mulheres e homens que o habitam e com ele estabelecem uma relação visceral, buscando algo mais, modificando, alterando, mantendo ou até negligenciando-o, o que contraria sua propensão de *ser mais*. Assim, Freire (2006) afirma que a vocação

do Mundo é *ser mais* também, tal qual a orientação do Homem e, a partir daí, da relação que estabelece.

A esse respeito, podemos situar o seguinte pensamento:

Na compreensão da história como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhãs. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar a sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da História nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos (FREIRE, 2006, p. 40).

Para mim, a História é tempo de possibilidades e não de determinações. E se é tempo de possibilidades, a primeira consequência que vem à tona é a de que a História não apenas é, mas demanda liberdade. Lutar por ela é uma forma possível de, inserindo-nos na História possível, nos fazer igualmente possíveis (FREIRE, 2003, p. 35).

Então, parece-nos transparente que a transformação do Mundo e de sua realidade histórica se constitui como tarefa humana que deve ser cumprida no presente, por meio da edificação dialógica e, por isso, ética, entre o Mundo e o ser humano, mesmo reconhecendo a existência de diferenças marcantes entre as pessoas, as etnias, os grupos, as classes etc. Vejamos, mesmo a partir das diferenças, que a unidade é possível e desejável, posto que os diferentes podem ter os mesmos objetivos e princípios a serem conquistados ou construídos. Um exemplo claro pode ser o da luta das diferentes etnias indígenas por uma educação de qualidade em suas tribos e comunidades. As etnias são diferentes e têm características, valores e formas de vida diferentes, mas todas lutam efetivamente pela educação de qualidade – lutam, nesse momento, pelo mesmo objetivo. Isso exige diálogo, respeito e o reconhecimento de que há um objetivo maior que supera as diferenças, pelo menos nesse momento de luta. E essa situação poderá se refletir, em primeira ou última instância, na ética possível de ser construída pelas mulheres e homens no Mundo e com o Mundo.

Freire (2011b, p. 51) indica:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na "inversão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Porém, como nossa vida no Mundo não está determinada, tampouco pode ser considerada estática, as ações propostas para aproximar as diferenças em função de uma mesma luta podem se mostrar um erro ou equívoco, o que a nosso ver se revela como uma tentativa de exercer nossa liberdade de decidir sobre nossa própria vida. E há alguma ação mais ética do que essa? Ao que nos parece, não, mesmo porque o erro ou o equívoco só pode ser reconhecido na medida em que “[...] o sujeito que erra tem consciência do mundo e de si no mundo, com ele e com os outros; quando o sujeito que erra pode saber que errou porque sabe que sabe e que não sabe. [...] o erro é uma forma provisória de saber” (FREIRE, 2006, p. 71).

E, para além da unidade na diversidade, mas com ela junto, surge a questão da fé libertadora, uma construção humana com o Mundo, para o Mundo e para o humano também. Uma idealização que clama pela coerência entre o ato de professar e o de agir. Uma fé que permanentemente sugere a mudança no Mundo e a superação das injustiças. A transformação dos oprimidos e dos opressores em favor de uma espécie, a humana, em favor de “[...] uma sociedade menos feia, menos malvada, mais humana” (FREIRE, 2006, p. 85).

Portanto, o Mundo para Freire também é a proclamação de sua fé, que convive coerentemente com seu pensar e agir, permitindo-lhe sentir e sensibilizar-se com o drama do Mundo e das mulheres e homens que nele escolheram viver. Não seria possível imaginar o que pensou deslocado de sua fé, que o impulsiona na defesa de um ser humano mais humano, “genteficado”; que lhe permite resistir àqueles que não têm fé, ou que a têm de forma distorcida e intencionalmente maldosa; que a usam em seu benefício próprio condenando os outros à miséria, à injustiça, a violentar-se historicamente em não atender à sua vocação ontológica de *ser mais*.

Testemunhemos o que diz Freire (2006, p. 85, grifo do autor) sobre sua fé, sobre seu Mundo:

Todos os argumentos a favor da legitimidade de minha luta por uma sociedade mais genteficada têm, na **minha fé**, sua fundamentação profunda. **Minha fé** me sustenta, estimula, desafia e jamais me deixou dizer: “Pára, acomoda-te; as coisas são assim porque não podem ser de maneira diferente”.

Jovem ainda, li em Miguel de Unamuno que “as ideias se têm, nas crenças se está”. Estou na **minha fé**, mas, porque ela não é imobilizante, estar nela é mover-me, é engajar-me em formas de ação coerentes com ela em práticas que a dizem, jamais em práticas que a desdizem. Des-dizer a fé não é não ter fé, e sim contradizê-la com atos. Não ter fé é possibilidade e

direito dos seres humanos que deixam de o ser, se castrados em sua liberdade de crer ou de não crer. O mal não é crer, não é ter fé, mas dizer-se dela portador e ao mesmo tempo contradizê-la em sua ação.

Perante o que foi posto, percebe-se a necessidade pujante da coerência, já mencionada, para que haja equilíbrio na relação do Homem com o Mundo: “Mundo da opinião e mundo do saber. Mundo da ciência, da religião, das artes, mundo das relações de produção. Mundo finalmente humano” (FREIRE, 2011a, p. 60).

2.2 A concepção de Homem

Não é tarefa difícil localizar o conceito de Freire sobre o Homem. Contudo, é árduo o ofício de selecionar, entre tantas possibilidades, uma ou algumas de suas ideias sobre quem ele é, missão a que nos lançaremos agora.

O Homem é um ser concreto, “[...] que se faz na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2011b, p. 108), na medida em que constrói relações profundas entre si, o outro e o Mundo, influenciado por realidades históricas edificadas por ele mesmo no processo de *ser mais*. Quando assume sua vocação ontológica de *ser mais* e sua natureza social e histórica na produção de sua própria vida, ele se identifica como possibilidade e opera junto à ética universal do ser humano, como marca de sua própria natureza humana. E é a partir desse ponto que poderá efetuar mudanças em sua trajetória de ser humano, de ser Homem no Mundo.

É, também, dentre todos os seres inacabados do suporte, o único capaz de ter sua própria vida e a si mesmo de forma consciente, no Mundo, diferenciando-se dos animais, que são incapazes de separar sua vida do suporte.

Ainda sobre essa questão, Freire proclama estes pontos de vistas:

Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o *ser mais*, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um “a priori” da História. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros (1996, p. 20).

Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente da inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação (2003, p. 18).

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções (2011b, p. 128).

Também é marca da natureza humana a incompatibilidade com qualquer forma de discriminação, pois a discriminação ofende visceralmente a possibilidade de *ser mais*, uma vez que não admite a diferença e o direito do outro em *ser mais* em diferença.

Desse modo, por sermos seres éticos e, por consequência, capazes de tomar decisões, de discernir, de cotejar, de optar, de agir, de avaliar, de pactuar, o enfrentamento de qualquer forma de discriminação é uma obrigação ética. Sobre isso, é possível anunciar:

Discriminados porque negros, mulheres, homossexuais, trabalhadores, brasileiros, árabes, judeus, não importa por que, temos o dever de lutar contra a discriminação. A discriminação nos ofende a todos porque fere a substantividade de nosso ser (FREIRE, 2006, p. 70).

E, na defesa de nosso ser, ser humano, coletivo e não apenas individual, e na exposição de nossas ideias e formas de pensar, temos o direito e o dever de estabelecer a crítica verdadeira, já que ela é um imperativo ético essencial na edificação de nosso caminhar, de nossa aprendizagem democrática. Mas, em hipótese alguma, possuímos o direito de mentir, de falsear a verdade, de criticar sem conhecer de forma rigorosa aquilo que se critica (FREIRE, 2003).

Além disso, o Homem constitui-se como sujeito de relações, o que por si só supõe a franca necessidade de se qualificar sujeito em conexão com o outro. Freire (2011a, p. 34) afirma que “O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre a comunhão e busca”. Portanto, não seria possível se constituir Homem senão em relação com o outro. E essa relação para se formar exigiria uma ampla possibilidade de comunicação entre aqueles que pretendem se comunicar e, conseqüentemente, se constituir. Uma relação dialógica, na qual a seriedade do diálogo, o esforço do encontro, a reflexão crítica, sistematicamente conduzida, poderiam promover a construção dos sujeitos (FREIRE, 2006). Destarte,

a existência do Homem também passaria pela compreensão, discernimento e crítica de sua situação no Mundo, organizado pelo ato consciente de conhecer.

Dessa forma, Freire (2011a, p. 37) reafirma categoricamente que:

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo.

E a partir do momento em que consegue identificar outras existências além da sua, mas relacionadas à sua, na medida em que pode se perceber no outro, mas também perceber o outro em si, está preparado para conhecer a sua realidade, refletir sobre ela de forma crítica, contextualizada e postular hipóteses, pois há alguém que quer conhecer e algo/alguém a ser conhecido (FREIRE, 2011a).

Testemunha tal ideia Freire (2011a, p. 86):

Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã.

Nesse sentido, a ação intencional de conhecer o ajudaria a arquitetar sua consciência de Mundo e de Homem, que estaria repleta de sentidos, significações e símbolos, visto que o ato de conhecer permite a tomada de consciência de sua propriedade de sujeito que se propôs a conhecer e tal fato cria uma relação dialética entre sua escolha em conhecer (sua liberdade de tomar decisões, que é uma conquista) e as limitações de sua escolha e daquilo que se pretende conhecer.

Portanto, a decisão de conhecer, do que conhecer e de como conhecer gira na instância do eu, Homem, no Mundo. Freire (1996, p. 26) ensina-nos que “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. Ensinar a conhecer a si, para conhecer ao outro, ao Mundo e fazer-se cada vez mais presente e sujeito de si mesmo. É necessário assinalar que o processo de conhecer exige curiosidade, que é chancela de humanidade, pois ela nos torna seres em permanente procura, sujeitos da pergunta que nos permite conhecer (FREIRE, 2006).

Contudo, compreendemos que o ato de conhecer pode conceber-se a partir de várias matrizes, ou seja, é possível traçar inúmeros caminhos para se buscar as respostas. Por esse ângulo, Freire (2006) manifesta sua recusa a certas formas de cientificismo que o acusam de falta de rigor no modo como debate os problemas e no uso de uma linguagem delicada e afetiva para expor suas ideias. Ora, como poderia seccionar e fragmentar-se se o seu pensamento e suas ideias justamente são forjados na perspectiva de ver o Homem como um todo, inteiro e em relação com o Mundo? Como poderia separar a sensibilidade radical que possui e que lhe permite emocionar-se diante dos dramas do Homem para fazer uma análise fria, compactada e cheia de variáveis?

Quanto a essa questão, Freire (2006, p. 18) assinala:

Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.

E, por pretender ser assim, uma integralidade, um sentir, pensar e agir único, reconhece na incerteza um lugar fundamental para construir certezas provisórias, capaz de nos dizer que podemos ter certeza de alguma coisa, mas não podemos esperar que essas certezas sejam eternas e inquestionáveis. Assim, certifica que podemos saber efemeramente, podemos saber o que sabemos, mas podemos também saber que não sabemos e, a partir daí, da consciência daquilo que não sabemos, produzir o saber que ainda não existe em nós.

Nesse sentido, Freire (2006) afirma que é um ser no Mundo, com o Mundo e com os outros e que, por constituir-se dessa forma, é capaz de criar coisas, conhecer e desconhecer, dizer e ouvir, ter medo e ter coragem, sonhar, amar, ter raiva, sofrer, possuir esperança e se encantar. Um ser humano que não se cala diante das injustiças e tampouco se deixa convencer de que o Mundo, tal como está posto, se define pela exploração e desesperança da impossibilidade da mudança. Um ser que não amaldiçoa a tecnologia, pois ela é fruto da produção humana, mas que procura compreendê-la de forma contextualizada.

E sobre a raiva é imperativo anunciar que Freire (1996; 2011b) a reconhece como um direito do ser humano, na medida em que é através dela que se pode exercer e manifestar a resistência no combate às mais explícitas e implícitas

formas que negam o *ser mais*, que é uma vocação ontológica e histórica dos homens, o direito do outro por uma vida mais digna, que é incessantemente refutada. Mas, ao mesmo tempo, infelizmente, é afirmada e reafirmada por aqueles que defendem a ideia pré-concebida e fatalista de que a vida e o futuro já estão dados e, portanto, localizam-se fora da História, fora das mãos de quem almeja a mudança, o que inviabiliza a mesma mudança. Ter raiva, nesse sentido, uma raiva coerente, crítica, justa e esperançosa, é uma condição aceitável, desejável e legítima de quem enxerga no futuro problema, e não inexorabilidade, de quem vê na História possibilidade, e não determinação.

Essa raiva, que ora se transforma em resistência orgânica e cultural, é uma das maneiras de combater a dor, a fome, o desconforto, a ausência de higiene e a maldade dos opressores. É uma raiva justa contra os preconceitos raciais, de classe, do sexo e da mulher (FREIRE, 2003).

Mas raiva sem reflexão não basta. É o início, não o fim. É necessária a rebeldia que impulsiona, que rompe com a inércia dos adormecidos como um vulcão que acorda depois de um longo período de sono. Nas palavras de Freire (1996, p. 88), “[...] é deflagração da justa ira, mas não é suficiente”.

É um imperativo categórico canalizar a força da ira, da raiva, da rebeldia em direção à superação delas, no caso, na ação revolucionária, crítica e coerente, justa e humana, intencional e libertadora, capaz de tornar o Mundo um lugar do diálogo entre a denúncia daquilo que desumaniza e a proclamação de sua superação.

Lembremos atentamente, tal qual nos ensina Freire (2008, p. 24), que é fundamental “a relação dialética entre a transformação dessa realidade e a percepção crítica dela”, sem a qual nos tornaríamos ingênuos ao pensar a conscientização dessa realidade, sua compreensão crítica por si só, garantia à própria superação dela, a realidade.

Sobre a tecnologia, Freire (2011a, p. 28) comunica que:

[...] humanismo e tecnologia não se excluem. [...] o primeiro implica a segunda e vice-versa. Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por essa causa. Por isso também não posso reduzir o homem a um simples objeto da técnica, a um autômato manipulável.

É um ser que reage radicalmente ao modelo econômico, que ignora intencionalmente as consequências que a acumulação indiscriminada de capital traz para milhares e milhares de outros seres. O autor sustenta que não é possível respeitar tal modelo, que coloca o lucro acima da vida, que, em vez de distribuir riquezas, as acumula vertiginosamente e que mente ao dizer que “é assim porque é assim”, “é assim porque Deus quis”, “é assim porque cientificamente foi provado que...”. Pensar dessa forma é condenar à morte milhões e milhões de seres humanos, e essa não é nossa vocação original. Nossa vocação é *ser mais*, é transformar injustiça em justiça, ignorância em conhecimento, ódio em amor, morte em vida, não pertencimento em pertencimento. De acordo com Freire (2003, p. 12), “A nossa experiência, que envolve condicionamentos, mas não determinismos, implica decisões, rupturas, opções, riscos”.

Não podemos renunciar à luta pelo exercício de nossa capacidade e de nosso direito de *decidir* e de *romper*, sem o que não reinventamos o mundo. Neste sentido insisto em que a História é *possibilidade* e não *determinismo*. Somos seres condicionados, mas não determinados. É impossível entender a História como tempo de possibilidade se não reconhecermos o ser humano como ser da decisão, da ruptura. Sem esse exercício não há como falarmos em ética (FREIRE, 2006, p. 23).

E, ao novamente citarmos a ética como uma característica de base do ser humano, refletimos sobre posturas políticas que poderiam estimulá-la ou não. Assim, Freire concebe o Homem, sujeito da ética, também, a partir de políticas progressistas que poderiam destacar a magnitude das questões econômicas, sociais e políticas no condicionamento da vida das pessoas em busca da mudança ou políticas assistencialistas, que insinuariam que a principal questão daqueles aviltados pelo Mundo estaria centrada em suas próprias deficiências genéticas, o que não é verdade, pois existem outros condicionantes para além do eu biológico.

Entretanto, há uma ideia muito atraente sobre a questão da idade das pessoas, que pode dialogar com o entendimento do eu biológico como estimulador da mudança. Foquemos na perspectiva de que a imagem do eu biológico velho se relacionaria diretamente à decadência, à imutabilidade, à manutenção das coisas e das pessoas como elas são e à proximidade da morte, pois as células, os tecidos e os órgãos, enfim, o corpo envelhece e morre. Portanto, em uma perspectiva cronológica, o velho está imóvel e fadado ao fim.

Há uma compreensão explícita em Freire para além da cronologia como critério capaz de definir absolutamente o eu biológico velho. Ele é bem claro ao afirmar que nos tornamos velhos ou jovens na medida em que nos colocamos no Mundo de forma passiva ou ativa, uma vez que enfrentamos nossas limitações e desafios, em que não nos contentamos com aquilo que nos é dado como verdade estabelecida e rígida, em que exercitamos nossa curiosidade, em que sonhamos sonhos possíveis e impossíveis, em que agimos de forma ética e esperançosa, em que olhamos com carinho a mudança como sinalizadora de vida que segue.

E, impulsionados pelos nossos sonhos, utopias e pela vontade de *ser mais*, podemos auxiliar na renovação do Mundo, quando se junta à “disponibilidade da juventude do jovem a sabedoria acumulada do ‘velho’ que se manteve jovem” (FREIRE, 2006, p. 57). Logo, acreditamos na união sincera e reflexiva, no diálogo como oportunidade de superação e no respeito como valor indiscutível para operarmos mudanças em nossa sociedade.

Vejamos outra tratativa de Freire (1996, p. 136) sobre a questão:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destrutável ou desprezível.

Com essa forma de conceber o Homem e sua vida, Freire critica veementemente o orgulho e a arrogância e diz que ambos nos envelhecem, pois nos afastam do outro. Em contrapartida, ele valoriza a humildade, que nos aproxima e nos permite reconhecer a nós mesmos no outro, em uma relação dialética de existir a partir de nossa relação com o outro e com as coisas que fazemos com ele, que apresenta uma das poucas certezas que podemos ter durante a nossa vida: de que ninguém é superior a ninguém. Assim, Freire (1996, 2011a), ao reconhecer o Homem como um ser inacabado, inconcluso e incompleto, identifica nele suas limitações e o seu não saber de forma absoluta, reforçando sua sobriedade. E, a partir daí, aceitando-se como um ser em constante mudança, como um ser aberto à aceitação do diferente, constrói uma postura ativa em sua vida e em sua relação com o outro.

Logo, Freire deixa-nos mais uma vez clara sua idealização de Homem:

Eu gosto de ser gente precisamente por causa de minha responsabilidade ética e política em face do mundo e dos outros. Não posso ser se os outros não são; sobretudo não posso ser, se proíbo que os outros sejam. Sou ser humano. Sou homem [...] (2006, p. 44).

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é algo dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de que cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse a sua inexorabilidade (FREIRE, 1996, p. 58-59).

Freire (1996; 2006; 2011a; 2011b) concebe também o Homem como um ser da práxis, do que fazer, da ação e da reflexão, que, ao reconhecer-se como ser histórico, inacabado e inconcluso, rompe com sua natureza para transformá-la social e historicamente, consciente de sua temporalidade e transcendência. E, ao tornar-se consciente, busca conhecer a própria realidade como uma possibilidade, uma inclinação, uma tendência. Portanto, Freire (2011a) admite que o Homem para se constituir como tal precisa ser capaz de agir e refletir sobre sua ação no Mundo, sobre o próprio Mundo e sobre si mesmo em ação.

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a existência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar.

Nesse sentido, sua habilidade de intervir, de trabalhar, de fazer, de refletir e de modificar a realidade, em função obviamente de uma intencionalidade, o torna um ser da práxis. Porém, uma advertência aqui é fundamental: “Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis à práxis são a maneira humana de existir, isso não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem” (FREIRE, 2011a, p. 20).

E essa possibilidade de transformação do Mundo a partir da ação concreta daqueles que criam o próprio Mundo e, conseqüentemente, ao refletir sobre ele, decidem modificá-lo depende da capacidade de indignar-se e, defronte a indignação, acessar mecanismos reflexivos de leitura da realidade para superá-la.

“Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante” (FREIRE, 2011a, p. 81).

E uma das formas possíveis de superação da realidade seria a viabilidade de o Homem acessar sua curiosidade de aprender e, a partir disso, criar condições estruturadas de ensinar. “Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir além de seus condicionantes” (FREIRE, 1996, p. 28).

Esses condicionantes, políticos, sociais ou econômicos, ao serem distinguidos pelo Homem, potencializam sua ultrapassagem diante de uma infinidade de respostas possíveis. Ou seja, não há apenas uma forma de vencer os obstáculos que lhe são impostos; a própria maneira de responder às demandas se qualifica a partir da distinção, reflexão, organização, testagem e ação concreta. A forma como o sujeito capta e analisa a realidade é que determinará sua relação com o Mundo real e seus significados.

Daí a importância da cultura, que habita todos os espaços geográficos e históricos, pois é ela que vai fornecer os elementos iniciais para o desenvolvimento da capacidade de discernir, de ler o Mundo de forma consciente e contextualizada, para nele intervir como Homem. E o Homem que cria, recria e transforma a cultura a partir de uma relação íntima com ela se mostra capaz de modificar, conseqüentemente, o Mundo, pois é nele e com ele que a própria cultura é gerada.

Compreendendo a cultura como uma criação humana construída histórica e socialmente, e a educação como um processo também histórico e social inserido na cultura, a perspectiva de perceber conscientemente nossa inconclusão e finitude nos afirma como seres históricos (FREIRE, 2003). Então, a educação, que é uma especialidade humana, contribui para a reflexão e ação no sentido de *ser mais* e ter esperança em *ser mais*. A educação e, também, um de seus agentes, os educadores e educadoras, podem ajudar o ser humano a desvelar o que outrora estava escondido e libertá-lo para cumprir sua vocação de *ser mais*, pois “A consciência do inacabamento torna o ser educável. O inacabamento sem a consciência dele engendra o *adestramento* e o *cultivo*. Animais são adestrados, plantas cultivadas, homens e mulheres se educam” (FREIRE, 2006, p. 75).

O Homem que Freire exige é ético e estético, posto que não consegue separar retidão de beleza em sua constituição. A coerência entre o que se fala e o que se faz marca de forma indelével o *pensar certo* para agir certo (FREIRE, 2011c).

Contudo, o *pensar certo* para agir certo cruza imediatamente a linha da ética e da estética, na medida em que se pode optar, apesar de não ser coerente, pensar errado e agir errado, o que seria catastrófico para a ética e a estética do Homem.

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomando como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O *pensar certo* por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1996, p. 42).

E aparenta-nos que a questão do *pensar certo* potencializa a esperança que está fundida na matriz do ser humano, levando-o a uma permanente busca por meio da comunicação entre os homens, uma vez que *pensar certo* permite o reconhecimento da transformação enquanto possibilidade – e a possibilidade produz esperança. Logo, o *pensar certo*, se não é condição “*sine qua non*” para a esperança, é um fator que muito a influencia. E lembremo-nos de que a natureza humana, inconclusa e consciente de sua inconclusão, necessita de esperança para lançar-se em busca de sua inatingível integralidade. Mas vale uma ressalva: ter esperança não significa buscar a transformação, visto que existem outros condicionantes que historicamente podem ser favoráveis ou desfavoráveis à concretização da esperança. Esperança é uma marca ontológica do ser humano, mas isso não garante sua instrumentalização, nem sequer seu autorreconhecimento (FREIRE, 2006).

E, nesse sentido, é factível corroborar com Freire (1996, p. 81-129-130) quando ele argumenta que uma pessoa progressista jamais poderá deixar de ser criticamente esperançosa, pois ela “não teme a novidade, se sente mal com as injustiças, se ofende com as discriminações, se bate pela decência, luta contra a impunidade, recusa o fatalismo cínico e imobilizante”. Ou seja, a pessoa progressista, ao assumir tal postura perante a esperança, age coerentemente consigo, com seu discurso e com sua prática. “Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam”.

Na presença de tudo o que foi até esse momento apresentado, Freire (2006, p. 43) estabelece que:

Tudo isso e muito mais robustece o poder de domínio de poucos sobre muitos e torna a luta destes extremamente difícil. Reconhecer a quase tragicidade de nosso tempo não significa para mim, porém, a rendição. A luta de mulheres e de homens pode ser obstaculizada, a vitória pode ser retardada, mas não suprimida.

2.3 A concepção de Educação

Ao nos depararmos com o conceito de Educação em Freire, identificamos de tal forma que essa tarefa, longe de ser penosa, passa a ser um imenso prazer, mas nem por isso menos trabalhosa e exigente, já que “seu pensamento se reapresenta qual testemunho renovado de sua profunda compreensão do significado da educação no contexto da existência social e individual dos homens” (FREIRE, 1987, p. 7-8).

Freire (2011a, p. 33) assegura que “Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”, tarefa já realizada por nós há pouco. Mesmo assim, compete-nos reafirmar que existencialmente o Homem tem em si o inacabamento ou a inconclusão como seu constitutivo e é justamente por isso que pode se educar.

Nesse sentido, a educação:

[...] é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos (FREIRE, 2001a, p. 34-35).

[...] é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas *saber que vivia*, mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2003, p. 20)

[...] um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética (FREIRE, 2003, p. 117).

Reafirmamos, então, que, no entender de Freire (1987, 1996, 2008, 2011c), toda prática educativa deverá ser precedida por uma reflexão sobre o Homem e uma análise de seu meio de vida. Portanto, a Educação é vista como uma ação especificamente humana, como uma forma de intervenção no mundo, como

uma ação política, sendo em si política, uma ação de conhecimento, um compromisso ético e uma experiência estética que leva a um ato criador. Entretanto, não importa em cima de qual dimensão arquitetamos a prática educativa; ela pode ser estética, ética, gnosiológica ou política, mas seu processo demanda sempre esperança, pois é conflituosa e incompleta a prática educativa cujos professores e professoras se mostram desesperançosos. “São homens e mulheres sem *endereço* e sem rumo. Perdidos na História” (FREIRE, 2006, p. 88).

Diante dessa afirmação, é inevitável continuar o nosso diálogo com Freire (1996, p. 15) por intermédio do seguinte pensamento:

[...] da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É nesse sentido que reinsisto em que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadeza neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.

O pontapé está dado e, a partir dele, pretendemos discursar atenta e criticamente, mas conscientes de nossas limitações, sobre a Educação que se faz com o Homem e no Mundo.

Parece-nos evidente que Freire deposita na Educação muito de sua esperança relacionada ao processo de emancipação do sujeito em busca de *ser mais* aqui e agora, pois considera o ser humano inconcluso, mas suscetível de se tornar consciente dessa mesma inconclusão através do processo de educabilidade. Nesse processo permanente, buscamos acessar nossa curiosidade e indagamos, nos damos conta dos objetos, das coisas, dos outros, de nós mesmos e podemos conhecê-los profundamente. Empregamos nossa competência de aprender, que, segundo Freire (1996, p. 76), se presta:

[...] não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.

A Educação é feita na concretude da vida cotidiana das pessoas, na percepção edificada histórica e socialmente de que foi aprendendo que se pode

ensinar, na admissão da influência profunda da materialidade escolar no processo educacional, na medida em que há uma “coexistência dramática de tempos díspares, confundindo-se no mesmo espaço geográfico – atraso, miséria, pobreza, fome, tradicionalismo, consciência mágica, autoritarismo, democracia, modernidade e pós-modernidade” (FREIRE, 1996; FREIRE, 2006, p. 26).

Senão vejamos que os mesmos sujeitos (professoras, professores, alunos e alunas) que discutem em momentos diversos perspectivas educacionais diferentes são os mesmos autores e autoras que no dia a dia lidam com as mazelas de nossa sociedade. E, apesar disso, a educação pode, na condição de possibilidade, contribuir para a transformação do modelo atual, que martela incessantemente a ideia de que sua vida já está dada, definida e que qualquer tentativa de ruptura não passa de uma possibilidade frágil, imensamente longínqua e condenada ao fracasso. Ou seja, de nada adiantaria o desejo da mudança em direção a um Mundo mais justo para todos que o habitam.

Em contrapartida, por considerar a prática educativa uma dimensão da prática social, uma prática especificamente humana (Freire, 2003), que tem no processo a confirmação da centralidade no sujeito humano, portanto, necessariamente ética, centra seus esforços para reconhecer a possibilidade da transgressão da ética em favor do mercado e do modelo neoliberal que exclui e condena, mas defende veementemente uma postura que rechaça tal desvio na medida em que nos reconhecemos “como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (FREIRE, 1996, p. 19; FREIRE, 2006). Assim, quando procuramos, também, uma educação profissionalizante, uma formação técnica, nós a concebemos de tal forma que não atenda apenas as demandas do mercado. Ela deverá ser capaz de nos libertar quando da efetivação qualificada e competente de nossa ação profissional; mas, para tal propósito, a compreensão política é fundamental (FREIRE, 2006). Sem ela, não é possível que coabitem no mesmo ser a habilidade técnica e o cidadão emancipado⁹.

Seguindo esse pensamento, podemos garantir que uma educação progressista em hipótese alguma poderá ser medrosa, pois ela é edificada no amor

⁹ Emancipação para nós é o processo educacional e, portanto, humano, de ajudar o sujeito a refletir e decidir por si só, levando em consideração os outros e assumindo as consequências de suas decisões. Ou seja, devemos ser capazes de ler adequadamente o Mundo, a nós mesmos e os outros e levar tudo isso em consideração ao tomar uma (nossa) decisão.

pelo Homem e pelo Mundo; portanto, constitui-se a partir da premissa de que a função do professor não está baseada apenas na transmissão mecânica dos conteúdos, pois essa opção coloca em risco a construção no e com o sujeito que se dispôs a aprender e ensinar, de uma posição crítica. A aprendizagem apenas dos conteúdos não garante a elevação da consciência crítica. Ela poderá ser construída na medida em que equilibremos a leitura da palavra com a leitura do contexto e tenhamos esperança, pois ela é a matriz do sonho – e este nos impele à transformação. A esperança, o desejo e o sonho de *ser mais* é que nos impulsiona a concretizar nossa vocação ontológica de *ser mais*.

Assim, seria possível que em pleno século XXI a compreensão de educação tenha se transformado apenas em formação técnica, científica na superfície e profissional, voltada apenas aos desejos, aspirações e necessidades do mercado? Pensamos ser possível que essa concepção se desnude de forma hegemônica, mas acreditamos que a educação da resistência, aquela que valoriza o sonho, a utopia e a consciência, que convoca a reflexão e que exige do Homem sua humanidade, tem um papel indispensável nos dias de hoje. Não é negando uma e demonizando outra que vamos combater as injustiças e a indignidade que assolam nosso Mundo, tanto que Freire (2006, p. 29) coloca: “Na verdade, a educação precisa tanto da formação técnica, científica e profissional quanto do sonho e da utopia”.

Nesse sentido, precisamos compreender que a opção por uma prática educativa transformadora passa pela compreensão, desde o início da formação docente, de que só é possível efetivá-la na medida em que docentes e discentes se convençam mutuamente de que ensinar e aprender significa criar as possibilidades para a construção de conhecimento, rompendo com a ideia de sua transmissão (FREIRE, 1996). Portanto, o educador progressista tem uma função crucial nesse processo, que é desafiar a curiosidade espontânea do estudante para juntos parirem a criticidade. Ela, a criticidade, pressupõe que a transformação só é passível de ocorrer a partir de um marco inicial, passando por um ponto intermediário, chegando a uma marca final para finalmente voltar ao início, realimentando o ciclo de maneira infinita. Assim, é primordial se apropriar do conhecimento já produzido para poder ultrapassá-lo e galgar outros níveis de conhecimento, sem se esquecer de que esse processo é contínuo e infinito. Basta analisar o passado do Homem e o conhecimento que já produziu.

Por consequência, quem concebe a formação docente como um processo de transmissão de conhecimento observa o formando como um sujeito passivo, vazio e repleto de espaço que poderá, ou não, ser preenchido, pois esse preenchimento dependerá muito mais do esforço do formando do que de quem ensina. Ou seja, se ele não aprender, não é porque não foi ensinado – será porque não se esforçou ou não tem aptidão para isso, é limitado e acomodado. A responsabilidade pelo seu fracasso é exclusivamente dele.

Já quem vê o formando como um sujeito histórico, contextual, repleto de outras formas de conhecimento, diferentemente daquelas que busca a partir de uma formação específica, testemunha a possibilidade concreta de, juntamente com ele, ensinarem e aprenderem concomitantemente e de forma dialética, já que nós, formadores, enquanto formamos, nos transformamos e transformamos, e ele, formando, enquanto se forma, se transforma e nos transforma também. Portanto, qualquer fracasso que venha a ocorrer no processo é responsabilidade de ambos, pois ambos se assumiram como responsáveis pela construção do conhecimento que transforma as práticas e as vidas.

Dessa maneira, a abstração de educação declarada por Freire (2006, p. 72-73, grifo do autor), Freire (1996, p. 118, grifo do autor) e Freire (2003, p. 39, grifo do autor) sinaliza o seguinte:

[...] proponha ou aproveite situações em que os educandos experimentem a força e o valor da unidade da diversidade. Nada que possa estimular a falta de solidariedade, de companheirismo. Nada que trabalhe contra a formação de séria disciplina do corpo e da mente, sem a qual se frustram os esforços por saber. Tudo em favor da criação de um clima na sala de aula em que ensinar, aprender, estudar são atos sérios, mas também provocadores de alegria. Só para a mente autoritária o ato educativo é tarefa enfadonha. Para educadores e educadoras democráticos o ato de ensinar, de aprender, de estudar são quefazeres exigentes, sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres.

A satisfação com que se põe em face dos alunos, a segurança com que lhes fala, a abertura com que os ouve, a justiça com que lida com seus problemas fazem do educador democrata um modelo. Sua autoridade se afirma sem desrespeitar as liberdades. Se afirma precisamente por isso. Porque respeita as liberdades, estas a respeitam. Um educador democrata não pode atrofiar sua autoridade, com o que hipertrofia a liberdade dos educandos. Não pode contradizer-se em favor de sua autoridade, nem em favor da liberdade dos educandos. Nem autoritarismo, nem licenciosidade.

A força do educador democrata está na sua **coerência** exemplar: é ela que sustenta sua autoridade. O educador que diz uma coisa e faz outra, eticamente irresponsável, não é só ineficaz: é prejudicial. Desserve mais do que o autoritário coerente.

[...] a **liberdade** estava acima de qualquer limite. Para mim, não, exatamente porque aposto nela, porque sei que sem ela a existência só tem valor e sentido na luta em favor dela. A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada.

[...]. **Respeito**, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer *limites*, de propor *tarefas*, de cobrar a *execução* das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravia e vira autoritarismo.

Isso posto, a liberdade e a coerência, inseparáveis na prática educativa, no ensinar e no aprender, postuladas com a marca da criticidade humana de professores e professoras democráticos e progressistas, tornam-se mais do que necessárias; passam a ser indispensáveis diante da tarefa a que se prestam. Se cuidadas de forma responsável e meiga, impregnam a prática educativa de ética, que se faz crítica por natureza, e favorece o desenvolvimento da curiosidade epistemológica.

Nessa lógica, não é factível que a prática educativa se detenha apenas à leitura da palavra e do texto, pois isso implica destruição da curiosidade epistemológica. Ela deve *ser mais*, precisa se organizar sobre o prisma da leitura do mundo e do contexto, pois assim se torna substância e potencialmente libertadora, crítica, otimista e, acima de tudo, esperançosa. Acerca disso, podemos nos alimentar de Freire (2006, p. 31):

Enquanto educador progressista não posso reduzir minha prática docente ao ensino de puras técnicas ou conteúdos, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade. Falando de “fome”, não posso me contentar em defini-la como “urgência de alimentos; grande apetite; falta do necessário; míngua ou escassez de víveres”. A inteligência crítica de algo implica a percepção de sua razão de ser. Ficar na descrição do objeto ou torcer-lhe a razão de ser são processos alienadores. Minha compreensão da fome não é *dicionária*: ao reconhecer a significação da palavra, devo conhecer as razões de ser do fenômeno. Se não posso ficar indiferente à dor de quem tem fome, também não posso sugerir-lhe que sua situação se deve à vontade de Deus. Isso é mentira.

A prática educativa deve intencionalmente permitir e estimular a leitura do Mundo, que sempre vem antes da leitura da palavra, e deve considerar o conhecimento surgido da experiência concreta, feita, realizada, vivida no cotidiano, mas compreender que é a leitura da palavra que autoriza o retorno do educando à leitura de Mundo de forma mais crítica e potencialmente transformadora (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

Vem daí, também, o argumento de Freire (2011a, p. 49; 2011b) que critica a educação bancária, que pretende fazer do homem um fantoche, negando sua vocação ontológica de *ser mais*, pois, dentre outras ideias, veicula a ideia de que “o professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes”. Essa ideia fragiliza a curiosidade epistemológica, o desejo de conhecer mais e melhor as coisas do Mundo e as coisas que estão nele. Freire (2006, p. 19) é categórico ao afirmar que:

A educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognitivo. Ao contrário, ela enfatiza a memorização mecânica de conteúdos. Só uma educação da pergunta aguça, estimula e reforça a curiosidade.

A ideia de que os alunos e alunas devem receber passivamente os conhecimentos oferecidos como conteúdos de aprendizagem pelo professor minimizam os educandos a meros depósitos. Mas depósitos são espaços onde se colocam coisas e tanto depósitos quanto coisas são diferentes de gente. Gente é gente. Depósito é depósito. Coisa é coisa. Gente aprende, ensina, cria, sente, sonha, sofre, chora, ri e vive.

Em concordância com Freire (1996, p. 96), reiteramos a ideia de que:

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Sendo assim, é necessário romper definitivamente com a ideia de que a quantidade indeterminada de conteúdos garantirá a qualidade da aprendizagem. Esse pensamento apenas produzirá um grupo de homens e mulheres insignificantes, sem criatividade, sem criticidade e sem capacidade de transformar a sua e a realidade do outro estando com o outro.

Conforme aponta Freire (2003, p. 86):

[...] por mais fundamentais que sejam os conteúdos, a sua importância efetiva não reside apenas neles, mas na maneira como sejam apreendidos pelos educandos e incorporados à sua prática. Ensinar conteúdos, por isso, é algo mais sério e complexo do que fazer discursos sobre seu perfil.

Portanto, é vital a educação da pergunta para que o sujeito possa, ao menos, lutar para ultrapassar as condições dadas historicamente de sua vida

concreta. A educação da pergunta não garante, mas abre uma vasta possibilidade no sentido de contribuir para o *ser mais*, na medida em que rompe com a prerrogativa que aponta uma séria e profunda superioridade entre educador e educando. A educação problematizadora/libertadora, nascida na radicalidade do ser humano, possui uma inegável ética, que é a de desmascarar a verdade, e, portanto, estabelece uma outra esfera na relação professor/aluno, que passa a operar segundo a concepção educador-educando com educando-educador. Assim, recoloca Freire (2011b, p. 96): “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Já uma educação baseada em respostas prontas, em memorização acrítica e crenças estapafúrdias, responsabilizando a Deus ou culpabilizando a pessoa por todas as suas limitações ou fracassos, em nada colabora para o *ser mais*. Precisamos urgentemente de uma educação que permita e estimule a invenção, a reinvenção, a busca permanentemente desassossegada do novo, capitaneada pelo homem no mundo, com o mundo e com os outros homens (FREIRE, 2011b).

É fundamental, então, se acreditamos que o homem é um ser da procura, um ser da História, que faz História e tem uma vocação ontológica de humanizar-se, admitir a possibilidade de que ele perceba a contradição entre a concepção bancária de educação e a problematizadora/libertadora e que opte pela segunda, já que identifica nela a oportunidade da construção de um sujeito que é enquanto está sendo, tal qual a História se constitui uma prerrogativa plausível e necessária (FREIRE, 2011b).

A afirmação acima faz sentido, pois a educação bancária dificulta o desenvolvimento da criatividade, e isso se torna um problema na medida em que a criatividade, nascida da capacidade de ser curioso e crítico dos problemas do Mundo, é tolhida na sua origem. Mas existe uma possibilidade se concebermos o *ser mais* como um dos atributos que nos faz cada vez mais humanos e, na condição de humanos, superarmos os condicionantes para sermos mais. Para tal, poderemos mediatizar a realidade pela ação de nossa consciência e buscar o conteúdo da educação por meio do diálogo concreto entre educador e educando (FREIRE, 2011b).

Todavia, essas concepções não devem fugir da rigorosidade do método científico, pois também são atributos humanos a capacidade e a necessidade de discordar, de não se submeter àquilo que está dado, de exercer sua curiosidade, que, de ingênua, passa a epistemológica e, como tal, deve ser exercida de maneira sistematicamente organizada e crítica, em busca de um conhecimento que deixa a superfície e aventura-se na essência daquilo que se quer conhecer, para assim ensinar, aprender e *pensar certo*. E é nesse sentido que Freire (2011c) proclama que quanto mais o educando exercita sua curiosidade e ousa conhecer o objeto de seu conhecimento, mais ele desenvolve sua disciplina intelectual e elabora caminhos para buscar e assimilar o objeto de sua curiosidade. Porém, adverte que existe um limite claro ao sujeito cognoscente, que é o imposto pela história, pela sociedade e pelo próprio sujeito, mas que esse mesmo limite não diminui em nada o esforço da busca, o prazer da caminhada e a satisfação das descobertas provisórias.

Freire (2006, p. 78) garante que “Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento ao nível do *sensu comum* para o do conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto”. É ela que nos concede uma precisão maior ou menor no conhecimento construído ou naquilo que se encontrou durante nossa viagem epistemológica.

Mas o que é *pensar certo*? *Pensar certo* é, primeiro, reconhecer que se pode pensar errado e, a partir daí, tomar outros caminhos para poder *pensar certo*, em um exercício constante de humildade. Segundo, *pensar certo* é acessar todos os conhecimentos que possui para refletir de forma a criar condições para atuar no Mundo. E terceiro, *pensar certo* é poder admitir que as condições não estão dadas de forma absoluta e que o ensinar e aprender é uma condição fundamental para *ser mais* em mim, no outro e no Mundo, condição que legaliza o conceito de que aprender o que existe, o que foi produzido historicamente pela humanidade, é crucial para poder superá-lo e alcançar outros patamares de conhecimento.

Nesse sentido, o conhecimento vivido não é menos importante ou válido se comparado ao conhecimento construído de forma rigorosa. O que ocorre é uma superação do primeiro na medida em que ele é visto de forma cada vez mais crítica por aquele que o vê, abandonando a forma ingênua e apoderando-se da criticidade

ética e estética típica do Homem que deseja e se esforça para *ser mais*. “Ética e estética se dão as mãos” (FREIRE, 2003, p. 82).

Atestamos essas ideias em Freire (1996, p. 36-37):

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral dos educandos. Educar é substantivamente formar. [...]. *Pensar certo*, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. Mas como não há *pensar certo* à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o *pensar certo* – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do *pensar certo* não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo *pensar certo* é radicalmente coerente.

Portanto, o professor que aprende e ensina determinados conteúdos, selecionados a partir dos conhecimentos que a humanidade historicamente construiu, e observa os conhecimentos que seus alunos e alunas já têm quando chegam à escola, de forma rigorosa e afetiva, contribui para a construção do *pensar certo* do educando.

A partir desse marco, o educando pode passar a combater a incoerência presumida da frase “faça o que falo e não o que faço”, visto que quem pensa certo reconhece a incoerência existente entre a palavra e a ação, identifica a não corporeidade do exemplo, assume que *pensar certo* é fazer certo e o comunica de forma dialógica (FREIRE, 1996).

Assim, todo *pensar certo* afirma “aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1996, p. 31). E, conhecendo o Mundo, podemos acessar uma gama fantástica de conhecimentos que, produzidos

historicamente, abrem lentamente passagem para outros conhecimentos que vêm sendo produzidos pela humanidade em uma clara ação de superar aquilo que foi atual, mas que agora passa a ser obsoleto.

E é nesse sentido que a apropriação do conhecimento passado potencializa sua superação e lança olhares para a criação de novos conhecimentos, que também serão superados no processo de desenvolvimento científico e tecnológico liderados pelos seres humanos que fazem as pesquisas, que aprendem e que ensinam. Portanto, “Saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber. Daí a importância de educar a curiosidade, a qual se constitui, cresce e se aperfeiçoa no próprio exercício” (FREIRE, 2006, p. 19).

Sobre essa questão, tomamos emprestado um pensamento muito claro:

Ao ser produzido, o conhecimento novo gera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1996, p. 31).

É presença marcante na obra de Freire, de acordo com Gadotti (2011), a ideia de que a Educação é um processo de conscientização capaz de operar mudanças na sociedade, rompendo o ciclo no qual os sujeitos, de oprimidos, passam a ser iguais. Contudo, não concebe tal ideia de forma ingênua, na medida em que não coloca na pedagogia a tarefa de transformar a sociedade e a política, elementos constitutivos da prática educativa. Em contrapartida, critica a imagem muito difundida de que a Educação apenas reproduz as estruturas existentes e, portanto, é incapaz de estimular mudanças. Diante desse cenário, ele interpreta as possibilidades e limitações educacionais edificando seu “[...] pensamento pedagógico que leva o educador e todo o profissional a se engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade [...]” (GADOTTI, 2011, p. 9). Legítima, ainda, que a Educação é obra de conhecimento e de conscientização, mas que nem por isso é capaz de, sozinha, libertar a sociedade da opressão.

Tal afirmação é também respaldada por Fiori (2011b, p. 29) quando ele garante que Freire:

Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais, contradições que impelem o homem de ir adiante.

Ratifica, também, que a ideia de neutralidade na Educação nada mais é do que a tentativa dos dominantes de ocultar seus interesses relacionados à conservação da ordem que está posta. Assim, visualiza duas perspectivas de Educação: uma voltada aos interesses dos dominantes e outra cindida aos interesses dos oprimidos. E é óbvio que são interesses antagônicos e que tencionam constantemente a Educação como fomentadora da mudança, da transformação, ou não.

Freire (1987, p. 26) insiste que:

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica.

Enfim, seria a Educação um instrumento de mudança concreta na vida dos oprimidos ou estaria ela a favor dos dominantes? Teria ela condições de se libertar a si mesma, para, posteriormente, ajudar os outros a se libertarem, ou estaria ela atuando somente na medida permitida pelos dominantes? Em que medida a Educação deveria ampliar seus espaços para permitir o acesso a outras formas de pensar sobre ela mesma e sobre os outros com quem dialoga? Suas relações nas esferas macro e micro não são dinâmicas e contraditórias? Há diferença entre o que se declara e o que realmente ocorre nas relações concretas do chão da escola?

Afinal, qual seria o papel da Educação, do professor e da professora na sociedade que aparentemente pede o diálogo, mas o restringe a seus limites de interesses? Talvez a resistência, a construção da ideia consciente de que, se a Educação não é capaz de transformar a sociedade por completo, alguma alteração ela pode fazer (Freire, 2003; Freire, 2011c). Além disso, a sistematização da luta e

do confronto em esferas que vão muito além da sala de aula, porém sem jamais negligenciar o processo de escolarização que se faz na própria escola.

Diante de tudo isso, não vemos a menor possibilidade de defender, de forma consciente, a assunção de que a Educação é neutra, descomprometida, apolítica; muito pelo contrário, é um ato político e, portanto, intencional. E, como tal, deve ser revelado de forma clara, lúcida e coerente na prática educativa que reconhece a coexistência de inúmeros atores e atrizes no Mundo, com o Mundo e com os outros (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

A Educação é um ato político – e nunca duvidamos disso, como também não o fez Gadotti (2011, p. 15):

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode “fazer política”, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes. Este é um princípio de que parte Paulo Freire [...].

Como seria executável uma Educação transformadora se quem a propõe o faz baseado em princípios, valores, crenças e ideias convenientes e em conformidade com aquilo que pressupõe como uma Educação adequada à sua perpetuação no poder?

Pensamos que primeiro seria necessário desnudar por completo, se possível, os interesses daqueles que postulam as políticas educacionais, anunciando os *porquês*, os *como* e os *para quem* essa política foi gerada. Na sequência, caberia aos professores e professoras resistirem e indicarem outros fazeres pedagógicos que potencializariam a compreensão e a construção de diferentes formas de Educação destinadas à edificação de um Mundo mais justo, mais digno, enfim, mais humano para todos. Nesse sentido, o compromisso com a mudança – para melhor, já que podemos mudar também para pior – é condição indispensável aos professores e professoras progressistas.

Destarte, a ideia de que, na formação continuada de professores e professoras, a reflexão crítica sobre a sua prática deve se manifestar de forma prioritária e com uma formação real, concreta, que substancialmente poderia contribuir com uma melhora na prática educativa, não pode realizar-se de maneira apartada da criticidade que articula a superação da curiosidade ingênua em direção

à epistemológica e da valorização da sensibilidade, do afeto, da emoção e da intuição, elementos constitutivos do processo de formação e atuação do professor e da professora (FREIRE, 1996; FREIRE, 2003).

Freire (2011, p. 22) afirma que:

Impedidos de atuar, de refletir, os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres do compromisso. Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavreiro, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão comprometidos consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível.

E, por consequência, essa suposta neutralidade na Educação inibe a criatividade, na medida em que faz transparecer que tudo está onde deveria estar. E, ao mesmo tempo em que inibe a criatividade, produz timidez, insegurança, medo de viver novas experiências e de se aventurar pelo desconhecido, que deixa de existir, pois tudo está em seu lugar e assim deve permanecer. Dessa forma, a “neutralidade” na Educação mostra-nos um nível de compromisso no qual a mudança é desnecessária e indesejada, bem como a criatividade não é valorizada, nem estimulada, já que não faz sentido algum ser criativo para manter aquilo que está dado como certo e verdadeiro. Assim, a busca pelo *ser mais* fica restrita, ancorada nas mínimas possibilidades de que dispomos para ser apenas isso que somos e não cumprir nossa vocação ontológica que nos permite ir além, experimentar, criar e construir compromisso com nós mesmos, com os outros e com o Mundo de forma consciente e humana.

Em contrapartida, necessitamos de uma Educação que não se descuide da vocação estrutural do Homem, a de ser sujeito em sendo mais, e que leve em conta seu contexto de forma crítica, mas repleto de esperança na possibilidade da mudança, da transformação. Que possamos abandonar definitivamente a

ingenuidade, marca do Homem-objeto, e nos tornarmos críticos, leitores ativos da realidade, marca do Homem-sujeito (FREIRE, 2011a).

Logo, o assumir-me enquanto sujeito de minha vida e de meus atos denota-se contraditório com o treinamento positivista ou com o elitismo tirânico dos que se supõem donos da verdade e do saber estruturado. Devemos e podemos ir além desses condicionantes (FREIRE, 1996).

Portanto, a partir do que foi intencionalmente expresso no início do capítulo, reafirmamos que o eixo central aqui é identificar e refletir sobre as concepções de Mundo, de Homem e de Educação em Paulo Freire. Nesse sentido, podemos declarar que sua maior concepção é a Educação, enquanto as demais, Mundo e Homem, permanecem organicamente conectadas entre si e, também, com a Educação.

Além disso, admitimos que o pensamento de Freire foi forjado dentro de um contexto de lutas históricas, democráticas e progressistas, na e para a sociedade brasileira menos favorecida, em que os direitos basilares sempre foram negados. Ele denuncia e anuncia a superação dos problemas a partir da reflexão, do diálogo e da consciência, assumindo um pensamento integral, crítico e esperançoso.

Sendo assim, no próximo capítulo, edificaremos as concepções de Infância e de Criança derivadas de Paulo Freire e as compararemos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009.

CAPÍTULO III

3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dialogam com as concepções de Infância e de Criança em Paulo Freire

“Em História se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer” (FREIRE, 2003, p. 108).

Na presença das concepções de Mundo, de Homem e de Educação já reveladas, vamos erigir as concepções de Infância e de Criança em Paulo Freire e, na medida de nossas limitadas possibilidades, cotejá-las com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009.

Para tanto, optamos por tratar primeiro das referidas Diretrizes, pois são elas que norteiam oficialmente a Educação Infantil no Brasil e nelas procuraremos as aproximações com Freire. Na sequência, abordaremos as concepções de Infância e de Criança em Paulo Freire para, por último, relacioná-las com as Diretrizes.

3.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

Redigir sobre as Diretrizes é uma tarefa fundamental nesta tese, na medida em que nos propusemos a cotejá-las com determinadas ideias de Freire sobre a Infância e a Criança. Contudo, faz-se necessário, também, elucidar que, em nosso ponto de vista, escrever sobre as Diretrizes é buscar nelas elementos que as constituem de forma direta e literal, o que torna nossa ação, por um lado, mais tranquila, já que as ideias estão postas, e, por outro lado, mais turbulenta, já que não poderemos apenas trazer de “lá para cá”, sem a devida atenção e cuidado. Feita essa advertência, podemos iniciar.

Outro alerta necessário baseia-se no fato de que as Diretrizes são positivamente influenciadas pela Convenção Sobre os Direitos da Criança, aprovada na Resolução 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 (Unicef, 2004), documento que o Brasil é signatário e que traz, entre seus 84 artigos, incluindo o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo à venda de crianças, prostituição e pornografia infantis e o Protocolo

Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo ao envolvimento de crianças em conflitos armados, o artigo 19, que proclama,

Os Estados Partes tomam todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educativas adequadas à proteção da criança contra todas as formas de violência física ou mental, dano ou sevícia, abandono ou tratamento negligente; maus tratos ou exploração, incluindo a violência sexual, enquanto se encontrar sob a guarda de seus pais ou de um deles, dos representantes legais ou de qualquer outra pessoa a cuja guarda haja sido confiada (UNICEF, 2004, p. 13).

Nesse sentido, compreendemos a garantia legal e a oferta real da Educação Infantil como um dever do Estado brasileiro de forma pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (Freire, 1996; Brasil, 2009;) e testemunhamos que ele o faz a partir da proposta e da efetivação das DCNEI que coroam um processo iniciado, de forma mais explícita, na Constituição de 1988 e que não cessa. Portanto, admitimos que uma das formas de instrumentalizar o artigo 19 da Convenção Sobre os Direitos da Criança é a Educação Infantil.

Assim, é a Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, norteadora na organização das propostas pedagógicas relativas a essa etapa da Educação Básica. Elas se sistematizam com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e agrupam princípios, fundamentos e procedimentos decretados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação com a intenção de orientar as políticas públicas educacionais e contribuir para a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (BRASIL, 2009, 2013).

De acordo com Brasil (1996, 2009), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e está disponibilizada em creches (até três anos) e pré-escolas (quatro e cinco anos), sendo caracterizadas como espaços educacionais não domésticos, públicos ou privados, que cuidam e educam, em jornada integral ou parcial, no período diurno, e que são supervisionados por setor competente do sistema de ensino e exposto ao controle social.

Nessa perspectiva, é possível observar um encadeamento lógico e racional no processo de escolarização nacional relativo à Educação Básica, no qual o início é a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e findando no

Ensino Médio, ideia também contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Também vejamos que o currículo é idealizado como um conjunto de ações que pretendem articular as experiências, os conhecimentos e os saberes das crianças com aqueles já produzidos historicamente pela humanidade e, portanto, expressam parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a favorecer o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade.

Por conseguinte,

As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (BRASIL, p. 100, 2013).

Para além da preocupação explícita com o currículo, mas no sentido de torná-lo exequível, todas as propostas pedagógicas relacionadas à Educação Infantil devem reconhecer a criança como sujeito histórico e de direitos e, em vista disso, colocá-la no centro do processo educacional, garantindo que, em seus momentos de brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar, relacionar-se e interagir, ela possa construir sua identidade pessoal e coletiva, além de criar perspectivas sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Examina-se que as DCNEI em nenhum momento fazem referência a processos competitivos no âmbito da Educação Infantil – muito pelo contrário. Pode-se analisar que a competição, mesmo sendo reconhecida como um elemento constitutivo do ser humano, o que não é unanimidade, não precisa ser enfatizada e estimulada nas relações entre as crianças. Segundo Freire (2011c, p. 130):

[...] a competição é também profundamente ideológica. Ela nasce, de um lado, de um tipo de sociedade, de um tipo de produção material, que é competitiva. A escola reproduz essa produção, ao nível agora da cultura e do conhecimento, e fundamenta o ato de conhecer na competição de conhecer.

Mas não é essa a ideia que se apreende nas Diretrizes. A ideia é que, para a construção de uma sociedade diferente, é necessário que as relações sociais sejam construídas de uma forma diferente. Em vez da competição, que a

solidariedade, o companheirismo e a cooperação fossem os valores a serem enfatizados pela educação. Procura-se difundir a ideia de que é nas relações cooperativas, dialogadas e respeitadas que os processos educacionais mais se consolidam.

Assim, as propostas pedagógicas ao serem pensadas precisam levar em conta os princípios éticos, políticos e estéticos, sob pena de afrontar a centralidade da criança no processo educacional.

Como princípio ético, entendemos a operacionalização de uma intervenção pedagógica que respeite e leve em consideração elementos relacionados à autonomia, à responsabilidade, à solidariedade, ao respeito pelo bem comum, pelo meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. No que toca ao princípio político, é imperativo declará-lo a partir dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. E, por fim, o princípio estético explicita-se pelo reconhecimento e respeito à sensibilidade, à criatividade, à ludicidade e à liberdade de expressar-se por meio das diferentes manifestações artísticas e culturais.

Outro objetivo a ser cumprido pelas propostas pedagógicas é garantir à criança uma gama de direitos: proteção, saúde, liberdade, confiança, respeito, dignidade, brincadeira, convivência, interação, que potencializariam a apropriação, renovação e associação de conhecimentos e aprendizagens de variadas linguagens. Para tal, devem ser observadas condições que permitam o trabalho coletivo, a organização dos materiais, espaços e tempos pedagógicos, refletindo sobre o cuidar e o educar como elementos indissociáveis, sobre a integralidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança e sobre a participação efetiva da família no processo educacional dela.¹⁰

Além do mais, as Diretrizes, tal qual Freire, confirmam a necessidade de fundar uma relação concreta com a comunidade, valorizando seus saberes e garantindo uma gestão democrática. Admitem que existem faixas etárias distintas, com particularidades individuais e coletivas e que é importante promover interações variadas entre os sujeitos da Educação Infantil.

¹⁰ Segundo o Professor Doutor Valério José Arantes, a Psicologia Transpessoal representa a quarta força da Psicologia, unindo a Arte, a Religião, a Filosofia e a Ciência. Todos esses elementos são contemplados nesta perspectiva educacional.

As interações pressupõem que o ambiente da escola, seu espaço físico, seus objetos, materiais e brinquedos devam ser pensados e concretamente organizados de forma a permitir amplo deslocamento, movimentação e acesso das crianças aos espaços, para que elas possam se apropriar de sua escola, inclusive aquelas crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Diante de tamanhos desafios, não poderia faltar no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças a associação das contribuições dos povos indígenas, asiáticos, europeus e afrodescendentes. Dessa forma, o combate a qualquer forma de racismo e discriminação estaria sendo construído e o respeito à diversidade e à diferença posicionado em seu devido lugar.

Assim, a escola de Educação Infantil destinaria em seu ventre um espaço adequado e propício para o enfrentamento dos preconceitos edificados em nossa sociedade, que nos perseguem, nos ancoram e não nos permitem cumprir nossa vocação ontológica de sermos mais.

Quanto aos povos indígenas, sua autonomia na escolha de como desenvolver a educação de suas crianças é garantida. Desse modo, as propostas pedagógicas devem reiterar a identidade étnica e a língua materna, possibilitar que os conhecimentos, crenças, valores, memórias e concepções de seu povo sejam transmitidos, continuar com a educação tradicional familiar e ligá-la a outras práticas socioculturais da comunidade, além de reorganizar as ações pedagógicas em função das necessidades e demandas locais de sua comunidade.

Já no que diz respeito às propostas pedagógicas relativas às crianças filhas de extrativistas, caiçaras, quilombolas, ribeirinhos, povos da floresta, agricultores, assentados e acampados da reforma agrária, o reconhecimento de sua forma de vida é fundamental na constituição de sua identidade, de sua cultura e tradição. Como é de vital importância flexibilizar o calendário escolar e suas rotinas em função da atividade econômicas delas, engrandecer seus saberes e sua participação na produção de conhecimento sobre o mundo e o ambiente natural e por fim, mas não menos importante, poder oferecer brinquedos e equipamentos que considerem suas características socioculturais.

Vejamos, portanto, que as Diretrizes e Freire não são omissos na identificação e no reconhecimento daquelas populações que são historicamente marginalizadas em nossa sociedade. Ambos enaltecem suas contribuições à

formação da mesma sociedade que os marginalizam e pontuam categoricamente a necessidade de superar tal marginalização a partir do conhecimento e do respeito à sua forma de vida, aos seus valores e às suas crenças, como também da legitimação e valorização de sua cultura, que deve ser presença na escola de Educação Infantil para enriquecer a formação da criança.

Como se pode observar de maneira explícita até este momento, é muito forte nas DCNEI a ênfase nas propostas pedagógicas. Prova disso é que Brasil (2009, p. 4, grifo do autor, 2013) determina, em seu artigo nono, que

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações** e a **brincadeira**, garantindo experiências que:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;

V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com **outras crianças e grupos culturais**, que alarguem seus **padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade**;

VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Um pouco mais adiante, as DCNEI tratam da questão da avaliação. Afirmam que o processo avaliativo deve ser uma construção coletiva e dialogada no seio da escola da Educação Infantil, entre todos aqueles envolvidos no cuidar e no

educar da criança e que, em hipótese alguma, deve selecionar, promover, classificar ou retê-las. O foco principal, senão exclusivo, é o desenvolvimento das crianças.

Para tal empreitada, propõe-se que os professores dilatem seus horizontes para observar crítica e criativamente as brincadeiras, interações e atividades das crianças, utilizem várias formas de registros, partilhem com as famílias o desenvolvimento de seus filhos e de seu próprio trabalho enquanto professores e que levem em consideração em seu planejamento o *continuum* de aprendizagem pelo qual as crianças atravessam em seus “[...] diferentes momentos [...] (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental)” (BRASIL, p. 29, p. 100, 2009, 2013).

Nesse sentido, o papel do professor democrático, desde a Educação Infantil, é estimular e respeitar a fala da criança, pois compreende e acredita que a Educação se faz com comunicação, mas não uma comunicação que tem origem e destinatário, mas, pelo contrário, a comunicação que percorre o ir e o vir dos sujeitos na relação de uns com os outros; a comunicação que se estabelece no diálogo dos comuns, dos mesmos e daqueles que partilham do sentimento de igualdade, já que, na medida em que falamos, também devemos escutar o que o outro tem a dizer. Uma comunicação que coloca a liberdade de quem fala e de quem escuta, ora falador, ora escutador, a serviço da vida e do bem querer comum (FREIRE, 1996).

Vem dessa perspectiva democrática, a de ouvir e ser ouvido, também a ideia de que a criança deve ser sujeita de sua própria aprendizagem, que tem no professor um papel fundamental de mediador, de construtor dialógico das possibilidades de aprender e ensinar. Portanto, é tarefa do professor democrático e progressista, a começar da Educação Infantil, de auxiliar a criança a aguçar sua curiosidade e de buscar formas para satisfazê-la momentaneamente, visto que o processo de aprender e ensinar é infinito. O professor pode e deve amparar em seu conhecimento, em sua legitimidade e alegria a criança que se constrói junto dele, acolhendo e lançando-a à frente com segurança e firmeza.

Notemos que atenção especial deverá ser conferida à passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, no sentido de preservar e potencializar o desenvolvimento da criança, respeitar aquilo que é específico da faixa etária e não antecipar os conteúdos referentes ao Ensino Fundamental.

Diante do que foi exposto aqui, é possível perceber o grande e coerente encadeamento entre os marcos legais educacionais nacionais a partir da Constituição de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e Adolescente de 1990, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, de 1999, pelo Plano Nacional de Educação de 2001, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 e, finalmente, pelo Plano Nacional de Educação de 2014.

Nessa lógica, é preciso reafirmar dois pontos: primeiro, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, promulgadas em 2009, fecham momentaneamente um ciclo de pensamento e pontuam o que foi possível de ser produzido até aquele momento; segundo, que as referidas diretrizes fazem parte de nosso referencial de análise, mas que permanecer compenetrado nelas é um exercício extenuante, na medida em que o Mundo, o Homem, a Educação, suas ideias, perspectivas e produções são dinâmicos e se alteram continuamente, reafirmando integralmente, parcialmente ou negando a produção anterior.

Todavia, percebemos em nossas análises que as produções e marcos legais posteriores a 2009 reafirmam, ao menos até 2014, as ideias contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Mesmo assim, é necessário abrir um pequeno espaço aqui e pontuar que, apesar do progresso identificado na legislação desde o final dos anos de 1980, que garante o direito à infância e a uma escola que deveria permitir o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da amorosidade, da experiência do diálogo, da leitura de mundo, da curiosidade e da inserção da vida vivida no interior dela, existem movimentos contrários que atualmente trabalham para barrar a efetivação das políticas públicas de caráter mais progressista construídas na última década.

O retorno a concepções educacionais ultrapassadas da década de 1990, através do dueto competências e habilidades, a lei da escola sem partido, a reforma do Ensino Médio, o congelamento orçamentário no investimento público em Educação por 20 anos, o não cumprimento do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a tentativa de acabar com o piso nacional do professor são exemplos

evidentes de uma ação organizada que provocará um retrocesso na educação nacional e no desenvolvimento do país.

Essas medidas caminham na contramão de tudo que é mais científico e pedagógico na atualidade, que indica a necessidade de sofisticar, elaborar e aperfeiçoar os processos de humanização nas escolas justamente para combater a degradação do espírito nos ambientes escolares, que provocam sofrimento e impossibilidade nas crianças. Devemos resistir e não retroceder a controles e práticas autoritárias propostas. Mas teremos condições de fazê-lo?

3.2 As concepções de Infância e de Criança em Paulo Freire

Pelo que pudemos constatar até o momento, não seria possível construir as concepções de Infância e de Criança em Freire sem antes viajarmos atentamente pelos seus conceitos de Mundo, de Homem e de Educação, pois não conseguimos visualizar de forma absoluta, explícita e frequente, até o momento, nas obras consultadas, o que ele conceitua sobre a infância e a criança. Assim, a tarefa que se aproxima refletirá um esforço incomum para ser cumprida.

Nessa lógica, parece-nos bastante instigador despertar nossas próximas reflexões apoiados no pensamento de Freire (2011c, p. 73) que vem a seguir:

Eu não posso ter a alegria, como tu tens aqui nesse livro dialógico, de dizer de quando em vez “como professor primário”; essa é, para mim, a maior lacuna que tenho como educador; é o maior vazio, como educador, que eu tenho, e é um vazio lamentavelmente – me parece hoje – impreenchível! Não tem mais como! Não que eu me ache tão velho, pelo contrário, até: quanto mais velhinho, mais talvez eu pudesse me ligar às crianças. Mas, não sei, para mim não dá mais. Eu não tenho a alegria que tu tens, nem falo com essa felicidade com que tu falas...

Mas estou convencido, na minha prática, de que a espontaneidade, a imaginação livre, a expressividade de si e do mundo da criança; a inventividade, a capacidade de recriar o já criado, para poder assim criar o ainda não criado, não podem, de um lado, ser negadas em nome da instalação de uma cega disciplina intelectual, nem, de outro, estar fora da própria constituição dessa disciplina, entendes, Sérgio?

Não é possível criar a disciplina intelectual castrando a imaginação, castrando a espontaneidade, castrando a expressividade da criança – de si mesma e do mundo que a cerca...

Seriam essas algumas das concepções de Infância e de Criança em Freire? Talvez, mas o que fica evidente aqui é uma enorme frustração dele por não ter conseguido atuar como professor com crianças, pois, ao que tudo indica, poderia

ter contribuído significativamente para a educação delas. Mas vamos em frente, identificando, quando possível, e construindo de forma hipotética o ponto de vista de Freire sobre a Infância e a Criança.

Ao observarmos que Freire concebe o Homem como um ser concreto, porém inacabado, inconcluso e incompleto, podemos estabelecer uma aproximação no sentido de que a criança, antes de se manifestar como tal, está inserida em uma categoria maior, que é a de Homem, ser humano, gente viva. Portanto, a criança é gente em desenvolvimento e gente muito inacabada, inconclusa e também incompleta, que está em pleno processo de constituição para *ser mais*, e possui, mais do que outros seres humanos, uma capacidade incalculável de *ser mais*, pois está no início do caminho.

Lembremos como estabelecem Frencken e Alves (2013, p. 119-120):

O conceito de *ser mais* em Freire diz respeito ao inacabamento do homem e da mulher (**da criança**), no qual o autor desenvolve a proposta de seres inconclusos, por isso em constante fazer-se, o inacabamento é este fazer-se constante que se dá com o outro mediado pelo mundo e neste fazer-se se elabora também um fazer o mundo no mundo [...] (grifo dos autores).

Contudo, essa criança não tem consciência de seu inacabamento, de sua inconclusão, mas o adulto que com ela constrói relações e é responsável pelo seu cuidado e educação tem possibilidade de tê-la e, ao tê-la, organizar sua prática educativa para proporcionar à criança uma educação integral, mesmo reconhecendo que as condições objetivas – materiais, políticas, sociais, econômicas e pedagógicas – atuais tendem a não facilitar o trabalho e, quando não, atrapalhá-lo de forma direta, na medida em que inviabilizam concretamente as ações do adulto em prol das crianças.

Todavia, essa constatação nos permite a oportunidade de reconhecermos que as mesmas condições objetivas não são eternas e podem ser superadas, na medida em que tanto a criança quanto o adulto percebam que a palavra e a ação reflexiva são potencialmente modificadoras da realidade. Assim, a criança em Freire já é um sujeito em processo de desenvolvimento, que se desenvolve enquanto está sendo, enquanto vive e experimenta a vida em constante movimento.

Isso posto, é prerrogativa desse desenvolvimento contínuo da criança a construção de uma relação honesta e verdadeira, na qual a presença da afetividade entre criança e adulto, aluno e professor e a concordância de que a edificação

saudável da relação afetiva poderão contribuir muito para o desenvolvimento da criatividade, já que ela, a criatividade, implica o risco, e este, necessariamente, pode ser confrontado com mais tranquilidade quando se gosta, se confia e se sabe acolhido, nos momentos infelizes, nas limitações e possíveis falhas oriundas das tentativas de aprender, ensinar e criar algo novo. Portanto, a infância e a criança em Freire manifestam-se na possibilidade da criação de uma relação afetiva, verdadeira, respeitosa e dialógica entre elas e os adultos que com elas estão.

No mesmo sentido de afirmar a importância da afetividade na relação aluno e professor e, conseqüentemente, na prática pedagógica, é crucial anunciar que apenas ela (a afetividade) não basta. É necessário que o professor também possua competência técnica e científica. Esses dois apoios, querer bem (afetividade) e conhecer bem (competência), articulados de forma equilibrada, podem lançar os alunos a um mundo de descobertas e aprendizagens plurais. Daí que a ideia de Freire sobre a infância e a criança não pode ser compreendida longe do binômio cuidar afetivamente e educar competentemente, fundamental na Educação Infantil.

Portanto, a disposição para o diálogo e a admissão de que é necessário gostar de gente de verdade e de verdade gostar de gente poderá fazer da relação criança com adulto, aluno com professor uma relação profundamente cúmplice na perspectiva do aceitar as características de cada um como uma prerrogativa da humanidade de cada um em relação com o outro. Percebe-se, conseqüentemente, que o diálogo e o gostar são prerrogativas, condicionantes categóricos, do processo educacional e, em especial, na Educação Infantil. Assim, podemos sim afirmar que Freire reconhece a criança como um ser humano disposto ao diálogo e ao querer bem, características marcantes de seu desenvolvimento. Mas aqui vale um alerta: a criança gosta e dialoga com quem a respeita.

Garantidas essas condições, a criança mostra-se um ser da abertura para o outro e para/com o Mundo, um ser da linguagem e da comunicação fácil e espontânea. Essa situação estabelece uma relação de proximidade com Freire, na medida em que ele admite o diálogo como uma categoria fundante da proposta educacional libertadora (FRENCKEN; ALVES, 2013).

Nessa lógica, assumindo a forte relação entre linguagem e comunicação com a cultura da Educação Infantil, revela-se a força da antropologia na compreensão de Freire sobre a cultura, ficando clara a ideia de que o Homem produz cultura. E é essa cultura, produzida pelas mãos humanas em íntima relação

com o Mundo, que se constitui na herança cultural que poderá ajudar a criança na compreensão de si, do seu mundo e do outro. Em vista disso, as concepções de Infância e de Criança em Freire também admitem que elas, ao mesmo tempo em que produzem, utilizam a cultura, já que estão envoltas em uma dimensão social e antropológica maior, que é a dimensão da vida, do vivido, do cotidiano dentro e fora da escola.

Assim, é a herança cultural, história da produção humana, tradição, valores, princípios, crenças, ideias e sonhos, veiculados também na escola, e em associação com a linguagem, que as crianças inventam, reinventam, incluem-se ao seu próprio contexto e interligam-se à sua cultura. Nesse momento, sentem-se pertencentes, criam e reconhecem raízes, descobrem sobre si mesmas e ao descobrirem-se podem passar a descobrir sobre os outros também. Essa dimensão, a da cultura, não poderia e não foi desconsiderada por Freire e, por isso, é possível pontuar que a infância e a criança são frutos de um processo histórico gerado dentro da cultura.

Nesse sentido, também se pode conceber a criança, a partir de sua linguagem e comunicação culturais características, como um sujeito da escuta, entendendo aqui o processo da escuta como um atributo construído socialmente e por professores que também têm o hábito consciente de escutar. Logo, a escola é lugar de falar, de posicionar-se diante daquilo que acontece e que se sente, mas também é lugar de ouvir e escutar atentamente uns aos outros.

Do mesmo modo, é fundamental rechaçar o conceito de cultura do silêncio, que enfatiza o processo de dominação, porque nega o direito à conquista da palavra, o direito de dizê-la, e negar a alguém o direito à conquista da palavra, como a própria palavra, é surrupiar sua condição humana, seu direito de ser. Conseqüentemente, podemos sinalizar que a infância e a criança em Freire são consideradas como período e sujeito da construção profícua da palavra. A Educação Infantil é o lugar e o momento para se libertar a palavra da criança e com ela elaborar novas conquistas.

Sendo assim, e levando em consideração o momento singular que a Educação Infantil se constitui na vida da criança, o sentido atribuído à ação e reflexão na realidade cotidiana é um privilégio que deve ser explorado pedagogicamente. Ou seja, a partir do dia a dia da criança na escola e levando em conta seu potencial desenvolvimento, ações educacionais poderão ser inseridas na

ótica do concreto ao abstrato. Isso permite a observância de que a criança é um ser disponível para o novo, ávido a conhecer, um sujeito ontologicamente concebido para *ser mais*, para desejar mais, para criar mais, traços postulados por Freire.

O protagonismo da criança, que pode surgir de sua natureza, de sua curiosidade, não deve ser tolhido pela escola. Muito pelo contrário, a escola das crianças deve ter como uma de suas funções primeiras permitir e estimular a pergunta, a curiosidade, a reflexão coletiva e individual sobre determinadas questões, conteúdos e disposições que instigam o poderio criativo da criança. A vitalidade da criança, sua inclinação em saber e saber bem, é uma de suas características mais marcantes. A escola tem a obrigação de ver, identificar e agir coerentemente em relação a isso. Uma forma de fazer isso é libertando a palavra da criança.

Confirmam esse raciocínio Oliveira e Leite (2012, p. 52), pois:

Considerar o educando (**criança**) como sujeito e protagonista exige mudanças reais nas formas de conduzir a prática educativa. O protagonismo do educando (**criança**), na prática educativa, deve, assim, sair do discurso e ir para a prática. Tudo precisa ser discutido, conversado, debatido, enfrentado junto com eles, e não para eles. O resultado será a construção de uma responsabilidade coletiva sobre o processo de conhecimento (grifo do autor).

Percebe-se que a proposição, liberdade à palavra da criança, comunga valores de uma sociedade democrática, responsável pelo seu presente e futuro e que deixa evidente quais valores pretende perpetuar. É uma proposição que rompe definitivamente com a brutalidade indubitável do não ser, que fere a vocação ontológica e histórica do homem de *ser mais*. A disposição para o silêncio, para a quietude, para a não expressão, conduz-nos rapidamente à admissão do ser menos como verdade dada e imutável. Em contrapartida, a criança, concebida como um sujeito de direitos potencialmente liberto, espontânea, curiosa e criativa é lançada a um processo que rompe com a direção alienante, que destrói sua autenticidade e elimina sua condição medular para uma existência com profundas relações interativas e humanas.

Logo, garantir e estimular a escuta e a palavra da criança significam ensiná-la a se sensibilizar com a fala do outro, a respeitar as peculiaridades da fala, a valorizar as diferenças e semelhanças daquilo que é dividido com o outro. E através desse recurso há a possibilidade de se criar a ideia de que é necessário

ajudar o outro sim, estar com o outro sim, já que, na medida em que ajudamos o outro, ajudamos a nós mesmos também, visto que a nossa relação com o outro se faz na troca, no compartilhar, no gostar, no respeitar, no escutar, no falar e na capacidade de desenvolver a tolerância, sem a qual a vida, em última instância, se torna inviável.

Sobre ela, a tolerância, um valor da democracia, da educação humana progressista e para a liberdade, Freire (2003) ensina-nos que é a virtude prática de conviver com o diferente e, dessa maneira, deve ser uma preocupação diária de quem trabalha com crianças, já que, se pedagogicamente manuseada, poderá oferecer outra visão de mundo a elas e de forma decisiva ampliar a compreensão de que todos nós somos diferentes em nossa complexidade, mas iguais em nossa humanidade.

Portanto, todos nós temos os mesmos direitos, independentemente das diferenças que marcam nossa singularidade, quer sejam elas de ordem religiosa, racial, sexual, classista, política, cultural ou ideológica. Dessa forma, poder ensinar e dividir essas ideias e visões de mundo com as crianças é contribuir para um mundo melhor, menos preconceituoso e mais tolerante. É o diálogo se materializando em ação humana em favor do humano.

Mas, para isso, é preciso compreender que a criança constrói sua autonomia a partir da interação intencional ou não com o outro, consigo mesma e com o meio, seus objetos e com respeito pela construção da autonomia alheia também. Quanto mais sua autonomia se qualifica, mais ela se torna capaz de expor sua curiosidade, já que reconhece, por ser ou estar se tornando autônoma, que a sua curiosidade não é um estorvo, mas sim uma faculdade necessária e bem-vinda à escola e a si mesma. Curiosidade é coisa boa, muito boa.

Igualmente, o respeito devido à autonomia da criança em processo de desenvolvimento, à sua dignidade, ao seu conhecimento prévio nascido da experimentação, à sua identidade em construção configura-se a partir da coerência entre o que falamos e o que fazemos, em nossa seriedade e retidão de professor; é um imperativo ético, e não um favor que fazemos à criança.

Assim, se a curiosidade é condição fundamental para a superação dos obstáculos que se apresentam no processo educacional, as crianças têm uma possibilidade enorme de acessá-la para se desenvolverem, visto que elas possuem brilho no olhar perante o novo e clamam por saber.

E o que é o saber senão um estágio posterior à construção do conhecimento e que pode ser erguido coletivamente por meio de uma prática docente adequada, que passa a ser afirmado pelas crianças por sua linguagem característica, tendo no diálogo um atributo elementar? Lembrando que o diálogo aqui posto é o diálogo do ir e vir, da escuta atenta, afetiva e democrática.

Nesse sentido, tal qual propõe Freire, a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica é um axioma, uma premissa considerada necessariamente evidente e verdadeira também para a criança, já que a intervenção do professor poderá levá-la com mais qualidade a alcançar outros patamares do saber. A criança da Educação Infantil poderá ser ensinada a perscrutar sua realidade, seu cotidiano e suas dúvidas para construir respostas a suas perguntas, às suas incertezas e aos seus desejos de saber o porquê, o motivo das coisas. Um professor comprometido com a criança e com o seu trabalho permitirá e estimulará a vinda da curiosidade epistemológica que desoculta a verdade em prol da liberdade e do direito de saber que a criança tem.

Entretanto, uma postura do professor diferente daquela que vem sendo defendida tende a emperrar o desenvolvimento da criatividade, e isso se torna um problema, uma vez que a criatividade, nascida da capacidade de ser curioso e crítico dos problemas do Mundo, é tolhida na sua origem.

Senão vejamos o que diz Freire (2011b) quando aponta a necessidade de se problematizar sempre, desde a Educação Infantil, a indispensável relação dos educandos com o Mundo enquanto seres no Mundo. Essa relação é capaz de desafiar os educandos, e uma criança desafiada coerente e amorosamente passa a ser uma criança investigadora de sua própria condição no Mundo e com o Mundo, assim como amplia sua investigação na direção dos outros que com ela constroem sua realidade cotidiana. Operam no concreto vivido e, assim, produzem um saber característico, verdadeiro e extremamente relacionado com a vida.

Como testemunha Freire (1996), o trabalho do professor é uma prática especificamente humana, que tem em seu processo a confirmação da centralidade no sujeito humano, aqui, na criança. Independentemente da faixa etária em que atua, sua tarefa ética é apoiar o educando na superação de seu estado de conhecimento atual. Dessa forma, em se tratando da Educação Infantil, a missão do professor é a mesma, ou seja, pautado pela ética e consciente de seu trabalho, contribuir de forma categórica, tomando decisões que efetivariam as mudanças de

qualidade em prol de uma educação integral. Se criança, jovem, adulto ou idoso, a postura do professor, no que tange ao seu papel, deve ser a mesma.

Daí pode-se perceber que Freire idealiza uma infância e uma criança possuidora dos mesmos direitos que os demais sujeitos sociais vinculados ao processo de escolarização têm. Rompe-se com a ideia de que na Educação Infantil é aceitável uma prática docente de menor qualidade e verdadeiramente inferior aos demais níveis de ensino, em que a professora é chamada de “tia”. Muito pelo contrário, todo o processo educacional deve ter como objetivo oferecer a melhor qualidade possível no momento e a busca constante da superação dessa qualidade, além, é claro, de desvelar as arapucas contidas nas palavras e nos contextos, como é o caso de “tia”.

Nessa palavra doce, reside também a ideia velada de se tentar amolecer a capacidade de luta das professoras por melhores e mais dignas condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem. Não queremos aqui, como não pretendeu Freire, detonar a figura da tia, mas resguardar e valorizar a figura da professora como profissional da Educação. Tampouco pretendemos castrar a espontaneidade da criança, que amorosa e carinhosamente chama de “tia” sua professora, pois gosta dela, sente-se cuidada, acolhida e protegida, como faz sua família.

Não, nossa defesa aqui se faz justamente para tentar impedir que arditosamente se misturem os papéis, que se perca a clareza necessária para cuidar e educar na Educação Infantil, visto que, se não me reconheço como tal, não posso reivindicar e desenvolver os papéis que estão sob minha responsabilidade social. Portanto, sejamos professoras profissionais, com comprometimento social, éticas e carinhosas com as crianças. Desse jeito, tal qual concebemos e afirmamos que escola não é casa, pensamos que professora não é tia, tampouco família.

Essa premissa viabiliza nossa reflexão sobre o que é a escola e qual a sua função. Compreendemos a escola como o local, o espaço cultural, geográfico, político, pedagógico e simbólico, socialmente construído e chancelado pela comunidade, em que se desenvolve o processo de escolarização, entendido aqui como a transmissão e/ou construção dos conhecimentos/saberes historicamente arquitetados pela humanidade. Portanto, acreditamos que a escola é e tem um papel diferente da família, que opera mais precisamente na esfera dos valores, da moral e da ética.

Essa escola à qual nos referimos deveria ser capaz de aproveitar todos os recursos naturais e culturais que as crianças experimentam através do brincar e do jogar, eixos medulares da Educação Infantil e, a partir do próprio brincar e jogar, intervir de forma a ensinar, provocar, questionar sobre os recursos fragmentados que deram origem à brincadeira. Das partes ao todo e de volta às partes, e assim sucessivamente. Escola viva, dinâmica, real e vivida em sua singularidade e para além dela. Uma escola que sonhasse e fosse para além apenas dos conteúdos e, assim, rompesse com a premissa reacionária de preparar a criança, durante sua infância, para o futuro, pois:

A concepção de tempo, que separa o tempo de formação/preparação do tempo de ação/vivência, em que uma etapa só tem sentido enquanto preparação para outras etapas, para outros tempos, é altamente desestimulante (AULER, 2007, p. 170).

Uma escola que garantisse ao ser humano a possibilidade de cumprir sua predisposição para aprender mais. Enfim, uma escola que, “no processo de construção da educação de qualidade, deve transformar-se numa comunidade do diálogo coletivo” (VEIGA, 2009, p. 169). E por que essa escola não poderia começar na Educação Infantil, lugar onde o conhecimento é aprendido para ser usado, avançado e superado no futuro?

Contudo, a despeito da escola que encontramos hoje, independentemente de a qualificarmos como boa ou ruim, é-nos permitido dizer que essa escola não dará conta dos processos educacionais necessários para a superação, para a libertação dos homens e mulheres deste mundo, porque ela e seus atores, muitas vezes, não se propõem a mudar, a enfrentar os modelos existentes e a combatê-los com conhecimento e disposição inabalável.

Sendo assim, para que seja efetuada a superação do modelo arcaico e bancário de escola, é fundamental clareza curricular, entendimento pleno de sua proposta pedagógica, compreensão de seu sistema de avaliação, compromisso visceral e mestria para agir e refletir sobre e com a realidade.

Além disso, toda escola está inserida dentro de uma estrutura, de uma sociedade de valores, de um governo, de uma ideologia que a submete a seus princípios, crenças e interesses (AULER, 2007). Nessa lógica, como a escola, que está a serviço de um determinado grupo, proporia uma educação que colocasse em

perigo seu fundamento de mundo e de vida? Poderia a escola “legislar” abertamente contra ela mesma?

É óbvio que a escola não proporia um modelo que pudesse resultar na perda de sua identidade, dos valores, princípios e ideias de quem a sustenta. Essa ideia também é reforçada por Schram e Carvalho (2007, p. 3) quando reconhecem:

[...] o papel que tem a escola para homens e mulheres, sabendo também, que não será ela a única responsável pelas transformações da sociedade, pois vem orientada muitas vezes para a manutenção das estruturas sociais e econômicas dominantes, que impedem a própria transformação.

Dessa maneira, mesmo admitindo que a mudança educacional venha em decorrência da mudança que se processa lenta e constantemente na sociedade, entendemos que a mudança social precisa da Educação. Não se avança socialmente sem a Educação, como também não se supera um momento educacional com a ausência da transição social.

É preciso outra escola, aquela que aguace em nosso estudante, em nossa criança o prazer pela pesquisa, a crítica reflexiva aos achados e a necessidade de experimentar e constatar. Isso feito, haveria outra perspectiva de formação do estudante. “Queremos, sem dúvidas, que a escola possa, com seus educadores, trazer as mudanças desejáveis para uma sociedade justa e igualitária” (SCHRAM; CARVALHO, 2007, p. 2).

Então, que estudante seria capaz de atender a tais prerrogativas senão aquele que se encaminha à escola de Educação Infantil e, provavelmente, ainda não foi tolhido em sua curiosidade, em seu gosto por saber? Esse estudante poderá ser a criança da Educação Infantil, mas, para que esse processo se inicie e transcorra conforme acreditamos ser o mais adequado, a escola e seus professores e professoras devem estar imbuídos dos mesmos desejos e operacionalizar as mudanças necessárias.

Dentre as mudanças necessárias, podemos apontar o reconhecimento de que ser criança hoje não é fácil, nem tranquilo, ao contrário do que muitos dizem; de que é necessário a escola compreender a dor e as condições de sofrimento, privação e infelicidade a que são submetidas muitas de nossas crianças; de que ela busque o acolhimento e o diálogo como forma de trazer e garantir que a criança esteja no centro do processo educacional, sujeito vivo do presente. A escola não

pode continuar sendo vista como um centro de autoritarismo, o lugar da punição fria e irrefletida. Assim, ela continuará a afastar nossas crianças, condenando-as a uma vida sem novos horizontes, provocando medo e ódio, em vez de respeito, confiança e amor.

A escola de que falamos aqui é aquela do sujeito ativo e produtor de seu próprio saber e que deve ser compartilhada com outros produtores de saberes para que esses saberes, juntos, possam ser superados. Nessa escola, o professor, através do diálogo, tem o papel de problematizar o Mundo com e para a criança. Ratificam esse pensamento Oliveira e Leite (2012, p. 50) na medida em que assinalam que:

[...] quanto mais problematizamos os educandos como seres no mundo e com o mundo, mais eles vão se sentir desafiados; quanto mais desafiados, mais buscarão responder a esse desafio.

Nesse processo, os educandos são desafiados a problematizar a realidade social desnaturalizando-a para que possa ser, assim, transformada. Trata-se de uma atitude dialógica, onde o confronto, as ideias e os conhecimentos de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional são levados em conta para a construção de novos conhecimentos, superando conhecimentos estabelecidos.

Portanto, não falamos aqui da escola que oferece uma educação bancária, uma educação do silêncio e que comunga da proposição arcaica e ultrapassada do “faça o que falo e não faça o que faço”, que impede o desenvolvimento da curiosidade e compromete o desenrolar da criatividade.

Uma escola que enxerga o professor como um depositante de conteúdos, que doa benevolmente ao aluno seu precioso conhecimento, pois ele há de ser abastecido passivamente, pois é vazio, não conhece nada. Essa escola não nos serve mais, já que “é um instrumento de opressão e contribui para a manutenção de uma sociedade injusta e desigual” (OLIVEIRA; LEITE, 2012, p. 49).

A escola que nos serve é aquela que educa para a liberdade, para o diálogo, para o respeito e para a vida que deve ser vivida hoje, mas responsabilmente cuidada para amanhã. Essa escola é democrática e é construída dialogicamente pela sociedade e para a sociedade, que a vê como meio e fim de seu próprio desenvolvimento. É essa escola que precisa receber de braços abertos nossas crianças e implantar com elas uma educação de qualidade potencialmente emancipadora.

Corroborar com tal prerrogativa Veiga (2009, p. 168) ao afirmar que:

A educação de qualidade só atinge seu sentido na prática pedagógica nas interações vividas entre professores, alunos (**crianças**), pais e responsáveis, funcionários e representantes da comunidade, em suas experiências, processos e resultados. Para isso, é imprescindível a ruptura com a concepção conservadora de educação que incide na própria organização do trabalho pedagógico da escola, na vida escolar dos alunos, no que fazem e como fazem, o que vivem e como vivem. Por outro lado, a ruptura implica condições favoráveis que ofereçam recursos financeiros necessários, condições e processos para que se possa atingir a prática pedagógica em sua essência (grifo do autor).

E, nesse sentido, propondo uma escola que visceralmente atue nessa esfera, é que concebemos a criança também nessa esfera, ou seja, essa escola apenas poderá existir se a criança que se apresentar diante dela também exigir esse outro modelo de educação – e esse outro modelo de educação só poderá ser exigido por essa nova criança. Escola e criança atuando como um sistema, juntos, mas singulares e cooperativamente críticos de si mesmos. Contudo, não podemos negligenciar o papel da família na educação da criança que chegará à Educação Infantil.

Assim, reconhecendo espaços e funções distintas entre a escola e a família, constatamos a íntima e necessária relação entre essas instituições seculares para que a função que ambas desempenham possa lograr êxito. De outra forma, seria afirmar que a escola é diferente de casa, da família, mas com esta precisa dialogar constante e profundamente em prol da criança.

Partindo dessa ideia, vale o princípio de que professores e professoras não são tios ou tias, já que professores e professoras ocupam espaços e funções diferentes, mesmo assumindo que ambos, professores e professoras, possam conferenciar, em relação a tios e tias, que operam sob a ótica da família e da casa.

Essa separação é fundamental quando nos referimos à Educação Infantil, na medida em que ela é concretamente a esfera que inicia a passagem do seio da família para o convívio social. Daí a necessidade de acolher afetiva e profissionalmente (como professor e professora, e não como membro da família) as crianças que chegam à escola, visto que não há incoerência alguma entre atuar de forma afetiva, acolhendo, cuidando e educando as crianças pequenas que deixam o centro de suas famílias e se lançam ao mundo pela escola.

Pois, como diz Freire (1996, p. 94),

Programados para aprender e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens (**e crianças**) há

sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender (grifo do autor).

E, mesmo que todo o sistema, como já foi exposto, arditamente atrapalhe e até inviabilize a Educação das crianças, os professores e professoras, ao tomarem consciência dessa situação, devem agir e cumprir o seu papel social, apesar dos limites existentes.

É necessário travar batalhas constantes pela escola, pelas crianças, pelo aumento de seus padrões de ensino e aprendizagem, pela dignidade daqueles que ensinam e aprendem, pela formação permanente, pela participação de todos de forma politicamente clara.

Também é indispensável a incessante reflexão coletiva e dialogada sobre o currículo, seus objetivos, conteúdos, procedimentos e mecanismos avaliativos. Lembrando que a leitura do Mundo precede e alimenta a leitura da palavra, que em um ciclo interminável constrói a criticidade e permite a transformação da realidade concreta e possível de ser modificada.

Para isso, a coerência possível e necessária entre o discurso e a prática testemunha o comprometimento declarado e vivido entre o ato de ensinar e aprender, pactuado entre os sujeitos da aprendizagem, professor e aluno (criança), em busca do conhecimento. Essa tarefa vital se torna ainda mais imperiosa na Educação Infantil, visto que a incoerência é marco destruidor da confiança, e uma criança que não confia não constrói vínculo, e isso dificulta, para não afirmar taxativamente, impede a educação dela, pois como já foi reiterado, a afetividade, o gostar e o respeitar têm definitivo peso no processo.

Por fim, ao final deste momento crucial no qual nos propusemos, primeiro, a identificar, se possível, e, segundo, construir as hipotéticas concepções de Infância e de Criança em Paulo Freire, afirmamos que suas ideias de Infância e de Criança se ligam profundamente com todos os seus princípios de Homem, Ser Humano, e que dialogam estreitamente com as suas concepções de Mundo e Educação. Nós não podemos separá-las, pois elas foram pensadas e surgem *linkadas*, enredadas profundamente em sua obra.

Portanto, não é possível, aos nossos olhos, desvincular o que Paulo Freire pensa sobre o Homem e, conseqüentemente, sobre a Infância e a Criança, sendo impossível desassociá-los. Vimos que a Infância e a Criança estão dentro do Homem intimamente embrenhadas e que este vive dialogicamente com o Mundo e

com a Educação, idealizando-os como princípios indivisíveis de sua própria existência.

Também podemos afirmar que sua concepção de Infância (período) e de Criança (sujeito histórico, contextual e de direitos) se concretiza, principalmente, na esfera do diálogo e do respeito absoluto a elas. Respeito que se opera na vida cotidiana escolar através de uma relação equilibrada entre a escola, o professor, as crianças e o conhecimento. Diálogo que se pronuncia na medida em que o respeito é operacionalizado na prática pedagógica democrática e libertadora. Miremos que as características e os condicionantes dessa escola, desse professor e do conhecimento já foram amplamente postas, explicitadas e anunciadas no sentido de serem substanciais para assegurar o respeito e o diálogo devido às crianças.

3.3 O diálogo possível

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p. 46).¹¹

Observemos atentamente o pensamento acima. Poderia ser esse o entendimento de Freire sobre a relação da vida com a criança no e com o Mundo, por meio da escola, e confrontado, cuidadosamente, no interior das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), buscando nela algumas, se não todas, as ideias postas? Cremos que sim e tentaremos identificar isso agora, mas sempre na perspectiva da integralidade, pois, como já assumimos, o pensamento de Freire é complexo, contextualizado e opera na perspectiva do todo, na integralidade da vida do Homem, que, através da Educação, se manifesta no Mundo e com o Mundo.

Ao começar nossas reflexões sobre as relações existentes entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e o pensamento de Paulo Freire sobre a Infância e a Criança, a primeira certeza é que há uma

¹¹ Outro exemplo da Psicologia Transpessoal adentrando a Educação, segundo o Professor Doutor Valério José Arantes.

aproximação no sentido de atribuir ao Estado à obrigatoriedade de oferta, de acesso, de permanência e desenvolvimento de um processo educacional de qualidade. Ou seja, Freire e as DCNEI assumem que o Estado é o responsável pela Educação Infantil (EI). Inclusive o primeiro defende a ideia clara, também contida nas DCNEI, de que o Estado não pode declinar a sua função e abandonar a propositura e efetivação dos princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar as políticas públicas educacionais e contribuir para a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares voltadas à infância e à criança. Mesmo porque o Brasil é signatário da Convenção Sobre os Direitos da Criança e, portanto, deve proteger a criança a todo custo, e isso se faz, também, cuidando e educando a criança pequena em uma escola de qualidade.

Assim, é importante lembrar novamente que a Educação Infantil (EI) é a primeira etapa da Educação Básica (EB) e consiste em um espaço educacional não doméstico, público ou privado, cuja jornada pode ser integral ou parcial, no período diurno, supervisionada por setor específico do sistema de ensino e ao controle social (BRASIL, 2009).

O ingresso da criança pequena na escola de Educação Infantil representa o momento de ampliação do seu círculo de relacionamento, até então restrito à família. Ele marca a ruptura do “cordão umbilical concreto e ao mesmo tempo simbólico” entre a família e a criança. Portanto, é significativo estabelecer uma aproximação com a escola para valorizar e solicitar a participação da família no processo educacional da criança, abrindo as suas portas ao diálogo, ao confronto de ideias e aos marcadores culturais diversos, visto que o controle social poderá ser feito com mais qualidade por aqueles que se apropriam do espaço que usam.

Nessa lógica, fica evidenciada a posição das DCNEI, que proclamam à escola, tanto quanto Freire, a necessidade de valorizar a diversidade cultural, o respeito, o diálogo franco e verdadeiro com aqueles envolvidos na comunidade escolar, pois acreditam que a conscientização, fruto do respeito e do diálogo, poderá identificá-los como sujeitos históricos e críticos da sociedade que compõem, poderá criar e fortalecer a noção de pertencimento e trazer como consequência a participação e o interesse de cuidar daquilo que também é seu, que é a escola de seu filho.

É bastante significativo observar o que Oliveira e Leite (2012, p. 47-48) assinalam: “Aqui há um olhar positivo sobre o sujeito que a educação precisa considerar, no sentido de perceber o que ele sabe, o que ele traz de bagagem cultural, e não apenas o que lhe falta, o que ainda não aprendeu”.

Esse pensamento conversa com Freire na perspectiva de ir para além apenas da criança, sujeito principal da EI. Podemos, sim, compreender que essa ideia se refere também a seus pais e aos demais sujeitos da comunidade escolar, já que todos nós podemos contribuir com opiniões para melhorar as condições educacionais. Concordar com essa premissa é legitimar a escola da EI como um lugar do diálogo amplo, diverso, democrático e respeitoso. Um lugar onde os sujeitos podem e devem opinar, falar e ouvir, independentemente de serem crianças, jovens, adultos ou idosos, de pertencerem a classes sociais diversas, de possuírem condições econômicas distintas ou de ocuparem postos diferentes de trabalho.

Freire e as DCNEI concebem a Educação como um processo dialógico e apontam para a necessidade de garantir que todos os seus agentes possam participar dos processos decisórios que versam sobre ela. Dizer isso de outra forma é afirmar que as crianças, na qualidade de alunos, e os adultos, na qualidade de professores, pais, diretores, coordenadores, merendeiras, faxineiros, jardineiros, eletricitas, zeladores, cantineiros, estagiários e demais sujeitos vinculados à escola, devem ser ouvidos e participar das discussões e decisões relacionadas à educação das crianças. Nas palavras de Freire (2008), essa maneira de ver a participação da comunidade escolar, ouvindo, pensando, discutindo e decidindo os rumos da própria escola, refletiria a concretização de uma educação com a criança, e não para/sobre a criança.

Assim, o norte seria dado pelo currículo, configurado aqui como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2010, p. 12). O currículo precisa ser entendido a partir de uma matriz que valorize e garanta a execução cotidiana de procedimentos que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, estabelecendo a conexão entre a vida e a escola, o Mundo da vida e o Mundo da escola.

Portanto, esse currículo se dispõe a superar ideias, como a de que a sua construção na Educação Infantil, primeiro, engessaria a própria Educação Infantil;

segundo, traria a perspectiva conteudista, fragmentada e disciplinar de outras etapas de ensino que, infelizmente, povoam a escola brasileira; e, terceiro, que o conhecimento do senso comum seria o proposto às crianças (OLIVEIRA, 2010).

É necessário afirmar que a organização do currículo, da forma como o concebemos, em parceria com as DCNEI e Freire, ultrapassaria essas visões arcaicas e permitiria que a escola de Educação Infantil articulasse as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos científicos e culturais produzidos, trazendo à tona a oportunidade de despertar e respeitar a curiosidade infantil, tornando essa escola prazerosa e significativa.

Essa conexão é fundamental para a criança, na medida em que ela tem a necessidade de identificar e estabelecer relações entre os conhecimentos adquiridos na escola e a inserção deles em seu cotidiano. O Mundo vivido em Freire é o mesmo Mundo concreto das DCNEI. Ambos evidenciam o dever da escola de aproximar-se fielmente da vida de seu aluno, respeitando-a, e o conhecimento proposto pela escola, que deve, também, reconhecer as mais distintas formas de vida das crianças, e, na medida das necessidades delas, flexibilizar o calendário escolar e suas rotinas, engrandecer seus saberes e considerar suas características socioculturais.

A partir da problematização da vida vivida, que se estabelece com a própria realidade e por intermédio de uma ação pedagógica provocativa do professor, a criança poderá lançar mão de sua criatividade para enfrentar e superar os desafios propostos pela interrogação do professor oriunda da realidade (ÂNGELO, 2006).

A relação entre o que a criança sabe quando chega à escola precisa ser problematizada (Freire chama isso de temas geradores, que envolvem situações contraditórias, problemáticas), confrontada pedagogicamente com o conhecimento científico para que surjam a aprendizagem e a superação do conhecimento de senso comum. Afinal de contas, o conhecimento que a criança traz para a escola precisa ser ressignificado e retornar com ela à sua comunidade de origem. É preciso dar sentido às aprendizagens escolares fazendo que o conhecimento modificado volte à sua localidade de origem, para depois voltar à escola novamente, e assim por diante.

Fortificam essa posição Oliveira e Leite (2012, p. 50) quando marcam posição:

Nesse processo, os educandos são desafiados a problematizar a realidade social desnaturalizando-a para que possa ser, assim, transformada. Trata-se de uma atitude dialógica, onde o confronto, as ideias e os conhecimentos de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional são levados em conta para a construção de novos conhecimentos, superando conhecimentos estabelecidos.

Voltando ao currículo, já que é a partir dele que as propostas e práticas pedagógicas se concretizam, para que cumpra sua função, é preciso, primeiro, que reconheça que o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico produzido pela humanidade no decorrer da História precisa ser apresentado à criança e, segundo, que indique ações efetivas para sistematizar experiências, conhecimentos e saberes das crianças de forma a problematizá-los.

Da mesma maneira que afirmamos ser o currículo o início do processo, reconhecemos que inicialmente sua materialização se faz com a construção de “[...] propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas (OLIVEIRA, 2010, p. 1), articulando-as com currículo. Portanto, reafirmamos que as propostas devem assumir que a criança é:

Sujeito histórico e de direitos, **que deve habitar o centro do processo educacional**, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12, grifo do autor).

Podemos identificar inúmeros pontos de aproximação aqui entre Freire e as DCNEI. O primeiro deles é a confirmação da condição de sujeito histórico e de direitos que a criança tem, amplamente defendida por Freire em toda a sua trajetória de educador, pois ele parte do pressuposto de que a negação da História e dos direitos torna os sujeitos invisíveis aos olhos do próprio Homem e do Mundo, desqualificando-o como ser humano, pois, se não sou historicizado, como posso existir? Vim de onde? Irei para onde? Quais os contextos que enfrentei? Quem sou eu? Quem é minha família?

Outro sinal é a colocação da criança no centro do processo educacional e a autenticação de sua identidade a partir da relação dela com o Mundo vivido e nas interações com ele e com as pessoas que o habitam. Isso permite uma vinculação “entre a sala de aula e a realidade social, entre o “mundo da escola” e o “mundo da

vida” (AULER, 2007, p. 171). E essa vinculação é condição essencial para a inserção da criança, tanto na escola, quanto em sua comunidade. A criança pertence a vários espaços sociais.

E justamente por pertencer a inúmeros espaços sociais, a criança recebe diretamente as influências que representam a originalidade de cada um desses espaços, interferindo em seu processo de formação como sujeito histórico e de direitos.

Dentre as (de)formações possíveis, observa-se nitidamente o “ataque” do capital às crianças. Estratégias massificadoras e veiculadas pelas mais diversas mídias fazem-nas interiorizar, de forma inconsciente, que, para *serem mais*, precisam *ter mais*, deformando o seu processo formativo. Elas passam a operar em outra esfera de valores, agindo de forma egoísta e consumista, colocando o prazer e a satisfação de seus desejos imediatos como o único sentido de suas vidas.

Logo, são alvos e vítimas de um modelo econômico cruel, seletivo, excludente e que desumaniza as relações entre os seres humanos. Freire alerta-nos sobre isso em toda a sua obra e condena esse modelo, que promove pobreza na riqueza, fome na abundância, dor no lugar da satisfação e tristeza em vez de felicidade. Já as DCNEI também podem colaborar para o enfrentamento desse modelo na medida em que indicam e orientam princípios éticos, estéticos e políticos com vista à formação de um sujeito (criança):

[...] solidário com todos os colegas, respeitá-los, não discriminá-los e saber por que isto é importante, aprender a fazer comentários positivos e produtivos ao trabalho dos colegas, a apreciar suas próprias produções e a expor a adultos e crianças o modo como as fez (OLIVEIRA, 2010, p. 9).

Outra (de)formação constatada por Nunes (2014) é a existência de uma contradição colossal entre o Brasil que possui uma economia gigante e rica, mas, em contrapartida, ao não dividir essa riqueza, torna sua sociedade pobre. Em consequência dessa opção, novamente relacionada ao modelo de produção capitalista, as desigualdades, quer sejam elas sociais, econômicas, étnicas, regionais ou religiosas, manifestam-se de forma brutal, comprometendo o desenvolvimento da infância e da criança.

Essa situação nos preocupa muito, pois atendemos apenas 25% das crianças de zero a cinco anos em creches e escolas de Educação Infantil, apesar do esforço empreendido nas últimas décadas.

Segundo o INEP (2015), existem matriculadas 7.972.230 crianças nas unidades de EI espalhadas pelo Brasil. O número de matrículas por região geográfica continua ainda muito diferente, tendo a região Norte 580.990 matrículas, enquanto o Sudeste, 3.529.640 (somadas as matrículas nas creches e pré-escolas).

Outro dado alarmante diz respeito às matrículas das crianças de sexo feminino, negras, na pré-escola, em relação às meninas brancas. Quando somamos as regiões Norte, Sudeste e Sul, a quantidade de meninas brancas matriculadas é de 666.793, enquanto as meninas negras é de 43.580. Isso corresponde apenas a 6,53% de matrículas das meninas negras em relação às meninas brancas, mostrando um gravíssimo problema em relação ao acesso das meninas negras à escola de Educação Infantil.

Diante disso, parece irrefutável a disparidade entre as infâncias e as crianças produzidas nesse país devido às desigualdades, visto que não é possível afirmar que contextos de vida diferentes possam produzir infâncias e crianças iguais. Não há como defender essa ideia. E é justamente por isso que consideramos fundamentais as DCNEI, já que elas pretendem nortear o que precisa ser feito, da mesma forma que aponta Freire ao defender igualdade de condições para todos.

Em vista disso, quando a criança pertence a diversos espaços sociais, ela obviamente age sobre eles por meio de comportamentos e atitudes que a caracterizam como tal. Ela brinca, joga, fantasia, experimenta, sente, confronta, enfim, atua sobre e com o Mundo e o Homem, produzindo cultura. Portanto, a criança é autora, produtora, construtora de sua vida em relação com o Mundo, que há muito deixou de ser apenas suporte. Ela se torna um sujeito ativo, construtor de seu conhecimento mediante a prática, ação. Sujeito que avança, que quer fazer valer sua vocação ontológica de *ser mais*.

Levando em conta o que vem sendo escrito, é relevante assinalar outra aproximação entre as DCNEI e Paulo Freire. Em nenhum momento, ambos referenciam a competição como uma característica da criança e que tampouco deva ser enfatizada. Percebida e trabalhada sim, mas não como a única possibilidade que deverá pautar as relações na escola. Não há porque estimulá-la como um axioma natural da infância. Muito pelo contrário, a competição em nossa sociedade surge de

uma ideologia, transforma-se em característica cultural e apresenta-se como a única alternativa para as relações humanas, como se não houvesse outro caminho para rebatê-la. A competição na sociedade invade a escola e cria diversas classificações, seleciona os melhores e os piores alunos. Faz isso também com os professores, coordenadores e diretores. Faz isso com a própria escola. Faz isso com a sociedade, com o Mundo e com a vida.

Mas existem caminhos para contrapor a competição. Em vez de valorizá-la, poderíamos desafiá-la. Poderíamos apresentar a solidariedade, a cooperação, o diálogo, o companheirismo e o respeito como valores orgânicos, viscerais, a serem estimulados e trabalhados pedagogicamente a partir de atitudes, de falas, de escutas cotidianas e que fazem parte da prática pedagógica, pois acreditamos nesses valores como ações educacionais legítimas e democráticas, que prestigiam as crianças e contribuem para a edificação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Contudo, refletir sobre a situação da criança na escola e, por consequência, sobre a própria escola requer a construção de propostas pedagógicas alinhadas com o currículo, que devem levar em consideração princípios éticos, políticos e estéticos; caso contrário, a centralidade da criança no processo educacional estará ameaçada.

Não podemos mais correr o risco irresponsável de comprometer a infância e a criança. O espaço escolar da EI precisa urgentemente estar vinculado ao prazer de viver, ao sentir, ao brincar, ao conviver, ao descobrir experimentando, ao choro, à dor, ao riso, à felicidade, à segurança de ser gostado, acolhido e respeitado e às interações. Essa escola precisa ser uma escola viva para criar vida. Uma escola morta não conseguirá criar vida.

Dessa forma, é necessário pensar que o meio escolar, sua estrutura física, brinquedos, espaços e demais recursos carecem de ser analisados e realmente ordenados de maneira a permitir, potencializar e desafiar a criança a explorá-los, deslocando-se nos diversos espaços e de diferentes formas. Todas as crianças devem e necessitam se apropriar de sua escola, inclusive aquelas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, evidenciando, assim, a conquista da autonomia, para se auto-organizarem, cuidarem de si, de sua saúde e conforto, dentro e fora da escola.

Ademais, é marcante a dialética de Freire sobre ética e autonomia. Ele nos diz que é fundamental nos responsabilizarmos eticamente pelas nossas decisões e que isso é determinante na construção de nossa autonomia, já que o processo de se tornar autônomo necessariamente passa por experiências diversas, nas quais temos de tomar decisões, de forma coletiva, democrática e fortalecendo a liberdade. Afirma, também, que “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 1996, p. 121). Então, ao colocarmos a criança no centro do processo educacional e ajudá-la a tomar decisões responsáveis sobre si, com o grupo e a escola, estaremos contribuindo para a construção de uma criança autônoma, que, segundo Kamii (1990), é, em última instância, a finalidade da educação.

Daí a necessidade urgente de entender que a concretização do currículo e das propostas pedagógicas passa imprescindivelmente pela elaboração de uma formação e atuação docente baseada em clareza política, conhecimento técnico e amor, que, juntamente com a raiva, permitem “[...] que as verdadeiras ações éticas e genuinamente humanas [...]” nasçam (FREIRE, 2015, p. 13). Isso mesmo, esse tripé pode até não garantir a execução daquilo que se deseja, mas, sem ele, aquilo que se deseja não será alcançado.

Vejamos alguns elementos constitutivos desse tripé e que são fundamentais na Educação Infantil. A coerência entre o discurso e a prática, o equilíbrio na relação licenciosidade *versus* autoritarismo, a superação do discurso dicotômico que separa teoria e prática e o respeito à linguagem. Assim, quando se processam esses conceitos na escola da EI, assume-se a postura evidente de consideração ao sujeito central da prática pedagógica, que é a criança, na medida em que os mesmos conceitos garantem o respeito devido a ela.

Além disso, são identificados em Freire referências a alguns princípios fundamentais constantes nas DCNEI e que precisam ser, também, transformados em prática. Entre eles, está princípio ético, que se relaciona à autonomia, à responsabilidade, à solidariedade, ao respeito pelo bem comum, pelo meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Esse princípio se evidencia com base nas condições que permitem o trabalho coletivo, a organização dos materiais, espaços e tempos pedagógicos, refletindo sobre o cuidar e o educar como elementos indissociáveis, sobre a integralidade das dimensões expressivo-motora,

afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança e sobre a participação efetiva da família no processo educacional dela.

A dimensão ética, o seu fazer educacional, apoia-se na convicção da vocação ontológica do ser humano em *ser mais*, constituindo-se sujeito histórico e não objeto, sujeito ativo e não passivo, sujeito do diálogo e não do silêncio sepulcral, sujeito que participa e não apenas assiste (AULER, 2007).

Já o princípio estético revela a declaração e a consideração da sensibilidade, criatividade, ludicidade, leveza e liberdade de a criança manifestar-se por meio das diversas demonstrações artísticas e culturais, garantindo a diversidade de linguagem. Como disse Freire (1996, p. 36), “[...] rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas”.

Quanto ao princípio político, que se consolida a partir do testemunho público e vivido de que as crianças têm, resguardamos seus direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Explorando um pouco mais o princípio político, nós o ratificamos na medida em que garantimos à criança seus direitos à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação, que potencializariam a apropriação, renovação e associação de conhecimentos e aprendizagens de variadas linguagens.

Perante os enormes desafios que se apresentam para qualificar coletiva, democrática e pedagogicamente a Educação Infantil na prática dos professores, é preciso que se traga criticamente às crianças as contribuições dos povos indígenas, asiáticos, europeus e afrodescendentes, visto que o conhecer para valorizar e respeitar tende a fortalecer as pessoas e os instrumentos de combate ao racismo e discriminação de qualquer forma e em qualquer esfera, colocando a diversidade e a diferença em seu devido lugar, que é o lugar do ser humano, categoria maior e da qual as demais pertencem.

Portanto, Freire sempre condenou e combateu todas as formas de discriminação, de racismo, construídas historicamente em nossa sociedade e que nos impedem de cumprir nossa vocação ontológica de sermos mais. Enfrentar desde cedo o preconceito que nos habita e nos deixa imóveis perante o drama do Mundo e das pessoas que nele vivem é uma questão de sobrevivência da humanidade. Consideramos a Educação Infantil o local privilegiado para isso, pois a criança é um sujeito em formação e, como todo ser humano, é um sujeito que é

enquanto está sendo, disponível às novas possibilidades de compreensão das diferenças e para gostar do ser humano.

Evidenciamos isso empiricamente ao percebermos que as crianças brincam e interagem entre si, mesmo que entre elas existam crianças com deficiências. No início, enquanto não conhecem e não foram apresentadas formal e pedagogicamente aos deficientes, elas estranham. Depois, sentem, entendem, gostam e acolhem humanamente a criança deficiente. Essa é uma riqueza que precisa ser preservada pelo conhecimento e pela disponibilidade de conhecer.

Diante de tudo isso que vem sendo construído, é indispensável focalizar que a infância e a criança em Freire e nas DCNEI é aquela que precisa do adulto e da escola para ter garantidas suas possibilidades de *ser mais*. É do cuidar e do educar, enquanto responsabilidade maior e inseparável da condição de adulto, que a infância e a criança dependem.

Constatamos essa exigência na medida em que observamos atentamente que Brasil (2009, p. 4, grifo do autor) determina, em seu artigo nono, que “**As práticas pedagógicas** que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” e quem deve atestar tais eixos é o adulto que sente, pensa, dialoga, confronta e decide coletiva e democraticamente quais experiências são necessárias na escola da Educação Infantil.

São tão complexas as DCNEI tal qual o pensamento profundo de Freire sobre o Mundo, o Homem e a Educação, de onde, aqui, derivam suas concepções de Infância e de Criança, ficando para nós o nítido sinal das aproximações que se seguem.

Dentre muitas já tratadas, elegemos, neste cenário, algumas outras que permitem a seguinte conexão: a atuação do professor e sua prática pedagógica devem levar em conta a existência de marcos que as influenciam, tais como sua história de vida, sua formação inicial, o currículo e as propostas pedagógicas.

Dessa forma, as experiências selecionadas pelos professores éticos e amorosos devem ser aquelas que favoreçam o conhecimento que as crianças têm, primeiro de si, e depois do mundo, já que ninguém é capaz de pensar o mundo sem antes reconhecer a si. Elas devem partir de si mesmas para depois conseguirem compreender o mundo em que vivem. Para isso, as crianças precisam dilatar suas experiências sensoriais, se movimentar amplamente pela escola, se expressar

livremente como sujeitos de seus próprios desejos e necessidades. Essa criança deve ter seus direitos reconhecidos para construir sua autonomia; direito de ser livre e de sentir a vida real na escola.

Outra experiência a ser observada é a oportunidade de as crianças conhecerem diferentes linguagens (oral, escrita, corporal, musical, plástica, gráfica, digital, auditiva, visual, poética, literária, fotográfica e dançante) e se apropriarem delas, na medida em que se mostram curiosas e se lançam ao desconhecido. Mas, para isso, são fundamentais a orientação, o acolhimento do professor, o desafio proposto e a participação delas, tanto em atividades individuais, quanto coletivas. Elas precisam fazer sua história na escola, ser sujeitos participantes e ativos, provocadores de mudanças e inquietos.

E, por último, mas não menos importante, a prática do professor criativo e dialógico precisa trazer para o centro da educação escolar a questão do meio ambiente, a necessidade de preservá-lo, de cuidar da Mãe Terra e de seus recursos. Uma forma possível de fazer isso é propor/desafiar as crianças em seus conhecimentos sobre as tradições brasileiras e suas relações com o meio ambiente.

Além disso, cabe ao professor da Educação Infantil estimular a utilização da tecnologia a serviço do Mundo, do Homem e da Educação. É imperativo que a criança se sinta instigada a resolver os problemas que lhe afetam diretamente, quer seja no seio da escola, quer seja fora dela. Assim, o incentivo à curiosidade, à análise, à busca de conhecimento em relação ao mundo social, físico, temporal e natural deve povoar a prática do professor e a ação dos alunos. É a criança que enfrenta os desafios do conhecimento e da vida por se sentir protegida e amparada.

Arrematando, a proposta de avaliação como processo edificado coletivamente e de forma dialogada, entre os sujeitos envolvidos com a educação da criança pequena e, obviamente, ela própria, com o cuidar, acolher e educar, afirma categoricamente que ela (a criança) não pode ter caráter seletivo, de promoção, classificador ou de retenção. Sendo assim, o âmago do processo é a criança e seu desenvolvimento, e, para dar conta de tal tarefa, o professor obriga-se a acompanhar, de forma criativa, mas também crítica e qualificada, as brincadeiras, os jogos, as interações e as demais atividades infantis, registrando através de vários instrumentos e informando as famílias, e, obviamente, as crianças, sobre o desenvolvimento delas e de seu trabalho pedagógico como professor.

Esse tipo de processo avaliativo rompe decididamente com a arcaica forma de avaliar, decretada pela educação bancária e combatida por Freire, na qual a criança deve repetir tecnicamente as respostas que o professor espera, para depois serem qualificadas e classificadas. Agora, espera-se uma avaliação dialogada, em dupla, em grupos maiores, frente a frente ou na roda de conversa. Uma avaliação que problematiza o Mundo e a vida e constrói conhecimento para responder a essa problematização. Um processo culturalmente gerado pelos seus partícipes no interior da escola e que tem o objetivo de diagnosticar e promover alterações, buscando uma maior qualidade educacional. Isso sem desprezar as formas características na linguagem da criança, propondo algo além, fazendo o que não foi feito, para que depois esse fazer possa ser superado coletiva e reflexivamente.

Dessa forma, como sustenta Freire (2008, p. 65), deve-se considerar “O diálogo não apenas como selo do ato de conhecer; o diálogo como uma forma de existir, mesmo que às vezes expressando sem a linguagem oral”. O diálogo deve ser visto como um instrumento democrático e profícuo de avaliação que valoriza o processo de *ser mais* enquanto se constrói o próprio *ser mais*.

A questão da dialogicidade é medular na educação e representa a própria prática da liberdade, dado que o mesmo diálogo é um fenômeno humano produzido durante séculos como forma e reflexo de seu próprio desenvolvimento. Portanto, o diálogo de que falamos aqui é aquele que pretende transformar a escola e o mundo a partir da premissa de que ele é amoroso por opção, já que também pode ser castrador, destruidor e aterrorizante. O diálogo verdadeiro, livre e crítico são marcas da condição humana de aprendente e ensinante que se propõem a superar seus próprios condicionantes, na medida em que a tomada de consciência de sua realidade vivida emerge desse diálogo problematizador (FREIRE, 2013).

Quando se reúnem crianças e professores para dialogar (o que Freire chamou de pedagogia do diálogo), está presente o amor, que é um dos componentes do tripé (formado também pela clareza política e conhecimento técnico), que, como já foi dito, é fundamental para a formação e atuação docente.

O amor permite a concretização do currículo e das propostas pedagógicas. É o encontro de sujeitos humanos que se respeitam e, portanto, se entregam ao ato de falar e ouvir pacientemente, assumindo a mesma posição diante do conhecimento e de uns perante os outros, reconhecendo que aprendem ao

mesmo tempo em que ensinam; posição de modéstia crítica, tão valorizada por Freire e que autoriza o próprio aprender e ensinar mais.

Freire (1993, p. 53, grifo do autor) confirma que "Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. Tudo isso começa com a **pré-escola**" (Educação Infantil).

Nessa lógica, fica evidente o reconhecimento explícito de Freire sobre a importância da Educação Infantil e, portanto, das Diretrizes Curriculares Nacionais que a norteiam no processo de desenvolvimento da criança, sobre a necessidade incontestada de oferecer-lhe uma educação cultural e cientificamente de qualidade, na qual o avanço da tecnologia seja incorporado a uma prática pedagógica que dialogue com a realidade e ouse confrontá-la para a superação das desigualdades, com amor e ética.

Que nossa escola da Educação Infantil possa ser o local do início de grandes transformações sociais necessárias para humanizar cada vez mais o humano e que a criança seja o centro de todos os esforços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvazia de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-lo. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1996, p. 115-116).

Levando em conta toda a trajetória percorrida na construção desta tese, é fundamental indicar algumas ideias com a intenção de fechar o texto de forma provisória, já que ele se apresenta e admite como sua vocação original a certeza de ser superado posteriormente – e faz isso de forma consciente e amorosa.

Para tal, reafirmamos nossa concepção de Infância como um processo histórico, ideológico e intencional, em que ocorre uma intensa relação dela com a criança e o mundo. Assumimos, também, a ideia de que existem diversas infâncias e que representam, portanto, variadas culturas, de forma singular e transitória. E, nesse sentido, podemos falar em territorialidade da infância, pois a consideramos contextualizada e construída a partir dos valores, das crenças, das ideias, tradições e modelos de uma determinada comunidade/sociedade em que está inserida.

A infância no Brasil não é igual à infância do Haiti nem à da Noruega, tampouco a da cidade de Campinas é semelhante à da cidade de São José do Rio Preto. Como também não são idênticas às infâncias do Paraviana e Pintolândia, bairros da cidade de Boa Vista, Roraima.

Nosso entendimento de Criança consiste em apreciar que ela também é uma construção histórica, conjuntural, permanente e plural, que considera o ser humano em desenvolvimento e em constantes relações sociais, sendo, por isso, um sujeito humano de direitos.

Além disso, é primordial distinguir as diversas concepções de criança que habitam muitas sociedades e atentar para aquela que a submete a uma formação consumista e hedonista. Esse entendimento de formação caminha justamente na direção oposta às ideias defendidas por Freire e pelas DCNEI e precisa ser confrontada na escola, com diálogo e respeito.

A ideia de (de)formar o sujeito criança consumista e governado pelo princípio do prazer é efetivada pelo capital e desrespeita a identidade e o seu momento de vida, pois a criança não dispõe de recursos internos para, sozinha, ponderar e se defender desse ataque. Insistimos que a escola e o professor precisam agir e se contrapor ao modelo.

Quando se expõe massivamente a criança a inúmeros objetos de consumo, que passam a ser objetos de seu desejo, ela tem seus valores transformados e se move para operar na esfera do querer mais para satisfazer seus desejos. Ela se torna refém de um modelo bárbaro que a fará acreditar na hegemonia do ter sobre o ser, constituindo-se em mais uma vítima do capitalismo.

Contudo, é possível enfrentar e combater essa situação no interior da escola, mas, para a efetivação do enfrentamento por parte da comunidade escolar, é necessário clareza política, habilidade técnica e disposição afetiva para acolher carinhosamente a criança, já que ela poderá estar em crise de valores ou entrará em crise pela reflexão que deverá ser proposta.

Assim, a história confirma-nos claramente que a ideia e a realidade da Infância e da Criança no Brasil é constituída de luta, de sofrimento, de dor e de negação de seus direitos básicos, pois ela era considerada uma pessoa de segunda classe, um estorvo, sendo somente há pouco tempo reconhecida legalmente e de forma explícita em nosso país como um sujeito de direitos.

Desde o período do Brasil Colônia (1500 a 1822), passando pelo Império (1822 a 1889), pela Primeira República (1889 a 1932) e chegando aos dias atuais, fica nítida a situação humilhante, degradante e cruel como eram e são tratadas as crianças desta pátria.

Mas é claro que em todos esses períodos existiram e existem ações para enfrentar o caos da infância, visto que as igrejas, as instituições filantrópicas, a iniciativa privada e até o governo empreenderam atos nesse sentido. Outro ponto importante de se afirmar é que nem todas as infâncias e crianças viviam e sofriam da mesma forma. Crianças negras, índias, mulatas e brancas existiam e sofriam de acordo com sua condição socioeconômica e os preceitos culturais de cada época. Mas todas eram renegadas em suas necessidades e desrespeitadas em sua condição.

Dito isso, é necessário retornar aos objetivos da tese e alinhavá-los de tal forma a completar a tessitura da colcha. Nosso primeiro objetivo consistia em identificar e refletir sobre as concepções de Mundo, de Homem e de Educação em Paulo Freire e, a partir daí, inferir suas possíveis ideias de Infância e de Criança.

Quanto à sua concepção de Mundo, podemos reiterar que Freire legitima a integração do sujeito com o suporte, que se faz Mundo na medida em que o Homem passa a operar sobre o próprio Mundo, e, para tal, a ética é o elemento humano capaz de realizar a mediação com o Mundo de forma a impedir sua destruição pelo Homem. Portanto, a ética precisa ser vivida de forma verdadeira e de tal maneira que, conscientes dela, possamos escolher entre a ética da promoção de Homem livre ou a ética que escraviza.

Mediados também pela ética, o *pensar certo* permitiria a modificação do Homem e do Mundo pela própria relação proposta e transformada entre eles. Assim, a tensão entre o velho e o novo e a discriminação seriam enfrentadas de forma decisiva em vista da continuidade histórica do Mundo, do Homem e deste no e com Mundo, visto que quem o transforma é o Homem.

Da mesma forma, a ética seria capaz de estreitar as diferenças pelo diálogo e oferecer ao Homem a possibilidade de conscientemente buscar objetivos em comum e evitar equívocos, como colocar a ética a serviço da mentira. Para tal empreitada, fé e coerência são fundamentos necessários à transformação do Mundo, tornando-o mais humano e permitindo ao Homem *ser mais*.

Em vista disso, consideramos que a concepção de Mundo em Freire guarda estreita relação com a ética.

Com relação ao que diz respeito ao Homem, Freire comunica que ele é um ser concreto, histórico, de e para as relações e que tem uma vocação ontológica de *ser mais*. Portanto, marca presença no Mundo, com ele e com os outros que nele habitam. Tem à sua disposição a ética, que é uma ferramenta para lutar contra a discriminação e, para tal, guarda a dialogicidade e a capacidade de comunicar o seu conhecimento sobre si e sobre o outro. É, portanto, um ser da consciência e da curiosidade, um ser integral, capaz de modificar-se e de reagir diante dos problemas e das ofensas que lhe negam seus direitos. É amoroso, tem coragem, sonha, respeita, posta-se forte diante dos desafios, mas também tem limitações de ordem pessoal e social. Mesmo assim, vê-se como um ser humano inacabado, inconcluso e incompleto, por isso, capaz de educar-se, de ter esperança e de buscar a coerência necessária entre a ética e a estética, entre a decência e a boniteza. O Homem é um ser da cultura, da política posta em suas entranhas e da práxis educativa que ainda está por vir, como ele próprio, que é enquanto está sendo.

No tocante à Educação, Freire assegura que ela é uma atividade genuinamente humana, processual e que deve se construir sobre o concreto da vida pelo, com e para o Homem que se educa. É uma ação de coragem e amor, uma ação política de criação e compartilhamento do conhecimento já construído pela humanidade e que se propôs a ser ultrapassado.

A educação, vista como um movimento, carrega a esperança de contribuir para a emancipação do sujeito, pois coloca-o no centro do processo. Portanto, ela pretende auxiliar, de forma significativa, o sujeito para que ele, de mãos dadas com o conhecimento, consiga realizar a leitura do mundo antes da leitura da palavra.

Por isso, ensinar, aprender, apropriar-se e construir o conhecimento na perspectiva de Freire são rudimentos de um sistema educacional que intenciona romper com alguns paradigmas arcaicos, que enxergam o aluno como um sujeito passivo, a-histórico, descontextualizado e incapaz de dialogar.

A concepção aqui defendida é aquela que se distingue de uma formação técnica rasa. A formação científica, humana e dialogada, que situa o aluno na história e que leva o seu contexto de vida em consideração, transborda de sonho, de utopia (inédito viável), de possibilidade e transforma a própria educação. A

diversidade, a alegria, a seriedade e o sonho da transformação passam a ser parte da vida vivida.

Contra o autoritarismo, na mesma medida em que é contra a licenciabilidade que deseduca e, confrontando a educação bancária, que inviabiliza a educação da pergunta, do *ser mais* e da liberdade, Freire convida-nos a agir com coerência ética, a valorizar a curiosidade epistemológica, o pensamento crítico e a descoberta da razão de ser das coisas e dos fenômenos, sempre discutindo democraticamente com a sociedade e a comunidade escolar.

Além disso, afirma que a educação deve ir para além apenas dos conteúdos, que a curiosidade ingênua precisa ser transformada em epistemológica e que essa forma de mudança necessita estar associada à criticidade e à criatividade, mediada pela rigorosidade do método científico.

No que diz respeito às ideias de Freire sobre a Infância e a Criança, podemos certificar que elas derivam das suas concepções de Mundo, de Homem e de Educação de forma coerentemente profunda.

A criança, como ser humano, também é um ser inacabado, inconcluso, incompleto e possui a vocação ontológica de *ser mais*. Porém, por estar no início do caminho, no início da vida, tem um longo percurso à frente, se comparada ao adulto, que deverá organizar a sua intervenção educativa para oferecer uma educação integral e de máxima qualidade à criança. A criança é enquanto está sendo e precisa da palavra e da ação reflexiva do adulto para modificar a sua realidade e potencializar o seu desenvolvimento.

Outro ponto pinçado de Freire é a necessidade de se construir uma relação honesta, verdadeira e afetiva com a criança. Dessa forma, apura-se que a criança é um sujeito sensível e delicado em suas relações e que seu desenvolvimento depende muito de como o professor lidará com ela.

O diálogo com a criança, baseado em conhecimento técnico, científico e afetividade é um elemento crucial para o seu desenvolvimento, no qual o cuidar e o educar se tornam centrais no processo. Assim, garante-se outro ponto visto em Freire, que é a questão do respeito à singularidade de criança.

Respeito e diálogo são amplamente apontados como valor e ação para a liberdade, para uma educação que busca contribuir para a emancipação do sujeito. Então, linguagem, comunicação e cultura fluem como pressupostos relevantes

identificados e representam historicamente a vida da criança, seu grupo social, sua origem e seus valores.

Mais um ponto identificado versa sobre a escuta da criança pelo professor e a necessidade de a escola se organizar para isso. A palavra precisa ser dita e ouvida, tanto pela criança, quanto pelo adulto, pois, assim, o diálogo e a comunicação podem se realizar. E, dessa forma, há grande chance de a criatividade, traço marcante da criança, se manifestar e ser a impulsionadora da solução dos problemas que ela enfrenta na escola e fora dela.

Vejam como pode agir uma criança que é respeitada, criativa, curiosa e dialoga, senão em direção do protagonismo que lhe dá confiança e a liberta das amarras do não poder. Essa situação é muito positiva para a democracia, para a tolerância e para o respeito às diferenças, pois quem pôde ser tem mais possibilidades de permitir e estimular que outros possam ser também.

Outra noção considerável é sobre autonomia. Freire indica que ela precisa ser construída paulatinamente pela criança por intermédio da ação reflexiva do professor com a criança. E que, para tal, a curiosidade epistemológica, o diálogo crítico e o respeito são temperos indispensáveis.

Como se não bastasse, problematizar a educação, fazendo-a dialogar com a vida e o mundo, é tarefa precípua do professor. Sendo assim, Freire reconhece na criança o sujeito de direitos capaz de enfrentar os desafios do conhecimento, na medida justa e adequada de seu desenvolvimento e das propostas pedagógicas que lhe são apresentadas na escola, local de produção cultural, desvelamento de verdades e enfrentamento de problemas vividos através do diálogo, do pensamento e ação coletiva.

Quanto à escola, é necessário que ela compreenda a dor e identifique as condições de sofrimento, privação e infelicidade a que muitas crianças são submetidas e, a partir daí, busque acolher e dialogar, garantindo à criança no centro do processo educacional, como sujeito vivo e construtor de seu próprio saber. Portanto, cabe ao professor ser um partícipe da liberdade da criança, conduzindo-a pelo caminho da vida, socializando e problematizando o conhecimento de forma dialógica com ela e com o Mundo.

Para Freire, essa escola e esse professor são viáveis na medida em que evidenciarmos que os valores democráticos, que pressupõem respeito e diálogo, são postos e expostos na e pela própria comunidade escolar. Portanto, criança,

escola, professor e conhecimento admitem-se como elementos intimamente relacionados, dependentes e conectados à coerência, que permite a eles conversarem em direção à superação de paradigmas já ultrapassados.

O nosso segundo objetivo consistia em cotejar as concepções de Infância e de Criança com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e, para tal, lançamos mão da prerrogativa que é adotar o pensamento de Freire como contextual e integral.

Desse modo, podemos afirmar que Freire imputa ao Estado a responsabilidade de ofertar, organizar o acesso, a permanência e a qualidade da Educação Infantil e as DCNEI representam isso. Inclusive, tanto o primeiro quanto a segunda indicam o cuidar e o educar como elementos fundamentais na escola da Educação Infantil.

Outro ponto identificado versa sobre as diferentes culturas, expressas por variadas famílias e suas histórias e tradições, que habitam a mesma escola e que necessitam ser respeitadas e valorizadas por meio do diálogo franco, verdadeiro, coletivo e promotor de consciência. Uma ação pedagógica que desoculta a verdade e a mentira, promovendo a liberdade.

Mais uma vez, Freire e as DCNEI conversam e reconhecem a importância de um currículo gerado e operacionalizado por propostas e práticas pedagógicas que valorizam a criança como centro do processo educacional, seu conhecimento prévio fundado em sua experiência de vida, no seu saber fazer pela experimentação, na problematização da vida cotidiana, na mediação desta com o saber sistematizado e científico, na curiosidade, que, de ingênua, passa a ser crítica e na criatividade como recurso importantíssimo para a solução de problemas.

Além disso, segundo ambos, a criança é sujeito histórico, de direitos e possui uma história social ímpar, sendo capaz de operar para além da competição, ou seja, na esfera da cooperação, se for desafiada desde pequena e valorizada através do diálogo, do questionamento, da solidariedade e da amizade sincera.

As DCNEI e Freire também indicam que o currículo, as propostas pedagógicas e os princípios éticos, políticos e estéticos devem ser vividos em sua totalidade e, dessa forma, transformar a escola em uma escola viva, repleta de alegria e de desafios. Alegam que a brincadeira e as interações são parte ativa do processo e que a construção da autonomia é o objetivo maior da educação.

Todavia, eles fazem um alerta no tocante à concretização daquilo que se pretende construir como uma escola da e para a liberdade. É condição imprescindível que a formação e atuação docente, alicerçadas em clareza política, conhecimento técnico e amor, estejam presentes e sejam intensas no cuidar e educar da criança pequena.

Na mesma medida, o pensamento de Freire dialoga com as DCNEI no sentido de combater a discriminação e todas as formas de preconceito. Entendem ambos que a Educação Infantil é um local extraordinário para se ensinar a gostar de gente, de qualquer tipo de gente, com justeza e amor, por meio da intervenção do professor e de outros adultos que estão na escola. Compreendem a educação como um processo ativo de apropriação e construção individual e coletiva do conhecimento, mediada e problematizada pelo professor. Portanto, expulsam a educação bancária da Educação Infantil e promovem o diálogo amoroso, justo e honesto, o respeito à cultura e à ciência, como forma mestre do processo, diversificando ações e valorizando iniciativas.

E, para finalizar, consideramos, primeiro, que as Diretrizes, em seus elementos éticos, estéticos, epistemológicos, culturais e políticos dialogam visceralmente com Freire. Segundo, na possibilidade histórica de a criança *ser mais* a partir da construção de uma relação dialética entre ela e o professor, estando ambos conscientes de seu inacabamento e de sua possibilidade de ir para além dos condicionantes atuais. Terceiro, no respeito e no diálogo como princípios educacionais libertadores. Quarto, no cuidar, no educar, no acolher, no proteger, no brincar e no interagir como condições essenciais para que a educação se estabeleça de forma democrática e pautada em valores emancipatórios. Quinto, que a prática docente necessita de qualificação constante e de condições mínimas para que se possa realizar, já que somos professores profissionais com compromisso social. Sexto, que não serão apenas decretos, leis e marcos regulatórios que transformarão a educação; é preciso que nossa sociedade deseje outra educação para ela, para os seus filhos e filhas e para os filhos e filhas dos outros também.

É nesse sentido que consideramos muitos avanços, apesar das limitações ainda existentes. Parte de nossa sociedade democrática reconhece a necessidade e o direito e, por isso, se organizou, para criar uma nova legislação civil voltada à Infância e à Criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é uma prova

concreta disso, dado que anuncia a criança como um novo sujeito social, detentora de direitos que poderão fomentar sua emancipação.

Assim, nossa esperança se manifesta na fé de que conseguiremos, ainda, acreditar e fazer acreditar que atualmente a função mais importante dos professores e professoras democráticos e progressistas é exercer a resistência ao modelo vigente e fortalecer, paulatinamente, uma das últimas trincheiras da ética, do respeito, do diálogo e do bem querer, que é a docência com discência e compromisso libertador, norteados para e com a escola de Educação Infantil, capaz de realmente operar transformações.

Mas, ao que nos parece, essa não é apenas a nossa esperança. É a esperança encontrada tanto em Paulo Freire, quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Portanto, uma esperança viva, plausível e testemunhal, mas que depende de toda a comunidade educativa para se transformar em ação concreta. Já que a mudança é agora, é para já, para o hoje. O futuro é vivido hoje, tal qual a criança o faz cotidianamente.

Portanto, fazemos mais uma vez nossas as palavras de Freire (2011c, p. 126): “Esse é um chamamento que eu faço aos educadores que nos leiam amanhã: cumpramos o nosso dever de desocultadores da realidade e assumamos o papel de “problemas”.

Além disso, no que diz respeito a nós mesmos, esperamos ser capazes de:

[...] continuar preservando em mim, a despeito da idade, o menino que eu fui, e ver se sou capaz de criar, na minha velhice, o menino que eu não pude ser. Se eu puder manter o menino que fui e fazer nascer o menino que não pude ser, em mim mesmo, então acho que posso continuar [...] (FREIRE, 2008, p. 75).

E continuar parece ser uma prerrogativa de professores democráticos, progressistas, éticos e conscientes de suas próprias limitações, mas esperançosos de poder superá-las cotidianamente com seus alunos e alunas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. Meninas perdidas. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 289-316.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo, 2010. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/h8pyf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

ÂNGELO, Adilson de. **A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância**. In: I Congresso Internacional de Pedagogia Social. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 111-130.

AULER, Décio. Articulação Entre Pressupostos do Educador Paulo Freire e do Movimento CTS: Novos Caminhos Para a Educação em Ciências. In: **Contexto & Educação**, Ijuí, ano 22, nº 77, jan./jun., 2007. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1089/844>. Acesso em: 5 ago. 2016.

BARRETO, Luciani Gallo Machado; SILVA, Neide de; MELO, Solange dos Santos. **A história da Educação Infantil**: Centro de Educação Infantil Eusébio Justino de Camargo Nova Olímpia – MT. In: Cadernos de Resumos do IV Fórum de Educação e Diversidade – “Diferentes, (des) iguais e desconectados”. Tangará da Serra, 2010.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JUNIOR, Amárico. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. **Série-Estudos-Periódico do Mestrado e Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 12, p. 135-143, jul./dez. 2001.

_____. **O estado da arte em história da educação colonial**. Campinas, 2006.
Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_079.html>.
Acesso em: 16 jun. 2015.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 01, de 07 de abril de 1999a.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal**. Resolução 02, de 19 de abril de 1999b.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução 05, de 17 de dezembro de 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: séculos XVI-XVIII**. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 1. p. 179-191.

CARMO, Ana Claudia Paula do. Concepções de Infância e suas Implicações na Prática Pedagógica – O Papel do Núcleo de Pesquisa Criança, Educação e Arte da UFRR. In: DUARTE, Rosângela; MATOS, Maristela Bortolon de. **I Seminário Internacional da Primeira Infância na Amazônia caribenha: desafios dos profissionais de educação da primeira infância na atualidade**. Boa Vista: UFRR, 2015. p. 17-27.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 55-83.

COSTA, Valdeney Lima da; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Reflexões sobre a ampliação da jornada escolar na educação brasileira**. In: VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste. Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/PE. II Simpósio Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica. Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo01_19/Valdeney%20Lima%20da%20Costa_int_GT1.pdf. Acesso em: 21 out. 2016.

DOURADO, Ana; DABAT, Christine; ARAÚJO, Teresa Corrêa de. Crianças e adolescentes nos canaviais de Pernambuco. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 407-433.

FERREIRA, Tito Lívio. **Padre Manuel da Nóbrega** – Fundador de São Paulo. São Paulo: Saraiva, 1957.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. **Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial**. São Carlos, 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/172/171>>. Acesso em: 6 jul. 2015.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 11-37.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. **A “civilização” dos índios e a formação do território do Brasil**. Salvador, 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Maria_Helena_Flexor1_artigo.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2015.

FONSECA, Sônia Maria. **Aulas Régias**. Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm>. Acesso em: 26 jun. 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

_____. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'Água, 2006.

_____. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação:** lições de casa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Partir da infância:** diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

FRENCKEN, Claudete da Silva Moraes; ALVES Rita de Cássia Lima. Educação Freireana e Juventudes na EJA: uma ação dialógica para o ser mais. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 111-11, Jan.-Jun., 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

GADOTTI, Moacir. Educação e ordem classista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 7-15.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. **A educação sexual na escola e a pedagogia da infância:** matrizes institucionais, disposições culturais e perspectivas emancipatórias. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2009. 257 f.

GALLINDO, Jussara. **Roda dos expostos.** Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm>. Acesso em: 21 jul. 2015.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

HAUBERT, Maxime. **Índios e jesuítas no tempo das missões**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini, HAYASHI, Carlos Roberto Massao e SILVA, Márcia Regina da. Panorama da educação jesuítica no Brasil colonial: síntese do conhecimento em teses e dissertações. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 78, p. 137-172, dez. 2007.

HIGHWATER, Jamake. **Mito e sexualidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais de teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos**. Campinas: Papirus, 1990.

ILUMINISMO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2016. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Iluminismo&oldid=45640243>>. Acesso em: 2 set. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 out. 2016.

LAGE, Ana Cristina Pereira. **Pedagogia escolanovista**. Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm>. Acesso em: 16 jul. 2015.

LAGE, Michelle Torres; ROSA, Marco André Cernev. **Evolução da infância no Brasil: do anonimato ao consumismo**. Paranaíba, 2011. Disponível em

<http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2011/12/391_499_publicpg.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2015.

LIMA, Ana Lucia Sales de; MENEZES, Sezinando Luiz. “Que proveja isto com temor, pois nós outros não podemos por amor”: a ação catequética do Padre Manuel da Nóbrega nos trópicos entre 1549 - 1559. **Tempos Históricos**, Marechal Cândido Rondon, v. 11, n. 1, p. 129-149, 2008.

LOPES, Marcus. Companhia de Jesus: todos contra os jesuítas. **Aventuras na História**, São Paulo, p. 38-43, dez. 2013.

LOPES, Silvana Fernandes. **A educação escolar na Primeira República: a perspectiva de Lima Barreto**. Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_100.html>. Acesso em: 13 jul. 2015.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. **A Educação na Primeira Republica**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_057.html>. Acesso em: 12 jul. 2015.

MARTINS, Ângela Maria Souza. **A Educação Libertária na Primeira República**. Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_015.html>. Acesso em: 13 jul. 2015.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 137-176.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. Educação guarani: compartilhando saberes, construindo conhecimento. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas & educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MESQUIDA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a

1759, à luz do Ratio Studiorum. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 235-249, abr./jun. 2013.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 259-288.

MURASSE, Celina Midori. **A Educação no processo de organização e consolidação do Império do Brasil**: o pensamento de Bernardo Pereira de Vasconcellos (1795-1850) e de Zacarias de Góes e Vasconcellos (1815-1877). Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_029.html>. Acesso em: 4 jul. 2015.

NICOLETTI, Lucas Portilho. Concepção de infância de docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e os marcos legais. In: GARCIA, Edson Roberto Bogas (org.). **Caminhos pelos quais passa a educação**. São Paulo: Todas as Musas, 2014. p. 21-32.

NÓBREGA, Manoel da. **Cartas Jesuíticas I – Cartas do Brasil (1549-1560)**. Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1931.

NUNES, César. **A leitura e o livro diante da condição da Criança no Brasil**. Ribeirão Preto. 2014. 2 f. Texto divulgador da XIV Feira Nacional do livro de Ribeirão Preto – Programador Temático.

_____. **Sobre os métodos de pesquisa nas Ciências da Educação**: prolegômenos referenciais e propostas preliminares. Campinas. 2016. 5 f. Digitado. Texto inacabado de um ensaio proposto ao debate dos pesquisadores na disciplina ED 390 A, ED 391 A, ED 392 A e ED 393 A – 2016 – 2º semestre – Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação PAIDÉIA.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O Currículo na Educação Infantil**: o que propõem as novas diretrizes curriculares? Ribeirão Preto, 2010. Disponível em:

<<http://docplayer.com.br/126686-O-curriculo-na-educacao-infantil-o-que-propoem-as-novas-diretrizes-nacionais-zilma-de-moraes-ramos-de-oliveira-zilmaoliveira-uol-com.html>>. Acesso em: 26 out. 2016.

OLIVEIRA, Fernanda Silva de; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. A atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a Educação no Brasil. **Paidéia Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde**, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, ano 9, n.13, p. 43-56, jul./dez, 2012. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1670>. Acesso em: 29 jul. 2016.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR on line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 347-375.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

POSITIVISMO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2016. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Positivismo&oldid=46555201>>. Acesso em: 2 set. 2016.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-54.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **Mulheres e educação no Brasil-Colônia**: histórias entrecruzadas. Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_021.html>. Acesso em: 18 jun. 2015.

RIZZINNI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 376-406.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. In: **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 7, p. 07-40, jul. 1999.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. **Positivismo e Educação**: alguns apontamentos. Cascavel, 2005. Disponível em: <<http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu32.pdf>>.

Acesso em: 8 jul. 2015.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 210-230.

SANTOS, Isis Flora. **Como se deu o percurso da Educação Infantil no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX?** In: Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, 2006.

SAUL, Alexandre; SILVA, Camila Godói da. **Contribuições de Paulo Freire a Educação Infantil**: implicações para as políticas públicas. São Paulo, 2011. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0020.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCALIA, Anne Caroline Mariank Alves. **A Companhia de Jesus e a formação da cultura sexual brasileira**: um estudo histórico e documental a partir dos escritos do padre Manuel da Nóbrega. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2009. 180 f.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas gerais. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 107-136.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Ideias que não se realizam**: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: EDUEM, 1998.

_____. **Método intuitivo e lições de coisas**: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Analete_R_Schelbauer2_artigo.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2015.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antonio Batista. **O pensar educação em Paulo Freire**: para uma Pedagogia de mudanças. Presidente Prudente. 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_sandra_cristina_schram.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2016.

SOUSA, Jesus Maria. **Os jesuítas e a Ratio Studiorum**: as raízes da formação de professores na Madeira. Islenha, Funchal (Ilha da Madeira), v. 32, p. 26-46, jan./jun. 2003.

TOLEDO, Cezar de Alencar Arnaut de; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. **Padroado**. Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_padroado2.htm#ftnref1>. Acesso em: 25 jun. 2015.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 2004. Disponível em <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática - Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília,

v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <www.esforce.org.br>. Acesso em: 29 jul. 2016.