



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO STRICTO SENSU DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELSA MARIA RAMBO

Paulo Freire: Diálogos no âmbito da Educação Infantil - Estudo de caso do município de Concórdia – SC, 2000-2016.

CHAPECÓ, agosto de 2017

ELSA MARIA RAMBO

**PAULO FREIRE: DIÁLOGOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL - ESTUDO
DE CASO DO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA – SC, 2000-2016.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profª Dra. Solange Maria Alves.

Chapecó

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E

Centro, Chapecó, SC - Brasil

Caixa Postal 181

CEP: 89802-112

Rambo, Elsa Maria

Paulo Freire: Diálogos no âmbito da Educação Infantil: Estudo de caso no município de Concórdia - SC, 2000-2016/ Elsa Maria Rambo. -- 2017. 244 f.

Orientador: Solange Maria Alves.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação - PPGE, Chapecó, SC, 2017.

1. Pedagogia Freireana. 2. Educação Infantil. 3. Desenvolvimento humano e educação na perspectiva histórico-cultural. 4. Proposta político-pedagógica. I. Alves, Solange Maria, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ELSA MARIA RAMBO

Paulo Freire: Diálogos no âmbito da Educação Infantil - Estudo de caso do município de Concórdia – SC, 2000-2016.

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 15/08/2017.


Aprovado em: 15/08/2017

BANCA EXAMINADORA

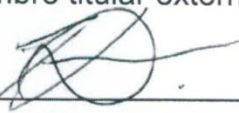


Prof. Dra. SOLANGE MARIA ALVES – UFFS
Presidente da banca/Orientadora

Prof. Dra. IONE INES PINSSON SLONGO – UFFS
Membro titular interno



Prof. Dr. ANTONIO GOUVEA DA SILVA – UFSCar
Membro titular externo



Prof. Dr. IVO DICKMANN- Unochapecó
Membro suplente

Chapecó/SC, agosto de 2017.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa se concretizou graças à colaboração de muitas pessoas. Neste momento venho de maneira especial manifestar minha gratidão para aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para o êxito neste trabalho.

Ao companheiro Eugênio, pelo apoio incondicional, pelo carinho, pelo amor, pela paciência e pela ajuda gratuita, pelos diálogos e problematizações, por ouvir minhas queixas, angústias, enfim, por estar ao meu lado durante a construção desta pesquisa;

Aos meus pais Adilho e Olga, pelo dom da vida, por acreditarem que eu poderia *ser mais* e por compreender as ausências;

Aos professores do PPGE e aos colegas de mestrado por terem compartilhado conhecimentos, experiências profissionais e de vida, cada um a seu modo, contribuindo de forma singular em minha formação acadêmica;

Aos professores: Antonio Gouvea da Silva, Ione Ines Slongo, Andréa Simões Rivero e Ivo Dickmann pelas significativas contribuições na banca de qualificação e fora dela;

À professora Solange Maria Alves, pela competência e paciência ao orientar esse trabalho, pelos diálogos, reflexões, por indicar caminhos, por disponibilizar atenção, mesmo com a agenda lotada e pela amizade;

Ao Programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES pelo auxílio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa;

Aos amigos e colegas de trabalho: Margarete, Geovana, Ingrid, Leusa, Alan, Vosnei pelo apoio e palavras de incentivo;

Aos familiares e de modo especial às crianças: Evelin, Vinícius, Anaísa, Maísa, Arthur, Anahí e Catarina pelos olhares alegres e sorrisos contagiantes, pela curiosidade, por fazerem me sentir querida e amada a cada momento de nossa convivência e compreenderem as ausências.

Enfim a todos que de uma forma ou outra contribuíram para que esta pesquisa se efetivasse: minha gratidão!

Andar algum passo, a cada dia, na direção traçada é tão importante como debater o rumo e questionar se caminhamos nele (Gandin, 1994, p.103)

RESUMO

O presente estudo é resultado de investigação acerca do tema da educação infantil na perspectiva da pedagogia freireana a partir de um estudo de caso que versa sobre a experiência construída no município de Concórdia-SC, no período de 2000 a 2016. O processo de acercamento do objeto esteve orientado pelo objetivo principal de identificar possibilidades e desafios da pedagogia freireana no âmbito da organização da práxis pedagógica em contextos de educação infantil; e pelos seguintes objetivos específicos advindos de questões de pesquisa: i.) identificar as características que assumem o desenvolvimento humano na perspectiva da teoria histórico-cultural e a infância na pedagogia freireana; ii.) caracterizar a concepção freireana de educação e suas implicações para a organização de processos pedagógicos no âmbito da educação infantil; iii.) analisar a proposta político-pedagógica de educação infantil do município de Concórdia e demais documentos que registram a caminhada deste processo de reorientação curricular. O alcance de tais objetivos esteve orientado pelos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético tomado aqui como matriz de referência para a pedagogia freireana, sobretudo a partir das contribuições de Kosik (1976) e Gadotti (2006) mediante a observação severa dos princípios da totalidade, contradição e movimento. A análise do conteúdo dos documentos (detour) se deu mediada por categorias teóricas prévias originárias do que, a nosso ver, são marcas fundamentais da pedagogia freireana: ser humano (sujeito), dialogicidade/problematização, intencionalidade e conhecimento. Ainda, no âmbito da infância como tempo histórico de desenvolvimento humano, tendo como base a teoria histórico-cultural, este estudo tomou a brincadeira concebida como atividade principal da infância, como categoria transversal que tece o diálogo entre as demais categorias situadas como centrais na pedagogia freireana. Os resultados sinalizam para a possibilidade real de implementação da pedagogia freireana no âmbito da educação infantil comprometida com a humanização, a dialogicidade e o conhecimento como instrumento de libertação, embora tenha sido constatada uma maior aproximação da pedagogia freireana na sistematização curricular de 2010 e um distanciamento maior desta na sistematização curricular de 2016. Os principais autores que embasam a fundamentação teórica são: Freire (1987,1981,1983, 1991, 1996), Alves (2012), Silva (2004), Damke (1995), Vygotski (1991, 1996), Leontiev (1978, 2010), Elkonin(1987,1998), Martins (2006, 2009, 2011,2013), dentre outros. A proposta político-pedagógica evidencia um movimento dialético com avanços e desafios. Estes últimos sinalizam grandes contradições que precisam ser enfrentadas por todos os educadores comprometidos com a perspectiva libertadora de educação. É necessário romper com a cultura pedagógica instalada nas políticas e práticas escolares em decorrência de nossa formação eminentemente bancária e tradicional. Esse processo pressupõe formação permanente e a emersão do educador como intelectual que deve possuir conhecimentos sólidos sobre o desenvolvimento infantil das crianças de 0 a 5 anos, sobre os saberes da docência e o domínio dos conceitos fundamentais das diversas áreas do conhecimento. Afinal, acreditamos que a luta se faz pelo enfrentamento da contradição histórica inerente aos processos humanos.

Palavras-chave: Pedagogia freireana. Educação Infantil. Desenvolvimento humano e educação na perspectiva histórico-cultural. Proposta político-pedagógica.

ABSTRACT

The study presented is the result of a research on the subject of child education from Freire's pedagogy perspective of based on a study of case that deals with the experience built in Concórdia-SC city, in the period from the years 2000 to 2016. The approaching to the object was guided by the main objective of identifying possibilities and challenges from Freire's pedagogy in the organization scope of pedagogical praxis on childhood education contexts; and by the following specific objectives arising from research goals: I) to identify the characteristics of human development in the historical-cultural theory perspective assumes in the childhood Freire's pedagogy; II) characterize the Freire's concept of education and its implications for the organization of educational process in the context of early childhood education; III) to analyze the pedagogical proposal of children's education in Concórdia city and other documents that record the process of curricular reorientation. The reach of such objectives was guided by the theoretical and methodological assumptions of historical-dialectical materialism taken here as a reference matrix for Freire's pedagogy, especially from the contributions of Kosik (1976) and Gadotti (2006) through the strict observation of the principles wholeness, contradiction and movement. The analysis of the documents (detour) was mediated by previous theoretical categories originating from what, in our view, there are fundamental marks of Freire's pedagogy: human being (subject), dialogicity/problematization, intentionality, knowledge. Still, in the context of childhood as historical time of human development, based on the historical-cultural theory, this study had the designed of the primarily engaged of the child with the playing in childhood, as a transversal category that a dialogue between other categories located as central of Freire's pedagogy. The results point to the real possibility of Freire's pedagogy implementation in the context of early childhood education committed to humanization, the dialog and knowledge as liberation instrument, although it has been found closer to Freire's pedagogy in 2010 curriculum systematization and higher gap in the curricular systematization in 2016. The main authors that support the theoretical basis are: Freire (1987,1981,1983, 1991, 1996), Alves (2012), Silva (2004), Damke (1995), Vygotski (1991, 1996), Leontiev), Elkonin (1987, 1998), Martins (2006, 2009, 2011,2013), among others. The political-pedagogical proposal evidences a dialectical movement with advances and challenges. Signaling contradictions that need to be faced by all educators committed to the liberating perspective of education. It is necessary to break with the pedagogical culture installed in us, in school policies and practices, because we experience an eminently banking (as Freire's theory) and traditional education. This process presupposes permanent formation and the emergence of a teacher as an intellectual who must have solid knowledge on the child development of children from 0 to 5 years, on the knowledge of teaching and the mastery of the fundamental concepts from different areas of knowledge. After all, we believe that the struggle is done by facing the historical contradiction inherent to the human being processes.

Keywords: Freire's pedagogy. Early childhood education. Human development and education from historical-cultural perspective. Political-pedagogical proposal.

LISTA DE SIGLAS

AC - Aplicação do Conhecimento

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Curricular Comum.

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEIM - Centro de Educação Infantil Municipal.

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil.

CME - Conferência Municipal de Educação.

CONAE - Conferência Nacional de Educação.

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

EJA - Educação de Jovens e Adultos.

ENPECs - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.

ER - Estudo da realidade.

LBA - Legião Brasileira de Assistência.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

OC – Organização do conhecimento.

PME - Plano Municipal de Educação.

PNE - Plano Nacional de Educação.

P.P.C. - Projeto Político Pedagógico.

PROEPRE - Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

SMED - Secretaria Municipal de Educação.

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE SIGLAS	8
SUMÁRIO	9
1 INTRODUÇÃO: GÊNESE, MÉTODO E ORGANIZAÇÃO DO OBJETO.	12
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: DA INFÂNCIA NEGADA À INFÂNCIA DE DIREITOS	34
2.1 INFÂNCIA E HUMANIZAÇÃO – ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	47
3. PEDAGOGIA FREIREANA: ASPECTOS CENTRAIS DE UMA TEORIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL LIBERTADORA	71
3.1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA FREIREANA.....	82
3.1.1 A CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DIALÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PEDAGOGIA FREIREANA.....	89
4 POSSIBILIDADES E LIMITES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONCEPÇÃO FREIREANA DE EDUCAÇÃO: OS DADOS E O OBJETO	102
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR EM CONCÓRDIA SC– A TRAJETÓRIA DE 2000-2016.....	105
4.2 CATEGORIA SER HUMANO (SUJEITO).....	113
4.3 CATEGORIA: DIÁLOGO/PROBLEMATIZAÇÃO	131
4.4 CATEGORIA: INTENCIONALIDADE DOCENTE	139
4.5 CATEGORIA: CONHECIMENTO E MÉTODO DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA.....	161
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS:	195
REFERÊNCIAS	203
APÊNDICE 01 - CATEGORIAS DE ANÁLISE: HUMANO/SUJEITO, DIÁLOGO/PROBLEMATIZAÇÃO, INTENCIONALIDADE DOCENTE, CONHECIMENTO E MÉTODO DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA.	216

APÊNDICE 02 - QUANTIFICAÇÃO E OBSERVÂNCIA DOS CONCEITOS - SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR/2010226

APÊNDICE 03 - QUADRO SÍNTESE UTILIZADO NA APRESENTAÇÃO DA BANCA DE DEFESA233

1 INTRODUÇÃO: gênese, método e organização do objeto.

No percurso profissional na educação infantil em Chapecó-SC, desde 1997 vivenciei diferentes propostas pedagógicas onde fui me constituindo educadora a partir da práxis. Ao me identificar com a atuação na educação infantil, fiz a opção por desenvolver uma prática que se diferenciasse da concepção tradicional. Ao encontro desta perspectiva, passei a atuar como professora efetiva na rede pública municipal em 2000, cuja proposta era orientada pela concepção de Educação Popular que pretendia romper com o modelo excludente de educação, propondo nova estrutura administrativa e pedagógica, que se pautava na construção de um projeto de educação que tinha como diretrizes *a democracia, a cidadania, o trabalho coletivo e a autonomia*¹.

Trabalhar nesta perspectiva impôs novos desafios, dentre os principais: maior participação de todos os envolvidos no processo de tomada de decisões (crianças, educadores, pais, mães, comunidade); planejamento coletivo para a definição do currículo por meio da pesquisa participante; necessidade de apropriar-se da metodologia dialética para planejamento das aulas onde o educador não mais transfere conhecimento, mas problematiza as diferentes visões de mundo; necessidade de repensar a organização de espaços e reestruturação de histórias como estratégias de pesquisa e de elaboração conceitual das crianças com a mediação do educador; a implantação do buffet com vistas a desenvolver a autonomia das crianças, etc...

Na política de formação permanente realizada mediante encontros mensais de formação, participação em seminários, conferências e no planejamento coletivo é que se desencadeou o processo de discussão do *currículo popular crítico* com os educadores da rede municipal. O objetivo era redimensionar as concepções de educação, de conhecimento, de sociedade e, sobretudo a função da escola. Questionava-se: o quê, para que, por que e como ensinar? Assim, a proposta foi sendo compreendida, questionada e implementada num constante processo de ação-reflexão-ação. Neste processo fui me apropriando deste novo fazer pedagógico sendo convidada para compor o coletivo do Departamento de Educação Infantil. Trabalhando diretamente com a

¹ Estes princípios foram construídos pelo coletivo de educadores da rede municipal de Chapecó e constam na proposta pedagógica da rede implementada no período de 1997-2004.

formação continuada e auxiliando os grupos de educadores no planejamento coletivo, foi possível nos darmos conta de inúmeros avanços e dificuldades no processo de implantação da proposta; sentimo-nos extremamente impotentes, angustiadas, desestabilizadas e também competentes, propositivas, esperançosas, e, sobretudo, sempre em movimento.

Embora a proposta de Educação Popular tenha sido construída coletivamente, houveram resistências no processo de implementação, pois está muito presente no nosso ideário o senso comum de que as contribuições de Freire são voltadas para a Educação de Jovens e Adultos - EJA e para experiências de educação não-formal, menos para a educação infantil. A partir das contribuições de Nóvoa (1998), encontramos subsídios para problematizar essa concepção nos autorizando a reafirmar que a obra de Paulo Freire é referência obrigatória para educadores de todas as etapas da educação que se dedicam à investigação e criação de pedagogias críticas que tenham compromisso com a humanização, com a liberdade e com a justiça social. O autor, referindo-se a Freire, assim escreve: “[...] A sua obra funciona como uma espécie de consciência crítica, que nos põe em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica” (NÓVOA, 1998, p. 185).

Freire declara que não existe neutralidade na educação. Portanto, um projeto educacional que nega a política faz a política da despolitização, que se coloca a serviço da manutenção da sociedade vigente. A intencionalidade redimensiona o papel do educador nas interações com as crianças nesse espaço institucional que é distinto do familiar. O processo de reorientação curricular via tema gerador possibilitou um novo fazer pedagógico com crianças da educação infantil entendendo-as como sujeitos que têm o *direito de dizer a sua palavra* e que trazem consigo saberes e experiências desde a mais tenra idade. Assim sendo, emergem algumas problematizações: Como trabalhar com as crianças de maneira que sejam considerados o seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, direito social de todos? Como aperfeiçoar nossa atuação na educação infantil no sentido de garantir uma ampliação de experiências de humanização às crianças que têm na escola um contexto extremamente importante para seu desenvolvimento? Buscamos subsídios para pensar sobre estas questões na pedagogia freireana que tem compromisso com a emancipação humana e, portanto, situa o conteúdo da educação no contexto sócio-histórico em que ocorrem as relações de poder e os interesses de classe.

Muito se avançou em educação infantil no contexto educacional brasileiro. O que se sobressai é a mudança de paradigmas em relação à criança e a infância. A criança hoje, não é mais vista como um ser incapaz, um “vir a ser”, cuja marca é a ausência da razão, cabendo, portanto, aos adultos prepará-las para os desafios da vida adulta. Na contemporaneidade muitos pesquisadores² “apresentam a criança como um ser que pensa, cria e recria, a partir de suas experiências e nas interações com outras crianças e adultos, uma série de ideias e teorias sobre o mundo físico e social” (SILVA; SANTOS NETO; ALVES, 2008, p.10-11). Ainda, de acordo com as contribuições da mesma autora, viemos buscando construir outro olhar para a criança, que não é tábula rasa e sim um ser humano, com uma história, diferentes saberes, diferentes modos de compreender o mundo, que pensa, elabora hipóteses, tem expectativas, chora, se frustra, demonstra curiosidade, etc... “Um olhar a partir dela e não para ou sobre ela, onde seja escutada, onde possa falar, onde possa ser reconhecida como sujeito da e na história, portanto, produto e produtora de cultura” (SILVA; SANTOS NETO; ALVES, 2008, p.11). Essa autoria da criança, contudo, ganha contornos diferentes, dependendo do suporte teórico-metodológico que sustenta a organização de processos pedagógicos no âmbito da educação da infância em termos institucionais. Em termos gerais, nos últimos anos, a teoria histórico-cultural de Vigotski³ e colaboradores têm sido colocada na condição de timoneira de políticas e processos educacionais na educação infantil.

Por sua vez, os estudos voltados para experiências que se fundamentaram na teoria de Paulo Freire na educação infantil são escassos, como se evidenciou na busca sobre o tema no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Com o descritor “currículo popular crítico + educação infantil” e “pedagogia freireana + educação infantil” não obtive resultados, enquanto para o descritor “Paulo Freire + educação infantil” apareceram 03 resultados. Ao realizarmos a consulta na BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com o descritor “Paulo Freire + educação infantil” não encontramos resultados. Ao refazer a busca com o

² Para aprofundar a questão do novo paradigma da infância, onde a criança é vista como sujeito sócio-histórico na contemporaneidade, podemos indicar alguns autores, a exemplo de: Kramer(1996,2002); Quintero (2002,2009), Machado (1992), Sarmiento (2004), dentre outros.

³ Ainda não há no Brasil uma padronização na forma de grafar o nome do autor. As edições norte-americanas e portuguesas utilizam Vygotsky, enquanto nas Obras Escogidas, de tradução espanhola, a grafia adotada é Vygotski. Em outras traduções espanholas e também em trabalhos publicados recentemente no Brasil, é utilizada a grafia Vigotski. Esta última será adotada para este texto, porém, serão respeitadas as grafias definidas por outros autores em citações diretas úteis à reflexão empreendida aqui.

mesmo descritor, porém sem aspas, encontramos 212 resultados. É importante ressaltar que dentre os resultados exibidos apenas 06 trabalhos efetivamente versam sobre a educação da infância institucionalizada, no âmbito da educação formal e sob a perspectiva curricular freireana. Segue a relação dos mesmos:

TRABALHO	AUTOR	ANO	PALAVRAS-CHAVE
Dissertação: Paulo Freire e a educação infantil: a experiência de Chapecó.	Ana Paula de Oliveira Scherer	2011	Paulo Freire Educação Infantil Projeto político pedagógico
Dissertação: Formação para a participação: perspectivas freireanas para a educação infantil no município de Diadema, São Paulo.	Solange de Lima Oliveira	2008	Democracia Diálogo Participação Paulo Freire
Tese: Educando a criança com Paulo Freire: por uma pedagogia da educação infantil: a realização do ser mais.	Danielle Marafon	2012	Paulo Freire Educação Infantil Diálogo Pedagogia (s)
Dissertação: Paulo Freire e a educação da infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas.	Franciele Clara Peloso	2009	Paulo Freire Educação da infância Crianças das classes populares
Dissertação: Elementos para uma educação popular infantil: a experiência do PIÁ.	Lígia Cavalheiro Freire	2013	Educação popular Infância Projeto Piá Educação popular infantil
Dissertação: O planejamento democrático e participativo Construído com crianças de 0 a 3 anos.	Emillyn Rosa	2015	Creche Planejamento democrático e participativo Participação das crianças Concepção de criança Democracia

Tabela 1: Resultados encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Por fim, realizamos nova busca na BDTD com o descritor "temas geradores na educação infantil" onde encontramos 01 resultado que se refere à dissertação intitulada: O currículo para a educação infantil: uma leitura da proposta orientada por temas geradores no projeto escola cabana, de autoria de Maria Célia Sales Pena, que foi realizado em 2005. Assim, justifica-se a relevância acadêmica e social desta pesquisa e evidencia-se a necessidade de novas investigações sobre as relações entre a teoria freireana e a educação infantil, pois este segmento não constituiu o foco da produção do

autor. Constatada a escassez bibliográfica sobre o tema da educação infantil numa perspectiva freireana, cabe salientar a necessidade de registrar as poucas exceções, por terem uma relação direta com o objeto dessa dissertação.

O primeiro trabalho é a dissertação intitulada Paulo Freire e a Educação Infantil: a experiência de Chapecó, defendida em 2011, por Ana Paula de Oliveira Scherer. A delimitação do objeto da pesquisa remeteu as seguintes questões de pesquisa: i- O Projeto Político–Pedagógico (PPP), proposto pela administração municipal de Chapecó, no quadriênio, 1997/2004, baseava-se de fato, nos fundamentos freirianos? ii- Como ocorreu a assimilação e a adesão dos educadores de educação infantil ao projeto proposto? Os procedimentos investigativos envolveram pesquisa bibliográfica, investigação documental e a aplicação de questionários. Para detectar com precisão posições e tendências, foi utilizada a pesquisa de opinião como instrumento de coleta de dados, baseada no Método Likert, descrito por Pedro Marinho (1980). A pesquisa de opinião foi realizada com 20 (vinte) professores de 3 (três) Centros de Educação Infantil Municipal de Chapecó, escolhidos aleatoriamente e que exerceram docência no período pesquisado.

As principais conclusões deste estudo revelam que a maioria dos educadores concordam total ou parcialmente com as seguintes afirmativas: a proposta de Educação Popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria da prática pedagógica na educação infantil; a história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido; e os princípios norteadores do projeto político pedagógico (autonomia, trabalho coletivo, democracia e cidadania) se fizeram presentes na prática educativa do CEIM. No entanto, a pesquisa também revela desafios e limites na implementação da proposta onde a maioria dos educadores discordam das seguintes afirmativas: a construção do tema gerador e as aulas organizadas nesta metodologia possibilitam mudanças na visão de mundo das crianças da educação infantil; as discussões dos espaços de educação infantil se fazem mais coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação (principalmente na reformulação curricular); e a assimilação dos educadores de educação infantil do projeto político pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados na proposta freireana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que ela melhoraria a qualidade da educação.

Em síntese, este estudo concluiu que embora Paulo Freire não tenha desenvolvido um método de ensino para crianças da primeira infância, muito contribuiu, com seu legado de diretrizes, conceitos e categorias, que podem nortear o trabalho pedagógico em qualquer nível ou grau de ensino. Segundo a autora, a proposta pedagógica da educação infantil baseada no legado freireano foi extremamente ousada, sendo que a construção do currículo por seus sujeitos foi um grande avanço neste nível de ensino na medida em que os conteúdos não são pré-definidos, mas construídos coletivamente e de acordo com os contextos específicos. Outro ponto positivo reforçado pela autora refere-se ao que denomina: “inversão freireana”, ou seja, a necessidade de partir-se da prática e teorizá-la, para retornar-se à prática. Ainda afirma a autora que a pedagogia freireana: “É uma pedagogia que se fundamenta na transformação do ser ingênuo e passivo, em um pensador consciente e crítico e em um ator (no sentido de agente da ação), que participa, conscientemente, dos processos de tomada de decisão”. (SCHERER, 2011, p.19)

Por fim, conclui-se que construir uma educação com princípios democráticos, visando fortalecer a construção da autonomia e da cidadania, não é uma tarefa simples. Implica a valorização do processo. Percebeu-se que a participação, a assimilação e a adesão dos profissionais não foi linear. Os processos de formulação e de implementação desta proposta foram permeados por aproximações e distanciamentos da fundamentação teórica freireana.

O segundo trabalho é uma tese de doutorado intitulada: **Educando a criança com Paulo Freire: por uma pedagogia da educação infantil – a realização do *ser mais***, defendida em 2012, por Danielle Marafon. Esta pesquisa se propôs responder a seguinte pergunta: O pensamento pedagógico de Paulo Freire e a sua teoria da educação oferecem bases teóricas para uma reflexão crítica sobre a possibilidade de uma pedagogia libertadora para a educação infantil? A metodologia de pesquisa está fundada na hermenêutica segundo Heidegger (1993), Gadamer (1999) e Ricoeur (1978) e foi utilizada análise documental das obras de Freire.

A autora inicialmente apresenta a trajetória intelectual de Paulo Freire, privilegiando a discussão em torno do lugar de formação, de reflexão, de ação e de rememoração. Depois, problematiza a história da educação da infância e das políticas educacionais direcionadas à educação infantil no Brasil, tendo como recorte de análise a *Proposta pedagógica para o atendimento da criança em creche* (1993), produzida pelo Ministério do

Bem-Estar Social, e por fim, sistematiza alguns princípios freireanos para uma pedagogia da educação infantil, particularmente das crianças das camadas populares.

A investigação sugere algumas conclusões:

- a) As crianças foram desconsideradas enquanto sujeitos sociais, ao longo da história da infância no Brasil onde predominaram as concepções assistencialista e compensatória;
- b) Precisamos “[...] repensar a institucionalização da infância, rever os processos educativos, organizar os espaços e tempos para o desenvolvimento infantil, desenvolver uma proposta pedagógica articulada e adequada à primeira infância [...]” (MARAFON, 2012, p.142), valorizar as crianças permitindo que elas expressem suas formas de pensar e sentir frente às situações, práticas e/ou fatos que vivencia, e ainda que tenham “[...] acesso a diferentes produções culturais, de humanização e de promoção à igualdade social” (MARAFON, 2012, p.142);
- c) É possível uma educação infantil voltada para a transformação social em favor da classe popular, pois mediante a apropriação do conhecimento realiza-se a vocação ontológica para o ser mais e a respectiva capacidade de intervir no mundo;
- d) “[...] não há como pensar a função social da educação sem levar em conta as contradições que perpassam toda a sociedade. A condição para que a educação se realize a serviço da transformação social é a de cumprir a função de desvelar o real [...]” (MARAFON, 2012, p. 145), possibilitando às crianças a compreensão da produção da vida nos diferentes momentos históricos.
- e) A libertação está intimamente relacionada com a capacidade de tomar decisões autônomas mediante a apropriação do conhecimento e do desenvolvimento da consciência crítica;
- f) A criança deve ser entendida como um sujeito que necessita de cuidado e auxílio para realizar determinadas tarefas, mas que faz parte do mundo e por isso deve ser compreendida como *alguém que está sendo*, com capacidade para agir e transformar o espaço [em] que está inserida (MARAFON, 2012, p.186);
- g) “A aprendizagem é um processo que vai do social para o individual [...]” (MARAFON, 2012, p.144), por meio do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana;

- h) “[...] não há como organizar as práticas educativas e pedagógicas sem discutir a questão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (MARAFON, 2012, p.142);
- i) “No processo formativo da educação infantil tomamos o diálogo como estratégia de ensino e método didático, pois na prática educativa, a liberdade e a oportunidade de dizer a palavra pronunciando o mundo são à base de todo o trabalho com a criança pequena” (MARAFON, 2012, p. 183). Deve-se dar voz a quem não tem. Sugere a roda de conversa como momento de codificação pedagógica. As atividades coletivas permitem a compreensão da importância do outro na vida em sociedade, por meio do qual descobrirão a força dos grupos como organismos sociais regidos por leis próprias, criadas por seus membros;
- j) “[...] o locus educativo deve ser um espaço democrático, em que o diálogo se faz presente, a curiosidade tem condições de avançar para um estágio epistemológico [...]” (MARAFON, 2012, p.148);
- k) O currículo e/ou proposta pedagógica devem “sulear” o trabalho pedagógico. O processo de construção de uma proposta é coletivo, onde participa toda a comunidade escolar definindo as concepções de sociedade, homem/cidadão, criança, professor, processo educativo que a instituição vai defender a partir do diagnóstico do contexto socioeconômico e cultural em que as crianças estão inseridas. Marafon referencia-se em Bujes (2001), com quem corrobora fazendo a crítica à seleção dos conteúdos organizados em blocos que não se comunicam uns com os outros, à distribuição artificial dos conteúdos em disciplinas fragmentando o conhecimento, sendo esta percebida como a única forma de se organizar o que se ensina.
- l) A autora defende que o conhecimento é produzido na interação e, portanto, “[...] currículo é o que as crianças e professores produzem ao trabalhar com os mais variados materiais - os objetos de estudo que podem incluir os mais diversos elementos da vida das crianças e de seu grupo ou as experiências de outros grupos e de outras culturas que são trazidos para o interior da creche e da pré-escola” (MARAFON, 2012, p.148). Defende a tematização da realidade vivida para o desenvolvimento da consciência crítica, de modo que o planejamento baseado nos temas geradores coloca em foco as necessidades e perguntas das crianças;
- m) A importância de “[...] valorizar a experiência histórica e cultural da criança como ponto de partida da organização pedagógica [...]” (MARAFON, 2012, p. 187). Deve-se

respeitar os conhecimentos que a criança traz consigo à escola (que podem ou não coincidir com o conceito científico). Tais conhecimentos refletem a identidade cultural das crianças intimamente relacionada ao conceito sociológico de classe. “Do lugar onde está, [a criança - desde a mais tenra idade], possui uma leitura singular, uma história vivida em um mundo experimentado” (MARAFON, 2012, p. 163). “A função do professor consiste em aprofundar e enriquecer essas concepções, ou retificá-las, esclarecer as contradições, reconceituando os termos de uso diário” (MARAFON, 2012, p.156);

- n) O ensino na educação infantil fundamenta-se numa perspectiva da práxis, envolve a dialética ação-reflexão-ação visando a transformação mediante a conscientização;
- o) A mediação pedagógica se dá pela problematização. “[...] *ensinar não é transferir conhecimento*, pois [...] o processo de humanização não se dá apenas pelo resultado de um processo cumulativo de informações, mas sim na busca do *ser mais [...]*” (MARAFON, 2012, p. 173)
- p) “O trabalho pedagógico na educação infantil precisa ser alicerçado nas múltiplas linguagens – gesto, fala, desenho, escrita, música, dança, [teatro, jogos de imitação, modelagem] – por se constituírem processos comunicativos que permitem a apreensão e construção de significados” (MARAFON, 2012, p.178). “A brincadeira é um recurso privilegiado de desenvolvimento da criança, pois são favorecidos os processos psicológicos [...]” (MARAFON, 2012, p. 179). “É no brincar de faz-de-conta que a criança representa seus desejos, conflitos e frustrações, assumindo papéis de personagens que imitem a sua realidade ou que a faça sair dela” (MARAFON, 2012, p. 179), se apropriando das funções sociais.

Em síntese, conclui a autora que no campo educacional a

“[...] opressão está em consonância com a educação bancária que, em última análise, se operacionaliza pela reprodução do conhecimento, a memorização acrítica e o monólogo, enquanto a educação libertadora tem como características a criatividade (produção do conhecimento), a reflexão crítica e o diálogo” (MARAFON, 2012, p. 187).

E prossegue afirmando: “A prática do diálogo no processo pedagógico da educação infantil liberta pelo conhecimento e assim emancipa, sugerindo autonomia das crianças para que signifiquem o *estar no mundo, o ser mais*” (MARAFON, 2012, p. 187). Portanto,

“[...] ao lado de uma pedagogia infantil de base científica, deverá caminhar uma pedagogia social da educação da criança pequena” (MARAFON, 2012, p. 188).

O terceiro trabalho é uma dissertação intitulada: **O currículo para a educação infantil: uma leitura da proposta orientada por temas geradores no projeto Escola Cabana** de autoria de Maria Célia Sales Pena, realizado em 2005. O estudo procurou responder a indagação: Como se configura o currículo do projeto Escola Cabana, para a educação infantil, orientado por tema gerador, a partir das bases teóricas adotadas na proposta e quais as implicações educacionais no processo de educação das crianças pequenas? Os caminhos metodológicos privilegiaram a análise bibliográfica e de documentos. Para analisar os dados foram utilizadas as contribuições da análise de conteúdo temática em Bardin (1977) e a metodologia de interpretação desenvolvida no estudo de Kramer (1999a) sobre critérios para analisar propostas pedagógicas/curriculares.

A concepção de educação infantil da rede municipal de Belém explicita a intenção de contribuir na constituição da criança enquanto sujeito de cultura e de conhecimento, que não vai apenas adaptar-se a sociedade, mas elaborar a capacidade de agir sobre ela. Quanto à concepção de criança, é percebida como sujeito histórico, produtor de conhecimentos e um ser de linguagem. Em decorrência desta concepção de criança, o trabalho educativo tem fundamentação nos seguintes pressupostos:

É preciso trabalhar a construção do conhecimento – envolve apropriação do saber sistematizado nas diferentes áreas, construção de significados, interpretações, domínio de instrumentos para resolução de problemas. A perspectiva da construção, só faz sentido na medida em que consegue tomar o desenvolvimento da criança como ponto de partida e ao mesmo tempo atuar como impulsionadora desse processo. A apropriação de cada conteúdo tem efeito no desenvolvimento de estruturas mentais que vão modificando a forma de estar no mundo, o que, por sua vez, amplia suas possibilidades para novas aprendizagens (BELÉM, 1997 apud PENA, 2005.112).

O compromisso de consolidar uma educação de qualidade social implicou na adoção de eixos norteadores da ação educativa: “[...] a organização do ensino em ciclos, a avaliação emancipatória, o trabalho com o conhecimento de forma interdisciplinar via temas geradores e a vivência da escola como espaço cultural” (BELÉM, 1999 apud PENA, 2005, p.21).

A autora constatou que a proposta de Educação Cabana foi se alterando e se refazendo no caminho, mediante a construção coletiva. A configuração do currículo para a

educação infantil no período de 1997 a 2004 foi um percurso que se deu em três momentos. No primeiro momento, o currículo do projeto Escola Cabana se organizou a partir de eixos de trabalho (linguagem, afetividade, raciocínio lógico e o brinquedo) aproximando-se do modelo escolar, segmentado em áreas de conhecimentos. Considera-se um avanço, na medida em que não adotava a seleção prévia de conteúdos, mas, por outro lado, limitava e restringia o brinquedo como eixo de trabalho negando as demais expressões da criança, sendo, portanto, ainda uma proposta excludente da cultura infantil. Nessa primeira configuração o projeto Escola Cabana “[...] não dava conta de atender os direitos-necessidades à fantasia, à exploração, ao movimento, à construção, ao brincar como expressão da infância e como prioridades e especificidades da criança pequena” (FRABBONI, 1998 apud PENA, 2005, p. 118). O trabalho pedagógico, baseado em eixos, era preponderantemente cognitivo fazendo referência à condição de criança-aluno e não ao sujeito criança como condição de ser criança.

No segundo momento o projeto Escola Cabana abandona a organização do currículo por eixos de trabalho e investe na adesão aos temas geradores, porém com poucas referências específicas para a educação infantil. O referido projeto avança quando considera os saberes cotidianos dos sujeitos como conteúdos significativos e pontos de partida para a compreensão do conhecimento e problematização da realidade. Assim, os temas geradores são compreendidos como partes integrantes da vida real da criança bem como revelam os problemas que elas enfrentam. Busca-se o desvelamento da realidade concreta onde a criança está inserida, como forma de capacitá-la para intervir, dialogar, participar e ter acesso aos conhecimentos. Este currículo “comporta todas as dimensões do saber, seja ele empírico ou científico” (BELÉM, 1998 apud PENA, 2005, p.126). No entanto, o brinquedo sai de cena, uma vez que não se verificou registro dos avanços nas proposições dirigidas à importância do brinquedo na Educação Infantil.

No terceiro momento investe-se na ressignificação da educação infantil apresentando a configuração do currículo por tema gerador tomando a criança e o seu desenvolvimento como ponto de partida para o currículo.

A proposta foi reformulada ao longo dos anos de 1998 a 2000 e no ano de 2001 foram apresentadas novas diretrizes para o conhecimento e a construção do currículo para crianças de 0 a 6 anos:

- Respeito ao sujeito-criança e as suas necessidades, principalmente ao seu direito de brincar e de se expressar livremente.
- Articulação do binômio educar/cuidar como experiência rica de interação e desenvolvimento.
- Valorização das práticas culturais de seu grupo, de acordo com o contexto no qual o espaço educativo está inserido.
- Constituição de um espaço de construção/reconstrução de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, via tema gerador, apoiada na dialogicidade como referência para a construção do currículo.
- Consideração da família como componente fundamental do processo educacional, garantindo simultaneamente os direitos da criança e dos pais a terem compartilhado a educação dos filhos com o espaço educativo e a comunidade.
- Inclusão de uma Proposta Contínua e Sistemática de Formação dos Educadores, concebendo-os como sujeitos fundamentais de uma educação de qualidade (BELÉM, 2001, apud PENA, 2005, p. 106).

A proposta vai incorporando novos elementos teóricos que ampliam o olhar para a especificidade da educação infantil. Além dos aportes teóricos de Paulo Freire, dialoga-se com temas relacionados à infância a partir das elaborações de Áries (1981), Del Priore (1992), Lo Curto (2000), Kramer (1999), Piaget (1975), Vygotsky (1994) e Wallon (1975), dentre outros.

A educação infantil, na proposta cabana, é um espaço/tempo para a criança exercer sua participação social e sua cidadania.

O PEC insere o currículo orientado por tema gerador para a EI na perspectiva de possibilitar as crianças o acesso às práticas completas e complexas (KULMANN JR; 2000) do mundo social que elas participam. Isso não quer dizer que as crianças vão lidar com conteúdos exógenos a sua realidade na condição de criança, mas com aqueles que fazem parte da trama social, histórica, política, cultural e de valores com os quais estão envolvidas em seus contextos (PENA, 2005, p. 154).

Segundo as análises da autora, o tema gerador apresenta limites como organização pedagógico/curricular na educação infantil. Ela considera que a elaboração de propostas pedagógicas/curriculares deve considerar as crianças e suas experiências infantis como o centro do currículo. Porém, acredita que se a proposta de tema gerador for articulada à Pedagogia da Infância apresenta pertinência por focar as múltiplas redes de interações e significações em que as crianças se desenvolvem, produzem e reinventam seus conhecimentos. Trabalhar com tema gerador nos permite articular a “[...] realidade sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos têm direito de acesso” (KRAMER, 1999b

apud PENA, 2005, p.156). Por fim, sugere novas investigações com o olhar focado na dimensão prática do trabalho educativo com as crianças via tema gerador.

Realizando uma busca no banco de teses e dissertações da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, com o descritor: “currículo popular crítico na educação infantil” encontramos a dissertação intitulada: **Currículo de educação popular para a educação infantil: limites, tensões e possibilidades a partir da experiência do município de Chapecó – SC**, de autoria de Isabel Spingolon Azambuja, realizada em 2009. Esta investigação teve como objetivos: a) contextualizar a educação infantil no município de Chapecó, destacando os pontos de referências e orientações epistemológicas para este nível de ensino; b) identificar os pressupostos pedagógicos da proposta freiriana do município de Chapecó e suas implicações para orientações didáticas e práticas para educação infantil.

Em primeiro lugar, o trabalho faz um resgate de como foi realizada a Educação Infantil no Município de Chapecó a partir de registros e entrevistas semi-estruturadas sobre as diferentes propostas vivenciadas. A autora concluiu que as primeiras formas de trabalho realizadas com as crianças de zero a seis anos de idade no município eram pautadas numa perspectiva de assistência social de acordo com as orientações estaduais e federais. Em relação às ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, no período anterior a 1997, “[...] foram identificadas duas principais influências na educação infantil: o programa PROEPRE (1980), dirigido para a pré-escola e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1991), envolvendo creches e pré-escolas” (AZAMBUJA, 2009, p.164).

Posteriormente, foi realizada a análise do projeto político-pedagógico da educação infantil da rede municipal de Chapecó implementado na gestão 1997-2004 e demais documentos produzidos e publicados a partir das seguintes categorias de análise: participação, currículo popular crítico e educação infantil, que abarcaram subcategorias. A técnica utilizada para o tratamento da informação foi a análise de conteúdo privilegiando-se uma análise qualitativa efetuando inferência sobre as mensagens inventariadas e sistematizadas, de acordo com Vala (1999).

A autora concluiu que a proposta de educação infantil, construída a partir de um projeto de educação popular pautada nos princípios da democracia, cidadania, autonomia e trabalho coletivo “[...] evidenciou uma ruptura com os modelos pedagógicos convencionais” (AZAMBUJA, 2009, p. 165). Essa opção implicou repensar a função dos

Centros de Educação Infantil como espaços de vivência da cidadania e da infância. Nesse processo, a autora, destaca elementos significativos, dentre eles: “[...] a participação e o conhecimento da realidade das crianças como ponto de partida para o desenvolvimento da ação educativa” (AZAMBUJA, 2009, p. 165), fundamentada na análise crítica e transformação da realidade social concreta. Criaram-se diferentes fóruns de participação que privilegiaram debates e tomada de decisões coletivas, envolvendo os diferentes sujeitos (professores, servidores, coordenadores, pais, comunidade e as crianças) no intuito de exercitarem a cidadania, através da prática. A participação deflagrou “[...] um entrelaçamento entre os sujeitos, contextos e processos, [...] implicando uma nova forma de direcionar o trabalho [pedagógico] na creche e na pré-escola” (AZAMBUJA, 2009, p.166).

Privilegiou-se um processo pedagógico pautado em relações dialógicas. “Concretamente a participação é evidenciada no processo pedagógico, a partir do tema gerador, numa organização curricular que toma a pesquisa participante como instrumento organizador e criador do processo educativo” (AZAMBUJA, 2009, p.166). Optou-se por “[...] dar voz às crianças e tomar esse material cultural e social como objeto de estudo e ponto de partida para a orientação e seleção dos conteúdos que compunham a prática curricular problematizadora” (AZAMBUJA, 2009, p.75).

O processo de pesquisa envolveu a construção coletiva de pautas para a pesquisa na comunidade e com as crianças buscando captar a visão de mundo destes sobre a realidade sócio-cultural em que estão inseridos.

“Todo o conjunto de informações obtido durante a pesquisa passa então a ser trabalhado, discutido e analisado pelos educadores, num processo de sistematização em busca de situações significativas, problemas e necessidades vividas, destacando-se os possíveis temas geradores que serão tomados como diálogo junto à comunidade na continuidade da pesquisa” (AZAMBUJA, 2009, p. 166).

Na Educação Infantil, o mundo concreto da criança precisa estar contemplado, através das falas e manifestações. Todo tema gerador demanda os contra temas que sinalizam para a necessidade de apropriação de conhecimentos científicos que são tomados como instrumentos de análise e compreensão da realidade visando à superação dos limites explicativos mediante abordagem interdisciplinar do projeto pedagógico que prevê programações distintas para os diferentes níveis, de acordo com o nível de

desenvolvimento da turma, em busca de um processo de emancipação e humanização dos sujeitos.

Os momentos pedagógicos definidos como: Estudo da Realidade, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento, inauguraram

“[...] uma dinâmica dialógica de sala de aula, que necessitou a busca de aprofundamentos sobre como a criança aprende, a construção de canais de comunicação para o mundo infantil resgatando o que é de sua natureza, na área da expressão, na literatura, na brincadeira, na organização dos espaços dentro e fora da sala, na música, na organização de oficinas [...]” visando promover a interação dos educadores com as crianças no processo da aprendizagem (AZAMBUJA, 2009, p. 144)

A necessidade de um trabalho coletivo impulsionado pelo processo de investigação da realidade local, definição coletiva de temas-geradores, construção de redes temáticas, seleção de recortes do conhecimento necessários àquela realidade, “[...] exigiu um reordenamento do perfil da formação, implicando na decisão política de construir um processo de formação continuada para toda a rede municipal de ensino” (AZAMBUJA, 2009, p.143), que visava responder às necessidades imediatas dos educadores, através de estudos e aprofundamentos teóricos, onde os educadores se constituem sujeitos, autores de sua prática, rompendo com a perspectiva de mero executor de tarefas pedagógicas. Em síntese, a metodologia dialética do conhecimento, a organização do planejamento a partir da realidade da prática social dos sujeitos e a dialogicidade imprimiram outra cultura de trabalho pedagógico nos espaços educativos.

Pelas constatações realizadas no trabalho de Azambuja “[...] Permanecem como desafios para uma prática de currículo popular crítico para Educação Infantil, a consolidação de um trabalho coletivo nas unidades educativas, [...] e a consolidação de uma base teórica interdisciplinar de apoio à ação pedagógica” (AZAMBUJA, 2009, p. 170). E prossegue a autora: “As possibilidades reais de construir um currículo popular crítico para a educação infantil, confrontam-se com os limites estruturais da sociedade e conseqüentemente da educação, hoje, no sentido político, social, cultural, econômico e mesmo epistemológico” (AZAMBUJA, 2009, p.170).

Também fomos buscar no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPECs, os trabalhos que abordam a utilização dos momentos pedagógicos. O estudo realizado por **Ferreira; Mazocco Paniz; Muenchen** (2016) intitulado **Os três**

momentos pedagógicos⁴ em consonância com a abordagem temática ou conceitual: uma reflexão a partir das pesquisas com olhar para o Ensino de Ciências da Natureza teve como foco a investigação acerca dos 3 momentos pedagógicos com o objetivo de verificar se estão sendo discutidos e utilizados em consonância com a perspectiva curricular da abordagem temática ou da abordagem conceitual. Também visou identificar em quais níveis de ensino e regiões do país vêm sendo disseminada esta dinâmica. A análise dos dados foi efetuada nas atas digitalizadas do I ao IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPECs), realizados no período de 1997 a 2013, selecionando os artigos tomando como critério a constatação de pelo menos uma das seguintes palavras-chave: três momentos pedagógicos, momentos pedagógicos e problematização inicial. No que diz respeito a metodologia, as autoras utilizaram a Análise Textual Discursiva (MORAES E GALIAZZI, 2007), delimitando categorias a priori.

Ao todo foram encontrados 5.836 trabalhos e destes, selecionados 72 para análise pois, versam especificamente sobre os 3 momentos pedagógicos. Destes, apenas 39 trabalhos apresentam detalhadamente o uso da dinâmica dos 3 momentos pedagógicos, enquanto, os outros 33 trabalhos se restringem ao destaque de utilização dos mesmos.

A primeira constatação realizada pelas autoras foi quanto aos níveis de ensino nos quais a dinâmica dos 3 momentos pedagógicos estava sendo utilizada. Houve um número de 17 trabalhos que utilizam essa dinâmica no contexto do Ensino Médio, 8 trabalhos no Ensino Fundamental, 7 trabalhos na formação continuada, 5 trabalhos no Ensino Superior, 1 trabalho no PROEJA e EJA, enquanto a utilização destes nem aparece na educação infantil.

Quanto ao uso dos 3 momentos pedagógicos em consonância com uma abordagem conceitual ou abordagem temática, as autoras concluíram que têm sido desenvolvidas pesquisas nos dois sentidos, pois dos 35 trabalhos, 20 apresentaram uma abordagem conceitual e 15 apresentaram uma abordagem temática. Ou seja, a abordagem conceitual é ainda predominante.

⁴Aqui cabe destacar quais são os três momentos pedagógicos: Problematização Inicial (PI), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC). Eles constituem uma nova dinâmica de planejamento, abordada inicialmente por Delizoicov (1982). Este será desenvolvido neste trabalho no capítulo 3, mais especificamente no item 3.2.1 que versa sobre a construção de um processo didático-pedagógico dialógico na educação infantil: aspectos epistemológicos da pedagogia freireana.

Para entendermos o significado desta afirmação será necessário explicitarmos a diferença entre estas duas abordagens. As autoras referenciam-se em Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) para realizar essa diferenciação. A abordagem conceitual é compreendida como: “Perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada pelos conceitos científicos, com base nos quais se selecionam os conteúdos de ensino” (DELIZOICOV et. al., 2011 apud FERREIRA; MAZOCCO PANIZ; MUENCHEN, 2016, p. 515). Já, a abordagem temática é significada como:

[...] Perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada com base em temas com os quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Nessa abordagem, a conceituação científica da programação é subordinada ao tema (DELIZOICOV et. al., 2011 apud FERREIRA; MAZOCCO PANIZ; MUENCHEN, 2016, p. 515).

Em síntese, a abordagem conceitual faz uso do conceito científico, enquanto a abordagem temática se utiliza do conceito científico como meio para a compreensão de um tema que apresenta um limite explicativo.

Em pesquisas realizadas por Muenchen (2010), Muenchen; Delizoicov (2009, 2014), Araujo et. al. (2012) e Ferreira et. al. (2014), percebe-se que os 3 momentos pedagógicos são utilizados, muitas vezes, apenas como **método** de sala de aula. Percebe-se a escassez da utilização dos 3 momentos pedagógicos como estruturantes de currículos, onde a seleção de conteúdos se dá a partir da investigação temática proposta por Freire (1987) rompendo com a concepção bancária de educação e o paradigma curricular tradicional.

Em síntese, constatou-se que as pesquisas já realizadas sobre a temática se diferenciam do objeto desta pesquisa. É com esse olhar que buscamos problematizar, não uma proposta específica, mas a nós mesmas como protagonistas de vivências pedagógicas transformadoras. É possível uma educação infantil freireana? Se sim, como se materializa no âmbito de uma proposta pedagógica? Que desafios se colocam para quem se dispõe a ela? Essas indagações estão na origem do objeto de pesquisa que nos mobiliza e do qual somos cativas neste estudo, e que se traduz na pergunta: **Quais as possibilidades e desafios da pedagogia freireana no âmbito da organização da práxis pedagógica em contextos de educação infantil?**

Nos parâmetros desta pesquisa, o contexto estudado refere-se à experiência construída no município de Concórdia-SC, no período de 2000 a 2016, período referente

à implementação da proposta de educação democrática e cidadã para todos. Mais especificamente, aqui, a atividade de pesquisa empírica se fará pela análise documental da proposta político-pedagógica deste município e demais documentos⁵ que registram o processo de reorientação curricular vivenciado no âmbito da educação infantil no período entre 2000 e 2016. Contudo, a nosso ver, é muito importante sublinhar que, ao analisar documentos de uma rede de ensino que se dedicou a construir uma proposta freireana para a educação infantil, não estamos olhando somente para esta rede. Estamos nos mirando também, isto é, colocando o dedo em riste para nós mesmas, uma vez que, ao longo de anos de vivência⁶ de prática pedagógica freireana na educação infantil, também nos expomos e nos comprometemos com a complexa tarefa de transformar esse âmbito da educação e de, como sujeitos históricos que somos, nos defrontar com nossas contradições, com o nosso próprio movimento dialético, com nossos próprios limites e possibilidades. É com esse sentido dialógico que buscamos apreender e refletir criticamente sobre as possibilidades e desafios da pedagogia freireana em contextos de educação infantil. Compartilhando das ideias de Silva:

Dialogar é problematizar o fazer-pedagógico e suas respectivas conseqüências, é suscitar exigências para a mudança. Não se trata de apresentar respostas prontas, mas sim de, ao questionar as intenções e contradições do constituído, processar a reconstrução” (SILVA, 2004. p.25-26).

A fim de delimitar o escopo desta pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos:

i.) identificar as características que assumem o desenvolvimento humano na perspectiva

⁵ Os documentos analisados que nos auxiliaram na investigação deste objeto de estudo são originários da realização das Conferências Municipais de Educação, que se constituíram em fóruns participativos e deliberativos onde se estruturaram os princípios desta proposta. Dentre eles, podemos citar: Proposta de Educação do município de Concórdia – Gestão 2001/2004; Documento norteador da proposta de Educação Democrática [2001]; Princípios norteadores da proposta de Educação Democrática - Gestão 2001/2004; Diretrizes da política educacional da rede municipal de ensino [2003] e Construção histórica do processo - Caderno Pedagógico 03 (2004). Dentre os principais documentos que sistematizam o processo de reorientação curricular vivenciado estão: Sistematização Curricular da Rede Municipal de Concórdia –SC – versão 2010 e 2016 e a publicação intitulada: Educação pública municipal de Concórdia: políticas, história e práticas pedagógicas realizada em 2010, que apresenta alguns artigos publicados pela equipe da SEMED e profissionais da rede que fazem referência aos trabalhos desenvolvidos nas escolas e CMEIs e relatos de experiências dos educadores evidenciando as práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento.

⁶ A gênese dessas indagações está na problematização em torno de práticas e processos pedagógicos de educação infantil vivenciados ao longo de 4 anos de trabalho como educadora na área, no contexto de uma Secretaria Municipal de Educação que, ao longo de 8 anos (1997- 2004), experienciou uma educação pautada pelos princípios da concepção freireana.

da teoria histórico-cultural e a infância na pedagogia freireana; ii.) caracterizar a concepção freireana de educação e suas implicações para a organização de processos pedagógicos no âmbito da educação infantil; e iii.) Diante destas intenções temos o desafio de organizar e dar coerência de análise por meio de uma base teórico-epistemológica dialético materialista⁷ que, nos obriga, por isso, a ver o objeto em relação (totalidade) e em movimento (contradição).

O ponto central do método materialista histórico e dialético é que todos os fenômenos sejam investigados como processos em movimento e mudança. Minha tarefa como pesquisadora é reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento da implantação da pedagogia freireana na educação infantil no município de Concórdia – SC, no período de 2000 a 2016, visando resgatar a história deste fenômeno e caracterizar as mudanças qualitativas que ocorreram nesta época. Assim sendo, a finalidade desta pesquisa não é generalizar ou testar hipóteses, mas construir uma compreensão dos fenômenos investigados. Pretende superar a descrição e atingir a compreensão mais aprofundada do conteúdo das comunicações mediante interpretação e inferências no diálogo com autores que se situam no campo das teorias críticas. O método dialético não se contenta em constatar que existem contradições, busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contrários. Em cada realidade precisamos apreender suas contradições peculiares, seu movimento peculiar (interno) e suas transformações. A dialética, ao contrário da metafísica, é questionadora, contestadora. Exige constantemente o reexame da teoria e a crítica da prática. Frigotto (2004) defende a dialética materialista histórica, enquanto: postura (concepção de mundo que antecede ao método); método (apreensão que vai à raiz da realidade) e práxis (unidade de teoria e prática na busca de transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica).

⁷ Orientam-nos no âmbito metodológico deste estudo, Karel Kosik (1976) sobretudo, em sua obra *Dialética do Concreto*, onde prevalece a ideia de que os fenômenos não se desvelam empiricamente mas por meio de um *detour*. Ou seja, cabe tomarmos os fatos empíricos da realidade como ponto de partida visando superar as impressões primeiras e ascender a seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será o concreto pensado. É esse movimento de aprofundamento dialético que possibilita a desfetichização do objeto. Trata-se, de um trabalho de aproximações sucessivas da verdade que, por ser histórica, sempre é relativa. Além disso, os parâmetros metodológicos desta pesquisa se dão pela observação severa dos princípios ou leis da dialética materialista: totalidade, contradição e movimento tal como explicitadas por Gadotti (2006). Assim, os documentos em análise compõem as vias do *detour* feito nesta pesquisa comprometida com uma postura crítica que lê o objeto em movimento e, portanto, em sua história e, nela, persegue suas possibilidades e limites não como julgamento, mas como exercício de explicitação de sua concreticidade histórica na direção da denúncia e do anúncio tal como sinalizado por Freire (1987).

Sob este prisma, a análise documental realizada na proposta político-pedagógica e demais documentos que registram a caminhada do processo de reorientação curricular vivenciado no âmbito da educação infantil em Concórdia se deu mediada por categorias prévias originárias do que, a nosso ver, são marcas fundamentais da pedagogia freireana: SER HUMANO (SUJEITO), DIALOGICIDADE/PROBLEMATIZAÇÃO, INTENCIONALIDADE e CONHECIMENTO. Por outro lado, por se tratar da educação infantil e coerente com os aportes teóricos da concepção histórico-cultural, a **categoria da brincadeira** concebida como atividade principal da infância, nos orienta na análise como categoria transversal que tece o diálogo entre as demais categorias. Esse processo de busca, apreensão e reflexão crítica sobre o objeto em tela, encontra-se aqui organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos a infância como uma construção social que não pode ser compreendida fora de um contexto sócio-econômico, político e cultural no qual os homens estabelecem entre si as relações de produção e de reprodução da sua vida material, em diferentes períodos históricos. O texto evidencia a mudança de paradigmas em relação à infância descrevendo ciclos de concepções, quais sejam: primeiro ciclo – a criança naturalizada; segundo ciclo – a criança como problema social; terceiro ciclo – a criança como sujeito de direitos. Explicita-se que o aparato ideológico (leis, instituições) ora foi utilizado para discriminar, ora serviu para reafirmar direitos e identidade atribuindo à criança, educação e cuidados diferenciados. Ao descrevermos a superação do segundo ciclo, no final do século XX, sinalizamos para o atendimento às crianças na concepção de sujeito de direitos. Nesta perspectiva, trazemos para o debate a contribuição de um novo campo de investigação: a sociologia da infância, que propõe o desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais plenos e sua aproximação com as idéias da pedagogia freireana. No entanto, ainda temos muitos desafios para garantir a vivência da infância e das crianças como sujeitos de direitos. Neste sentido, trazemos à tona os conceitos de alienação e o consumismo e como estes impactam a vida das crianças. No final deste capítulo, no sentido de aprofundar a reflexão sobre a função humanizadora da educação infantil, nos empenhamos na análise do papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico dos indivíduos à luz das contribuições da teoria histórico-cultural, abordando as relações entre o trabalho, a linguagem e a consciência e como estas se constituem um importante fundamento para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

No segundo capítulo apresentamos aspectos centrais da pedagogia freireana, que apresenta a defesa de uma concepção libertadora da educação. Nesta perspectiva, descrevemos a proposição de Freire em relação à *reinvenção* da escola, que envolve quatro dimensões fundamentais: a *dimensão política*, a *dimensão epistemológica*, a *dimensão ética e estética*, com ênfase central na conscientização como tarefa educativa, onde o conhecimento é um dos elementos mediadores no processo de transformação social. Desenvolver o trabalho na perspectiva da pedagogia realizada com o oprimido e não para ou sobre o oprimido, exige do educador uma nova postura: dialógica e problematizadora. Aprofundamos no texto questões, como: diferentes níveis de consciência, temas geradores, situações-limites, inédito-viável, práxis, dentre outros. Como não basta defender a educação numa perspectiva libertadora sem pensar os modos concretos de garantir a sua dialogicidade, na última parte deste capítulo, demonstramos como esta proposta de educação pode ser materializada, ou seja, como se dá a organização do trabalho pedagógico da educação infantil na perspectiva da pedagogia freireana mediante a construção de um processo didático-pedagógico dialógico. Descrevemos a dinâmica de investigação dos temas geradores, mediante o desenvolvimento de um processo sistematizado por Delizoicov (1991), em cinco etapas, a saber: a) Levantamento preliminar; b) Análise das situações e escolha das codificações; c) Diálogos descodificadores; d) Redução temática; e) Trabalho em sala de aula. No último ponto, mais especificamente, são detalhados os três momentos pedagógicos (estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento), como uma das possibilidades de organização do trabalho pedagógico em sala de aula, onde a criança assume a condição de sujeito, que é e está sendo, com capacidade para ser mais, vocação ontológica do ser humano.

No terceiro capítulo descrevemos uma contextualização do movimento de reorientação curricular da rede pública municipal de Concórdia no período de 2000-2016, e, sobretudo, nos desbruçamos sobre a análise de dados dos documentos que registram esta caminhada procurando identificar as possibilidades e desafios da educação infantil na concepção freireana de educação a partir de categorias elencadas a priori. São elas: ser humano (sujeito), dialogicidade/problematização, intencionalidade e conhecimento. A brincadeira é assumida como categoria transversal que tece o diálogo entre as demais categorias situadas como centrais na pedagogia freireana, por entendermos que esta se constitui atividade principal da infância. O texto foi organizado por subtítulos que

correspondem às categorias acima mencionadas, cuja separação é mero ato didático com a finalidade de dar organicidade à análise empreendida, visto que, as categorias dialogam entre si. Buscamos lidar de forma dialética com o objeto de estudo, realizando o movimento de denúncia e anúncio proposto por Freire. Na análise dos dados é possível perceber que Freire manifestou sim preocupação com as crianças onde são citadas inúmeras referências a sua concepção de criança e infância e ao trabalho educativo que pode ser realizado com as mesmas. Diante dos avanços sugere-se a adoção crítica de alguns princípios e estratégias pedagógicas no âmbito deste nível de ensino por coletivos de educadores ou por políticas públicas que compartilhem da concepção política, filosófica e epistemológica defendida por Freire e diante dos desafios percebidos, estabelecemos o diálogo com demais autores da teoria crítica no sentido de qualificar as reflexões e apresentar algumas possibilidades para a superação das dificuldades enfrentadas, já que acreditamos que as soluções para os problemas devam partir da dimensão local, micro, onde, como educadores, nos colocamos como sujeitos do processo que podem mudar a realidade educacional e social.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: DA INFÂNCIA NEGADA À INFÂNCIA DE DIREITOS

A infância, assim como a educação, não pode ser compreendida fora de um contexto socioeconômico e político no qual os homens estabelecem entre si as relações de produção e de reprodução da sua vida material, em diferentes períodos históricos. É a partir dessa forma de organização que os homens produzem, também, as suas próprias estruturas jurídicas e políticas e todas as formas de ideias e representações sociais, necessárias para a manutenção da ordem social. Em função disso, a infância é uma construção social, que se firmou, ao longo da história, como meio de atribuir à criança educação e cuidados diferenciados.

De acordo com Kramer, compreender a criança como um ser social significa:

[...] considerar que ela tem uma história, vive uma geografia, pertence a um segmento social determinado, estabelece relações definidas segundo o seu contexto de origem, apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas e ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor [...] (KRAMER, 2002 apud FURLANETTO, 2008, p. 2705)

Não há uma concepção de infância que possa ser universalizada, uma vez que não existe uma única infância, mas infâncias no plural, visto que, o terreno onde estas são construídas se dá na contradição das classes e por aquilo que o modo econômico de produção enseja em relação às formas de sociabilidade humana. A problematização que nos instiga é: *de qual infância se fala, para atender a qual projeto social e em que período histórico?*

Siqueira (2011) realiza em sua tese uma leitura crítica das concepções de infância e criança e afirma em síntese que

[...] a história da criança no Brasil pode ser evidenciada em ciclos de concepções com a criança concebida e nomeada pela sociedade e, em particular, pela ciência: primeiro ciclo – a criança naturalizada (anjo, divinal, papel em branco, tabula rasa, dócil, frágil, abstrata, indefesa, criança); segundo ciclo – a criança como problema social (menor, delinqüente, corruptível, menor de rua, problema, infratora, perigosa, marginal, pobre); terceiro ciclo – a criança como sujeito de direitos

(sujeito de direitos, agente e ator social, cidadã, histórica...) (SIQUEIRA, 2011, p.60)

Comungamos das ideias de Quinteiro (2009) sobre nosso pouco e tardio conhecimento sobre as crianças e sua infância e como este interfere nas intervenções educativas. Para a autora,

[...] os saberes constituídos *sobre* a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de *criança sem infância* e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras, brancas? O que sabemos sobre as crianças que freqüentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam? [...].(QUINTEIRO, 2009, p. 22, grifos da autora).

No Brasil, realizando uma incursão histórica, alguns autores como Kramer (1995); Kuhlmann Jr. (2011); Freitas (2011) apresentam diferentes fases no atendimento à criança pequena. A fase da filantropia aconteceu durante o período colonial e caracterizou-se por atender as crianças órfãs e abandonadas.

[...] o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches praticamente não existiam. Na zona rural, onde vivia a maior parte da população, as famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das crianças abandonadas, geralmente fruto da exploração sexual da mulher negra e índia, pelo senhor branco. Na área urbana, bebês abandonados, por vezes filhos de moças pertencentes a famílias de prestígio social, eram recolhidos na roda dos expostos⁸. (MARAFON, 2009, p.4-5)

A fase higienista que ocorreu durante o século XIX e início do século XX caracterizou-se pela ampliação do atendimento, surgindo os jardins-de-infância para a classe mais abastada e instituições beneficentes, ou seja, creches para os filhos das mães trabalhadoras.

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos se amplia no Brasil no contexto do ideário capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial. Kuhlmann Jr.(2011) registra a história da constituição das instituições pré-escolares (creches, escolas

⁸ Espécie de caixa giratória onde se colocavam as crianças enjeitadas, nos asilos e orfanatos visando garantir o anonimato do expositor. Foi uma das instituições brasileiras criada durante o período colonial e que permaneceu no período imperial e na República, sendo extinta apenas em 1950. Para a compreensão desse conceito pode-se consultar a obra História Social da Infância no Brasil de Marcos César de Freitas (2011). A obra apresenta um Capítulo intitulado: A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil (1726-1950).

maternais e jardins de infância) no Brasil no período de 1899 a 1922. Este reconhece que a política assistencial destinada à infância é resultado da articulação de interesses vinculados pelos saberes jurídicos, médicos e religiosos preponderantemente. As creches foram a alternativa criada para substituir a roda dos expostos, especialmente para atender aos filhos de empregadas domésticas e filhos de operárias. A recomendação da criação de creches junto às indústrias ocorria com frequência nos congressos que abordavam a infância. O atendimento educacional à infância era realizado por entidades filantrópicas⁹ impulsionadas pelo lema: “quem ampara a infância trabalha pela pátria” (KUHLMANN JR. 2011, p. 85). A influência das concepções médico-higienistas na sociedade e na assistência a infância destacam-se pelos avanços nos conhecimentos relativos às relações entre microorganismos e doenças. A prevenção das doenças, as campanhas de higiene e o investimento no saneamento são fatores que contribuíram para diminuir a mortalidade infantil. Ademais, os higienistas discutiam os projetos de construção das escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar, zelando pela vacinação e difusão de campanhas de combate a tuberculose e outras doenças comuns às crianças. Também, houve a difusão de novos comportamentos exigidos para a função materna. A influência religiosa se dava mediante a conformação da classe trabalhadora difundindo a idéia de que a propriedade privada seria inviolável por constituir-se vontade natural de Deus. Desta forma, sobretudo, a igreja católica contribuiu para reafirmar a divisão de classes e a desigualdade social.

Em 1930 o Ministério da Educação e Saúde, traz uma nova preocupação, a de organizar as instituições para evitar a marginalidade e a criminalidade. Segundo Campos; Rosemberg; Ferreira (1993) é criada pelo governo federal a LBA – Lei Brasileira de Assistência, que passou a ser a entidade destinada a executar as políticas sociais para a família, a maternidade e a infância. Observam-se iniciativas isoladas de proteção à infância, orientadas a combater as altas taxas de mortalidade infantil, criando entidades de amparo (creches, asilos e orfanatos). As primeiras preocupações destas instituições eram com a alimentação, os cuidados da higiene e a segurança física, sendo pouco valorizado o trabalho de desenvolvimento intelectual e afetivo com as crianças, o que evidencia mais uma vez, a secundarização do aspecto pedagógico.

⁹ Dentre as entidades filantrópicas podemos citar: Instituto de Proteção e Assistência a Infância, Patronato de Menores, Associação Feminina Beneficente e Instrutiva, dentre outras. Esta última destinada a preparar professoras para as escolas maternais e para a alfabetização de mulheres. Para aprofundar o assunto consultar Kuhlmann Jr. (2011).

Com vistas à análise das idéias e práticas correntes sobre a infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX, Rizzini (2005) discorre sobre o papel social atribuído a infância caracterizada como pobre e abandonada (material e imaterialmente) situando-a como uma ameaça a ordem e a paz nacional. Portanto, era considerada como um problema social no projeto de construção da nação. Diante deste cenário, era necessário moldar a infância a um projeto de nação a partir dos mecanismos de proteção e controle. Acreditava-se que o investimento na infância possibilitaria transformar o Brasil numa nação culta, moderna e civilizada.

Ao contrário do que se pensa, houve um forte investimento na infância, mas sem a preocupação de consolidar uma política de educação que diminuísse a profunda desigualdade social.

A consciência de que na infância estava o futuro da nação no século XIX estava associada à necessidade de manutenção da ordem e de criação de mecanismos que protegessem a criança dos perigos que pudessem desviá-la do caminho da disciplina e do trabalho. Assim como era preciso defender a sociedade daqueles que se entregavam à viciosidade e ameaçavam a paz social. (RIZZINI, 2005, p.02)

Segundo a mesma autora, “[...] A meta era combater o contingente ocioso da população, enquadrando-o desde a infância à demanda do desenvolvimento capitalista de então, ou seja, transformar a criança pobre em elemento útil para o país” (RIZZINI, 2005, p.03). No discurso de proteção à infância estava embutida a proposta de manutenção da ordem social que se materializava em ações contra a proliferação de vagabundos e criminosos, contra a instauração da indisciplina e da desordem, que não correspondiam ao avanço das relações capitalistas em curso.

O foco sobre a infância pobre [ora em perigo, ora perigosa] redundou no desenvolvimento de um complexo aparato jurídico-assistencial sob a liderança do Estado, materializado através da criação de inúmeras leis e instituições destinadas à proteção e à assistência à infância. (RIZZINI, 2005, p.03)

Neste contexto surgiu a categoria de menor, utilizada para justificar o tratamento diferenciado à infância pobre e potencialmente perigosa, e conseqüentemente houve a aprovação em 1927, do Código de menores.

As medidas estabelecidas na esfera da Justiça e da Assistência contribuíram para o desenvolvimento de uma política que primava pela exclusão social. Crianças e jovens eram classificados de acordo com seu estado de abandono e grau de periculosidade, pois

dizia a lei que “[...] poderiam ser apreendidos menores abandonados, pervertidos, ou em *perigo de o ser*” (RIZZINI, 2005, p. 08). Ao se tratar dos menores caracterizados como delinqüentes, bastava “[...] Uma simples suspeita, uma certa desconfiança, o biotipo ou a vestimenta de um jovem poderiam dar margem a que fosse sumaria e arbitrariamente apreendido” (RIZZINI, 2005, p. 08) sem a necessidade de flagrante.

O Governo fazia uma opção ao aprovar, em 1921, a Lei N. 4.242, que incluía no orçamento da União a previsão de gastos destinados a recuperar os menores em detrimento do investimento na educação de acesso a todos. Falava-se em educação “[...] como antídoto à ociosidade e à criminalidade e não como instrumento que possibilitasse melhores chances de igualdade social” (RIZZINI, 2005, p.09). E exemplifica:

[...] A conhecida Escola Quinze de Novembro, idealizada para a ‘correção de menores’, constitui um bom exemplo. Em seu Regulamento (02/03/1903), constava que: “Sendo a Escola destinada a gente desclassificada, a instrução ministrada na mesma não ultrapassará o indispensável á integração do internado na vida social. Dar-se-lhe-a, pois o cultivo necessário ao exercício profissional” (Título I, cap.I, art.3) (RIZZINI, 2005, p.09).

Portanto, quando se impôs a necessidade de “educar o povo”, cuidou-se de fazê-lo com muita cautela: almejava-se “[...] um povo educado, mas não ao ponto de ameaçar os detentores do poder; um povo trabalhador, porém sob controle, sem consciência do valor de sua força de trabalho; um povo que acalentasse amor à sua pátria, mas que não almejasse governá-la” (RIZZINI, 2005, p. 10).

Portanto, a consolidação de uma política de assistência e proteção aos menores significou a dicotomização da infância na prática. Aos menores, a instrução mínima que permitisse domesticá-los para o uso de sua força de trabalho. No fundo, é o mesmo tipo de dicotomização que previa cidadania plena de forma seletiva para alguns e a vetava para a maioria (CARVALHO, 1991 apud RIZZINI, 2005, p. 09).

Ou seja, de um lado, a *criança* mantida sob os cuidados da família, para a qual estava reservada a cidadania; e do outro, o *menor*, mantido sob a tutela vigilante do Estado, objeto de leis repressivas e programas assistenciais com o objetivo de moldá-las para a submissão. Portanto, vetou-se aos pobres uma educação de qualidade e o acesso à cidadania plena.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2011) as instituições de educação infantil originadas na primeira metade do séc. XIX foram na sua maioria propostas na perspectiva de

atendimento exclusivo as crianças pobres. Portanto, a vinculação das creches à Assistência Social. Ou seja, o assistencialismo se configura como proposta educacional para esta parcela da população, onde a finalidade da educação não seria contribuir no processo de emancipação dos sujeitos e sim na submissão.

Quando, na década de 1970, houve o processo de expansão das creches e pré-escolas, a crítica a educação compensatória trouxe a tona o seu caráter assistencialista e discriminatório. Isso se evidencia na afirmação abaixo:

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade no atendimento faz parte de seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social. Por isso, uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização (KUHLMANN JR. 2011, p.167).

Na busca de superação do ciclo descrito anteriormente, a centralidade da idéia dos direitos universais da pessoa humana contemplando as crianças ganha força a partir da Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das crianças, realizada em 1989. Nesta foram contemplados os seguintes aspectos: “[...] o direito à vida, ao desenvolvimento, à proteção e a participação”. (RIZZINI, 2007 apud SIQUEIRA, 2011, p.70). O direito de participação, conforme descrição de Fernandes (2009 apud SIQUEIRA, 2011, p. 71), em síntese, implica a consideração de uma imagem ativa da infância, assegurando-se o direito da criança à liberdade de expressão e opinião, ao direito de acesso à informação, ao direito de ser consultada e ser ouvida principalmente em relação às ações públicas a ela direcionadas.

Nesta perspectiva, o atendimento às crianças no Brasil no final do século XX teve destaque na agenda das políticas governamentais, sendo fruto das reivindicações dos movimentos sociais. Portanto, os dispositivos legais existentes hoje são resultado de um amplo processo de debate político-ideológico que envolveu vários setores sociais. A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA/1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 e o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil – RCNEI/1998, o Plano Nacional de Educação – PNE/2001, dentre outros, trouxeram uma nova concepção de infância: a criança como sujeito de direitos, as crianças como participantes da vida social.

As principais contribuições do ordenamento legal acima descrito sinalizam para o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado, e este atendimento passa a ser vinculado aos sistemas de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB/96, coloca a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica e com objetivo do desenvolvimento integral da criança de 0 à 6 anos de idade. Aumenta a responsabilidade das unidades escolares e determinada que os sistemas de ensino garantam-lhes progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, com a participação dos profissionais da educação e da comunidade na elaboração e gestão de seus projetos pedagógicos, devendo respeitar critérios voltados a um padrão de qualidade para a educação infantil. Ou seja, há uma flexibilidade permitindo a adoção de diferentes formas de organização e práticas pedagógicas. A lei também dispõe sobre os princípios de valorização dos profissionais da educação. Para atuar na educação infantil, a habilitação desejável é de nível superior, prevendo como habilitação mínima, o curso normal em nível médio. Outro aspecto importante diz respeito à formação continuada dos profissionais da educação a ser assegurada pelos sistemas de ensino em uma constante associação entre teoria e prática. A formação continuada em serviço passa a ser incorporada visando à atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo. Assegura-se o espaço e o tempo na rotina escolar para a realização de práticas sistemáticas de estudo, troca de experiências, discussão e planejamento coletivo das atividades. Também podemos destacar os Planos Nacionais de Educação (PNE), que em consonância com os princípios da educação para todos, estabelece metas relevantes de expansão e de melhoria da qualidade da educação infantil incentivando estados e municípios a elaborem seus planos locais de educação, contemplando neles a educação infantil ressaltando assim a importância destinada à infância na sociedade atual.

Ao analisar os três volumes do RCNEI (1998) percebe-se como o conceito sujeito de direitos vai se delimitando. Todavia, a expressão “sujeito de direitos” ainda não aparece nas publicações. No primeiro volume, a palavra sujeito está vinculada ao reconhecimento da criança como sujeito social e histórico:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente

marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (BRASIL, 1998, 1v, p. 21).

Conhecer e compreender o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. As crianças interpretam e significam o mundo mediadas pelas interações que estabelecem com as pessoas e com o meio que as circunda. Segundo as orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “[...] No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar” (BRASIL, 1998, 1v, p. 21). Portanto, no processo de apropriação cultural, as crianças precisam interagir com outras crianças e adultos (sujeitos mais experientes), defrontar-se com situações contraditórias, expressar seu modo de ver a realidade, seus anseios e necessidades. Neste processo, o conhecimento é construído/reconstruído, sendo que, “[...] não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (BRASIL, 1998, 1v, p. 22)

O campo da sociologia da infância vem ocupando um espaço significativo no cenário nacional e internacional. O reconhecimento deste novo campo do saber se dá mediante a proposição do “[...] desafio teórico-metodológico de considerar as crianças atores sociais plenos” (DELGADO; MULLER, 2005, p.351). A concepção das crianças como atores sociais ocorre em decorrência da ressignificação do conceito de socialização no campo da sociologia:

[...] a perspectiva sociológica deve considerar não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças. Essa visão de socialização considera a importância do coletivo: como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares. Isso significa negar o conceito de criança como receptáculo passivo das doutrinas dos adultos (CORSARO, 1997 apud DELGADO; MULLER, 2005, p.351)

Há que se reconhecer que o esforço empreendido por alguns pesquisadores, nas últimas décadas, tem contribuído, conforme afirma Kramer (1997, p.26), para “[...] forjar *outro olhar* a infância, outro olhar da criança e não [apenas] *sobre* ela”. De acordo com Quinteiro (2009) é preciso compreender como a criança pensa e concebe o mundo e, particularmente a escola, como ela representa o seu próprio universo. Trata-se de

reconhecer a competência da criança para se expressar e produzir interpretações sobre a realidade, valorizar os processos de construção de conhecimento da criança, suas perspectivas, sua autoria e atuação social. Sendo a criança um ser social, a memória constitui-se de mediações simbólicas, quer seja pelas brincadeiras, pelo faz-de-conta, pela linguagem em suas diversas manifestações, e tais mediações, são constitutivas do próprio ser humano. Portanto, a criança sendo um ser humano de pouca idade, é capaz de representar o mundo e a si mesma.

Para a autora pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e se pergunta às crianças, pois, “[...] há ainda resistência em aceitar o *testemunho infantil* como fonte de pesquisa confiável e respeitável” (QUINTEIRO, 2009, p. 21). Neste sentido, há desafios que a pesquisa coloca quando se lida com as crianças, dentre eles: estabelecer vínculos com as crianças, observar o querer participar da pesquisa ou não; a definição de critérios de análise dos relatos das crianças que deve ser diferente dos adultos, etc. Considerar a criança como ator social implica o descentramento do olhar do adulto. É preciso desmitificar as relações de poder na escola, onde as relações entre adultos e crianças são predominantemente autoritárias.

O aprender a ler e interpretar o mundo, aprender a ser capaz de criticar o senso comum e superar as ideologias, decidir e tomar direções autonomamente são processos dolorosos que o homem moderno tem de enfrentar e que podem ser minimizados com o auxílio da escola, se esta, é claro, compreender a necessidade de mudar sua "cara", seus métodos e seus modos de tratar a criança dos nossos tempos. (QUINTEIRO, 2009, p.43)

A sociologia da infância tem se dedicado aos estudos que consideram as crianças como sujeitos sociais, de modo que suas vozes e atitudes sejam levadas em conta, considerando que, ao mesmo tempo em que são influenciados, também influenciam pessoas e relações a sua volta, corroborando com as idéias de Freire (1991), que considera as crianças como sujeitos, como seres humanos capazes, que merecem uma educação de qualidade, numa perspectiva crítica, dialógica e humanizadora.

O educador Paulo Freire acreditava que, à medida que as crianças são compreendidas em suas relações com o outro e com o mundo, podem ser protagonistas de mudanças. No livro *Pedagogia da esperança*, Freire (1992), faz algumas reflexões no tocante à educação das infâncias, discorre sobre a importância de construir uma escola em que as crianças possam aprender a problematizar e refletir sobre a própria vida e a sociedade em que vivem, construindo “[...] um pensar crítico em torno do mundo [...],

podendo estudar com seriedade e aprender” (FREIRE,1992, p. 70). Há aqui, a nosso ver, um encontro da pedagogia freiriana com a sociologia da infância. Sarmiento (2004, p. 08) defende que as vozes das crianças devem ser “[...] efectivamente levadas a sério e tomadas em conta na construção do conhecimento”, ou seja, as crianças devem ser valorizadas como sujeitos que influenciam nos assuntos inerentes a sua vida e na daqueles que estão a seu redor, logo, a escola deve ser vista como um local que considera a criança como um cidadão que pode interferir na vida em sociedade. Percebe-se, dessa forma, que ambos os autores, consideram a criança como um ser social, cultural, histórico, como seres competentes e capazes de formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios.

No entanto, apesar dos avanços proclamados na legislação brasileira, pode-se perceber muitos desafios na implementação de políticas públicas visando ao pleno atendimento dos direitos da criança, a exemplo da universalização do direito à educação infantil com atendimento de qualidade, a satisfação das necessidades básicas para se ter uma vida digna, a extinção da mão-de-obra infantil, entre outros. Diante deste cenário, das contradições presentes em nossa sociedade, reportamo-nos a Cunha; Santos (2014, p. 357), que nos fazem refletir acerca das seguintes indagações: “Quem são as crianças contemporâneas? Como compreender as diferentes infâncias e diferentes formas de ser criança?” Ao formular respostas a essas questões, as autoras acima citadas, mencionam o documentário “A invenção da infância”, produzido por Liliana Sulzbach no ano de 2000:

Ao assistirmos o referido documentário, chamou-nos atenção o relato de várias mães nordestinas referindo-se a perda de seus filhos por doenças, fome, abortos: “De 28 filhos, 7 são vivos, aliás 6”. O documentário explicita como vivem as crianças que sobrevivem no sertão baiano. Estas relatam: “Trabalho por que não tem jeito. Tem que trabalhar mesmo”, sendo muito comuns nesta realidade o trabalho nas pedreiras e com sisal; “Ganho dois, três reais por semana. Ficar em casa é pior, não se ganha nada”; “Aprendi aos poucos a trabalhar. [...] Trabalho duro, perigoso. A pessoa pode se cortar, furar o olho. Difícil é ficar sem estudar” e ainda: “Só dá tempo de brincadeira de tardinha, de manhã tô na escola e à tarde trabalhando, paro às cinco horas, sobra uma hora de relógio”. Os depoimentos destas crianças remetem a uma realidade vivida no passado, mas ainda muito presente nos dias atuais, quando ainda presenciamos de norte a sul do país muitas crianças defrontarem-se com várias formas de violência (a fome, o trabalho infantil, o abandono, etc..). Por outro lado, no documentário, percebeu-se crianças

pertencentes a classes sociais mais abastadas que também não desfrutam da infância, pois, tem seus dias superlotados com inglês, balé, sapateado, tênis, natação, ginástica olímpica, vídeo-games, televisão, computador, etc.. Depoimentos de crianças confirmam essa realidade: “As vezes quero fazer uma coisa mais descontraída e não posso. Tem que fazer muita lição, a gente tem horários” ou “Eu levo uma vida de gente grande”.

Assim, as brincadeiras e os modos como as crianças vivem suas infâncias são distintos e marcados pela organização social e pela cultura de cada grupo. Esse contexto nos lembra o que diz Marx:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. (MARX, 2003, p. 15)

Outros autores também nos auxiliam na reflexão das questões acima referidas. Godoi (2004), afirma que a criança brasileira não está tendo oportunidade de vivenciar plenamente sua infância devido à sua inserção precoce no mundo adulto, visando ao trabalho produtivo: tanto as crianças ricas quanto as pobres, acabam tendo que assumir muito cedo responsabilidades que são dos adultos. Em função dos valores e ideais capitalistas, acaba-se negando a especificidade da infância e preparando-a cada vez mais cedo para ser um indivíduo produtivo e consumidor. De acordo com esta autora percebe-se, na contemporaneidade, uma “dupla alienação da infância”: “[...] se, por um lado, a criança pobre precisa se inserir no mercado de trabalho, por outro, a criança rica é sobrecarregada com muitas atividades e responsabilidades extra-escolares. Assim, ambas têm seu tempo livre comprometido” (GODOI, 2004, p.31). É como se o novo conceito de criança que começamos a construir a partir da observação e do olhar informado pela teoria histórico-cultural (uma criança capaz de aprender) deflagrasse uma compreensão de que é possível e desejável apressar o desenvolvimento psíquico da criança e, com isso, acelerar o progresso tecnológico.

Rocha afirma que o contexto social (a classe, etnia, etc...) influencia a maneira como as crianças vivem a infância:

[...] Até mesmo a infância reinante nos estratos sociais médios, aquela mesma, à qual se permitiu estender os anos de vida como criança num mundo protegido das preocupações, tem também, hoje, sua extensão cada vez mais encurtada. Com uma vida organizada basicamente em função das expectativas e pretensões dos

adultos, a criança volta a ser vista como "adulto em miniatura" (ROCHA, 1998, p. 43)

Pereira (2008) discute a alienação e o consumismo como decorrência das noções equivocadas de diversão e arte que a indústria cultural transmite às crianças, em detrimento dos espaços de criação, outrora privilegiados.

[...] Nada mais encanta e atrai as crianças do que a diversão. No mundo da indústria cultural, diversão e consumo interagem de forma concatenada. A diversão pode gerar consumo e criar uma outra identidade às realidades das crianças. Ocorre que a diversão, muitas vezes utilizada como uma forma sadia e pedagógica para a aquisição do conhecimento, na indústria, pode possuir outras "teleologias": consumo, alienação, massificação, rotulação e condicionamento para a falta de opiniões próprias. (PEREIRA, 2008, p.101-102)

Nesta mesma direção, Adorno e Horkheimer (1985) propõe a problematização acerca da indústria cultural e seu caráter mistificador (fetichista) da realidade e coisificador do homem. Os autores diferenciam o conceito de indústria cultural do conceito de cultura de massa, pois, enquanto a cultura popular assume um caráter mais espontâneo e nasce internamente, numa dada comunidade, a indústria cultural constitui-se numa manifestação de uma necessidade produzida exteriormente sob a orientação e sustentação do capitalismo.

Música, cinema, literatura, games, etc., tudo está a serviço do mercado. Antes de definir qual produto será lançado no mercado, estuda-se o consumidor e se lança a mercadoria criando artificialmente novas necessidades. Portanto, "[...] o poder da indústria cultural provém de sua identificação com a necessidade produzida" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Na indústria cultural produz-se e difunde-se mercadorias sob o rótulo de cultura. O que determina o funcionamento da indústria cultural é a acumulação do capital, sob o argumento de que tal produção só existe porque há homens livres e capazes desejando este consumo. No entanto, sabe-se que estrategicamente, a indústria cultural lança no mercado coisas que são representações dos próprios consumidores, criadas antes por prescrição e fortalecidas pelo cerco sistemático de sua exposição, pois, "[...] eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100), sem possuir ligação direta com o termo "qualidade", renegando a própria ideia de arte.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), o maior princípio da indústria cultural é a diversão. O entretenimento visa exaustivamente à fuga do cotidiano. A indústria cultural, em si, pouco possibilita capacidade de resistência. Tem grande probabilidade de ser mera diversão, distração. Não oferece, em si, possibilidade de emancipação, nem crítica ao sistema social vigente. A indústria cultural contribui decisivamente para a manutenção de certos contextos estruturados de dominação. Isso quer dizer que a satisfação promovida pela indústria cultural acaba por desmobilizar ou impedir qualquer mobilização crítica que, de alguma forma, fora o papel principal da arte em determinados períodos históricos, a exemplo do Renascimento e da Semana da Arte Moderna.

Pereira denuncia que na indústria cultural, os brinquedos não assumem funções pedagógicas, mas, educam para o consumo. “[...] O espaço, antes destinado à criação, é preenchido por desenhos animados, jogos de vídeo games e outros brinquedos técnicos” (PEREIRA, 2008, p. 102). Nesse sentido, construir brinquedos e criar enredos já não são mais atividades predominantes da infância. E prossegue: “Outro elemento que é objeto da indústria cultural consiste em incentivar precocemente a libido das crianças. Isso aparece em cenas de comerciais ou em concursos de modelos ainda infantis. A criança torna-se um novo produto para as necessidades do mercado” (PEREIRA, 2008, p. 105). Assim, na programação da mídia, já não há distinção entre os papéis que as crianças e os adultos devem assumir, suas vestes, sua linguagem, etc..., pois, “[...] a fronteira entre o mundo da criança e o mundo do adulto é muito tênue” (PEREIRA, 2008, p. 105).

Apresentando as situações relacionadas às crianças, evidenciadas nos meios de comunicação, Narodowski (1999) afirma que o “mundo encantado e maravilhoso” da criança entrou em crise, fazendo com que sua situação social permaneça entre dois extremos: a infância da realidade virtual (hiper-realizada) – representada pela minoria das crianças que possuem internet, computadores, canais de TV a cabo, videogames – e a infância da realidade real (des-realizada), na qual se insere a infância que trabalha e a que vive nas ruas, em meio à violência das drogas, do abuso sexual, dos assaltos à mão armada e da exploração do adulto.

Para Postman (1999), as revoluções eletrônica e gráfica, proporcionam aos indivíduos um mundo de simultaneidade e instantaneidade. Estas invenções alteraram o tipo de informação a que as crianças podem ter acesso, sua qualidade, sua quantidade. Representam um ataque à linguagem e à leitura, transformando ideias em ícones e imagens instantaneamente. Para o autor: “[...] as imagens exigem do observador uma

resposta estética. Solicitam nossas emoções, não a nossa razão. Pedem que sintamos, não que pensemos” (POSTMAN, 1999, p. 87)

A televisão é o primeiro verdadeiro teatro de massas, não só pelo vasto número de pessoas que alcança, mas também porque quase tudo na televisão toma a forma de uma narrativa, não de uma argumentação ou de uma sequência de ideias. (POSTMAN, 1999, p. 128)

Em síntese, corroborando com a análise de Cunha; Santos pode-se afirmar que:

[...] percebe-se que mesmo com as diferenças sociais, econômicas e históricas que marcam as vidas dessas crianças, elas têm algo em comum: elas brincam, ou seja, todas elas, de formas diferentes, como sujeitos diferentes, organizam-se e criam suas brincadeiras, por meio dos recursos que têm disponíveis [...] no pouco tempo disponível que têm para brincar. (CUNHA; SANTOS 2014, p.357)

Diante do acima exposto, concordamos com Mello (2007, p. 85), de que o direito à infância não foi ainda consolidado e depende da luta permanente “[...] contra a concentração de riqueza, saber e poder”. Enfim, não basta considerar a criança como sujeito de direitos, é preciso criar condições para que se torne um sujeito cada vez mais humano. E o que entendemos que seja o humano? E como a educação formal pode constituir-se em espaço-tempo de humanização? De ser mais, no sentido freireano da expressão? Qual o sentido de se conceber a criança como um ser social? Como sujeito histórico? A nosso ver, algumas possíveis respostas para questões colocadas podem ser encontradas, além do que escreve Freire sobre o humano e a própria infância, na concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano, para o que nos organizamos na próxima sessão deste estudo.

2.1 INFÂNCIA E HUMANIZAÇÃO – ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Um dos mais importantes pressupostos da psicologia histórico-cultural é que o desenvolvimento do psiquismo e a educação são dois processos que estabelecem entre si relações de reciprocidade. Assim sendo, a educação adquire relevância no

desenvolvimento do psiquismo humano, sendo que por meio desta, o indivíduo da espécie humana aprende a se tornar um sujeito humano, em meio a uma prática social.

A compreensão Vigotskiana acerca de como o psiquismo se origina e se desenvolve está alicerçada na concepção de ser humano do materialismo dialético. E tal concepção, encontra-se formulada nas onze Teses contra Feuerbach, de Marx. (ENGELS, 1977¹⁰). Vigotski, ao interpretar a sexta tese, afirma: “A natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais trasladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura” (VYGOTSKI, 1995, p. 151).

Vigotski e seus colaboradores, como explicita Oliveira (1994), desenvolveram estudos na tentativa de reunir num mesmo modelo explicativo as dimensões biológicas e sócio-histórico-culturais do desenvolvimento humano. A autora destaca como pilares básicos do pensamento de Vigotski: a) as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral; b) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; c) A relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Estes pilares denotam o pensamento Vigotskiano e sua compreensão sobre o processo de aprender. Ao afirmar o suporte biológico das funções psicológicas, Vigotski apresenta o cérebro como um órgão de enorme plasticidade, um sistema aberto a mudanças e dinâmico que é reconstruído a partir das redes de significados, que por sua vez, são sempre resultado de processos sociais. O terceiro pilar remete ao conceito de mediação simbólica ou semiótica, pois o autor declara que a relação estabelecida pelo indivíduo com o mundo não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos.

O mecanismo que explica a conversão do social em pessoal, mas sem subtrair ao sujeito sua singularidade, é a mediação semiótica, a qual, por sua vez, sugere diferentes sistemas de representação e significação da realidade (PINO, 2000; TEIXEIRA, 2005). Por conseguinte, tendo em vista que são os próprios sujeitos humanos que criam e operam os mediadores das suas relações sociais, então o desenvolvimento do psiquismo é, em última instância, um processo cultural.

¹⁰ Em tais teses podem ser observados elementos importantes para a compreensão do conceito de homem, a relação teoria-prática, o conceito de trabalho e, fundamentalmente, a posição relativa à filosofia da práxis, repondo em pauta o problema do humanismo real e concreto.

Evidencia-se que a humanização dos indivíduos não resulta de determinantes evolutivos naturais, nem se identifica com o simples pertencimento destes a um grupo social. De acordo com Alves:

A teoria histórico-cultural de psicologia concebe e explica o processo de desenvolvimento psicológico do ser humano como resultado de uma complexa interação entre os planos genéticos de desenvolvimento: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese. (ALVES, 2012, p.68)

De acordo com a autora, corroborando com a teoria histórico-cultural, a filogênese refere-se à história e as características da espécie humana; a ontogênese refere-se ao desenvolvimento do ser como membro da espécie em certo percurso de desenvolvimento; a sociogênese refere-se à influência do contexto cultural nas significações, nas visões de mundo que o sujeito constrói a partir da interação com seu grupo e a microgênese se refere ao processo de desenvolvimento que se configura de maneira particular em cada sujeito, aspecto influenciado pelas diferentes experiências de vida e de educação de cada um, sendo que ninguém tem uma história idêntica à do outro, portanto, as significações são singulares.

Nesse enfoque teórico, a formação das capacidades humanas advém da apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. De acordo com Alves (2012), por serem consideradas qualidades inerentes ao ser humano - o trabalho, a linguagem e a consciência - constituem um importante fundamento para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. O homem, diferente dos animais, é capaz de dar respostas conscientes às suas necessidades biológicas, materiais e sociais. Nas sociedades humanas o trabalho adquire relevância e se constitui, de acordo com a autora, atividade vital, coletiva e criadora.

[...] Criadora, porque cria no homem novas e mais sofisticadas habilidades intelectuais que, por sua vez, se aprimoram pelo desenvolvimento da linguagem decorrente da atividade vital e coletiva. A atividade vital - trabalho - é também ação transformadora do homem sobre a natureza e, por ser ação transformadora, é uma ação pensada, uma ação consciente. A consciência é, pois, fruto das relações concretas travadas por seres humanos concretos em situações de vida reais. (ALVES, 2012, p. 78)

A construção do novo, a ação transformadora dirigida para finalidades conscientes é chamada de trabalho. É através do trabalho que o homem transforma a natureza para satisfazer suas necessidades e ao mesmo tempo transforma a si mesmo mediante a

aquisição de novas habilidades, que provocam mudanças em toda a estrutura de comportamento dos indivíduos, em decorrência da produção de instrumentos, do desenvolvimento de tecnologias e da relação que estabelecem com outros indivíduos da espécie nesta tarefa, intermediadas pelo uso da linguagem, invenção humana. A palavra articulada adquire extrema importância para a difusão dos conhecimentos adquiridos no e pelo trabalho, necessários a perpetuação da existência humana, para que de acordo com o ditado popular: “[...] não se precise reinventar a roda”. Sem ela todo o processo de constituição social não poderia ser transmitido às demais gerações.

Cabó (2012) reitera os postulados de Leontiev, quando afirma que para se apropriar dos objetos ou fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário em relação a eles desenvolver uma atividade.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são ai apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “[...] os órgãos da individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação” .(LEONTIEV, 1978 apud CABÓ, 2012, p.146).

O trabalho foi se constituindo assim como elemento articulador e fundamental no processo de produção e uso de novas ferramentas e signos¹¹. Nesse processo de interação humana, que produz cultura e transforma o homem em ser social, a linguagem é o sistema simbólico fundamental de mediação entre os homens e entre esses e o mundo concreto. A linguagem possui, portanto, importância na construção do saber, pois, além de servir ao propósito de comunicação entre os homens (relação essa que produz conhecimento),

“[...] a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto estamos, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa

¹¹ Segundo Vygotski (1995), os instrumentos que mediam as relações entre o homem e a natureza podem ser classificados de modos diferentes, quais sejam: **as ferramentas** (modificam a realidade externa ao homem servindo de instrumento de transformação da natureza) e **os signos** (que tem a função de orientação psicológica, servem de domínio para a própria conduta e atuam sobre a conduta de outros homens).

classe de objetos que tem em comum certos atributos. A utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstração e generalização” (OLIVEIRA, 1992, p.27)

Na visão sócio-histórica, a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem. É isso que Vygotski relata na obra *A formação social da mente*, onde desenvolve experimentos com crianças criando situações que “[...] põem a mostra o curso real do desenvolvimento de uma determinada função” (VYGOTSKI, 1991, p.14). Ele chamou esse método de “genético-experimental”. Os experimentos consistiam em introduzir obstáculos ou dificuldades na tarefa das crianças de forma a quebrar os métodos rotineiros de resolução dos problemas. O objetivo não estava voltado ao nível de desempenho em si, mas nos métodos utilizados pelas crianças para atingir determinado desempenho e sua comparação com o comportamento dos macacos antropóides. As conclusões do estudo apontaram para o fato de que

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem, habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução, e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKI, 1991, p.23)

É importante salientar que Vigotski reconhece a importância das definições biológicas da espécie humana, porém, para ele, o que mais influencia na formação do indivíduo são as interações sociais que fornecem instrumentos e signos carregados de significação, os quais fazem a mediação do indivíduo com o mundo, fornecendo-lhes elementos para a formação dos mecanismos psicológicos superiores (percepção, atenção, memória, pensamento, etc...) fundamentais para as aprendizagens e o desenvolvimento.

Lúria (1991), membro da tríka da psicologia soviética¹², dá ênfase para três mudanças na atividade consciente do homem a partir do desenvolvimento da linguagem:

A primeira dessas mudanças consiste em que, desligando objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinações de palavras, a linguagem permite *discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na*

¹² A Tríka da psicologia soviética é uma referência ao trio de pensadores que está na origem, por assim dizer, da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano: Lev. S. Vygotski, Alexis N. Leontiev e Alexander Luria.

*memória. Resulta daí que o homem está em condições de lidar com objetos do mundo exterior inclusive quando eles estão ausentes. [...] a linguagem duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores.[...] O segundo papel essencial da linguagem na formação da consciência consiste em que as palavras de uma língua não apenas indicam determinadas coisas como abstraem as propriedades essenciais destas, relacionam as coisas perceptíveis a determinadas categorias. Esta possibilidade de assegurar o processo de *abstração e generalização* representa a segunda contribuição importantíssima da linguagem na formação da consciência. [...] a palavra faz pelo homem o grandioso trabalho de análise e classificação dos objetos, que se formou no processo da história social. Isto dá a linguagem a possibilidade de tornar-se não apenas *meio de comunicação* mas também o *veículo mais importante do pensamento*, que assegura transição do sensorial ao racional na representação do mundo. [...] O que acaba de ser dito dá fundamento para designar a terceira função essencial da linguagem na formação da consciência. A linguagem é o *veículo fundamental de transmissão e informação*, que se formou na história social da humanidade (LÚRIA, 1991, p.80-81, grifos do autor)*

O desenvolvimento do psiquismo humano é mediado pelo outro (outro do grupo cultural que fornece os signos e instrumentos da cultura), que socializa conhecimentos e experiências e atribui significados à realidade. A produção de idéias e representações conscientes esteve historicamente e ainda hoje está, ligada diretamente à atividade prática e social das pessoas.

De acordo com Alves (2012, p.141), “Compreender o pensamento implica, pois, captar, via palavra, o seu significado”. Vigotski reconhece a diversidade de significados que as palavras podem assumir em diferentes situações. Ele assume a natureza fundamentalmente social das palavras e suas significações, ou seja, não é a criança que seleciona o significado de uma palavra, mas o adulto que atribui significado para os gestos e objetos da cultura. Para o autor: “O significado da palavra é, portanto inconstante. Ele modifica-se durante o desenvolvimento da criança, e com os diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática” (VYGOTSKI, 2000, p.408). Esse processo envolve a percepção do significado como uma forma de generalização, onde não apenas o conteúdo da palavra se modifica, mas o próprio modo como a realidade é refletida e generalizada na palavra. Essas transformações relacionam-se estreitamente ao contexto das dinâmicas interativas em que dada palavra é enunciada, ou seja, em diferentes contextos, as palavras assumem significações diferentes. Nas palavras de Alves: “[...] Isto denota a dimensão sócio-histórico da produção de signos e significações. Quer dizer que o ato de significar liga-se visceralmente às condições concretas de existência, porque depende dos desenhos contextuais e relacionais” (ALVES, 2012, p.140).

A promoção e o desenvolvimento da linguagem é uma das mais importantes tarefas da educação junto às crianças pequenas, uma vez que, por seu intermédio, ela não assimila apenas signos verbais (palavras), mas, sobretudo, elabora as significações socialmente construídas que os mesmos representam. Martins (2013, p.131) defende a tese de que “Ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos sujeitos”. A educação escolar pode e deve ser o “*locus privilegiado*” para o desenvolvimento das crianças, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas, que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente, sendo mediadas por outros indivíduos em processos educativos. Nesse processo, um parceiro mais experiente ensina para as novas gerações o uso para o qual os elementos materiais e não-materiais da cultura foram criados.

Essa premissa está de acordo com as postulações de Vigotski em relação ao que denominou de lei geral do desenvolvimento:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2010, p. 114)

Assim, a consciência humana, constitui-se em sínteses elaboradas a partir das relações que se estabelecem, desde a mais tenra idade, entre processos interpsicológicos e intrapsicológicos. Ou seja, entre aquilo que acontece nas relações entre os sujeitos, marcados por suas trajetórias sociais, e o que essa relação entre sujeitos promove, fomenta, indicia em nível *intra*, isto é, nos processos internos, próprios de cada indivíduo. É importante sublinhar, porém, que não se trata de uma transposição direta ou mecânica entre inter e intra. É antes, um processo de conversão de relações sociais em funções ou modos complexos de pensamento e de comportamento cujo movimento se investe da complexa trama que o desenvolvimento humano engendra por meio da simultaneidade dos planos genéticos de desenvolvimento. Como salienta Pino (2000) o humano é o resultado do encontro de duas águas: a natureza e a cultura. “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKI, 1991, p.40). Compreendemos, portanto, que não se trata de uma transferência de conteúdo externo

para um plano interno, ou para a consciência. Implica antes, um processo de reorganização da atividade psicológica, que pressupõe mediação, com ênfase na mediação simbólica. “A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base a operação com signos” (VYGOTSKI, 1991, p. 41).

Essas apropriações marcam, qualitativamente, seu processo de exploração e construção do conhecimento sobre si (consciência do lugar que ocupa, capacidade de auto-regulação da conduta) e sobre o mundo (consciência da realidade e das possibilidades de intervenção e mudança nesta). De acordo com Alves (2012), o ato de intervenção deliberada do educador se faz pela via da linguagem como signo mediador por excelência, mas também, faz-se pelo conteúdo da linguagem com a finalidade de desenvolver as funções psicológicas superiores e a partir do desenvolvimento destas, promover novas leituras de mundo, onde o ponto de partida para perceber o que pode ser modificado é a percepção pelos sujeitos, das chamadas “situações-limites”¹³. Tomar consciência destas implica um distanciamento do sujeito para ver, para ler criticamente a realidade, para “ad-mirá-la” no sentido freireano. “Trata-se, pois, de tomar consciência de si no mundo das relações que, em última instância, produziram a consciência real em que se encontra” (ALVES, 2012, p. 105).

Sob este prisma, é preciso encarar a realidade para buscar a superação dos obstáculos e este ato humano não prescinde do exercício da práxis, ou seja, envolve um

¹³ Diferentemente dos animais, os seres humanos não somente vivem, mas possuem existência histórica. O homem é o único ser capaz de produzir cultura, fazer sua própria história e transformar a realidade, pois é dotado de consciência, tem capacidade de planejar suas ações reconhecendo-se como sujeito submetido a condicionamentos e liberdade. Para Freire (1987), no cotidiano o homem enfrenta obstáculos que aparecem como “freios” na luta pela realização da humanização e a concretização do SER-MAIS. Esse é o ponto de partida de Freire: a negação da vida. As situações-limites são estruturas de dominação que constituem o educando como oprimido nas dimensões concretas e históricas de uma dada realidade, que ao invés de nos imobilizar, deve nos desafiar no enfrentamento desta realidade. Não basta termos consciência da alienação a qual estamos submetidos nesta sociedade. Como o puro reconhecimento da realidade opressora não opera transformação no mundo objetivo, será necessária a inserção crítica do oprimido na práxis libertadora. Neste sentido, Freire (1992), afirma que não será a liderança revolucionária que libertará o homem da alienação na qual vive, sendo necessária a reflexão e ação conjunta dos homens acerca da realidade, numa relação dialógica e problematizadora. De acordo com Freire (1987), fundamentando-se em Vieira Pinto, os homens vêem as situações limites como algo que não podem ultrapassar, esquecendo que tal superação não existe fora da relação homens-mundo, posto que, são produzidas pelos próprios homens e, portanto, também podem ser superadas pelos mesmos. Assim, conceitua atos-limites como ações que se dirigem à superação e à negação do dado, pois contesta a aceitação passiva da realidade. É assim que os homens e as mulheres passam a sonhar com outro mundo possível, algo que ainda não existe, mas poderá existir mediante a ação articulada dos sujeitos no sentido de produzir as transformações desejáveis, que Freire (1992) denominou de “inédito-viável”.

movimento que exige reflexão da ação e que promove novas formas de ser e interpretar o estar sendo dos homens, em sentido freireano. Sendo assim, a linguagem tanto expressa o pensamento da criança, como age como organizadora desse pensamento, contribuindo no desenvolvimento da consciência que, aqui, no sentido freireano, tem a ver com tomar consciência de si e de sua inserção nas relações sociais. Consciência que apreendida via apropriação de novos conhecimentos, modifica as formas de pensar e agir frente a realidade. Neste processo o homem modifica-se e modifica sua ação na realidade colocando-se na condição de sujeito da transformação social. Ao se referir a importância do processo de conscientização, em *Ação cultural para a liberdade*, Freire esclarece

Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, consciência de e ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação. A prática consciente dos seres humanos, envolvendo reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, é diferente dos meros contactos dos animais com o mundo. (FREIRE, 1981, p.53-54)

Para Freire, a consciência crítica implica a superação¹⁴ da condição de ingenuidade em que se encontram imersos os sujeitos humanos. Parte do processo de

¹⁴ Ao depararmos com a problemática da relação entre o conhecimento científico e/ou sistematizado e os saberes cotidianos e/ou de senso comum, optamos por utilizar o termo superação. Cabe esclarecer nosso entendimento acerca de ambos. O senso comum, corroborando com Saviani (1980) caracteriza-se como uma visão distorcida, fragmentada e incoerente do mundo; uma compreensão difusa da realidade marcada pela presença da ideologia dos grupos dominantes. Da mesma forma, de acordo com Cortella (2000) o conhecimento científico não é absoluto, imutável, não está isento de valores e percebe-se que os mesmos traços conservadores e preconceituosos, imputados apenas ao senso comum, têm sido verificados em muitas teorias científicas. Igualmente, Gramsci (1979) mantendo-se coerente com a ideia de que todo homem é filósofo, reconhece a presença de um núcleo positivo no senso comum, o qual denomina de “bom senso”. Assim, apesar de envolvimento na contradição entre crenças e as tradições herdadas e veiculadas pelos grupos dominantes, é possível resgatar do senso comum o seu núcleo positivo de bom senso, tarefa que caberá aos intelectuais orgânicos ligados aos interesses populares. Como fica evidente, Gramsci não entende o senso comum como algo estático e acabado, mas como um processo que, em contato com os intelectuais, pode ser permanentemente criado e recriado, está em contínua transformação mediante a apropriação de noções científicas e filosóficas que gradativamente penetram nos costumes. Na mesma direção, Freire (1979a) defende que a leitura do mundo precede à leitura da palavra. Esta deve ser desenvolvida dentro de um processo de conscientização, numa intervenção que conduz a uma superação da consciência ingênua em favor de uma consciência crítica. Para o autor, a conscientização implica um afastamento da apreensão espontânea da realidade e uma postura crítica em que o homem assume uma atitude epistemológica. Contudo, embora sem fazer referência, mas divergindo da concepção bachelardiana, que defende a ruptura e percebe o senso comum como um dos obstáculos no caminho do desenvolvimento científico, Freire defende a ideia de que entre a ingenuidade e a criticidade, entre os saberes de experiência e os que resultam de procedimentos metodologicamente rigorosos não há uma ruptura, mas uma superação. É na obra: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* que Freire expressa muito claramente sua opinião a respeito desta questão: no processo em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade e, pelo contrário, continuando a sê-lo, se critica, não

apreensão da realidade, que envolve perceber os problemas existentes e implica a busca de novos conhecimentos para intervir e mudar esta realidade desumanizante. Portanto, caracteriza-se como um processo de conscientização, onde o homem se percebe produto e produtor da realidade social, numa relação dialética entre condicionamentos e liberdade.

Em síntese, a produção do conhecimento, é entendida como resultado das interações sociais estabelecidas pelos homens com o meio em que vivem, em um tempo histórico, sendo mediadas por alguma experiência e/ou conhecimento anteriormente assimilado. Assim, o homem como sujeito histórico, através do trabalho, intervém no meio, cria cultura e desenvolve-se. O conceito de mediação¹⁵ está no cerne de todas as

há uma ruptura, mas uma superação. Portanto, reiteramos nosso posicionamento em favor da superação, haja vista que a ruptura epistemológica é a negação de um conhecimento estabelecido em benefício de uma explicação mais complexa e coerente, articulada e relacional. Freire defende que a superação de uma visão ingênua da realidade não se dará através de comunicados e imposições das lideranças revolucionárias. É no diálogo que o autor deposita todas as suas esperanças. É necessário que o educador acredite nos homens oprimidos, na sua capacidade de pensar certo (afinal, o senso comum apresenta sentidos de resistência, que, dadas as condições, podem converter-se em importantes armas de luta) e, além disso, faz-se necessário desafiar os educandos em relação aos limites explicativos. Não podemos, acudados pelo medo de uma suposta invasão cultural, negar aos sujeitos cognoscentes o acesso a novos conhecimentos visando a superação dos “saberes de experiência feitos”, favorecendo a apreensão de um conhecimento mais metódico, rigoroso e sistemático como é o caso do conhecimento científico. Somente através do autêntico diálogo, construído a partir de horizontes culturais diferentes, que se pode produzir uma situação emancipadora dos envolvidos.

¹⁵ No âmbito dos fundamentos deste estudo, compreendemos mediação a partir do conceito de mediação simbólica na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e colaboradores. Sob este enfoque, Martins (2011), destaca que a mediação não pode ser vista de forma simplista como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas. Para a autora “[...] a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (2011, p.42). Os seres humanos criaram instrumentos e sistemas de signos cujo uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas. Enquanto o instrumento técnico (ferramenta) se interpõe entre a atividade do homem e o objeto externo transformando a natureza, o instrumento psicológico (signo) se orienta em direção ao psiquismo e ao comportamento, transformando o próprio sujeito. Nesse processo, a linguagem assume um papel de destaque no desenvolvimento do pensamento. A linguagem ou a fala tem dois usos importantes para o conceito de mediação: serve para indicar ou mostrar o objeto (função indexical); e também representar o objeto ausente (função simbólica). Assim, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores se complexifica mediante os processos interativos, onde a mediação é estabelecida pela palavra, por signos indiciários presentes nos gestos, expressões, movimentos resultantes da cultura, dos modos de ser, de viver, produzir, de uma dada comunidade humana. O signo é um construto social, insiste Vigotski. Essa complexidade dialética enreda os sujeitos em relação. Embora não se mostre empiricamente tão facilmente, é ela que constitui o campo de mediação simbólica que se institui entre sujeitos em processos interativos, dialógicos e que, por meio desses movimentos intersíquicos, por assim dizer, vão sendo convertidos em movimentos intrapsíquicos, em funções superiores de pensamento como: generalização, abstração, imaginação, criação, análise, síntese, etc., e de comportamento que constituem nossa personalidade/subjetividade. De acordo com a teoria histórico-cultural, nisso reside a tarefa fundamental da escola de promotora de desenvolvimento humano, dado que é ela o espaço social e histórico destinado a fazer uso do conhecimento historicamente acumulado como substrato para o desenvolvimento de funções superiores de pensamento, tipicamente humanas. E, fará isso de modo mais eficaz se tomar a prática social dos seres humanos como ponto de partida e de chegada para apropriação e

ações intencionais e voluntárias do ser humano e a abordagem histórico-cultural entende a educação escolar como direito inalienável e uma condição indispensável para o processo de humanização desde a tenra idade. Deve haver uma intencionalidade deliberada de promover o desenvolvimento das complexas capacidades humanas pela mediação da aprendizagem escolar.

Martins (2011) reconhecendo a importância e questionando a função social da escola, coloca em questão a natureza e a forma dos conteúdos tradicionalmente transmitidos neste espaço de educação. Baseia-se em Saviani (2008) para afirmar que os conteúdos da Pedagogia histórico-crítica identificam-se com os conhecimentos historicamente sistematizados, representativos das máximas conquistas culturais, e sobretudo, científicas, já alcançadas pela humanidade. Além disso, aponta “[...] os severos limites de modelos pedagógicos que, privilegiando um tipo de conhecimento utilitário e prático, secundarizam a transmissão de conteúdos clássicos” (MARTINS, 2011, p. 215). Ou seja, cabe a escola a transmissão de conhecimentos científicos e não cotidianos, premissa também defendida por Vigotski. Para a autora,

[...] os conceitos científicos formam-se na tensão problematizadora de uma vasta gama de atividades que colocam o pensamento em curso, daí que seu ensino não se identifique com ações causais e assistemáticas, mas com ações didáticas específicas. A formação dos conceitos científicos exige e se articula a uma série de funções psíquicas, a exemplo da percepção complexa, da atenção voluntária, da memória lógica e, sobretudo das operações lógicas de raciocínio, isto é, da análise, síntese, comparação, generalização e abstração. (MARTINS, 2013, p.140).

construção do conhecimento priorizando os espaços e tempos escolares como espaços mediadores que, ao colocar os sujeitos em situações dialógicas (interativas), promove a pesquisa, a argumentação, a construção de hipóteses, interpretações, análises, sínteses, abstrações. Promove imaginação, criação, proposição, criticidade. Numa palavra, promove o humano em cada indivíduo, o *Ser Mais*, diria Freire. No âmbito da educação infantil, esse processo se efetiva fundamentalmente, no início da vida, no berçário, pela consciência da ação pedagógica atenta ao gesto, a expressão sua e da criança nas relações que aí se estabelecem; e, em nível de maternal e pré-escola, após a apropriação da linguagem (signo mediador), pela brincadeira tomada como atividade vital, principal, o trabalho da criança: movimento por meio do qual a criança se põe em relação com o mundo e com Outros. O que, a nosso ver, entre outras questões, exige a (re)organização dos tempos e dos espaços, a utilização de estratégias didático-pedagógicas, como: leitura de imagens, incentivo a brincadeira de papéis sociais, reestruturação de histórias, incentivo a participação na roda de conversa onde se explicitam as contradições nas visões de mundo, pesquisa em materiais diversos, etc... visando captar diferentes modos de interpretar a realidade, chamando atenção para pontos obscuros, relações não estabelecidas, busca de soluções para as questões instituídas e o surgimento de novas questões que nos façam requalificar o anteriormente já consolidado. Em síntese, a mediação pedagógica é um movimento que envolve problematizar, argumentar, construir e que, em última instância, estará voltada à formação da consciência e ao desenvolvimento do psiquismo humano. Mais sobre esse tema pode ser buscado nos seguintes autores: VYGOTSKI (1991,2000) ELKONIN (1998), LEONTIEV (1978, 2010), PINO (1991) MARTINS (2011, 2013), ALVES (2012), SMOLKA (1991), FONTANA (2000) dentre outros.

Os conceitos científicos são mediações culturais do desenvolvimento psíquico, operam como ferramentas, como instrumentos psicológicos para a orientação da conduta e para o enfrentamento das tarefas requeridas no trato com a realidade. Engendram transformações nas atitudes dos sujeitos em face do objeto, pois, são mediados por outros conceitos em um sistema de conexões internas. Segundo (VYGOTSKI, 2001 apud MARTINS, 2013, p.136), “[...] a formação de conceitos reorganiza todas as funções psicológicas, ou seja, requalifica o sistema psíquico em sua totalidade”.

Mello (2007) corroborando com as premissas da teoria histórico-cultural afirma que nesta perspectiva:

[...] a aprendizagem deixa de ser produto do desenvolvimento e passa a ser motor deste. Conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária (ainda que não suficiente) para a organização intencional dos processos de educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas por cada criança na Educação Infantil (MELLO, 2007, p.89)

Portanto, é necessário nos indagarmos sobre: Como as crianças aprendem? Como a escola pode contribuir no processo de humanização da infância? Nesta perspectiva ganham nova dimensão os conceitos de criança, de infância e de escola. Precisamos perceber a criança como sujeito capaz de aprender desde que nasce, ou seja, desde muito pequena a criança já é capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca, explora espaços e objetos que encontra ao seu redor, estabelece relações com as outras pessoas, elabora explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia. Diferentemente do que pensávamos até pouco tempo atrás, de que a criança era um ser incapaz, frágil e dependente absoluto do adulto para dirigir sua atividade.

A infância é o tempo em que criança pode ter a oportunidade de se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Isso permite às novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social. Desse ponto de vista, a luta **pela** infância (pelo direito a um tempo despreocupado com a produção da sobrevivência) e **contra** sua abreviação e sua exploração tem sido parte da luta histórica dos homens e mulheres que nos antecederam para melhorar a vida em sociedade (LEONTIEV, 1978 apud MELLO, 2007, p.90)

Então, em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas inflexíveis, alheias a realidade das crianças é preciso selecionar outros conteúdos e métodos

educativos, estando atentos para assegurar que em cada idade as vivências promovam aprendizagens significativas e desenvolvimento.

Conforme Leontiev (2010), o lugar que a criança ocupa nas relações sociais interfere no seu desenvolvimento. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento. Esse lugar é condicionado também pela concepção de criança e de infância dos adultos. Em consonância com o posicionamento de Mello, na educação infantil faz-se necessário considerar as especificidades da aprendizagem neste tempo de vida. Ainda assim,

[...] não negamos a necessidade da intencionalidade dos adultos nos processos de educação das crianças. Ao contrário, essa intencionalidade deve considerar as formas por meio das quais as crianças (a partir de sua condição biológica e das novas formações psíquicas que se formam por meio de sua atividade) se relacionam com o mundo da cultura em cada idade. (MELLO, 2007, p. 91)

Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico intencional, comprometido com o desenvolvimento das crianças deve considerar alguns elementos importantes, conforme preconiza Mello:

Em primeiro lugar, é necessário considerar a dialética do desenvolvimento psíquico da criança, no processo em que se formam estruturas psíquicas qualitativamente novas. [...] destaco três elementos desse processo: a formação por etapas da personalidade humana, cujo processo se inicia na infância; o caráter sistêmico desse processo e a compreensão de que o desenvolvimento psíquico da criança, condicionado pela apropriação da experiência social, tem, ao mesmo tempo, uma base orgânica que cria as premissas indispensáveis para esse desenvolvimento. Sem considerar essa dinâmica, não é possível dimensionar a importância [...] dos períodos iniciais da infância – de modo particular - para a formação da personalidade humana. (MELLO, 2007, p. 91-92)

As mudanças mais significativas da personalidade (a exemplo do controle da vontade, o desenvolvimento de valores, a iniciativa e a autoimagem positiva) e a organização e reorganização dos processos de pensamento e de expressão estão ligados à **atividade principal** em cada idade.

Essa categoria, por assim dizer, tem origem na concepção de trabalho como atividade vital do ser humano, ou seja, como ação através da qual se produz e reproduz o gênero humano, compreendido como o conjunto das produções materiais e simbólicas que engendram a humanidade do ser humano. Duarte (2004) nos auxilia nessa compreensão ao afirmar o valor ontológico do trabalho. Assim, a atividade principal é o trabalho e o modo como ele se caracteriza em cada tempo histórico do desenvolvimento

humano. É por meio desse trabalho – atividade principal – que cada indivíduo se apropria ativamente das objetivações humanas disponíveis na cultura e historicamente circunstanciadas e se individualiza como sujeito sócio-histórico. Portanto, de acordo com o tempo histórico e as condições concretas de existência, se constituem atividades principais nas distintas etapas do desenvolvimento. Para a infância: a brincadeira, para a criança e o jovem: o estudo, para o adulto: o trabalho.

Para Leontiev (1978) e Elkonin (1987), o homem, a partir do desenvolvimento de suas atividades nas condições concretas de vida, adapta-se à natureza, modifica-a, cria objetos planejando ações para suprir suas necessidades. Estes autores, seguidores da teoria histórico-cultural iniciada por Vigotski, desenvolveram as bases de uma psicologia do desenvolvimento capaz de superar o enfoque naturalizante predominante na área, onde as fases ou estágios se sucederiam progressivamente, numa seqüência imutável e universal. Assim, “o desenvolvimento é um processo dialético, em que a passagem de um estágio a outro se realiza não por via evolutiva, mas sim, revolucionária” (PASQUALINI, 2009. p.36). Consideram que a periodização deve levar em conta as mudanças na atividade da criança, porque sua personalidade muda como um todo integral em sua estrutura interna durante o processo. Ou seja, defendem que as atividades da criança, específicas para cada idade¹⁶, determinam ao mesmo tempo, as transformações psíquicas, a consciência e suas relações com o mundo. “[...] Assim, a estrutura da atividade foi proposta por Leontiev com os seguintes elementos: “atividade corresponde a um motivo, ação corresponde a um objetivo, e operação depende de condições”” (KOZULIN, 2002, apud RIBEIRO, 2010, p.120).

A atividade principal é aquela “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2010, p. 65). Em outras palavras, a atividade principal é o critério que marca o modo como a criança se relaciona com sua realidade num determinado estágio. No entanto, a atividade principal não deve ser simplesmente compreendida como aquela que é mais observada do ponto

¹⁶ Na teoria vigotskiana, as etapas do desenvolvimento psicológico são chamadas de “idade”. Uma idade corresponde a determinados períodos, mais ou menos prolongados, caracterizados pela existência de uma formação psicológica específica (ou uma atividade principal/dominante, conforme Leontiev). Essa formação psicológica, por sua vez, define os limites e as possibilidades do sujeito em sua relação com o mundo. Então, nessa teoria o termo “idade” não corresponde a um período cronológico de um ano, sendo, assim, um nome alternativo para estágios, períodos ou etapas do desenvolvimento.

de vista quantitativo, ou como aquela à qual a criança dedica mais tempo. Da mesma forma, não se trata de que a atividade dominante exclua outras possibilidades.

Leontiev (2010) estabelece relação entre atividade principal e o desenvolvimento do psiquismo da criança. Sugere que em cada estágio do desenvolvimento do indivíduo, a atividade principal mobiliza o desenvolvimento. Segundo Martins, “as atividades principais comportam três atributos fundamentais: engendram outros tipos de atividade, permitem que as funções psicológicas tomem forma e/ou se reorganizem e conseqüentemente gestam as principais mudanças psicológicas da personalidade” (MARTINS, 2006, p.30)

A transição de um estágio do desenvolvimento a outro se dá, para o autor, pela mudança do tipo principal de atividade. “Surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica” (LEONTIEV, 2010, p.66).

Facci (2004) analisa algumas contribuições da psicologia de Leontiev, Elkonin e Vigotski acerca da periodização da ontogênese humana. Identifica os principais momentos do desenvolvimento que caracterizam os indivíduos a partir das contribuições de Elkonin (1987): “[...] comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo” (FACCI, 2004, p.67). Neste texto, vamos elucidar os estágios de desenvolvimento relativos às crianças de 0 à 6 anos.

Para a autora acima mencionada, “[...] A comunicação emocional direta dos bebês com os adultos é a atividade principal desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano, constituindo-se como base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação” (FACCI, 2004, p.67). Neste sentido, aparecem na criança às primeiras reações ao contexto social, como o sorriso quando ouve a voz humana, principalmente a da mãe ou o choro quando quer expressar suas necessidades: fome, troca da fralda, sono e ainda pode chorar quando ouve outra pessoa chorar. Segundo Vygotski (1996) a situação social do bebê caracteriza-se pela contradição entre, por um lado, sua máxima sociabilidade (pois a criança depende completamente dos adultos para satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência, sendo que toda a relação do bebê com a realidade circundante é socialmente mediada) e por outro, suas mínimas possibilidades de comunicação. Neste período, o bebê utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos. Impossibilitado, nessa idade, de se comunicar com os adultos através de

palavras, a comunicação acontece pelo olhar, pelo movimento corporal, pelo sorriso e pelo choro para demonstrar as sensações que está tendo e buscar uma forma de comunicação social. Percebe as emoções do adulto por meio do toque, da fala, do olhar.

Portanto, durante todo o primeiro ano, o bebê pode e deve ser ensinado a falar, dado, porém, que não se reduz à mera repetição e emissão de palavras, mas que demanda a exposição do bebê a variadas situações de estimulação cultural, tendo em vista o enriquecimento das relações entre objetos, fenômenos, sons e significações (MARTINS, 2009, p. 106-107)

Segundo Pasqualini (2009, p. 36), tomando por base os estudos de Vygotski (1996), “é possível identificar três estágios durante o primeiro ano, referentes à relação da criança com o meio social: os períodos de passividade, de interesse receptivo e de interesse ativo. Tais períodos marcam a passagem gradual da passividade à atividade”. Martins (2009) também se debruçou sobre esse tema e caracteriza cada um desses períodos.

O primeiro, próprio do recém-nascido, denomina[do], **período da passividade**, representado pela transição entre a vida intrauterina e a vida social e, ainda, substancialmente marcado por condicionamentos biológicos. O segundo, **período de interesse receptivo**, no qual o mundo a ele próprio despontam como objetos de seu interesse. O terceiro, **período de interesse ativo**; momento de grande viragem qualitativa; é representado essencialmente pela manipulação de objetos em relação com sua significação social, [...]; pela busca de autonomia locomotora e pela utilização embrionária de formas de comunicação social (MARTINS, 2009, p.102)

A relativa autonomia motora, a compreensão de pequenos vocábulos, o despertar da própria vontade, enfim, todas as aquisições do primeiro ano de vida modificam qualitativamente as relações da criança com o meio surgindo a necessidade do educador atentar-se para nova atividade principal. Segundo Facci (2004, p.68), tomando por base os estudos de Elkonin (1987), ainda na primeira infância, a atividade principal passa a ser a **objetal-instrumental**. Esta se caracteriza pela “[...] assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos e, para que ocorra essa assimilação, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças”.

Martins, referindo-se às implicações pedagógicas decorrentes deste atividade principal na primeira infância sugere:

[...] a proposição de ações que incentivem a observação dirigida de objetos e a atuação com eles é imprescindível neste momento. Caberá a ele (adulto), por

meio da comunicação verbal com a criança, dar a conhecer os objetos que a rodeiam, denominando-os, considerando seus significados e usos sociais, suas propriedades físicas mais evidentes (tamanho, cor, forma, textura, forma, etc). Este é o início do caminho pelo qual a criança aprenderá a discriminar, analisar e diferenciar os objetos e fenômenos em suas propriedades mais importantes (MARTINS, 2009, p.104).

A mesma autora ainda adverte que “O comportamento da criança nesta etapa adquire uma característica bastante específica, qual seja: determina-se inteiramente pela situação presente” (MARTINS, 2009, p.109). Portanto, a necessidade do educador organizar espaços na sala de aula onde as crianças possam brincar/explorar uma grande diversidade de objetos que fazem parte da nossa cultura. E prossegue,

Dessa condicionabilidade concreta dos comportamentos à situação resultam as (re)descobertas dos objetos por parte das crianças que, paulatinamente, vão deixando de ser meros estímulos sensoriais e se convertendo em meios para a satisfação de necessidades, ou, em instrumentos (MARTINS, 2009, p.109).

Na primeira infância a criança demonstra interesse pelas ações dos adultos buscando atuar de maneira semelhante. Mello (2007) também descreve o desenvolvimento infantil e ao se referir à atividade principal neste tempo de vida, afirma que é a atividade de manipulação e exploração dos diferentes objetos que move o desenvolvimento das crianças até próximo dos três anos de idade, pois,

“por meio dessa experimentação, a criança observa, se concentra, cria modelos de ação que também servem ao seu pensamento, interage com as outras crianças que estão à sua volta, tenta resolver as dúvidas que a manipulação dos objetos gera e, com isso, envia importantes estímulos ao seu cérebro. Nessa atividade com objetos, a criança descobre características e propriedades; ampliando o conhecimento do mundo ao seu redor, exercita sua percepção, sua comunicação, seu desenvolvimento motor, acumula experiências e cria uma memória, experimenta sentimentos, exercita e desenvolve a atenção, a fala, o pensamento, e faz teorias [emite opinião e estabelece hipóteses], ou seja, interpreta e explica o que vai conhecendo. (MELLO, 2007, 96-97)

Embora a linguagem esteja fortemente presente neste período, “[...] para Elkonin (1987), ela não é a atividade principal nessa etapa de desenvolvimento; sua função maior é auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos, é assimilar os procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos”. (FACCI, 2004, p.68-69).

Segundo Vygotski (1993) a primeira função da linguagem é a comunicação que permite o intercâmbio social entre os homens e ainda, segundo Lúria (1991), a linguagem é um importante instrumento de transmissão de experiências e informação. É por meio da

linguagem que a criança mantém contato com o adulto e aprende a manipular e fazer o uso social dos objetos criados pelos homens.

Até mais ou menos os 18 meses, a criança ainda não consegue descobrir as funções simbólicas da linguagem, que é uma operação intelectual consciente e altamente complexa. Por volta dos dois anos, a criança apresenta grande evolução da linguagem, dando início a uma forma totalmente nova de comportamento. Inicia-se a formação da consciência e a diferenciação do “eu” infantil. O “[...] pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem” (Vygotski, 1993, p. 116, tradução nossa). Esta é uma mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Dessa forma, o conhecimento e as experiências advindas da prática social podem ser difundidos por todos e apropriados por cada um, por cada sujeito em particular. (FACCI, 2004, p.68)

Com o surgimento das generalizações no campo da linguagem, a criança passa a perceber os objetos no interior de um todo. Ou seja, para além de suas propriedades físicas, percebe a função dos objetos, seu uso social. A experiência de generalização advinda desta atividade transforma a percepção em percepção categorial, que auxilia as crianças no sentido compreender o mundo. A articulação entre pensamento e a linguagem, formando o pensamento verbal, dará uma nova qualidade ao desenvolvimento infantil. Assim, a consciência surge junto com a linguagem, quando se torna possível a atribuição de sentidos, a comunicação consciente com os outros.

Posteriormente, no período pré-escolar, a atividade principal passa a ser **o jogo protagonizado ou a brincadeira de papéis sociais**. Segundo Facci, referenciando-se em Elkonin (1987),

É através do jogo protagonizado que a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos. As brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos (FACCI, 2004, p. 69)

A criança reproduz/imita as ações realizadas pelos adultos e, dessa forma, toma consciência do mundo objetivo. A criança, por meio da brincadeira tenta “[...] integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto”. (LEONTIEV, 2010, p. 121). E ainda, “[...] esta converte o modo adulto de ação em conteúdo de sua própria ação; agindo como uma pessoa em relação ao objeto, ela torna-se consciente dele como um objeto humano.” (LEONTIEV, 2010, p. 121). Ela ainda não domina as operações

exigidas pelas condições objetivas da ação que se propõe realizar, a exemplo de: fazer comida, cuidar de um bebê, dirigir um carro. Porém, “[...] na atividade lúdica ela pode realizar essa ação e resolve a contradição entre a necessidade de agir, por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro” (FACCI, 2004, p.69). Isto se deve ao fato de que o “[...] jogo não é uma atividade produtiva; seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma” (LEONTIEV, 2010, p.122). Portanto, prioriza-se as conexões psíquicas formadas no processo, adquirindo menor relevância o resultado da ação. Isso se evidencia, conforme os dizeres populares, na motivação geral dos jogos: “o que importa é competir e não vencer”. Para Leontiev (2010), em um jogo, as condições da ação podem ser modificadas, mas o conteúdo e a sequência da ação devem, obrigatoriamente, corresponder à situação real. Assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela. A ruptura entre o sentido e o significado de um objeto no brinquedo não é dada antecipadamente, como um pré-requisito da brincadeira, mas surge realmente no próprio processo de brincar. E conclui, “Nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana” (LEONTIEV, 2010, p. 130).

O principal significado do jogo, para Elkonin, é permitir que a criança represente as relações entre as pessoas. O conteúdo do jogo está subordinado fundamentalmente a atividade dos homens e suas relações assumindo maior destaque as relações adulto - criança. As habilidades desenvolvidas no jogo de papéis sociais modificam o desenvolvimento psíquico da criança e contribuem na formação de sua personalidade.

A atividade principal passa a ser o estudo, quando a criança entra na escola de ensino fundamental. Essas transições provocam mudanças em ações, operações e funções que, por sua vez, conduzem a mudanças nas estruturas psicológicas como um todo. As mudanças observadas nos processos psíquicos da criança (atenção, percepção, memória, pensamento), dentro dos limites de cada período, estão ligadas entre si e não são independentes umas das outras.

Diante do acima exposto, alertamos que o educador da educação infantil precisa conhecer a periodização do desenvolvimento infantil para selecionar adequadamente as estratégias de ensino vinculadas a atividade principal em cada idade visando superar as tradicionais lições escolares ainda presentes neste nível de ensino. Cabe a ele apresentar tarefas desafiadoras que correspondam às potencialidades que vem emergindo na

criança. É fundamental promover significativas transformações psicológicas, a exemplo do desenvolvimento da personalidade das crianças em formação (o controle da vontade e dos sentimentos, a iniciativa e autonomia, a autoconsciência, a auto-imagem positiva) para que a criança possa se posicionar nas relações sociais de que participa.

Sendo assim, corroboramos com as afirmações de Mello (2007, p.93), que entende que “[...] não é pelo ensino didatizado, repartido e simplificado pelo adulto que a criança se apropria das qualidades humanas e se desenvolve”. A autora se refere ainda as práticas comuns desenvolvidas na educação infantil como um processo estreito que confunde educação com instrução, por valorizar a “[...] assimilação de capacidades, conceitos e ações isoladas [...]” (MELLO, 2007, p. 93) sem conexão com a vida, com as situações concretas de existência dos educandos. Ela também propõe

“[...] uma educação intencionalmente organizada para provocar experiências de novo tipo, para favorecer o domínio de novos procedimentos na atividade e para a formação de novos processos psíquicos. Isto só é possível quando, ao mesmo tempo, não se subestima a capacidade da criança de aprender e se respeita as formas pelas quais a criança melhor se relaciona com o mundo e aprende em cada idade” (MELLO, 2007, p. 93).

Insiste a autora no mesmo texto: “Cada vivência, cada nova experiência da criança exige o trabalho coordenado de todos os mecanismos psicofisiológicos [...] que transformam as percepções que a criança vai fazendo do seu entorno em novos níveis de relação com o mundo.” (MELLO, 2007, 94), onde toma consciência do lugar que ocupa nas relações sociais e que transformações seriam necessárias neste espaço de que participa. E prossegue: “[...] Não há, pois, que tratar tais mecanismos de forma fragmentada [...]” (MELLO, 2007, 94), como ainda predominantemente, se percebe na educação das crianças.

No processo de formação das funções psicológicas superiores (a linguagem, o pensamento, a memória, a imaginação), os autores da teoria histórico-cultural estabeleceram o que chamaram de regularidades¹⁷ do desenvolvimento infantil. As

¹⁷ Pensar sobre o desenvolvimento, sob o enfoque da teoria histórico-cultural, implica refletir sobre um processo bastante complexo que tem nas relações sociais, a sua essência. De acordo com Vygotski (1996), o desenvolvimento é um processo marcado por crises - movimento interno que produz saltos qualitativos e superações. Não acontece, portanto, linearmente, como se tratasse de uma simples maturação de forças preexistentes no indivíduo e determinadas biologicamente. A valorização da periodização do desenvolvimento psíquico e a compreensão de que ele segue algumas regularidades corrobora a idéia de que o desenvolvimento humano se dá contínua e processualmente, ainda que por saltos qualitativos, e de que, por isso, cada período da vida do homem deve ser considerado como fundamental para a formação de

funções não se desenvolvem todas ao mesmo tempo, mas cada idade tem sua função predominante. Para Vygotski (1996), o momento adequado para a intervenção do educador é o momento em que determinada função está em processo de formação.

Sob este enfoque, na educação infantil, o educador deve levar em consideração que a criança apresenta especificidades na maneira como faz o reconhecimento do mundo a sua volta, ou seja, aprende de um jeito diferente em cada etapa de desenvolvimento atribuindo sentido e significado às diferentes vivências. Em cada idade, condicionadas pelo desenvolvimento orgânico e pelo conjunto de vivências por ela acumuladas, surgem novas formações no processo de desenvolvimento que articuladas com as conquistas anteriores compõem, ao final de cada idade, uma nova situação social de desenvolvimento da criança. Sobre essa base, inicia-se o desenvolvimento de uma nova etapa.

Novamente recorreremos às contribuições de Mello acerca da importância do jogo de papéis sociais na infância, que se apresenta como atividade principal entre os 3 e 6 anos de idade.

À medida que amplia qualitativamente seu olhar ao entorno e seu interesse se expande dos objetos em si para sua função social, a imitação dos adultos em suas relações sociais é o objeto do faz-de-conta [...]. Nessa atividade lúdica – não produtiva –, são exercidas e cultivadas funções essenciais em processo de desenvolvimento na criança como a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência. Ao se colocar no lugar do outro (em geral, adulto que representa no faz-de-conta), a criança objetiva seu comportamento num nível mais elevado de exigência social. Com isso, exercita e aprende, pouco a pouco, a controlar sua vontade e conduta. No faz-de-conta, amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento, interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece. Até os seis anos, pois, as crianças aprendem por sua própria atividade ao imitar os adultos e outras crianças, procurando fazer sozinhas aquilo que vão testemunhando, que aprendem a fazer com os outros, condicionadas pelo acesso à cultura mediado pelos adultos ou parceiros mais experientes. (MELLO, 2007, p. 97-98)

E prossegue a autora, argumentando acerca da complexa e dinâmica relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento:

novas e mais complexas formas de comunicação, atividades e relações, dado que a personalidade nunca atinge um limite intransponível, podendo transformar-se sempre. Essa premissa também é defendida por outros autores, como: Leontiev (1987), Lúria (1991), Zaporózhets (1987), entre outros.

A intervenção do adulto assume sua forma adequada quando considera as formas como as crianças se relacionam com o mundo em cada idade. Além disso, se considerarmos que a aprendizagem é motor do desenvolvimento, proporcionar o bom ensino é o compromisso do professor e da professora. Para a teoria histórico-cultural, o bom ensino incide no que Vygotsky (1988) chamou zona de desenvolvimento próximo e que se expressa pelo que a criança não é ainda capaz de fazer de forma independente, mas pode fazer com ajuda do outro. Dessa forma, ao realizar, com ajuda de um parceiro mais experiente, uma tarefa que extrapola suas possibilidades de realização independente, a criança se prepara para, num futuro próximo, realizá-la de forma independente. Desse ponto de vista, o bom ensino deve sempre se adiantar ao que a criança já sabe, e, assim, promover novas aprendizagens e desenvolvimento. Em outras palavras, o bom ensino é sempre colaborativo, ou seja, envolve o fazer independente da criança mediado pelo educador e pela educadora - ou mesmo por crianças mais experientes, que provêm níveis de ajuda necessários (MELLO, 2007, p. 98).

O enriquecimento da experiência de vida social através da atividade coletiva que ensine as crianças a colaborar entre si e com os adultos, a considerar não apenas seus próprios interesses, mas também as necessidades e os interesses do outro com quem convive, as emoções que emergem das alegrias e dificuldades da convivência constitui a base necessária e eficiente para as relações mais complexas que acontecem posteriormente.

Pensar e organizar a educação infantil sob esta concepção implica, pois, a nosso ver, na necessidade de se ter clareza em relação aos objetivos deste nível de ensino. Recorremos às contribuições de Pasqualini (2010) acerca da sistematização de princípios que possam nortear o planejamento e a efetivação da atividade docente nas situações concretas de ensino. A referida autora formulou e sistematizou, em sua tese de doutorado, alguns princípios que expressam as expectativas em relação ao que se espera produzir como resultado objetivo da prática, neste nível de ensino. Assim, entendemos que, de acordo com a vertente histórico-cultural, o ensino na educação infantil deve:

- Criar condições para a paulatina superação do funcionamento involuntário e espontâneo do psiquismo da criança, promovendo o desenvolvimento do auto-domínio da conduta (funções psicológicas superiores);
- Promover a complexificação da estrutura da atividade da criança, possibilitando a superação do funcionamento operacional e determinado pela situação visual presente em direção à formação de ações subordinadas a finalidades determinadas articuladas ao motivo da atividade;
- Criar novas necessidades na criança que possam converter-se em motivos de sua atividade;
- Promover o desenvolvimento do pensamento empírico e formar as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico;

- Promover o desenvolvimento da sociabilidade da criança no sentido da formação da atitude comunista;
- Garantir o bem-estar emocional da criança e promover o prazer e a alegria associados à aprendizagem de conhecimentos sobre a realidade e ampliação das possibilidades de atuação no mundo;
- Comprometer-se com a preparação psicológica da criança para a escola, entendida como a promoção do desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas que possibilitam a emergência da atividade de estudo como atividade principal. (PASQUALINI, 2010, p.194-195)

Tendo clareza dos objetivos da educação infantil na vertente histórico-cultural é possível pensar formas alternativas de organização do trabalho pedagógico. No âmbito da educação infantil tem crescido a preocupação relacionada a “como planejar” o trabalho educativo com as crianças visando seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim sendo, adquire relevância a compreensão do processo de desenvolvimento do psiquismo na perspectiva histórico-cultural, de acordo com as considerações anteriormente elaboradas. Em síntese, esse processo exige que se leve em conta três fatores: em primeiro lugar, há que se verificar a etapa da vida em que o indivíduo se encontra estando atento a atividade dominante como estratégia de construção do conhecimento em cada etapa; em segundo lugar, há que se compreender as circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais a sua existência transcorre, sendo que estas constituem o conteúdo que se apresenta em cada atividade dominante; em terceiro lugar, é preciso considerar as experiências particulares do indivíduo que não podem ser generalizáveis. E assim, por ser processual, a essência do desenvolvimento é o dinamismo, de modo que podemos afirmar que sua principal marca é o fato de se caracterizar pela constante mudança.

Pensar no planejamento envolve a questão de *como* e *do que* fazer, ou, além disso, principalmente, uma questão de *para que* e *para quem* fazer. Sabemos que a teoria de Vigotski se preocupa com o desenvolvimento psicológico do sujeito, enquanto Freire se volta aos aspectos pedagógicos, ou seja, à educação. Estas preocupações não nos parecem opostas e sim, complementares, pois é impossível pensar a organização pedagógica sem levar em consideração quem são os sujeitos, como aprendem e se desenvolvem. Essa constatação nos leva a acreditar que se compreendemos a educação como prática social que tem como fim último promover o desenvolvimento humano e sua humanização parece fértil buscar suporte nas premissas da psicologia histórico-cultural para refletir sobre nosso objeto de estudo: as possibilidades e desafios da organização pedagógica na educação infantil a partir dos pressupostos da pedagogia freireana.

No próximo capítulo aprofundaremos as questões que envolvem a pedagogia freireana e sinalizaremos algumas implicações desta pedagogia para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil.

3. PEDAGOGIA FREIREANA: ASPECTOS CENTRAIS DE UMA TEORIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL LIBERTADORA

Paulo Freire defende que a educação não é a única responsável pelas mudanças, mas tem uma função primordial neste processo. Acredita que o educador deve perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade de classes. Assim,

[...] combate a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política. Combate igualmente a concepção oposta, o pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade (GADOTTI apud FREIRE, 1979b, p.4)

De acordo com Freire, com o que corroboramos, a educação não é um processo neutro. Educar envolve reproduzir ou transformar, repetir tal e qual aquilo que foi, optar pela segurança do estabelecido, pela fidelidade à tradição, ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida; querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa. Um dos primeiros saberes da prática educativo-crítica, segundo Freire “[...] é o saber do futuro como um problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinismo. O mundo não é. O mundo está sendo”. (FREIRE, 1996 p. 30). Nessa perspectiva, é preciso superar a visão fatalista neoliberal que nega o sonho de outro mundo possível.

A preocupação principal de Freire esteve voltada para as questões referentes à pedagogia da libertação. Para ele a vida humana só tem sentido na busca incessante pela libertação de tudo aquilo que desumaniza, oprime e impede o ser humano de ser mais. E, a conscientização é a finalidade da concepção libertadora da educação, uma vez que o conhecimento, nesta perspectiva, deve permitir ao homem uma aproximação crítica da realidade.

“A conscientização constitui, em última análise, numa leitura crítica da realidade. [...] Toda leitura que fazemos, diz Freire, deve ser uma re-leitura de uma leitura anterior do mundo, e uma nova escrita deste, através de minha ação. Ler e “estudar, segundo ele, não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las” (ANDREOLA, 1993, p. 40-41).

A conscientização implica o comprometimento humano frente ao contexto histórico-social. “[...] O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade.” (FREIRE, 1979b, p. 21). Tal possibilidade está relacionada à capacidade do homem em admirar sua própria ação e a dos demais sujeitos frente à realidade. “A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1979a, p. 15). Em outras palavras, pressupõe a ação consciente destes sobre seu contexto histórico-cultural. É, pois, através da conscientização que o homem assume o papel de sujeito e o seu compromisso histórico num processo de fazer e refazer o mundo, dentro das possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si próprio. Tal processo envolve o movimento permanente de superação da posição ingênua frente à realidade e exige a assunção de uma posição crítica, para além da tomada de consciência. Freire nos alerta de que

[...] a tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto. [...] a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. (FREIRE, 1979a, p. 15).

A conscientização exige o engajamento da ação numa perspectiva transformadora, de modo que “[...] não pára, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (FREIRE, 1987, p. 65).

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles (FREIRE, 1979b, p. 27).

Ao contrário da consciência ingênua¹⁸, a consciência crítica vê o mundo de forma dinâmica e o homem não se contenta em ser mero espectador da história; faz-se

¹⁸A consciência ingênua tende a um simplismo na interpretação dos problemas, não se aprofunda na casualidade do próprio fato, enfim, as conclusões são apressadas, superficiais.

consciente de sua ação, percebendo-se capaz de transformar a realidade e a si mesmo. A consciência crítica envolve um movimento dialético que implica a denúncia das estruturas desumanizantes que se desvelam e o anúncio de novas possibilidades.

Alves (2012, p. 78) reitera este entendimento ao afirmar que “[...] para a pedagogia freireana, coloca-se como condição *sine qua non* a compreensão das contradições inerentes aos processos sociais nos quais se encontram os homens”. Compreender as contradições prossegue a autora, “[...] demanda conhecer os modos de organização e significação dados pelo sujeito aos processos vivenciados” (ALVES, 2012, p.79). Assim, a superação da consciência mágica e ingênua é condição necessária para que o homem e a mulher assumam-se enquanto sujeitos históricos comprometidos com a transformação da realidade, uma vez que esse compromisso torna-se possível somente quando a realidade não é percebida como estática e imutável.

O ato comprometido resulta do exercício da capacidade de “[...] intencionalizar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar” (FREIRE, 1979b, p. 07). É justamente a capacidade de atuar de acordo com finalidades propostas que nos permitem a percepção crítica da condição humana e mobiliza os homens na superação da visão fatalista que limita sua vocação ontológica de ser mais. De acordo com Freire, a maneira como se manifesta esse compromisso é diferente em cada nível de consciência. “Na consciência ingênua há uma busca de compromisso, na crítica há um compromisso e, na fanática, uma entrega irracional” (FREIRE, 1979b, p. 21). Portanto, o comprometimento não é um ato impulsivo, mas implica o conhecimento crítico da realidade que pressupõe a consciência da capacidade de transformação desta. No entanto, esse é um processo que não pode ser compreendido de modo linear.

A promoção da ingenuidade à criticidade implica uma perspectiva de globalidade que inclui simultaneamente as perspectivas de totalidade da realidade histórico-cultural na qual os homens e as mulheres estão inseridos, no que diz respeito às relações de dominação e dependência de determinado contexto social, bem como a perspectiva de complexidade decorrente da concepção de ciência que orienta o paradigma dominante em cada momento histórico da humanidade. Isto porque compreendemos que o grande problema da educação decorre do modelo da ciência que prevalece num certo momento histórico e que influenciam as questões epistemológicas e as teorias de aprendizagem das quais derivam a mediação pedagógica e suas práticas correspondentes. Ou seja,

toda formulação teórica traz consigo um paradigma do qual decorre todo um sistema de valores que influencia não somente o processo de construção do conhecimento, mas também a maneira de existir.

Cada momento histórico evidencia um “[...] conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude” (FREIRE, 1987, p. 53), caracterizando o que Freire denominou de *unidades epocais*. A cada unidade epocal constituem-se novos obstáculos à humanização, sendo necessário, portanto, que se redimensionem as tarefas históricas a serem cumpridas, tendo em vista a nova realidade social que se configura.

Gamboa (2001) descreve a conjuntura da globalização que se intensifica no Brasil a partir de 1980:

Diante da conjuntura atual determinada pela globalização da economia e a escalada do Proto-Estado Global, os Estados nacionais dos países periféricos e, dentre eles, os da América Latina, entram em crise e com eles surgem perspectivas sombrias para a educação. Além disso, a proclamada pós-modernidade, que evoca o irracionalismo, o fim da história, preanuncia a decadência da razão, da visão de totalidade, do ideológico, do político, do trabalho, das organizações, das instituições, das revoluções, das esperanças (deixando em pé apenas as leis do mercado); corresponde a um momento em que a escalada da violência, inclusive nas escolas, a fome, a marginalidade, a miséria, também nos países centrais, indicam um avanço da barbárie em proporções mundiais (GAMBOA, 2001, p. 100-101).

Diante desse cenário, surgem novos desafios para a educação no limiar do novo século. Em síntese, o autor defende que o papel da educação é explicitar as contradições históricas da humanidade. Cabe à escola oferecer conhecimentos profundos sobre a dinâmica das sociedades globalizadas e revelar as crises gerais e seus intensos efeitos sobre a humanidade. Na recuperação da memória histórica podemos encontrar sentido para compreender e esclarecer o presente e para projetar ações futuras. O autor apresenta importantes proposições: “O que nos falta na verdade é a globalização de uma nova crítica social” (KURT, 1995 apud GAMBOA, 2001, p.104), pois, “Ao mesmo tempo em que existem agentes sociais do binômio globalização/pós-modernidade, há sujeitos sociais que resistem às pressões do capitalismo global: intelectuais críticos e massas populares” (GAMBOA, 2001, p.104). Para o autor, as resistências acumuladas podem ser ingredientes de novas revoluções que culminem na construção de uma contra-hegemonia.

A esse respeito, Freire (1996) manifesta-se:

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano [...] procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadeza intrínseca. Espero, convencido de que chegará o tempo em que, passada a estupefação em face da queda do muro de Berlim, o mundo se reparará e recusará a ditadura do mercado, fundada na perversidade de sua ética do lucro (FREIRE, 1996, p. 48).

Frente a esse contexto, reitera a importância da conscientização como tarefa histórica necessária para o desenvolvimento de uma resistência crítica ao contexto atual, considerando que:

Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à “fereza” da ética do mercado (FREIRE, 1996, p. 48).

Partindo desse entendimento, e concebendo a conscientização como um processo em que o ser humano em função da diversidade de suas interações sociais reconstrói, na dimensão individual, o conhecimento historicamente construído, transformando-o e transformando-se na medida em que age, reflete e conhece, faz-se necessário que se configurem condições sociais que favoreçam o desenvolvimento deste processo.

Afirma Freire em *Pedagogia do Oprimido* que “A ação política junto aos oprimidos tem de ser uma “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles” (FREIRE, 1987, p.30). É nessa perspectiva que se insere a luta de Freire pela superação de uma concepção bancária da educação; que gira em torno da afirmação de que não é possível transferir conhecimento, que ratifica a dicotomia teoria-prática, a fragmentação entre as áreas do conhecimento, bem como o individualismo, onde o indivíduo é responsabilizado por seus fracassos. Ele insistiu na ideia de que todo o ato educativo é um ato político e que o educador “humanista revolucionário”, deveria colocar sua ação político-pedagógica a serviço da transformação da sociedade e da criação do homem novo. Como proposta alternativa, apresenta a defesa de uma concepção libertadora da educação que oriente a reinvenção da escola na perspectiva da gestão democrática. Esta justifica-se por ser um caminho para a constituição de práticas sociais que, tanto quanto são produtos de um processo de conscientização, são também produtoras de condições favoráveis ao seu desenvolvimento.

A pedagogia freireana faz uma opção explícita pelos oprimidos e marginalizados da sociedade capitalista, tendo como compromisso a emancipação humana. Faz-se num movimento pedagógico de resistência à dominação, seja ela de classe, de raça, de gênero ou outras. A preocupação se dá, assim, de modo ético, comprometido com os “condenados da Terra”, os “excluídos” (FREIRE, 1987). Assim, a concepção pedagógica desta proposta situa o conteúdo da educação no contexto sócio-histórico em que ocorrem as relações de poder e os interesses de classe.

Em *Política e Educação: ensaios*, Freire responde a indagação: é possível fazer educação popular na escola pública? Conheçamos seus argumentos:

[...] a educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. [...] É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe e, por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. É a que trabalha, incansavelmente, a boa qualidade do ensino [...] através de rigoroso trabalho docente e não com frouxidão assistencialista; é a que capacita suas professoras cientificamente à luz dos recentes achados em torno da aquisição da linguagem, do ensino da escrita e da leitura. Formação científica e clareza política de que as educadoras e os educadores precisam para superar desvios que, se não são experimentados pela maioria, se acham presentes em minoria significativa.[...]; É a que, em lugar de negar a importância da presença dos pais, da comunidade, dos movimentos populares na escola se aproxima dessas forças com as quais aprende para a elas poder ensinar também. [...]; É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e se radicaliza na defesa da substantividade democrática. [...] não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadores e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias da escola velha, critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo. (FREIRE, 2001, p.49).

As proposições de Freire na perspectiva da escola de qualidade e democrática podem ser compreendidas como uma relação orgânica que envolve três dimensões fundamentais: a *dimensão política*, que diz respeito ao exercício da opção inerente à prática educativa, pois, não sendo neutra, assume um posicionamento político-ideológico. Uma opção progressista implica a democratização das relações de participação; a *dimensão epistemológica*, que diz respeito à democratização do conhecimento como instrumento de humanização, através de uma educação de natureza dialógica que parta do *saber de experiência feito*; e a *dimensão ética e estética*, que diz respeito ao acesso à escola como um direito social que garanta o acesso a um conhecimento libertador através

do qual o sujeito constrói sua autonomia e amplia sua capacidade para atuar coletivamente e recriar as condições de sua própria existência.

A existência humana está marcada pela busca de sentido, pelo pensar a realidade. A busca de sentido para a existência remete o homem a escolher caminhos, possibilidades, entre as opções possíveis. Na perspectiva de reflexão da ética pedagógica, o termo ético assume o sentido de julgamento que conduz o indivíduo a formar, construir, edificar a sua habitual forma de agir diante dos outros, partindo de critérios por ele internalizados, criticando determinadas posturas e aceitando outras. O saber da ética implica o ato de escolher, eleger, optar; sendo assim um agir próprio dos homens, posto que estes são dotados de vontade e liberdade.

Nas obras de Freire identificamos três posturas éticas necessárias para o agir educativo coerente com a educação problematizadora e dialógica: abertura para o diálogo, respeito à autonomia e liberdade do educando e solidariedade e compromisso com a emancipação do homem. Para o autor, a coerência entre o pensar e o agir é uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a “ética universal do ser humano”.

[...] É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, e testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (FREIRE, 1996, p.10)

Ao referir-se aos saberes necessários à prática educativa, Paulo Freire afirmou que há uma dimensão técnica e uma dimensão ética presente na prática educativa.

[...] O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. 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. (FREIRE, 1996, p. 10)

A prática educativa implica, necessariamente, na colocação do problema de como conduzir um homem para sua plena humanidade, posto que diferente deste fim temos adestramento, inculcação, treinamento, mas não educação. A educação é mais, é maior que esses processos, compreendendo a via de acesso à humanização.

"[...] transformar a experiência 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 do educando. Educar é substantivamente formar. (FREIRE, 1996, p.16).

Freire ocupou-se da compreensão filosófica, sociológica e política do conhecimento enquanto instrumento de intervenção consciente no contexto histórico concreto. Para ele, o conhecimento engloba a totalidade da experiência humana. Partir sempre da experiência concreta dos indivíduos situados no grupo é um procedimento metodológico que decorre desta compreensão. Cabe ressaltar, que não há dicotomia entre saber científico e saber popular. O caminho parte do senso comum visando ao aprofundamento de compreensão da realidade até construir superações mediante o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, ou seja, ao saber científico. A compreensão, o conhecimento e a abstração, resultam do ato através do qual o sujeito cognoscente ultrapassa a dimensão imediata das coisas e dos fatos.

A concepção pedagógica de Freire opõe-se aos currículos definidos pelo livro didático e elaborados por especialistas, onde se reforça a divisão social do trabalho, tendo aqueles que planejam e outros que executam o que foi determinado. Como consequência, na lógica tradicional, os conteúdos trabalhados pela escola se constituem em algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, ou onde a realidade é tomada como ilustração dos tópicos abordados em sala de aula. No entanto, na teoria freireana o diálogo aparece como uma condição para o conhecimento. O diálogo se inaugura quando o educador se pergunta em torno do conteúdo programático desta educação. Portanto,

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1987, p.47)

A educação dialógica supera a dicotomia educador-educandos. Portanto, os conteúdos não podem ser escolhidos por um ou por outro dos pólos dialógicos isoladamente. A autêntica situação gnosiológica, enquanto processo educativo libertador, supõe a problematização do mundo do trabalho, da cultura e da história, uma vez que, são criados pelo ser humano, mas que acabam condicionando os seus próprios criadores (DAMKE, 1995, p.83)

Para Freire (1987), educar consiste em problematizar os homens em suas relações com o mundo. Para garantir a dialogicidade, propôs a investigação temática como a primeira etapa da implantação de um currículo crítico. O autor declara que:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”. (FREIRE, 1987, p. 50)

Segundo Damke este momento de realização da pesquisa visa dois objetivos básicos:

descobrir a temática significativa dos educandos, ou seja, o núcleo central das contradições que, por sua vez, revelam as contradições de um momento histórico; conhecer previamente o nível de percepção dos educandos com relação a esse núcleo de contradição (DAMKE, 1995, p. 80).

Isto supõe uma pesquisa através do qual encontramos o tema gerador Nas reflexões de Damke:

A expressão tema gerador, na teoria freiriana, refere-se a temas que levam à criação, à produção, ao desenvolvimento ou à fecundação de algo novo. Trata-se de conteúdos ligados às condições existenciais dos educandos, de sua visão cultural e de suas crenças. Por isso, à medida que eles vão compreendendo a própria situação e a relação entre realidade local e contexto universal, os temas vão sendo aprofundados, outros vão sendo introduzidos e nova temática precisa ir sendo pesquisada.(DAMKE, 1995, p. 85):

A seleção dos temas geradores se dá a partir das “situações-limites”, que se apresentam aos homens como situações que “negam” e “freiam” a existência humana, em face das quais parece não caber-lhes outra alternativa, senão adaptar-se.

[Os temas geradores] não somente implicam outros que são seus contrários, às vezes antagônicos, mas também indicam tarefas a serem realizadas e cumpridas. Desta forma, não há como surpreender os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em relação dialética com outros, seus opostos. Como também não há outro lugar para encontrá-los que não seja nas relações homens-mundo. O conjunto dos temas em interação constitui o ‘universo temático’ da época. (FREIRE, 1987, p. 53):

Neste sentido, Silva (2004) argumenta que a partir da definição do tema gerador faz-se necessária a elaboração do contra tema (visão dos educadores) e a construção de

programações, mediante um trabalho coletivo, onde as diferentes áreas do conhecimento explicitam conceitos que podem auxiliar na compreensão do tema gerador.

A análise contextualizada, em diferentes níveis e dimensões, da realidade do tema gerador – e de seu tema “oposto”, dialeticamente relacionado a ele, que denominamos contratema - é o critério político-epistemológico de seleção dos tópicos dos conhecimentos que, organicamente, serão articulados à problemática explicitada pelo tema/contratema, que pertencem aos diferentes campos teóricos e precisam ser abordados pelas e nas diferentes disciplinas. (SILVA, 2004, p.164)

Portanto, no momento em que o educador inicia o diálogo, ele sabe muito, em termos de conhecimento específico de sua área e em termos do horizonte ao qual ele quer chegar. Damke nos assegura que: “Desencadear a atividade intelectual do sujeito e desafiá-los a penetrarem em níveis cada vez mais profundos e mais amplos do saber, a fim de encontrarem as respostas necessárias às questões que se colocam, é uma das principais funções do diálogo” (DAMKE, 1995, p.78). Numa situação verdadeiramente gnosiológica “[...] os sujeitos que dialogam recusam-se a posições dogmáticas e se abrem ao outro, ao novo. Admitem que na familiaridade há coisas a ver, a dizer, a descobrir; por isso, estão sempre prontos a rever o estabelecido” (DAMKE, 1995, p.78).

Em consonância com a perspectiva freireana podemos evidenciar contribuições de Dussel (1986), elucidadas na obra Método para uma filosofia da libertação. Trata-se de um método que “[...] parte do outro, de sua palavra, da revelação do outro e que con-fiado em sua palavra, atua, trabalha, serve, cria” (DUSSEL, 1986, p. 196). Conseqüentemente, “Colocar o mundo humano como problema para os seres cognoscentes significa desafiá-los a “ad-mirarem” de modo crítico, a sua ação e a de outros sujeitos sobre o contexto histórico” (DAMKE, 1995, p.83). O que difere qualitativamente o homem do animal, é que o homem possui consciência de sua atividade, consciência inclusive de sua inconclusão.

Para Freire (1995), cabe ao educador progressista desafiar a curiosidade ingênua do educando para, com ele, partear a criticidade. Educar exige respeito aos “saberes de pura experiência feito” dos educandos e no processo de sua superação exige o estímulo à sua capacidade criadora.

[...] porque os sujeitos vão apreendendo as razões da realidade, simultaneamente, também apreendem seus desafios, suas responsabilidades e determinações. Descobrendo os espaços de liberdade o sujeito pode dar-se conta de que o contexto histórico não é algo que somente nega, esmaga e subjuga o ser humano, mas algo que se realiza no jogo dialético dos contrários (DAMKE, 1995, p.83)

E prossegue a autora referindo-se à apropriação do conhecimento. “Nesse processo, a realidade imediata vai sendo inserida em totalidades mais abrangentes, a fim de mostrar que a realidade local, existencial, não está solta no espaço, num vazio político e social” (DAMKE, 1995, p.85). Decorre desta compreensão que “Segundo a teoria freiriana, o poder de intervenção do saber sistematizado será tanto maior quanto mais significativa for a relação realidade local e totalidade, o que requer trabalho interdisciplinar [...]” (DAMKE, 1995, p.86). Esse processo de apropriação do conhecimento é realizado mediante etapas, assim descritas por Damke;

- a)Apreensão da situação existencial, codificada, como um todo. Ou seja, visão global, ainda que caótica da realidade;
- b) Cisão do todo para análise e compreensão das partes como pequenas totalidades;
- c)Recomposição do todo cindido, a fim de descobrir a estrutura no qual os elementos se acham em relação dialética;
- d)Análise crítica do que a situação existencial representa em relação a totalidades mais amplas(DAMKE, 1995, p.86-87)

Compreender a práxis humana na sua totalidade implica compreender que todos os fenômenos sociais estão vinculados a uma realidade macro-social que imprime neles os significados culturais construídos historicamente. Decorre daí, que a consciência dos fatos isolados ou a junção das partes não é suficiente para explicar a realidade.

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. (FREIRE, 1987, p. 49)

A conscientização é entendida por Freire como um “tomar posse da realidade” e que exige um “afastamento da realidade”. Os homens, ao contrário dos animais, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade. “Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limites [...]” (FREIRE, 1987, p.51). Esse movimento, implica o conceito de “ad-mirar”, muito explorado por Freire. Em outras palavras, envolve um trabalho de desmitificação a partir da contribuição das diferentes áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, é possível pensar o ser humano e, evidentemente, os

educandos como seres históricos e produtores de cultura. É, portanto, função da escola perceber os educandos como sujeitos reais e concretos (não mais idealizados) e, principalmente, marcados pela diversidade. Assim, não cabe ao educador impor a sua visão de mundo, mas dialogar com os educandos sobre as diferentes maneiras de interpretar/significar a realidade.

Aparece, aí, a função relevante da problematização: dar aos educandos a possibilidade de se aperfeiçoarem na prática de pensar criticamente e de tirar suas próprias interpretações dos fatos. O papel do professor adquire relevância nessa concepção de educação. Sua principal tarefa é problematizar. À medida que dialoga, cabe-lhe ir chamando a atenção para pontos obscuros ou ainda ingênuos, bem como para as relações entre as descobertas que estão sendo feitas pelos sujeitos envolvidos na situação gnosiológica. (DAMKE, 1995, p. 82).

Não há para Freire (1996, p.15) “na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação”. A superação se dá na medida em que se avança no rigor e na aproximação ao objeto e se expressa os achados com maior exatidão rumo ao desenvolvimento da curiosidade epistemológica. É assim que a prática educativa se afirma como desocultadora de verdades científicas, pretensamente neutras.

3.1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA FREIREANA

Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de implementar uma prática pedagógica coerente com esses avanços. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para construir alternativas visando à implementação de um currículo crítico no trabalho pedagógico da educação infantil. Algumas inquietações nos instigam nesse debate: Como os profissionais da educação percebem as crianças? Quais as concepções de infância que orientam as práticas escolares? Quais espaços e tempos estamos criando para que as crianças possam trazer para dentro da escola seu saber de experiência feito, as muitas questões e inquietudes que envolvem esse período da vida?

A auscultação das crianças implica em desdobramentos na prática pedagógica [...]. (COUTINHO; ROCHA, 2007, p. 11). Cabe ao educador, a partir da investigação, perceber que as crianças vivem em contextos socioculturais distintos e, portanto, possuem diferentes conhecimentos, necessidades cognitivas, estéticas e expressivas, que precisam ser levadas em consideração no planejamento das aulas, para ampliar suas possibilidades de existência humana no mundo. Conhecer as elaborações já efetivadas no sujeito e inferir o que ainda precisa ser conhecido implica conhecer o lugar social de onde o sujeito emite sua palavra e suas demais manifestações e as significações construídas neste entorno. Crianças, com suas experiências sociais e culturais, suas crenças, seus valores e modos de interpretar o mundo, demandam salas de aula que proporcionem espaço/tempo à audição dessa experiência.

Nesse sentido, Maria Angélica Pampolha Algebaile escreveu um capítulo intitulado *Entrelaçamento das vozes infantis: uma pesquisa feita na Escola Pública* e traz importantes reflexões de denúncia e anúncio. Denuncia uma série de deficiências que vai percebendo não no aluno e sim na escola. Dentre os aspectos que observara, o que mais a incomodava era o discurso monológico presente no contexto pedagógico. Isso se evidencia na citação que segue:

Falar de monologismo é falar que a escola oferece muito pouco espaço para as crianças expressarem seus anseios, alegrias, medos, angústias, prazeres, enfim, suas vidas. Há pouco espaço e tempo para o diálogo entre educadores e educandos, para ambos narrarem suas experiências. A linguagem está encarcerada, cristalizada, fossilizada (ALGEBAILLE, 1997, p. 122)

E continua:

Os educandos nos exigem fisicamente (beijos e abraços) e nos “seguram” para contar/narrar histórias. Histórias de suas vidas. Reais. Fortes! As crianças desejam falar. Desejam ser ouvidas. Elas desejam conversar. Desejam perguntar. E... um detalhe: todos de uma só vez! Ao mesmo tempo! Que overdose de vozes infantis! Boa overdose, pois não mata, pelo contrário, está cheia de vida! E a escola com tão pouco espaço! Tão pouco tempo! Que desperdício de vidas! Que descaso com as narrativas (lembro Benjamin)! Que ausência de ouvintes! [...] (ALGEBAILLE, 1997, p.123-124)

A caminho de conhecer e compreender o contexto político, sócio-econômico e cultural que está por detrás das vozes dos educandos, a autora se fundamenta em Mikhail Bakhtin:

Perceber o todo que está por detrás das vozes individuais é um grande desafio, posto que exige do ouvinte/orquestrador profunda sensibilidade e uma atitude destituída de poder, permitindo às vozes se expressarem com propriedade. Os professores também precisam reger essa orquestra polifônica. O giz é a nossa batuta e o quadro-negro, a nossa pauta. Mas não é só o quadro e giz, nem tampouco a sala de aula. O pátio, a biblioteca, os corredores, o auditório e outros espaços podem servir de palco. O discurso infantil está no refeitório, [...], no portão, nas brigas, nas brincadeiras, por intermédio das saudações, das conversas, das discussões. O professor deve estar atento e lançar mais vezes “uma mirada” ao discurso de seus alunos. O professor pode e deve buscar a harmonia dessas vozes infantis sem excluir a sua própria voz. O que se estará buscando? A harmonia do diferente. A singularidade do plural. (ALGEBAILLE, 1997, p. 125-126)

A pesquisa participante, enquanto uma prática social de produção de conhecimento, não tem o objetivo de se limitar a constatar como pensam, falam ou vivem as pessoas de determinado grupo social ou de procurar prever o que seria necessário fazer com vistas a dissolver os conflitos e reforçar a coesão social. A intencionalidade desta prática está voltada a mergulhar na espessura do real, captar a lógica dinâmica e contraditória do discurso de cada ator social e de seu relacionamento com outros atores, visando despertar nos dominados o desejo da mudança e elaborar com eles, os meios da sua realização. Portanto, a pesquisa participante está associada à necessidade de produzir conhecimentos, não só para conhecer a realidade, mas também para transformá-la. A investigação é um instrumento para suscitar a reflexão da comunidade sobre a sua situação e seus problemas no sentido de buscar respostas às suas necessidades. O saber por si mesmo não transforma a realidade. Na perspectiva de uma educação crítica deve-se então, estruturar e organizar formas de ação que dêem vida às ideias. Por conseguinte, o pesquisador/educador deve partir de uma “[...] compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção” (FREIRE, 1996, p. 48).

A criança é um sujeito ativo que se constitui a partir de fazeres específicos socialmente definidos para o tempo de infância. Esse fazer que Leontiev (2010) denomina de atividade principal, na criança pré-escolar, traduz-se pela brincadeira de papéis sociais, pelo jogo, e constitui-se espaço lingüístico por excelência. Segundo Martins

A brincadeira de papéis sociais influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança. Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente. (MARTINS, 2006, p. 39)

Ao brincar, jogar, a criança estabelece relações com os outros que denotam a relação entre pensamento e linguagem contribuindo para o processo de apropriação dos signos sociais. Relações que demandam organização de acordo com a dinâmica da ação e pelos papéis sociais assumidos na cena. Nestas relações ela forma sua personalidade. Martins (2006) defende que:

[...] a brincadeira de papéis sociais não é uma atividade natural e espontânea, mas profundamente marcada pelas condições objetivas de vida da criança. Na qualidade de atividade principal, encerra relações com o mundo, o estabelecimento de relações próprias com a cultura e com as pessoas, contendo em sua essência a unidade dialética indivíduo/sociedade. Toda a brincadeira é, ao mesmo tempo, uma atividade da criança, uma expressão de si, e igualmente um aspecto das relações sociais, uma expressão das relações objetivas de ação e desenvolvimento (MARTINS, 2006, p.48).

É preciso reconhecer o “potencial educativo da brincadeira de papéis sociais, ou seja, no âmbito da educação infantil ela é um importante procedimento de ensino” (MARTINS, 2006, p. 48). Ocorre, porém, que não basta reservarmos tempo e espaço para a criança brincar. A qualidade dessa experiência está intimamente relacionada à mediação do adulto, que assume importância na trajetória de apropriações dos conhecimentos historicamente acumulados realizados pela criança. Faz-se necessária a superação da compreensão ingênua pela qual o brincar encontra-se revestido. “[...] Não se trata de nenhum aviltamento à infância ou a negação do direito da criança de brincar e ser feliz; pelo contrário, trata-se de sua afirmação como sujeito histórico que tem nas relações sociais o substrato de seu desenvolvimento” (MARTINS, 2006, p.49).

Martins, referenciando-se em Mukhina (2006), destaca três propriedades do jogo de papéis sociais que contribuem no desenvolvimento psíquico da criança. São elas: o caráter semiótico, os argumentos e conteúdos das brincadeiras e os tipos de relações (lúdicas e reais) presentes nas mesmas.

A primeira delas refere-se ao caráter semiótico. Por meio do jogo, a criança expressa a função simbólica em franco desenvolvimento na consciência infantil. A adoção de substitutos lúdicos [...] amplia as possibilidades operacionais da criança em face dos objetos e situações sociais, na medida em que liberta sua ação do imediatamente presente e disponibilizado. No jogo de papéis, as crianças criam situações simbólicas que atendem às demandas volitivas criadas em sua vida concreta, no que reside à própria base material da fantasia infantil. (MARTINS, 2006, p.40)

A segunda propriedade da brincadeira de papéis refere-se à dotação de argumentos e conteúdos. No jogo simbólico, a criança reflete, de diferentes maneiras seu entorno social. A realidade que é representada constitui o argumento da brincadeira. Nos argumentos, as crianças representam e apresentam a realidade tal como a concebem. [...]. Os conteúdos, por sua vez, expressam aquilo que a criança destaca da realidade representada (argumento), de modo que o mesmo argumento pode comportar inúmeros conteúdos. [...] no início da infância dificilmente as crianças traçam de antemão o argumento do jogo. Principiam as brincadeiras a partir de conteúdos que reproduzem ações reais dos adultos a partir de objetos disponibilizados, que funcionam como pistas argumentativas. Os argumentos esboçados tendem a reproduzir, de modo ainda geral e assistemático, as relações humanas próprias do cotidiano prático. (MARTINS, 2006, p.40-41)

As crianças em idade pré-escolar, geralmente, procuram representar os diferentes papéis sociais observando a máxima compatibilidade com suas características, ou seja, reproduzem o conteúdo das relações objetivas de vida. Assim, caso representem o papel de uma professora autoritária, provavelmente estejam submetidas a essas relações de poder no cotidiano.

Ainda, de acordo com Martins, a terceira propriedade da brincadeira de papéis refere-se aos tipos de relações (lúdicas e reais) presentes nas brincadeiras.

As relações lúdicas são estabelecidas pela natureza e características do jogo, isto é, na dependência de seus argumentos e conteúdos. Acontecem na base do faz-de-conta. As relações reais, por sua vez, são aquelas que se estabelecem entre os companheiros na brincadeira e o contexto para realizá-la.

[...] As implementações dessas reações vão imprimir novos elementos na comunicação das crianças, fundamentais para que os integrantes do jogo possam realizar ações em comum, compartilhar argumentos e conteúdos, bem como construir as condições necessárias para sua realização. Portanto, para que a brincadeira de papéis sociais se concretize é necessário que seus integrantes descentrem-se de seus próprios atos e ampliem a atenção sobre as ações de outros, o que repercute diretamente no enriquecimento dos sistemas comunicacionais verbais e não verbais. (MARTINS, 2006, p. 41).

Assim, pode-se afirmar que o jogo de papéis sociais promove desenvolvimento, pois, nos jogos há regras implícitas que dizem respeito ao desempenho de ações coerentes com o papel assumido. Essa representação envolve a capacidade de autorregulação da criança segundo preceitos Vigotskianos e conduta arbitrada conforme postulação de Elkonin, como também exige que a criança esteja atenta ao comportamento dos colegas, cujo enredo das representações têm implicações na representação de seu papel social visando à continuidade da brincadeira. Nestas relações o enredo do faz-de-conta assume primordial importância, pois se constitui no conteúdo de

problematizações ou apropriação das objetivações humanas, que acontece através das interações nas brincadeiras.

A brincadeira de papéis inscreve-se dentre as atividades que possibilitam à criança superar o nível de consciência limitado ao imediatamente presente, isto é, permite-lhe a atividade abstrata (teórica). Com isso, o alvo de suas ações vai deixando de ser o conteúdo do ato específico, deslocando-se para o processo que articula várias ações e vários objetos, presentes ou simbolizados. (MARTINS, 2006, p. 42-43).

[...] Delineiam-se os conteúdos da consciência do mundo e de si mesma como integrante dele, fundamentos da constituição do sistema-eu, pelo qual percebe-se primeiramente como sujeito da ação e, subseqüentemente, sujeito nas relações sociais. (MARTINS, 2006, p. 43)

Martins destaca a contribuição da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento da autoconsciência da criança.

[...] por seu intermédio a criança amplia suas percepções sobre semelhanças e diferenças, particularmente de sua própria diferença em relação aos adultos, dado indispensável ao sentido de alteridade. Conseqüentemente, complexifica a compreensão sobre suas próprias qualidades, sobre o que representa para os outros, sobre as conseqüências dos seus atos, enfim, caminha na direção da superação de uma autoconsciência afetiva (sente-se diferente dos demais) para uma autoconsciência racional (sabe-se diferente dos demais).

A percepção de sua singularidade cria as condições para outra importante experiência, qual seja a elaboração de juízos, a avaliação. Ao avaliar as ações e qualidades, suas e dos demais, a criança o faz inicialmente de acordo com as relações dos outros para com ela e dela para com os outros. [...] Gradativamente, é que a criança aprende a interpretar cada ação concreta em si mesma e avaliar seus significados. Neste sentido, a auto-avaliação, como uma das mais importantes manifestações da consciência de si, é conquista processual facilitada sobremaneira pelo jogo de papéis sociais nos argumentos, conteúdos e relações sociais que engendram (MARTINS, 2006, p. 43).

A brincadeira de papéis sociais vai desenvolvendo capacidades que instigam a criança à novas demandas.

[...] Pouco a pouco, não basta fazer, na base do faz de conta, as coisas que os adultos fazem, torna-se necessário saber aquilo que os adultos sabem. O interesse pela construção dos saberes historicamente sistematizados expresso pela vasta curiosidade infantil, pela busca de explicações verdadeiras, pelos questionamentos sobre os fenômenos físicos e sociais, etc... são as mais vivas formas de manifestação da linha acessória do desenvolvimento do pré-escolar, isto é, na qualidade de atividades secundárias representam as bases embrionárias para o subseqüente nível de desenvolvimento da consciência da criança sobre si e sobre o mundo, indispensáveis nas atividades de estudo. (MARTINS, 2006, p.42)

Recorrendo às contribuições sobre a importância e o conteúdo da brincadeira, Alves et.al argumentam que:

Há um conteúdo na ação de brincar e de jogar, expresso pela linguagem, pelo gesto. Um conteúdo, parafraseando Freire, de experiência feita. Tecido desde o lugar social ocupado pelo sujeito que brinca na trama através da qual se tece como pessoa. Conhecer e analisar esse conteúdo da atividade principal da criança é a chave para a mediação pedagógica comprometida com o desenvolvimento, tanto de funções psicológicas superiores quanto de modos de comportamento, de personalidade. (ALVES, et.al., 2009, p. 463)

Na educação infantil o trabalho do educador consiste em mediar a aprendizagem, potencializando o desenvolvimento de funções psicológicas superiores via processo de elaboração conceitual, que incide sobre o desenvolvimento. Os conceitos, porém, não são ensinados na forma tradicional de memorização/transmissão. São criadas situações para que a criança possa formulá-los na interação com o outro. Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados.

O diálogo, presente nas diferentes situações da organização do trabalho pedagógico na educação infantil, seja nas brincadeiras, na roda de conversa, na interpretação das histórias, permite que a curiosidade espontânea da criança manifestada pelo comportamento de busca, de descoberta, se transforme em curiosidade epistemológica. O estímulo à curiosidade epistemológica das crianças requer dos educadores a aquisição de saberes necessários à prática docente, dentre eles: escuta, tolerância e amorosidade. Essa escuta vai além da capacidade auditiva e da pura cordialidade. Isso requer do educador o desenvolvimento da tolerância virtuosa, que o ensina a conviver com o diferente, a aprender com o diferente, a respeitar o diferente.

[...] É preciso que saibamos que, certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 1996, p.45)

Essa escolha por uma educação que diz “não” ao preconceito de qualquer ordem, e que tem como valor a solidariedade, requer também amorosidade, que se funde com o respeito e a valorização das crianças, viabilizando o diálogo com elas. Para Freire a

educação pode contribuir para a “vocação ontológica da espécie humana”: a humanização.

Segundo Alves, a pedagogia freireana tem como principal objeto o “[...] compromisso com a emancipação de sujeitos humanos, cuja existência se encontra marcada por contextos de desrespeito à vida e à vivência ativa da cidadania” (ALVES, 2012, p. 59). Neste contexto, a relação entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem assume novos contornos. O educando, ao invés de recipiente passivo e acrítico, e o professor, ao invés de prescritor de verdades, transformam-se em investigadores críticos, que guiados pelo diálogo, pela problematização e pela reflexão, apreendem a realidade não como algo estático, cuja ordem é naturalmente estabelecida, mas como algo construído pela ação humana, e, portanto, em permanente processo de construção e reconstrução.

3.1.1 A CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DIALÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DA PEDAGOGIA FREIREANA

A dinâmica da investigação temática proposta por Freire (1987) encontra-se pautada na importância do diálogo e da problematização, em contraposição à “educação bancária”. São características ainda da proposta freireana a reflexão crítica acerca da prática docente e a presença da pesquisa na docência conforme as proposições de Freire (1996).

Foi nessa perspectiva que ocorreram propostas educacionais inspiradas na concepção educacional freireana no contexto de educação formal, configurando-se em projetos que receberam apoio de órgãos governamentais. Dentre esses projetos, destacam-se aqueles realizados e analisados: na Guiné Bissau/África (DELIZOICOV, 1982; ANGOTTI, 1982), em São Paulo de Potengui/RN (PERNAMBUCO, 1988), em São Paulo/SP (SÃO PAULO, 1990; 1992) e em distintos municípios dos estados brasileiros – no âmbito do projeto Escola Cidadã (SILVA, 2004)¹⁹. (TORRES, et.al., 2008, p.04)

¹⁹ Silva (2004), desde 1989, vem acompanhando e contribuindo na implementação de políticas de reorientação curricular em quatorze sistemas públicos municipais e estaduais no Brasil que se inspiraram na gestão Paulo Freire para reorientar as suas políticas e práticas de currículo. São eles: São Paulo - SP (1989-1992 e 2001), Angra dos Reis - RJ (1994-2000), Porto Alegre - RS (1995-2000), Chapecó - SC (1998-2003), Caxias do Sul - RS (1998-2003), Gravataí - RS (1997-1999), Vitória da Conquista - BA (1998 – 2000),

De acordo com Silva (2004) as características comuns mais marcantes dos processos desencadeados por essas redes são a participação efetiva da comunidade pelo diálogo constante entre os diferentes segmentos escolares e a adoção da perspectiva dialética do processo ensino-aprendizagem desencadeada através da reorientação curricular via tema gerador ou mediante complexos temáticos.

Essa dinâmica de investigação pode ser compreendida mediante o desenvolvimento de um processo sistematizado por Delizoicov (1991), em cinco etapas:

1) Levantamento preliminar: A pesquisa qualitativa faz-se uma exigência pedagógica que concretiza a participação dos diferentes segmentos escolares e da comunidade local na construção do currículo. Consiste em reconhecer as condições locais em que os educandos vivem, seu meio, seu contexto. Dentre os princípios da Educação Popular, o que mais se sobressai é a participação, por meio da qual o indivíduo não é mais objeto e sim sujeito comprometido em seu processo educativo. A prática da investigação na Educação Popular, conforme Gianotten (1987) abandona as colocações acadêmicas tradicionais e concentra-se na tarefa de dar respostas às necessidades sentidas e reais da comunidade. Esse fazer crítico suscita a reflexão da comunidade sobre sua situação e seus problemas.

Na perspectiva libertadora de Freire, a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes de um lado os pesquisadores-educadores; de outro os grupos populares e, como objeto a ser desvelado a realidade concreta. Levantadas as hipóteses, o passo seguinte é o planejamento de estratégias para coleta de dados junto à comunidade e às crianças com o objetivo de conhecer seus modos de pensar, os níveis de percepção do real. Para tanto,

[...] faz-se um levantamento das condições da localidade, onde através de fontes secundárias (de modo geral, dados escritos) e conversas informais com os indivíduos (alunos, pais, representantes de associações...) realizam-se a "primeira aproximação" e uma recolha de dados. (DELIZOICOV, 1991, p.147).

O levantamento preliminar da realidade local pode corresponder às seguintes ações: coleta e sistematização de dados estatísticos e quantitativos obtidos em visitas a órgãos públicos, privados, instituições, associações de moradores, igrejas, partidos políticos, empresas, indústrias, etc...; entrevistas com moradores, representantes comunitários, pais e crianças, etc.; levantamento do histórico da ocupação do solo na região e das transformações sócio-econômicas e dos impactos ambientais que ocorreram ao longo do tempo; e a organização dos dados em dossiê a partir dos elementos relacionados na análise da estrutura social. De acordo com Silva (2004, p.194) “o fundamental é buscar formas de pesquisar dados qualitativos que correspondam às diferentes concepções e leituras de realidade que os segmentos envolvidos possuam”. O levantamento preliminar é fundamental para buscar os temas geradores a serem trabalhados pela escola.

O chegar ao outro demanda planejamento e os diferentes públicos demandam diferentes momentos e técnicas de pesquisa. Ao se tratar de pesquisa com adultos da comunidade podem ser utilizadas diferentes estratégias: trabalho em grupo, diálogo em reuniões, levantamento de dados através de questionários e formulários, entrevistas, observações e visitas. A estratégia mais utilizada ainda é a entrevista mediante visita as famílias onde o/a pesquisador/a geralmente parte de questões abertas sobre a realidade local, evitando se satisfazer com respostas genéricas sempre na busca dos porquês na perspectiva do entrevistado.

E, como chegar à criança? O planejamento de atividades a partir de cada hipótese demanda a seleção das diferentes linguagens que possibilitam ao ser humano se expressar. Na educação infantil serão priorizadas estratégias como: desenho, leitura de imagens, interpretação de histórias que introduzam o diálogo sobre determinada temática, participação na roda de conversa, organização de espaços visando estimular o desenvolvimento de brincadeiras de papéis-sociais, etc... Assim, as vozes infantis serão potencializadas no momento em que as crianças realizam essas atividades, em interação com seus pares. Neste momento é fundamental que o educador tenha participação ativa nesse contexto através da mediação, observação, registro e sistematização das falas e manifestações significativas²⁰.

²⁰ De acordo com as contribuições de Saul; Silva (2012, p.12), os dados coletados através da pesquisa participante são organizados para que *as situações consideradas significativas sejam selecionadas*, no sentido de: evidenciar diferentes visões e percepções dos diversos segmentos da comunidade; analisar

Segundo Silva (2004), o objetivo maior no processo de investigação temática é provocar falas explicativas e propositivas. O/a pesquisador/a precisa estar atento a alguns aspectos: contextualizar as falas selecionadas; dar maior atenção às falas que contrariam as hipóteses; lembrar que a seleção se dá por contradições e por diferenças nas visões de mundo acerca da realidade; e que todo tema gerador é um problema para o outro.

2) Análise das situações e escolha das codificações: Mediante a análise dos dados é realizada a escolha de situações que sintetizam as contradições vividas a serem compreendidas pelos envolvidos no processo educativo. Neste momento faz-se a análise do material coletado, no coletivo de educadores da instituição, tentando encontrar relações entre as falas que expressam a visão de mundo da população e as outras informações obtidas.

"Tenta-se encontrar o que é significativo para este grupo social, aquilo que é percebido por eles como uma dificuldade a ser superada e, ao mesmo tempo, a possibilidade de compreender o contexto mais amplo em que sua realidade se situa. Aqui todos os educadores entram com a diversidade de sua formação para entender os dados da área e as falas da população: o que revelam, o que ocultam, como expressam, refletem e se contrapõe as relações sociais e econômicas em que esses dados e falas são gerados. Só então alguns temas, que poderão vir a ser geradores começam a surgir (PERNAMBUCO, 1993, p.72).

3) Diálogos descodificadores: A descodificação é a análise crítica da situação codificada. A partir desses diálogos se obtêm os temas geradores.

Nesta terceira etapa faz-se o que Paulo Freire chamou de "círculo de investigação temática". Os pré-temas anteriormente selecionados são codificados, ou seja, escolhem-se situações vivenciais que os sintetizem, e são apresentados ao grupo mais amplo dos educadores e seus familiares, para, em conjunto, começarem a sua descodificação. Nesta época "testamos" se os temas e situações escolhidos são de fato significativos para a população (PERNAMBUCO, 1993, p.72).

Trata-se de identificar as contradições que constituem as "situações-limites", envolvendo temas e apontando tarefas.

[...] as "situações-limites" que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, [...] geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção

coletivamente e contextualizar, na sociedade, os fenômenos locais; explicitar contradições que, em princípio, podem estar ocultas para a maioria da comunidade; possibilitar a análise a partir das áreas do conhecimento, gerando recortes epistemológicos que proponham concepções críticas sobre o real.

crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites” (FREIRE, 1987, p.51)

4) Redução temática: consiste em um trabalho da equipe interdisciplinar, com o objetivo de elaborar o programa e identificar quais conhecimentos científicos são necessários para o entendimento dos temas. Construir programações interdisciplinares constitui um processo que envolve negociações, sem perder de vista o horizonte deste coletivo (Contratema – visão de mundo dos educadores acerca do tema gerador).

De um lado, surge o prazer de perceber quantos pontos comuns estamos trabalhando, como podemos, juntando as forças, catalisar o surgimento de habilidades que muitos se esforçavam para obter isoladamente. De outro, a dificuldade em reformular a nossa perspectiva, abrir mão de conhecimentos que consideramos como nossos e que são compartilhados por outras áreas, reformular seqüências que considerávamos como absolutamente necessárias e que são vistas de outra forma por nossos parceiros (PERNAMBUCO, 1993, p. 91)

De acordo com Freire,

Uma “situação-limite”, como realidade concreta, pode provocar em indivíduos de áreas diferentes e até de sub-áreas de uma mesma área, temas e tarefas opostos, que exigem, portanto diversificação programática para o seu desvelamento. (FREIRE, 1987, p. 61).

Nos remetendo a flexibilidade que envolve o ato de planejar, Pernambuco (1993, p.73) afirma que “Certamente esse não é um programa tradicional, a ser seguido à risca, mas um "mapa", constantemente refeito ao longo do percurso, que orienta o trabalho do grupo, norteando as inúmeras decisões que se tomam no dia-a-dia”.

5) Trabalho em sala de aula: desenvolvimento do programa em sala de aula.

A partir da apropriação e interpretação da concepção problematizadora e dialógica da educação proposta por Freire, Delizoicov propôs a organização de uma dinâmica didático-pedagógica para efetivá-la. Cabe ressaltar que esta é uma possibilidade de organização conhecida como os “Três Momentos Pedagógicos”, abordada inicialmente por Delizoicov (1991) e posteriormente por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002).

Segundo Delizoicov não basta defender a educação numa perspectiva libertadora sem pensar os modos concretos de garantir a sua dialogicidade

Superada a postura ideológica conservadora da nossa formação escolar, inclusive a universitária, restava por em prática uma educação que rompia com os critérios

e a lógica que até então tínhamos para a proposição de conteúdos escolares e o seu tratamento didático-pedagógico. (DELIZOICOV, 1991, p. 178)

A transposição da concepção de educação de Paulo Freire para o espaço da educação formal pode ser assim caracterizada:

Estudo da Realidade: Apresentam-se questões ou situações reais que os educandos conhecem e presenciam. Estes são desafiados a expor o que pensam sobre as situações ou questões em pauta. O educador tem a tarefa de problematizar as diferentes posições e suas justificativas, inclusive fomentando a discussão acerca das distintas visões de mundo dos educandos. Procura lançar mais dúvidas sobre o assunto, do que se preocupar em responder ou fornecer explicações. A intenção é aguçar explicações contraditórias e localizar as possíveis limitações do conhecimento que vem sendo expresso.

Para potencializar a problematização da visão de mundo das crianças é necessário que o educador esteja atento a atividade principal de cada idade. Tomemos como exemplo, a utilização da brincadeira de papéis sociais. Para isto cabe ao educador organizar espaços em sala com materiais que lembrem os espaços freqüentados pelo seu grupo social, como: o mercado, o posto de saúde, a farmácia, a igreja, a casa, o shopping, o bar, etc... Conhecer o conteúdo da brincadeira, estar atento aos modos de pensar revelados nas falas e manifestações do universo infantil é função do educador que se pauta na perspectiva freireana, pois, a representação das crianças como já disse anteriormente, será pautada pelas condições objetivas de vida, ou seja, no jogo de papéis sociais as crianças reproduzem as relações humanas que presenciam no cotidiano, representam e apresentam a realidade tal como a concebem, refletem de diferentes maneiras o seu entorno social. Com esta intencionalidade, a utilização do jogo de papéis sociais será uma estratégia de pesquisa com crianças, que exige por parte do educador a mediação, a observação, a sistematização das falas e manifestações que irão também compor o dossiê de pesquisa.

Escolhida a situação significativa envolvida no tema gerador, deveríamos ter um momento em que o aluno sobre ela se pronunciaria e possivelmente várias interpretações surgiriam. O que se deseja com o processo é a problematização do conhecimento que está sendo explicitado. Deveríamos organizar as informações e explicações que estariam sendo apresentadas porque, primeiro, nós mesmos precisávamos apreendê-las e entendê-las; segundo, com elas já organizadas, como que constituindo um "corpo de conhecimento" oriundo do conhecimento vulgar ou do senso comum e associado à "consciência real efetiva", poder problematizá-las. Este conhecimento prevalente do educando estaria sendo

apreendido com a finalidade de se promover um distanciamento crítico, para aplicá-lo em várias outras situações também do cotidiano, procurando as suas possíveis consistências, contradições, limitações. Denominamos este momento de "Estudo da Realidade", no sentido em que tanto a situação significativa, como a(s) interpretação (ões) que o aluno dá, constituem uma realidade ou leitura desta. (DELIZOICOV, 1991, p.183)

Portanto, é o momento onde o educador identifica como o meio social e a cultura interferiram na aprendizagem e desenvolvimento de cada educando. Para Freire trata-se de identificar a "consciência real efetiva", que se caracteriza como a situação onde "[...] os homens se encontrem limitados na possibilidade de perceber mais além das "situações-limites", o que chamamos de "inédito viável"". (FREIRE, 1987, p. 61), ou seja, há um conhecimento limitado, fragmentado, fatalista da realidade onde o educador precisa intervir intencionalmente. Na mesma direção, Vygotski (1991), acredita que o aprendizado das crianças começa muito antes delas freqüentarem a escola atribuindo papel especial ao contexto social dos sujeitos. Nessa perspectiva, o ser humano, interfere na criação de seu contexto cultural, mas também é por este constituído. Assim, a constituição do sujeito e de suas características individuais, como personalidade, hábitos, modos de agir e capacidade mental dependem de interações com o meio social em que vive. Portanto, faz-se necessário identificar o nível de desenvolvimento real em que se encontram os educandos, ou seja, "[...] o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados" (VYGOTSKI, 1991, p.58) que, em outras palavras, compreende o conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até o momento. Portanto, cabe a escola identificar o que a criança já sabe, que operações já domina, "[...]os ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação [...]"(VYGOTSKI, 1991, p.60), ou seja, que estão em vias de se desenvolver. A escola deve promover o aprendizado em direção ao que os educandos ainda não dominam.

O ponto culminante desta problematização é fazer com que o educando sinta a necessidade de aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém (conhecimento científico que já foi selecionado para ser abordado), ou seja, procura-se configurar a situação em discussão como um problema que precisa ser enfrentado.

Organização do Conhecimento: Os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade selecionados como necessários para a compreensão dos temas e da

problematização inicial são sistematicamente aprofundados sob a orientação do educador. As mais variadas atividades são empregadas neste momento para desenvolver a apropriação dos conceitos científicos, identificados como fundamentais para a compreensão das situações-limites.

Deveríamos, também, ter um momento onde a situação começaria a ser interpretada através do conhecimento universal - pela introdução dos paradigmas - já devidamente especificados na redução temática. Se organizaria, então, didaticamente e de forma problematizadora o conteúdo de estudo da unidade, relacionado e aplicado à situação significativa envolvida no tema gerador. (DELIZOICOV, 1991, p.183)

Delizoicov, Angotti e Pernambuco, ao refletirem sobre o diálogo, que implica num processo para obtenção do conhecimento do senso comum dos educandos, enfatizam:

[...] é para problematizá-lo que o professor deve apreender o conhecimento já construído pelo aluno; para aguçar as contradições e localizar as limitações desse conhecimento, quando cotejado com o conhecimento científico, com a finalidade de propiciar um distanciamento crítico do educando, ao se defrontar com o conhecimento que ele já possui, e, ao mesmo tempo, propiciar a alternativa de apreensão do conhecimento científico (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO 2002, p. 199).

Em outras palavras, buscava-se a superação das explicações baseadas no senso comum para, com o auxílio do conhecimento científico, construir novos entendimentos, estabelecer novas relações acerca da temática em estudo.

Freire e Vigotski reconhecem que a consciência se conforma e se transforma por meio da palavra, que é constituída de uma pluralidade de significados que se constroem nas interações estabelecidas no grupo social a que cada sujeito pertence. Essas interações que o indivíduo estabelece com as pessoas que o cercam, exercem papel fundamental no desenvolvimento humano, pois é a partir da internalização dos signos socialmente construídos que as funções intrapsicológicas se constituem, o que vem a ressaltar a gênese social da consciência humana defendida por Vigotski e Freire. Nesta perspectiva, percebe-se a importância das interações sociais e dos processos de instrução para o desenvolvimento, visto ser neles e por seu intermédio que o funcionamento intrapsicológico é maximizado. Cabe ao educador, portanto, atuar na zona de desenvolvimento proximal.

[...] Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.(VYGOTSKI, 1991, p.59)

E prossegue:

"[...] A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (VYGOTSKI, 1991, p.59-60).

Para Vigotski, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento várias estruturas que culminam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Defende também que o ensino pode criar zona de desenvolvimento proximal, uma vez que as tarefas desafiadoras mobilizam processos internos que operam somente quando a criança interage com pessoas e signos. Percebendo a especificidade da educação infantil há que se considerar que a apropriação de conhecimentos científicos, exige condições peculiares, não resultantes de qualquer tipo de interação e mediação. Portanto, na escola deve-se privilegiar as interações educador/criança e as interações entre os pares. Cabe, portanto, ao educador promover a aprendizagem/desenvolvimento das crianças a partir da organização do espaço interativo e da oferta de suportes à participação efetiva das crianças nas atividades propostas. Vygotski (1991) menciona algumas modalidades de auxílio que os adultos/educadores deveriam dar às crianças para contribuir na formação da zona de desenvolvimento proximal: colaboração, orientação, fornecimento de assistência às crianças via demonstração, fornecimento de pistas, questões norteadoras e introdução dos elementos iniciais de solução da tarefa.

É preciso que se promova o diálogo, que se possibilite a confrontação de diferentes pontos de vista e, portanto, a negociação de significados que serão internalizados. Ao se tratar de crianças convém ao educador incentivar a brincadeira de papéis sociais e alternância em sua coordenação. Nas brincadeiras de papéis sociais assume relevância a noção de imitação proposta por Vygotski (1991) e seu papel no desenvolvimento humano, pois, através da imitação a criança age de forma superior às suas possibilidades reais de atuação, o que remete, imediatamente, a noção de zona de desenvolvimento proximal. O centro, para esse autor, parecem ser as habilidades

intelectuais construídas e diretamente relacionadas à como as crianças interagem com outras em determinados contextos de solução de problemas. Coloca, ainda, que as crianças internalizam e transformam a ajuda que recebem podendo, eventualmente, usá-las como guia para direcionar a solução subsequente de outros problemas. E, nesse processo: “[...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã - ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKI, 1991, p.60). Enfim, o que caracteriza a zona de desenvolvimento proximal é a confrontação ativa e cooperativa de diferentes compreensões a respeito de uma dada situação. Do caráter sócio-histórico do processo de conceitualização emerge o papel da linguagem, do outro e do aprendizado na sua gênese e desenvolvimento.

Fontana (2000) investigou os processos de conceitualização da criança no contexto escolar buscando apreender como a prática educativa escolar, como condição de produção da atividade mental da criança, mediatiza suas elaborações e o desenvolvimento dos conceitos sistematizados. Nas interações escolarizadas, que tem uma orientação deliberada e explícita, a criança é colocada diante da tarefa particular de entender as bases dos sistemas de concepções científicas, que se diferenciam, das elaborações conceituais espontâneas.

[...] Os conceitos sistematizados (científicos na expressão de Vygotsky) são parte de sistemas explicativos globais, organizados dentro de uma lógica socialmente construída, e reconhecida como legítima, que procura garantir-lhes coerência interna. Sua elaboração requer a utilização de operações lógicas complexas - comparação, classificação, dedução, etc. - de transição de uma generalização para outra, que são novas para criança. Além disso, no contexto escolar, as atividades envolvendo a apreensão dos conceitos sistematizados são organizadas de maneira discursiva e lógico-verbal, a relação da criança com o conceito é sempre mediada por algum outro conceito. (FONTANA, 2000, p. 21).

A autora reconhece as diferenças existentes entre os conceitos espontâneos e os conceitos sistematizados, embora compreenda que não configuram formas de inteligência antagônicas e excludentes, mas sim, articulam-se e transformam-se reciprocamente. Isso se evidencia na seguinte afirmação:

[...] no processo de elaboração da criança, eles articulam-se dialeticamente. Frente a um conceito sistematizado desconhecido, a criança busca significá-lo através de sua aproximação com outros signos já conhecidos, já elaborados e internalizados. Ela busca enraizá-lo nas suas experiências consolidadas. Do mesmo modo, um conceito espontâneo nebuloso, aproximado a um conceito

sistematizado, coloca-se num outro quadro de relações de generalização. (FONTANA, 2000, p.22).

Nesta mesma direção Smolka (1991) investigou como se dá o processo de elaboração conceitual visando à análise da dinâmica discursiva nas relações de ensino em contextos de educação infantil. Desta reflexão concluímos que é importante darmos ênfase no trabalho em grupos, na busca de solução dos problemas pelas próprias crianças onde se processam negociações, tomada de opções e argumentação em torno de sua posição, busca de consensos, etc... Neste movimento discursivo cabe ao educador emprestar as palavras das crianças transformando-as em questionamentos novamente submetidos ao grupo de crianças, fazer comentários confirmando as afirmações delas, chamar atenção para a relação do professor com o conhecimento enquanto método. Assim, a mediação adquire caráter de persuasão e não de imposição. A fala do professor adquire relevância como regulador do processo e em certos momentos, inclusive, assume autoridade onde as crianças param para ouvi-lo, num movimento discursivo predominantemente vertical, pois os lugares sociais ocupados são diferentes. O educador precisa ter conhecimentos, controlar a situação, deve falar sobre a fonte onde buscou o conhecimento e também fazer referência a aspectos desconhecidos em relação ao tema, onde há interferência do discurso do professor na fala das crianças e vice-versa, onde ambos aprendem.

A elaboração de conceitos pela criança irá depender da diversidade não só quantitativa, mas especialmente, qualitativa, das experiências que vivenciará neste espaço/tempo. Daí a necessidade de nos utilizarmos de diferentes estratégias/canais de comunicação (contação de histórias, dramatizações, textos informativos, leituras de imagens, poesias, desenho, modelagem, música, maquetes, organização de espaços, etc...) que proporcionarão às crianças interações das mais diferentes naturezas, pois se acredita ser a diversidade e a heterogeneidade elementos privilegiados no enriquecimento do universo infantil que compreende o conhecimento como uma totalidade que engloba aspectos sociais, individuais, cognitivos e afetivos. O conhecimento se constrói a partir de uma atuação ativa do sujeito sobre o objeto.

Aplicação do Conhecimento: momento que se destina a verificar a realização de atividades concretas (mudanças na postura – forma de pensar e agir) que visam demonstrar a aquisição de conhecimentos por parte dos educandos. É o momento em que o educando expressa o conhecimento apreendido para analisar e interpretar a

realidade na intenção de transcender o uso do conhecimento para outras situações que não apenas a inicial. Neste sentido, também, as mais diversas atividades podem ser desenvolvidas, buscando a generalização da conceitualização. Novamente tomando a premissa de levar em consideração a atividade principal em cada idade, o conteúdo da brincadeira de papéis sociais também pode ser utilizado pelo educador como estratégia para verificar as novas elaborações conceituais já apropriadas pelas crianças, as superações construídas e manifestas, como expressões das novas estruturas consolidadas que demarcam as reais possibilidades de desenvolvimento do pensamento e a formação de sua personalidade. A meta é capacitar os educandos a ir articulando e empregando os conhecimentos em situações reais. É o potencial conscientizador da educação que precisa ser explorado.

Percebe-se que, os três momentos pedagógicos²¹, constituem uma prática didático-pedagógica que, tendo como fundamentos a dialogicidade e a problematização, promovem a participação dos educandos e da comunidade escolar, tomando a prática social como ponto de partida e de chegada visando promover uma leitura crítica da realidade. Por outro lado, conforme foi destacado por Delizoicov (2008) é necessário ficar alerta quanto a um uso que reduz os três momentos pedagógicos a uma estratégia didática apenas, que estaticamente organiza as aulas de modo que o primeiro momento seja um simples pretexto e justificativa para se introduzir, no segundo, determinada conceituação científica e, no terceiro, a solução de exercícios e problemas que caracterizam a lógica da prática bancária de educação.

A escola, na perspectiva da pedagogia freireana, visa desenvolver nos educandos instrumentos de crítica em relação ao conhecimento historicamente acumulado, compreendendo-o não como algo pronto e acabado. O conhecimento é concebido como fenômeno complexo e integrado, em permanente construção/reconstrução conceitual. O ensino tem por tarefa atuar intencionalmente na formação de sujeitos capazes de captar diversos aspectos do real, habituados à crítica, à análise e a síntese, abstração, generalização e volta constante a realidade. O conhecimento entendido como fato histórico e social não é um processo cumulativo, linear e imutável. O processo do conhecimento é dialético: se dá por sucessivas aproximações, superações, reelaboração

²¹ Pernambuco (1994) aponta a possibilidade de utilizar a dinâmica dos três momentos pedagógicos das mais variadas formas, inclusive não previstas na sua elaboração original. Assim, destaca: textos didáticos, artigos científicos, na utilização como estruturadores/organizadores das discussões em eventos, organização de reuniões e para planejar o trabalho em cursos de formação.

constante do velho em novo visando sínteses com maior grau de complexidade e abrangência estabelecendo relações entre diferentes conhecimentos.

No momento em que a percepção crítica se instaura, desenvolve-se um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites”. Uma relação dialógica envolve uma tensão permanente entre autoridade e liberdade. Freire; Shor na obra *Medo e Ousadia*, esclarecem que:

[...] O diálogo não existe num vácuo político. Não é um “espaço livre” onde se possa fazer o que quiser. O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. [...] Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina (FREIRE; SHOR, 1986, p.66-67).

Freire ainda afirma que “É verdade que, sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há organização e, sem esta, se dilui a ação revolucionária” (FREIRE, 1987, p. 103), mas lembra de que nada disso justifica “coisificar” o ser humano.

Em relação à diretividade exercida pelo educador, Damke se posiciona:

É preciso deixar claro que a pedagogia libertadora não dispensa os conteúdos escolares, nem o rigor científico, tampouco a autoridade do educador ou a diretividade do processo. Ao contrário, esses são elementos considerados fundamentais, necessários ao processo educativo como ato de conhecimento e como processo libertador. Ocorre, porém, que, em Freire, seu significado difere daqueles consagrados pela pedagogia oficial. (DAMKE, 1995, p. 84)

Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão, é imprescindível empenhar-se na superação das “situações-limites”, o que implica construir o “inédito-viável”, a utopia como prática dialética de denúncia da realidade desumanizante e do anúncio da realidade em que os homens possam ser mais. O conhecimento não deve, assim, esgotar-se na compreensão, mas deve tender a transformar-se em práxis (ação intencional, consciente). Por consequência, o fatalismo cede então lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos e vivem uma relação dialética entre condicionamentos e liberdade, onde a história passa a ser concebida como tempo de possibilidades e não de determinismos. Enfim, o critério da possibilidade ou impossibilidade de um sonho é um critério histórico-social e não individual.

4 Possibilidades e limites da educação infantil na concepção freireana de educação: os dados e o objeto

Fizemos a opção por desenvolver esta pesquisa sob a abordagem qualitativa. Corroboramos com a socióloga e pesquisadora Maria Cecília de Souza Minayo, de que a pesquisa qualitativa, nas ciências sociais, trabalha com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, porque

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte de uma realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2015, p.21)

Tudo isso corresponde a relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a operações quantitativas, embora não haja incompatibilidade entre estas duas abordagens, sob o olhar das ciências sociais. E, portanto, ambas são válidas.

A diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica. Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística visam a criar modelos abstratos ou a descrever e explicar os fenômenos que produzem regularidades, são recorrentes e exteriores aos sujeitos, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Este nível da realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em última instância, pelos pesquisadores (MINAYO, 2006 apud MINAYO, 2015, p.22).

Acerca da abordagem qualitativa fundamentamo-nos em Frigotto (2004), Gadotti (2006), Kosik (1976), Minayo (2015) e Triviños (1987). A abordagem qualitativa nos fornece informações mais descritivas, que primam pelo resgate do significado dado às ações. Outra característica importante desta abordagem de pesquisa refere-se ao fato de que nos interessa mais o processo desenvolvido do que simplesmente os resultados e/ou produtos obtidos.

O método de análise, na perspectiva dialética materialista, não se constitui na ferramenta asséptica, uma espécie "de metrologia" dos fenômenos sociais, que nas perspectivas que aqui denomino de metafísicas é tomada como garantia da

"cientificidade, da objetividade e da neutralidade". Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 2004, p. 76-77)

Segundo Ana Maria Araújo Freire (2002) os estudos e reflexões de Freire tomam corpo numa epistemologia compromissada com os excluídos. Assim, foram a opressão e a exclusão de classes, o objeto de sua práxis. Paulo Freire foi aprofundando seus estudos pela acurada leitura de filósofos, educadores, sociólogos, detendo-se, de modo especial, naqueles que pudessem fazê-lo compreender melhor a questão da exploração dos corpos e das mentes de tanta gente. Sua práxis se direcionou aos oprimidos, vistos pelos dominantes como meros objetos sobre os quais incidem relações de autoritarismo, de submissão, de exploração. Peloso; Paula reiteram que Freire manifestou preocupação com as desigualdades sociais e a condição de vida das crianças das classes populares e suas experiências vividas na infância.

Isso porque as crianças das classes populares, quando destituídas de garantias fundamentais, como educação, habitação, saúde, lazer, cultura, entre outros aspectos, encontram-se como pessoas "oprimidas" em sua forma de ser e estar no mundo. O fato de elas terem suas garantias limitadas as impede de apresentar uma postura autônoma frente ao contexto social no qual estão inseridas. (PELOSO; PAULA, 2011, p.256)

Ana Maria Araújo Freire discorrendo sobre como compreende a educação defendida por Paulo Freire, afirma: "Sua epistemologia inaugurou, pois, uma pedagogia que critica e aponta possibilidades de superação das condições que perpetuam as relações de opressão" (FREIRE, 2002, 10). Ainda acrescenta a autora: "[...] uma teoria capaz de nos fazer entender a dinâmica social marcada pelas práticas injustiças e pelos discursos ideológicos [...] que vinham (e ainda vêm) marcando a distância entre as vidas humanas" (FREIRE, 2002, 11).

É de se esperar, pois, que, em propostas educacionais fundadas na teoria freireana, encontrem-se essas marcas que são alicerces e princípios sobre os quais se apóiam saberes, fazeres, políticas educacionais, relações pedagógicas, modos de ser da escola, dos espaços educativos da educação infantil. Que se encontre o rigor epistemológico, demonstrado no trato do conhecimento como instrumento de libertação; a subjetividade como construção histórica; a práxis pedagógica intencionada e comprometida com a formação e o desenvolvimento do humano em cada indivíduo; uma

escola “dos muros pra fora” (Cortella, 2000), envolvida na e com a comunidade, seu contexto social mais próximo tramado em relações sociais amplas e, tendo em vista o âmbito da educação infantil, para além dessas características, ainda, um espaço cuja organização se efetive tendo em conta aquilo que marca o gênero humano no tempo histórico da infância com um jeito peculiar, próprio de tomar parte da história, do humano: a brincadeira como atividade principal da criança de 0 a 5 anos.

A teoria materialista histórico-dialética sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis visando transformar esta realidade. Para esta teoria, o ponto de partida do conhecimento é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. Com esse olhar e pautada pelo aporte teórico anteriormente construído, esta pesquisa perseguiu em documentos que registram a caminhada do processo de reorientação curricular da rede municipal de educação de Concórdia – SC, elementos fundamentais capazes de nos ajudar a ver e clarificar melhor o objeto que nos mobiliza neste estudo com base em categorias prévias, consideradas por nós, principais para a identificação das possibilidades e limites da pedagogia freireana na educação infantil. São elas: SER HUMANO (SUJEITO), DIALOGICIDADE/PROBLEMATIZAÇÃO, INTENCIONALIDADE e CONHECIMENTO. Estas categorias correspondem a conceitos centrais da pedagogia freireana que visam dirigir nosso olhar na análise dos dados, identificando as relações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada visando superar a percepção imediata da realidade e elaborar novos questionamentos, tensões e proposições que nos auxiliem na tarefa de repensar a práxis pedagógica tradicional na educação infantil. Cabe lembrar também que considerando as especificidades do desenvolvimento de 0 a 5 anos, tomamos a categoria brincadeira como elemento que permeia nossas reflexões em todas as demais categorias. A busca, como já se destacou na parte introdutória deste trabalho, se fez no recorte temporal situado entre 2000 a 2016.

Feita esta escolha e pautada pelas categorias acima descritas, realizamos a incursão possível nos documentos explicitados, incursão seguramente limitada por muitos elementos. Vale ainda um último alerta para o fato de que o recorte das categorias não significa uma cisão entre as mesmas. Antes é um mero ato didático cuja tarefa é dar certa organicidade à análise empreendida, visto que, as categorias dialogam entre si e, por vezes, se mostram mesmo inseparáveis. A análise realizada sobre o conteúdo dos documentos consta no Apêndice 01.

4.1 Contextualização do movimento de reorientação curricular em Concórdia SC– a trajetória de 2000-2016.

Em Concórdia, no ano de 1998, as creches comunitárias que estavam sob a coordenação da Secretaria de Habitação e Ação Social foram incorporadas pela Secretaria Municipal de Educação - SMED, em cumprimento ao disposto no artigo 89 da LDB 9.394/96 que prevê a integração de creches e pré-escolas ao sistema de ensino, sendo então denominados Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI. Com esta mudança passa a haver uma profissional responsável pela coordenação da educação infantil no município a partir de 2001. Todos os funcionários das creches que atuavam diretamente com as crianças foram incorporados à SMED. Houve também mudanças em relação à formação dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino sendo exigida a graduação em pedagogia com habilitação em educação infantil nos concursos públicos para professores e formação de magistério para o cargo de auxiliar de CMEI. Em relação à formação continuada, os cursos passam a ser oferecidos a todos os profissionais envolvidos no atendimento às crianças: professores, auxiliares e estagiários, o que antes só era concedido aos profissionais que atuavam junto à pré-escola.

Vários foram os desafios percebidos pelos educadores da rede, no processo de reorientação curricular:

Outro desafio vivenciado pela SMED, durante essa transição, se manifesta na concepção de trabalho centrada no adulto e uma concepção de criança passiva. Foi necessária a reorganização dos espaços físicos, que estavam ou vazios ou cheios de berços, as estantes eram altas, com portas fechadas, os materiais e brinquedos estavam guardados fora do alcance das crianças”. (CAVASIN & TREVISOL apud CONCÓRDIA, 2010b, p. 38).

Esta realidade demonstra que “o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladoras de uma concepção pedagógica” (HORN, 2004 apud CONCÓRDIA, 2010b, p.38)

Diante de um governo democrático e popular, na educação infantil, houve a preocupação com a ampliação no atendimento aliado a garantia de padrões mínimos de qualidade que envolve a preocupação em viabilizar o acesso aos materiais necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e a necessidade de qualificar os

profissionais mediante a formação continuada, contemplando momentos de estudo e planejamento em serviço.

Em 2001 e 2002 se inicia o processo de discussão com todas as escolas e CMEIs acerca dos princípios da educação democrática e cidadã para todos, tendo em vista a superação do espontaneísmo pedagógico e do trabalho escolar fragmentado. Dentre os princípios gerais norteadores da ação de ensino destacam-se: *escola como espaço para construção/apropriação do conhecimento sistematizado, aluno como sujeito histórico do processo visando sua inserção crítica na sociedade, construção da cidadania visando contribuir para uma sociedade menos desigual.* (CONCÓRDIA, Proposta de Educação do Município de Concórdia – gestão 2001-2004, mimeo)

A democratização implica na garantia do acesso de todos a escolarização mediante oferta de vagas, bem como na permanência e acesso aos conhecimentos culturalmente acumulados. Assim sendo, tornou-se fundamental repensar a função social da escola. “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (SAVIANI, 2000 apud CONCÓRDIA, Proposta de Educação do Município de Concórdia – gestão 2001-2004, mimeo). Fundamentando-se em Saviani, a rede entende como função da escola: “a socialização do saber sistematizado é indispensável para a formação e o exercício da cidadania” (CONCÓRDIA, Proposta de Educação do Município de Concórdia – gestão 2001-2004, mimeo). A cidadania é descrita no documento, como:

A conquista da cidadania não é um estado passivo de gozar os direitos concedidos pelos governantes, como se fosse uma oferta gratuitamente dada. A cidadania é uma condição dos homens conquistada e construída na dinâmica das relações sociais: participando, discutindo, questionando, propondo, sugerindo [...] (CONCÓRDIA, Proposta de Educação do Município de Concórdia – gestão 2001-2004, mimeo).

Também se declara importante a construção da autonomia, sendo compreendida como a capacidade de refletir e de agir de acordo com a própria razão.

Em decorrência desses princípios democráticos é que a gestão mobilizou as unidades escolares a construir seu Projeto Político Pedagógico. A construção deste documento pautou-se na reflexão filosófica sobre a organização do trabalho escolar, uma reflexão sobre os pressupostos teórico-metodológico-epistemológicos que alicerçam a ação educativa na escola. Este movimento implicou o pensar prospectivo permanente do que se faz efetivamente em sala de aula e dos problemas da escola na busca conjunta de

novas possibilidades e alternativas. Este processo ocorreu de fevereiro de 2001 a março de 2003.

Em 2003 realizou-se a I Conferência Municipal de Educação²² que envolveu reflexões acerca de 2 eixos norteadores: conhecimento e autonomia. O eixo conhecimento implicou em desdobramentos em relação às temáticas de currículo e avaliação; e o eixo autonomia implicou a discussão sobre gestão democrática tendo como desdobramentos: Conselho Escolar e Regimento Interno. Esse processo é descrito em um documento: Construção histórica do processo (CONCÓRDIA, Caderno Pedagógico 03, 2004).

De junho a setembro deste ano, houve momentos coletivos de estudo nas comunidades que possibilitaram a construção de teses nas escolas e CMEIs. Cada grupo possuía um relator. Toda a comunidade escolar participou da elaboração de teses que foram sistematizadas por uma comissão, que constatou que muitas das teses se tornaram contraditórias ou reivindicatórias. Houve então, uma retomada das teses pelas comunidades escolares para análise, a partir das seguintes questões: *“A tese apresentada é uma concepção? A tese apresentada é uma reivindicação (operacional)? A tese responde às questões norteadoras do tema?”* (CONCÓRDIA, Caderno Pedagógico 03, 2004, p.12). Após o trabalho da comissão de sistematização, ocorrido entre outubro e dezembro, foram apresentadas 21 teses. Destas, 17 foram aprovadas pela comunidade escolar, cujo documento delineia as ações pedagógicas da SMED.

Dentre as diretrizes aprovadas, destacamos as principais, que passaram a orientar a política educacional da rede municipal de ensino de Concórdia:

- A construção do currículo será orientada e organizada pela concepção teórica, metodológica e epistemológica do “materialismo histórico dialético” e, pelas concepções de sociedade, escola e homem expressas no PPP das Instituições Educacionais, onde as práticas educativas tenham como eixo central a intencionalidade da construção do processo ação-reflexão-ação [...];
- O ponto de partida para a seleção, planejamento e construção de conhecimentos [...] dar-se-á por um trabalho de pesquisa local através da investigação qualitativa e reflexão crítica, partindo dos sujeitos sociais concretos, de seu mundo de necessidade, de sua cultura, lutas, medos e suas diferenças reais;
- Um currículo que conceba a educação como totalidade social, trabalhando conteúdos integrados, contextualizados, históricos, científicos, aplicados de forma teórica e prática na vida do educando [...];

²² Na I Conferência Municipal de Educação, intitulada: Pensando a Educação Democrática, realizada nos dias 26 e 27 de setembro de 2003 foi proferida a palestra: Pressupostos e implicações de uma educação democrática realizada pela prof. Dra. Acácia Zeneida Kuenzer.

- Efetivar o processo de construção de valores éticos, afirmando as concepções teóricas que buscam historicizar a realidade com a práxis educativa, o que considera os alunos como sujeitos de conhecimento, de experiência, de saber e produtores de sua vida material, cultural, simbólica e artística;
- A metodologia de ensino-aprendizagem deverá expressar a totalidade do processo pedagógico: ação x reflexão x ação (práxis), dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento [...];
- Priorizar o direito da criança viver sua infância através do lúdico, inserindo-a no mundo da cultura infantil, sem perder de vista as relações indissociáveis entre educar e cuidar;
- Que as Instituições Educacionais sejam um espaço que contribuam para a cultura democrática [...];
- A inclusão não pode ser restrita a matrícula da criança nas instituições educacionais, é preciso garantir um ensino de qualidade, considerando as potencialidades cognitivas, físicas e emocionais;
- [...] superar as práticas tradicionais, classificatórias e excludentes, percebendo a avaliação como parte do processo de mediação da construção do conhecimento [...] reencaminhando ações conforme as necessidades e diferenças individuais dos alunos. Portanto, a avaliação será um processo contínuo, permanente e coletivo, onde o erro é tido como diagnóstico, que leve à superação das dificuldades apresentadas pelos alunos e professores na construção de novas relações. Na educação infantil a avaliação é sem caráter de promoção e sem valor numérico;
- A avaliação é um instrumento importante no processo ensino-aprendizagem, a qual possibilita diagnosticar a construção da prática pedagógica, permitindo redimensionar as ações em direção as metas e objetivos;
- A criação do Conselho Educativo dará suporte à comunidade educacional, auxiliando nas decisões de cunho administrativo, pedagógico e financeiro.[...] Este será composto por representantes de todos os segmentos, votados em assembléia.
- Nas escolas, garantir a continuidade da eleição de diretores, com candidatos que sejam habilitados em Educação, efetivos e atuantes na unidade escolar, assegurando vínculo com a realidade local [...];
- A responsabilidade prioritária da Instituição Educacional é a apropriação do conhecimento científico, organizado a partir do PPP (Projeto Político Pedagógico). Sendo que os projetos provenientes de órgãos alheios à escola devem ser analisados pela mesma e pelos princípios norteadores da Proposta de Educação Democrática, na possibilidade de sua implementação ou não [...]. (CONCÓRDIA, Diretrizes da política educacional da rede municipal de ensino, 2003, p. 01-04)

A realização da conferência viabilizou-se mediante construção coletiva. Na avaliação de Kuenzer representa:

Realizar uma CME significa dar voz e vez aos professores para que formulem as políticas de educação do município. E nós, que vivemos os anos da ditadura, sabemos o que significa a possibilidade de poder falar, de poder dizer o que se pensa, de ser ouvido apesar das divergências, bem como a possibilidade de juntos construirmos uma educação pública de qualidade, principalmente na perspectiva dos que vivem para o trabalho. (KUENZER, 2003 apud CONCÓRDIA, Caderno Pedagógico 03, 2004, p.13)

Em 2004 ocorreram encontros de formação por área, com a finalidade de discutir os fundamentos necessários para o trabalho em cada ano/série. A partir dos estudos por área foram publicados relatos de experiências.

Em 2005 se inicia a formação continuada nos espaços escolares, por meio da qual se instigou a pesquisa como ponto de partida do planejamento e o processo de investigação temática para definir os conteúdos a serem trabalhados. O maior desafio estava na diferenciação²³ dos currículos pensados a partir da pedagogia histórico-crítica defendida por Saviani e da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Para tanto, foram realizadas análises de diferentes práticas pedagógicas a partir de um mesmo conteúdo programático. *As discussões giraram em torno de alguns questionamentos: Qual o papel dos conhecimentos na apreensão da realidade? As duas atividades possuem a mesma fundamentação político-pedagógica? Por quê? O que caracteriza uma educação de qualidade para cada um dos professores? Qual a diferença entre situações de interesse da criança e situação significativa?*

Em 2005 o Conselho Municipal de Educação, reorganizou a resolução 02/2005, que fixa normas para credenciamento das instituições de educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Concórdia e estabelece diretrizes para elaboração da Proposta Pedagógica.

Em 2006 houve continuidade da reflexão acerca do processo de investigação temática sendo que a maioria dos CMEIs e escolas optou por incluir o trabalho por temáticas ou redes temáticas. Ainda neste ano houve a realização da II Conferência Municipal de Educação, com o objetivo de discutir a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos. Neste sentido, após discussões que envolveram toda a comunidade foram definidas diretrizes. A principal que se destaca é a concepção de infância como fase do desenvolvimento humano, como tempo de aprender. Ou seja, a infância é percebida como uma construção histórico e social. Compreende-se desta forma, que as crianças apresentam uma maneira própria de ver e interagir com o mundo, de produzir cultura, de imaginar e criar e, portanto, é fundamental assegurar o direito de aprender brincando.

²³ Não cabem nos limites deste estudo considerar as aproximações e distanciamentos entre a pedagogia histórico-crítica, representada por Demerval Saviani e a pedagogia libertadora representada por Freire. Contudo, em termos genéricos, podemos sinalizar que trata-se de pedagogias inscritas no campo das teorias críticas em educação, com possibilidades dialógicas nos seus fundamentos marxistas, mas com divergências no campo procedimental, que a nosso ver, explicita olhares bastante distintos sobre temas como: conhecimento, organização pedagógica do método dialético, valorização e consideração da prática social como ponto de partida e de chegada para o processo de cognição.

O tempo e o espaço, organizados na escola devem respeitar e valorizar as inquietações, a investigação, a liberdade, o faz-de-conta, a imaginação, a ludicidade, o encantamento, as curiosidades, as brincadeiras, as descobertas, as opiniões que envolvem esse período de vida, sendo fundamental considerar a história da criança, com sua vivência de experiências significativas, respeitando e garantindo o afeto, as interações saudáveis, os cuidados, os valores, as diferenças, as múltiplas linguagens e condições de vida digna (CONCÓRDIA, 2006, s.n.)

Cabe, portanto, aos profissionais da educação planejar, propor, coordenar atividades significativas e desafiadoras capazes de impulsionar o desenvolvimento das crianças e de ampliar suas experiências e práticas sócio-culturais.

Pensar a educação com crianças pequenas requer antes de tudo que consideremos seu desenvolvimento, sua curiosidade natural, seu prazer pelo lúdico, pois mesmo em meio a esse contexto onde as crianças são expostas a mídia, à violência, à exclusão, a infância não deixa de ser a fase do descobrir, do experimentar, do criar para fazer, sentir e aprender. Como sujeito em construção, a infância é a fase da vida em que o ser humano necessita de desenvolvimento pleno de suas aptidões físicas, mentais, sociais, cognitivas e afetivas (CONCÓRDIA, 2006, s.n.)

Nesta fase os estímulos e as mediações são importantes para auxiliar o ser a compreender, agir e viver conscientemente. É na infância através do lúdico, com conhecimentos significativos e que considerem a realidade, que a criança gradativamente supera suas dificuldades, reorganizando e construindo relações e conceitos.

Em 2007 ocorre a continuidade das ações da formação continuada mediante encontros de pólos e encontros nos CMEIs para iniciar a discussão sobre currículo e sistematização curricular por meio de conceitos.

Em 2008 houve a implantação do ensino de 9 anos, redirecionando a avaliação descritiva. Houve prosseguimento no trabalho de sistematização do currículo, com ampla discussão com os profissionais nas formações por área. No âmbito da educação infantil ocorreu a formação por pólos e encontros nos CMEIs para estudo das áreas do conhecimento. Aprovou-se o Plano Municipal de Educação - PME, com metas para a educação no município para os próximos 10 anos.

Em 2009 houve a realização da III Conferência Municipal de Educação, com o objetivo de fornecer subsídios na elaboração de propostas para a Conferência Nacional de Educação - CONAE em cada um dos eixos acerca da temática: Construindo o sistema nacional de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. O

objetivo da CONAE estava voltado para a construção da política nacional de educação e seu marco regulatório na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade. Houve a deliberação de delegados eleitos por seus pares para as próximas etapas (regional, estadual, nacional).

Teve continuidade a formação continuada nos espaços e por áreas do conhecimento cujo trabalho culmina na versão preliminar da sistematização curricular - 2010

Em 2010 prossegue a formação continuada nas escolas e CMEIs e a formação por área. É publicada a sistematização da reorganização curricular que se contrapõe ao currículo pronto e acabado, formado por conteúdos mínimos e repetitivos e substitui por um currículo organizado a partir de conceitos que expressam os conhecimentos que devem ser trabalhados em cada ano ou disciplina, tendo como ponto de partida a realidade. Na perspectiva dialética, cujos princípios são a totalidade e a contradição entende-se que este material se constituiu para os educadores um “documento base ou norteador”, um ponto de partida para a sua prática. Este não se constituiu uma camisa de força. É apenas mais um subsídio em consonância com a realidade da turma e demais aspectos que o educador julgar pertinente.

Em 2011 permanece a formação continuada nas escolas e CMEIs com estudos relacionados à avaliação. Esta discussão culmina com a realização da IV Conferência Municipal de Educação sobre avaliação e Fórum da EJA. O objetivo da conferência foi discutir a avaliação na perspectiva da educação emancipadora considerando o aluno sujeito histórico do processo e o professor como mediador desta práxis. Os estudos contemplaram 3 eixos: concepção de avaliação, aspectos legais da avaliação e avaliações externas. Nesta conferência se repensa as diretrizes gerais da avaliação da rede municipal (revisão da concepção e o posicionamento da rede quanto ao ciclo da infância). Houve definição coletiva da avaliação na educação infantil quanto à periodicidade e formas de registro.

Em 2012 houve o fortalecimento dos princípios norteadores da proposta pedagógica baseada no materialismo histórico-dialético, pensados a partir de 2001.

Em 2013 houve a realização da V Conferência Municipal de Educação voltada para a participação na CONAE /2014. Continuam as formações sendo realizadas por pólos.

No período de 2014 a 2016 os professores da rede estavam mobilizados em estudos e análises dos novos documentos legais que vinham sendo discutidos em âmbito

nacional, a exemplo da Base Nacional Curricular Comum - BNCC e demais debates contemporâneos em educação.

O trabalho de (re)estruturação curricular foi encaminhado de modo que todos os profissionais da rede pudessem contribuir. Inicialmente constituíram-se comissões eleitas entre os pares, tendo como critério o respectivo ano de atuação e/ou disciplina para a sistematização do documento. “As comissões reuniram-se sistematicamente para realizar as leituras, estudar leis, trocar experiências, reelaborar conceitos e concepções e deste modo (re)elaborar a sistematização curricular em vigência”. (CONCÓRDIA, 2016, p.07)

Posteriormente, as comissões apresentaram o trabalho realizado para os seus pares no Seminário de Sistematização realizado em abril de 2016. A partir das proposições sugeridas, ocorreram novos encontros, debates e negociações das comissões de sistematização curricular juntamente com o grupo de formação continuada da SMED, tendo como fundamento, o materialismo histórico-dialético. Após finalizar a elaboração da Sistematização Curricular, foi encaminhada para apreciação e parecer do Conselho Municipal de Educação. Esta versão preliminar aprovada retornou para as escolas com o objetivo de difundir entre os profissionais essa produção e possibilitar novamente a inferência na elaboração deste documento. Posteriormente, o documento foi apresentado para a aprovação na Conferência Municipal de Educação, realizada no ano de 2016.

O documento Sistematização Curricular - 2016 contempla a deliberação acerca dos conhecimentos/conteúdos a serem trabalhados em cada ano de escolarização e em cada disciplina, paralelo aos objetivos de aprendizagem. Na educação infantil explicitam-se princípios básicos, direitos de aprendizagem e os campos de experiência para creche e pré-escola buscando garantir a qualidade educativa e mobilizar a realização das transformações sociais necessárias.

Elaborar coletivamente um currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Concórdia tem como principal objetivo definir pressupostos teóricos, encaminhamentos metodológicos, conhecimentos/conteúdos, estratégias que se constituíram a partir da definição de uma concepção teórica (materialismo histórico dialético) que orienta todo o trabalho realizado nas unidades educativas.(CONCÓRDIA, 2016, p.11)

Neste documento são consideradas as modalidades de ensino com particularidades de atendimento. A Sistematização Curricular de Concórdia incorpora novas disciplinas que serão trabalhadas desde a educação infantil. A Literatura

dramatizada contempla creche e pré-escola. A disciplina de Xadrez está prevista no currículo da pré-escola. Será ofertada ainda uma língua estrangeira (Espanhol ou Italiano), que estão contempladas no currículo da pré-escola, de acordo com a opção que cada unidade educativa tenha previsto em seu projeto político pedagógico. Também está prevista a Educação Física no currículo da pré-escola.

A proposta pedagógica de Concórdia tem como princípio uma proposta de educação democrática e cidadã com vistas a potencializar uma educação humanizadora, crítica, integral.

4.2 Categoria SER HUMANO (SUJEITO)

Na perspectiva da teoria crítica há necessidade de se considerar as crianças como sujeitos que interpretam e significam seu entorno, a realidade histórico-social. Há que se refletir o real, o concreto vivido por nossas crianças e buscar o porquê dos fatos e acontecimentos para que possa haver uma intervenção na realidade concreta, no contexto sociocultural desumanizador. É a isto que se propõe a proposta pedagógica de Concórdia, no período estudado, quando explicita sua concepção de criança em consonância com as idéias de sujeito em Freire. Isso se explicita nas afirmações a seguir:

O ser humano é entendido como social e histórico. Social por que sua prática é dimensionada por suas relações com os outros. Histórico, uma vez que é produto e produtor de um processo histórico, na medida em que faz cultura por meio do seu trabalho, com o qual transforma a natureza e a si mesmo. (CONCÓRDIA, Documento norteador da proposta de educação democrática - gestão 2001-2004, p.01)

[...] compreendemos que o homem se faz homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, com a natureza e com o mundo, sendo estas relações mediadas pela linguagem e pelo trabalho. Este processo de interação é fator determinante para a constituição do indivíduo como ser social, histórico e concreto, que necessita ser entendido e trabalhado, portanto em todas as suas dimensões: ética, política, estética, afetiva, cognitiva, cultural para que o seu processo de desenvolvimento possa de fato se efetivar. (CONCÓRDIA, 2016, p.10-11).

Fica evidente a preocupação de que o trabalho a ser desenvolvido na educação infantil deve levar em consideração a compreensão que as crianças têm da realidade, deve haver o reconhecimento do contexto histórico nas quais as crianças estão inseridas.

Mas, o que isso representa? Quais significações foram dadas por autores que se inscrevem na teoria crítica sobre o humano concreto? Que implicações práticas são decorrentes deste pressuposto?

Colocar-se a serviço de uma práxis pedagógica libertadora “[...] Requer que se compreenda os processos sociais através dos quais se forjam os sujeitos humanos, bem como o modo particular como esses sujeitos interpretam a vivência das múltiplas relações sociais” (POLI, 2005, p.10). Para Freire, o ponto de partida e de chegada para a organização do novo conteúdo programático da educação é a prática social humana.

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 1987, p.50)

Desta forma, as crianças são percebidas como sujeitos que sentem, vivem e interpretam o mundo “[...] a partir do lugar social que ocupam, [...] [e expressam] esse significado através do seu pensamento-linguagem” (POLI, 2005, p.11). A fala e as manifestações das crianças nas brincadeiras revelam visões de mundo, crenças, valores que reproduzem princípios da estrutura social em que vivem. “O fazer pedagógico libertador precisa estar atento a isto se pretende de fato colocar-se a serviço da mudança” (POLI, 2005, p12).

Para Marx e Engels (1993) o ser humano esta em permanente construção, se faz humano mediado pelas transformações culturais produzidas pela humanidade através do processo de trabalho. Portanto, os homens produzem seus meios de vida, produzem indiretamente sua própria vida material e, portanto, podem propor a transformação e construção de novas formas de organização da sociedade. É nesse movimento, resultado da ação humana, que se faz a história, sendo esta entendida como uma realidade complexa, contraditória e circunstanciada, tal como sublinha Marx (2003).

Nesta mesma perspectiva, Freire (1987) concebe o homem como um sujeito sócio-histórico, e como tal, inserido em uma realidade concreta, historicamente situado, em que produz e é produzido pela cultura. O homem também é visto como um ser inconcluso, que tem consciência de sua própria atividade, consegue separar-se, refletir sobre ela e comprometer-se com a transformação. A consciência da inconclusão é que explicita a viabilidade e importância que os processos educativos adquirem no processo de humanização.

E é por ser inconcluso que o ser humano está aberto às possibilidades de ser mais humano. Está aberto ao mundo, aberto à relação com o mundo e com os outros seres do Planeta; assim, a inconclusão tem caráter positivo como dimensão humana do vir-a-ser, condição para a humanização e contrária à desumanização. (DICKMANN, 2010, p. 69)

O homem torna-se humano por meio das experiências de aprendizagem que lhe são proporcionadas nos diferentes grupos sociais em que está inserido. Segundo Dickmann: “O ser humano relacional e inacabado vai tomando consciência do seu mundo na medida em que vai aprendendo, vai conhecendo o mundo, pelo diálogo com os outros, mediatizados pelo seu contexto” (DICKMANN, 2010, p. 73). Portanto, uma das principais características do humano que deve ser exercitada desde a educação infantil é a permanente busca de ser mais, que implica “[...] um trabalho que pretende cultivar os valores da solidariedade, do amor e da amizade [do bem comum], do respeito às diferenças, do senso crítico, do aprendizado dos direitos e dos deveres” (DE ANGELO, 2006, p.06). Neste sentido, para Freire, cabe ao educador progressista o compromisso ético com a humanização, onde não pode haver indiferença à dor e ao sofrimento, às inquietações dos educandos - sejam eles crianças, jovens ou adultos.

[...] nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista. Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir (FREIRE, 1996, p.53).

É preciso compreender a infância como condição humana privilegiada de construção de conhecimentos, uma vez que as crianças quando incentivadas/desafiadas, demonstram abertura ao novo, ao desconhecido, principalmente a partir dos 3 anos quando buscam incansavelmente saber os porquês. São extremamente curiosas, querem entender como as coisas funcionam, perguntam sobre os fenômenos físicos e sociais, querem atuar sobre a realidade, colocam-se na condição de sujeito que pronuncia o mundo na tentativa de apreendê-lo e de transformá-lo, sempre quer necessário.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire aponta três características cruciais para o crescimento existencial: curiosidade, inquietação e busca, ao afirmar: “[...] sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 1996, p. 33). Portanto, o humano desde a mais tenra idade se insere

num permanente movimento de busca, que se estende por toda a vida, onde desenvolve as capacidades tipicamente humanas. Ou seja, os homens se tornam conscientes de que “[...] vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (FREIRE, 1987, p.51) e impregnam o mundo de sua presença criadora produzindo não apenas os bens materiais, mas também bens imateriais, como: ideias e concepções. Outra característica importante do humano para Freire é que este tem a capacidade de “[...] tridimensionalizar o tempo (passado, presente, futuro) que, contudo, não são departamentos estanques” (FREIRE, 1987, p.52). Por isto, só podemos falar de consciência histórica se nos referimos aos seres humanos. Somente o homem, sublinha Freire (1967), é capaz de captar os dados e fenômenos da realidade, os problemas/desafios decorrentes da realidade e seus nexos causais. E, “[...] a compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita a compreensão da causalidade autêntica” (FREIRE, 1967, p.105).

Deste entendimento decorre que na pedagogia freireana se deva partir das significações sociais produzidas por sujeitos concretos, situados num contexto social vinculado a um período histórico que organiza de determinada forma as relações de trabalho e produção, a distribuição das riquezas dessa produção (material e imaterial) e o papel das instituições (escolas, igrejas, polícia, etc...) voltadas a perpetuar as ideologias que visam manter essa forma de organização social. É neste contexto, nas circunstâncias acima apontadas, que nossas crianças constroem sua visão de mundo, sua leitura da realidade, que segundo Freire, na maioria das vezes se inscreve numa consciência ingênua ou mágica que corresponde a posturas de acomodação, ajustamento e adaptação a realidade. Duarte, ao refletir sobre a constituição da individualidade na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, também compartilha deste entendimento:

[...] Essas relações sociais objetivam-se e cada indivíduo depara-se com elas já existentes, tendo que delas se apropriar para viver. Na sociedade alienada essa apropriação das relações sociais objetivadas realiza-se, na maioria dos casos, na forma de uma apropriação espontânea, de uma apropriação em-si (DUARTE, 1993, p. 78)

Nisto reside à centralidade social do desenvolvimento, onde se preconiza a compreensão do funcionamento psicológico tipicamente humano como produto das relações sociais, tese defendida pela psicologia histórico-cultural. Segundo Martins:

Inexiste formação humana que possa prescindir de apropriação dos produtos da cultura e esta relação de dependência do **ser** às **condições de sua existência** é representativa da explicação conferida por Vigotski (1984) à formação de todas as particularidades dos indivíduos (MARTINS, 2009, p. 100)

Ou seja, as relações interpessoais, se dão no âmbito social num primeiro momento, para depois se constituir em um processo intrapessoal, quando ocorre a internalização, vinculada a produção de significados que é própria a cada indivíduo. “Sendo assim, as características, os conteúdos simbólicos, os domínios e habilidades de determinado sujeito não se estruturam nele a partir de si mesmo” (MARTINS, 2009, p. 100), mas são construções a partir das interações sociais. Neste sentido, torna-se importante resgatar a visão de mundo dos educandos, pois muitas vezes, retratam o senso comum, conforme já discutimos acima.

Sob este prisma, a criança chega à escola, de modo geral, reproduzindo a ideologia da organização social vigente, onde a desigualdade social, as injustiças, os preconceitos parecem ser algo natural. É muito comum ouvirmos falas do tipo: “os pobres não tem dinheiro porque não trabalham. Os donos dos trabalhos não gostam dos pobres”, “só pode entrar na brincadeira quem tem chinelo da Rebelde, senão, não vai na minha casa”, “A gente pede brinquedo, esmolas nas casas e ganha, quando a mãe não tem dinheiro para comprar. Não tem dinheiro porque não tem vaga para trabalhar, por que não tem vaga, eu não sei.”, etc... Estas falas²⁴ revelam que a consciência é fruto da atividade dos homens e seu desenvolvimento está condicionado ao modo como se processam as relações sociais. Frente a esta questão, cabe a escola uma atuação política, onde o educador intervém mediando processos e relações numa direção de mudança que, na perspectiva freireana é a paulatina superação de visões ingênuas de mundo rumo à criticidade e à solidariedade, ou seja, colaborando para construir outras compreensões da realidade sócio-histórica. Isto “Não significa, por outro lado, a imposição de uma visão de

²⁴ Estas falas são provenientes de fontes distintas. A primeira e a última fala foram retiradas de programações construídas pela turma do pré-escolar do CEIM Sonho de Criança, município de Chapecó e que foram utilizadas na formação permanente dos professores em encontros de pólos para análise visando identificar aspectos positivos da programação e desafios para o planejamento pedagógico neste nível de ensino. Já a segunda fala foi retirada de um relato de uma experiência de ensino que é fruto do trabalho de formação continuada desenvolvido junto aos profissionais da rede municipal de ensino de Concórdia, iniciado no ano de 2005. O respectivo artigo é intitulado: Os três momentos pedagógicos e o planejamento em educação infantil, de autoria de Sílvia Fernanda Souza Dalla Costa e Rosane da Silva França Cavasin, que compõe o documento Educação pública Municipal de Concórdia: políticas, história e práticas pedagógicas, publicado em 2010.

mundo sobre outra, mas o desencadeamento do diálogo entre diferentes visões tendo como horizonte sempre a transformação desses olhares” (POLI, 2005, p.18).

[...] uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica (FREIRE, 1967, p. 106).

Em síntese, uma educação com método ativo e participativo, que parte das significações construídas acerca das situações existenciais e dos desafios deste grupo, que levem os educandos a refletir sobre sua vocação ontológica de ser sujeito, que implica desenvolver-se como gênero humano através da apropriação das objetivações historicamente construídas.

Nas relações sociais os homens tornam-se humanos e utilizam-se da ampla experiência das gerações anteriores, mediante a apropriação da linguagem. Segundo Poli:

Tal como a consciência, a linguagem, é produto da necessidade de intercâmbio entre os homens no processo de trabalho. Ela vai se caracterizar, no processo de desenvolvimento humano, por ser o principal instrumento de mediação homem-mundo, na medida em que permite a transmissão de saberes e o aprendizado de novas formas de relações (POLI, 2005, p.16)

Neste sentido, acrescenta a autora, “Ocorre que a linguagem, como produto social, não é natural, tampouco neutra” (POLI, 2005, p.17). Ela sempre representa perspectivas ideológicas, defesa de um tipo de sociedade, ou seja, traz implícita ou explicitamente um conteúdo. Entender o que pensam as pessoas demanda compreensão das relações sociais nas quais estão ativamente inseridas. Sob o enfoque que nos orienta neste estudo, implica saber que os sujeitos humanos se constituem nas interações sociais estabelecidas tanto no contexto social imediato quanto no contexto social mais amplo e que sua fala (ou seu silêncio) em grande medida é o reflexo do lugar social que ocupa. “Neste processo são internalizados e passam a constituir o sujeito, modos de ação, formas de comportamento e interpretação, papéis e funções sociais [enfim, atividades práticas e simbólicas] que compõe os saberes construídos no cotidiano” (POLI, 2005, p.20). Assim, reconhecendo a criança como sujeito que se constitui nas interações sociais, a proposta da rede municipal de Concórdia avança, quando pensa as implicações deste reconhecimento explicitando como conceitos epistemológicos que embasam o

professor para atuar na educação infantil, o conceito de contexto e cultura. Eles são assim caracterizados:

CULTURA

Conhecer a cultura é procurar entender um pouco a forma de pensar e viver de um determinado povo. É uma forma de expressão, entendimento de um povo, suas crenças e costumes.

Produto da construção coletiva de indivíduos, nas relações que se estabelecem em suas práticas sociais, ou seja, a cultura é criada pelo homem nas relações que se estabelece com outro homem com sua realidade material.

[...] A cultura de cada indivíduo, vem ser caracterizada pelo seu meio físico/social, sendo este formador primário da própria cultura infantil. (CONCÓRDIA, 2010a, p. 09)

CONTEXTO

Nada é produzido individualmente, pois o contexto histórico, social da realidade interfere nas ações. É a partir dessa convivência que o sujeito se constitui.

A infância e o desenvolvimento da criança passam pelo contexto em que ela está inserida, como é entendida a infância e quais são as oportunidades de acesso ao conhecimento que ela tem. O contexto ajuda a determinar as ações do sujeito. (CONCÓRDIA, 2010a, p. 11)

No contexto os educandos se apropriam da cultura e constituem os “[...] saberes de experiência feitos com os quais a escola deve dialogar no sentido de promover novas interpretações” (POLI, 2005, p.20). E acrescenta a autora: “Reside aqui um dos elementos centrais do processo pedagógico de base freireana, cujo processo de construção do conhecimento implica fundamentalmente no exercício pedagógico e político que parte da análise de falas” (POLI, 2005, p.17), das contradições, das situações-limites, conforme preconiza Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*. Nesta perspectiva o papel do educador e, sobretudo, do coletivo, assume relevância.

O papel mediador docente coloca-se como instrumento de intervenção deliberada na direção de construção de novos significados que, a um só tempo, visam o desenvolvimento de habilidades intelectuais complexas (reflexão, argumentação lógica, etc...), e a transformação da realidade (práxis) por meio da tomada de consciência **via conteúdos apreendidos que medeiam a reinterpretação da realidade significada na fala**. Trata-se de um valor diferenciado em torno do significado do papel do outro no processo de desenvolvimento e, de modo especial, do papel docente no processo de desenvolvimento de funções psicológicas complexas via processo pedagógico (POLI, 2005, p.18, grifos nossos).

Este parece ser um dos importantes desafios colocados para a práxis pedagógica que se inscreve sob a pedagogia da libertação: a necessidade de realizar pesquisa para

conhecer a percepção que os educandos têm da realidade, seus “saberes de experiência feitos” visando identificar o limite explicativo para selecionar recortes do conhecimento historicamente acumulado como conteúdo mediador visando construir novas leituras de mundo. No âmbito da educação infantil tomar a criança como sujeito sócio-histórico implica a negação da concepção idealista onde a criança é sempre a mesma em qualquer tempo e espaço. Pelo contrário, na concepção histórico-cultural do desenvolvimento “[...] crianças de uma mesma idade podem apresentar características de desenvolvimento bastante distintas” (MARTINS; ARCE, 2013, p. 47), pois estas provêm das condições concretas de vida e de diferentes atividades disponibilizadas pela educação a que tiveram acesso no âmbito de educação formal ou informal. Corroboramos com Machado, que afirma:

[...] A criança, nesta nova ótica, é vista como parte desta totalidade, que determina e é determinada por esta. Um ser humano em processo de humanização permanente, um cidadão com lugar definido na sociedade, um sujeito cognoscente desde que nasce (MACHADO, 1992, p. 62)

Sob este enfoque, é preciso, portanto, conhecer a criança com quem trabalhamos entendendo-a como um ser social e histórico que apresenta diferenças de procedência sócio-econômico-cultural, familiar, racial, de gênero, de faixa etária, entre outras, que necessitam ser conhecidas, respeitadas e valorizadas nas instituições de educação infantil, tomando-as como ponto de partida do planejamento pedagógico. Ou seja,

Apenas pela análise do conteúdo histórico-social das atividades realizadas pelas crianças torna-se possível a compreensão de sua formação psíquica, [da sua consciência acerca do mundo a sua volta e dos seus “saberes de experiência feitos”], do que se conclui: interferiremos positivamente neste processo se, intencionalmente, implementarmos ações a serviço do seu desenvolvimento (MARTINS; ARCE, 2013, p.47)

Neste sentido, cabe a escola promover a ressignificação dos conhecimentos sobre a natureza, a cultura, a sociedade (desvelando as desigualdades sociais, trabalhando com as crianças os conflitos existentes) e promovendo a consciência sobre si mesmo, a percepção das possibilidades de mudança e transformação no seu modo de ser, pensar e agir.

A sistematização curricular da rede municipal de Concórdia, versão 2010, confirma essa premissa, configurando-se mais um aspecto de avanço desta:

De forma geral, a educação infantil entende a criança no seu conceito real, ou seja, um período lúdico e prazeroso, porém, de extremo aprendizado e de conhecimento e, para tanto, os conceitos nesta área devem se fundamentar levando em conta a condição da dimensão social e histórica. (CONCÓRDIA, 2010a, p.06)

Ainda pensando as implicações pedagógicas de se compreender a criança como sujeito sócio-histórico, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, pode-se destacar:

[...] Nesse processo dialético, o sujeito do conhecimento não tem um comportamento contemplativo diante da realidade. Pelo contrário, é constantemente estimulado pelo mundo externo e como consequência internaliza (de modo ativo), o conhecimento (conceitos, valores, significados) construídos pelos homens ao longo da história (REGO, 1995, p. 101).

Alves, comunga do mesmo entendimento e prossegue na reflexão:

Quando se pensa e se concebe o homem – o humano – como síntese de relações sociais, compreende-se a constituição desse sujeito como uma complexidade que reúne da herança filogenética aos processos de atividade própria do gênero humano. Uma trama que, simultaneamente, revela e constitui formas específicas de funcionamento psicológico e explícita, sugere, aponta princípios fundamentais para a prática pedagógica alicerçada na crença de que o **avanço do homem** está, também, na **ampliação das suas possibilidades de reflexão sobre o seu próprio fazer**. E mais, compreende que nesse pensar sobre a práxis desenvolvem-se e tomam forma modos cada vez mais complexos de atividade consciente. (ALVES, 2012, p.54; grifos nossos).

Para Freire, educador e educando são sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam. Afirmo ele que, a ação cultural para a libertação

[...] é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Por isto, é uma **tentativa corajosa de desmitologização da realidade**, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizandos dela emergem para nela inserirem-se criticamente (FREIRE, 1981, p. 39; grifos nossos)

Mas, qual o entendimento de Freire sobre a realidade? Damke (1995) descrevendo como se dá o processo de conhecimento afirma que o significado freireano deste vocábulo inscreve-se na concepção materialista dialética defendida por Kosik em *Dialética do Concreto*, onde se lê: “a realidade é uma totalidade concreta que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos” (KOSIK, 1976 apud DAMKE,

1995, p. 74). Diante desta concepção, cabe compreender que “[...] todos os fenômenos sociais estão vinculados a uma realidade macro-social que imprime neles a sua marca histórica, os seus significados culturais” (DAMKE, 1995, p.74). No entanto, embora haja uma tendência evolutiva no desenvolvimento do todo estruturado, não se admite uma tendência predeterminada que subordina as partes ao todo. “Enquanto alguns fatos estão de acordo com o sentido dessa evolução, outros a contradizem. E nisto reside a riqueza do real: contradições e multiplicidade” (DAMKE, 1995, p. 74). Compreender os fatos “[...] supõe desvelar seu fundamento, origem, tendências e contradições, descobrindo, ainda, o lugar que cada um ocupa na totalidade do próprio real” (DAMKE, 1995, p. 74). O saber ou a apropriação de determinado aspecto do mundo requer a compreensão da articulação das diversas relações possíveis. Teremos como implicação pedagógica deste entendimento que devemos compreender um problema via todas as possibilidades, enfoques que as falas nos remetem. Ou dito de outra forma, a explicação do problema remete a uma abordagem interdisciplinar. Estes recortes do conhecimento sistematizado instrumentalizam novas leituras de mundo. É o processo de humanização nas e pelas relações que vivenciam ambos os sujeitos do processo pedagógico.

Neste sentido, a I Conferência Municipal de Educação de Concórdia, realizada em 2003, estabelece como uma das diretrizes:

Efetivar o processo de construção de valores éticos, afirmando as concepções teóricas que buscam historicizar a realidade como práxis educativa, o que **considera os alunos como sujeitos de conhecimento, de experiência, de saber e produtores de sua vida material, cultural, simbólica e artística**”. (CONCÓRDIA, Diretrizes da política educacional da rede municipal de ensino, 2003, p.02)

Em decorrência desta tese, percebemos que é fundamental na prática educativa crítica que se reconheça o outro como sujeito de cultura e de conhecimento, reconhecer no outro o direito de dizer sua palavra e estabelecer ações concretas com o outro permitindo sua participação no processo educativo. Acreditamos que o diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos (educador e educando) no ato de conhecer. Freire, na obra: Comunicação ou Extensão? relata que tem procurado investigar as razões que levam os camponeses ao silêncio, à apatia, mesmo diante de espaços que visem promover o diálogo. E concluiu: “[...] Há razões de ordem histórico-sociológica, cultural e estrutural que explicam sua recusa ao diálogo. Sua experiência existencial se constituiu dentro das fronteiras do antidiálogo” (FREIRE, 1983, p. 31). Ou seja, os homens são, em

grande medida, condicionados pelo contexto em que estão inseridos. E é nestas relações estruturais rígidas e verticais do latifúndio (onde cabe ao camponês, escutar e obedecer) que se vem constituindo historicamente a consciência camponesa, como consciência oprimida. Diante de pouca ou nenhuma experiência de participação, os camponeses demonstram-se inseguros, sem perceberem-se capazes de dizer sua palavra, ou seja, duvidam de sua própria capacidade por terem introjetado o mito da ignorância absoluta. Portanto, há que se problematizar o silêncio dos camponeses e suas causas.

Da mesma forma, com as crianças faz-se necessário problematizar o que parece ser natural (mas foi naturalizado), nas relações em que construíram sua visão de mundo, mas para isso, é preciso repensar o conteúdo programático da educação, as relações educador-educando e propiciar sua participação no processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, é preciso captar os diferentes sentidos e significados construídos pelas crianças sobre a realidade para a partir da problematização das contradições entre diferentes visões de mundo, construir novos conhecimentos.

Compartilhamos da análise de Saviani (2004) de que há uma psicologização da educação infantil quando se fica restrito a uma compreensão da criança como indivíduo empírico em detrimento da compreensão da criança como indivíduo concreto. Esta prioridade dispensada ao indivíduo empírico possui respaldo em teorias psicológicas que naturalizam e universalizam o desenvolvimento humano e que, em nível de ensino, sustenta posturas e práticas contemplativas, bem como, a responsabilização do indivíduo, no caso a criança, pelas circunstâncias desfavoráveis que se apresentam em sua formação. Nesta mesma obra, o autor apresenta a distinção entre indivíduo empírico e indivíduo concreto caracterizando o primeiro como imediatamente observável em suas características externas correspondentes à situação imediata; o segundo, como síntese de múltiplas determinações, apreendido à luz de sua natureza histórico-social. Duarte, na mesma perspectiva, também se pronuncia a esse respeito:

[...] para que o educador possa compreender o indivíduo em sua concreticidade, precisa da mediação de abstrações, pois essa concreticidade não se apresenta ao educador como decorrência imediata do fato de ele estar em contato com o aluno. Além do mais, conhecer a concreticidade do indivíduo, não se limita, para o caso da atividade educativa, ao conhecimento do que ele é, mas também ao conhecimento do que ele pode vir a ser. Este conhecimento, por seu lado, implica um posicionamento em favor de algumas das possibilidades de vir a ser e, conseqüentemente, contra outras. (DUARTE, 1996, p.22)

Daí, o entendimento de Freire e seus adeptos da politicidade da educação e, portanto, o projeto educacional que nega a política faz a política da despolitização que busca manter a sociedade vigente. Os educadores da rede municipal de Concórdia demonstram estar atentos aos cenários em que a infância está inserida. Criticam a dicotomia que apresenta “[...] ora a infância ideal - na qual tudo é possível e perfeito - ora a infância real - na qual a dureza da vida adulta suplanta os sonhos infantis” (CONCÓRDIA, 2010a, p. 07). Reconhecem que:

É neste cenário que estamos imersos: o real e o ideal se contrapondo. Constantemente, vemos se constituir legalmente o discurso social de que a infância é uma fase de direitos, na qual a criança precisa exercitar sua autonomia, constituindo-se enquanto sujeito histórico do processo. Deparamo-nos também com a criança que tem seus direitos tolhidos, é marginalizada, ainda não aprendeu a conviver em grupo, desconhece a infância como fase de alegrias e descobertas. (CONCÓRDIA, 2010a, p. 07)

Diante das contradições desta sociedade de classes, das condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos, perguntamo-nos então: Como a escola pode auxiliar a criança oprimida na superação desta condição? Segundo contribuições de Alves, a pedagogia freireana demonstra “[...] compromisso com a emancipação de sujeitos humanos, cuja existência se encontra marcada por contextos de desrespeito à vida e à vivência ativa da cidadania” (ALVES, 2012, p. 59). Em consonância com as idéias de Freire, a sistematização curricular de Concórdia proclama que:

Trabalhamos na perspectiva de um projeto que compreende o desenvolvimento histórico dos homens a partir de um processo conflituoso, impulsionado pela luta de classes, num cenário amplamente marcado pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Ainda, um projeto que compreenda a escola como situada no âmbito destas contradições e responsável pelo trabalho com os conhecimentos científicos. Desta forma, a função da escola e, conseqüentemente, dos professores centra-se no conhecimento, no ensinar, avaliar, refletir, fazer análises críticas e possibilitar que o processo de ensino e aprendizagem se efetive. (CONCÓRDIA, 2016, p.08)

Percebemos que a educação escolar pode ser instrumento fundamental no processo de emancipação/humanização, na constituição das funções psicológicas superiores, já que a escola foi uma instituição social deliberadamente criada com esta finalidade. “É no âmbito da socialização dos produtos do trabalho imaterial, isto é, do trabalho de decodificação abstrata da realidade concreta, que a educação escolar [...] compete oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados”

(MARTINS, 2013, p.132). Mas, o que é conhecimento relevante para a atividade e a vida social dos sujeitos? Afinal, os conhecimentos científicos a serem socializados podem estar a serviço da adaptação do educando à realidade heterônoma vigente, bem como podem estar a serviço de práticas sócio-culturais transformadoras do real. Pois, como afirma Duarte:

O caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que a objetivação do ser do homem se realiza no interior das relações sociais de dominação, tem implicações importantes no que diz respeito à formação da individualidade. Por um lado a formação do indivíduo enquanto um ser humano não pode se realizar sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social, mas por outro lado, essa apropriação também é a forma pela qual se reproduz alienação decorrente das relações sociais de dominação. (DUARTE, 1996, p. 24).

Uma evidência desta contradição pode ser percebida quando citamos a ciência enquanto uma objetivação essencialmente humanizadora (onde nunca o homem conheceu tão profundamente a natureza e houveram inúmeros avanços científicos, a exemplo da descoberta de tratamento para as doenças, tecnologias que facilitam nossa vida), mas que, tem tornado possível a máxima alienação: a auto-destruição da humanidade, onde nunca o homem esteve tão próximo da destruição da natureza e de si próprio (seja pelas guerras, pela fome, seja pela degradação ambiental). Neste sentido, para Duarte, a solução está em superar as formas alienantes de educar. E reitera: “[...] Lutar contra a alienação é lutar por reais condições para todos os homens de se desenvolverem a altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano” (DUARTE, 1996, p. 27). E, mais adiante prossegue o autor:

[...] A luta pela superação do capitalismo enquanto sociedade alienada exige, dentre outras coisas, a luta pela realização, ainda no interior das relações sociais de dominação, das possibilidades de desenvolvimento da individualidade para-si. [...] A formação do indivíduo para-si é a formação do indivíduo como alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação se concretiza através dos processos de objetivação e apropriação que, na formação do indivíduo para-si, tornam-se objeto de constante questionamento, de constante desfeticização. A formação do indivíduo para-si é a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivadoras (DUARTE, 1996, p. 29-30)

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica para Freire é propiciar as condições para que educandos e educadores vivenciem a experiência de assumir-se. “[...] Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 1996, p. 18). E prossegue afirmando que, torna-se, pois, absolutamente fundamental, se quisermos ser coerentes com nossa opção, o respeito à questão da “identidade cultural” dos educandos. Respeitar o “saber de experiência feito” implica reconhecer o que há de bom senso na visão do outro e problematizar os aspectos deste conhecimento que precisam ser superados, através do exercício da curiosidade epistemológica. Jamais se pode rotular, humilhar, zombar dos educandos, embora muitas vezes, discorde-se deles. O educador precisa reconhecer que este é um saber condicionado pelo lugar que este ocupa na sociedade. Geralmente agimos no mundo concreto da “cotidianeidade” com uma série de saberes que ao terem sido aprendidos, viraram hábitos automatizados. Fazemos tudo sem nos indagarmos das razões por que fazemos isto ou aquilo. Segundo Freire (1997, p.70) “[...] no contexto prático, concreto, não atuamos o tempo todo epistemologicamente curiosos”. A partir da necessidade do contexto teórico, podemos “ad-mirar” nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreender a realidade na sua razão de ser. Para tanto, o educador precisa tomar consciência de que “[...] é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianeidade [...] para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem”. (FREIRE, 1997, p.70).

Partir do contexto concreto é indispensável à reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores. Segundo Freire (1996, p.51) “[...] as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios”. Também na obra Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar, Freire tratou desta questão:

Não podemos deixar de levar em consideração as condições materiais desfavoráveis que muitos alunos de escolas da periferia da cidade experimentam. A precariedade de suas habitações, a deficiência de sua alimentação, a falta em seu cotidiano de atividades de leitura da palavra, de estudo escolar, a convivência com a violência, com a morte de que se tornam quase sempre íntimos. [...] Tudo isso, porém, tem enorme papel na vida dos Carlos, das Marias, das Carmens. Tudo isso marca, inegavelmente, a maneira cultural de estar sendo dessas crianças. (FREIRE, 1997, p.70)

Sem o educador tomar a prática social como objeto de estudo, com certeza, este estado de coisas se agrava em lugar de diminuir o senso comum que perpetua as

injustiças e as desigualdades sociais. Para Freire “[...] a prática social de que fazemos parte vai gerando um saber dela mesma que a ela corresponde; de outro, o “saber de experiência feito” tem de ser respeitado. Mais ainda, sua superação passa por ele”. (FREIRE,1997, p. 72). A escola que se deseja, insiste Freire, é onde tenha lugar de destaque à apreensão crítica do conhecimento através da relação dialógica, onde se estimula o educando a opinar, a perguntar, a criticar, a criar, a estabelecer relações. E, ainda nos adverte que: “[...] A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado” (FREIRE, 1996, p. 19).

Na concepção de educação popular crítica defendida por Silva (2004) cabe tomarmos como objeto a ciência a partir do pressuposto de tomá-la como meio e não fim em si mesma. Ou seja, alguns conhecimentos científicos serão selecionados para auxiliar na compreensão dos limites explicativos envolvidos nos temas-geradores, que levarão a um novo modo de perceber, fazer a leitura da realidade e nela atuar. Alves contribui para esta análise e defende a mesma posição, ao afirmar que:

[...] a prática pedagógica focaliza a necessidade de compreender o processo de aprendizado como um movimento de atividade do sujeito a partir da reflexão mediada sobre a prática social desse mesmo sujeito. Logo, os encaminhamentos ou as estratégias pedagógicas daí decorrentes deverão privilegiar atividades de interação, diálogo e apropriação ativa do conteúdo capazes de contribuir para a ressignificação da realidade na qual estão imersos os sujeitos e através da qual se constituem como gênero humano. (ALVES, 2012, p. 35)

Para os educadores de Concórdia,

[...] a pedagogia de Paulo Freire constitui-se num avanço, na medida em que consegue mostrar que a educação deve respeitar o aluno como sujeito que tem anseios, necessidades, percepções, enfim, que é um ser humano que vive numa situação social determinada. Freire, partindo do pressuposto de que o aluno vive no mundo que tem um significado próprio, indica que é preciso considerar este mundo para levá-lo ao conhecimento de sua realidade social a fim de que possa assumir-se numa práxis libertadora, primeiro pessoal e depois social (CONCÓRDIA, 2010b, p.151)

Por assim dizer,

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo,

objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 1996. p. 41)

Também no processo de avaliação discutido pelos educadores da rede municipal de Concórdia percebe-se a intenção de desenvolver um processo democrático e que forneça subsídios para a finalidade de construir mudanças/transformações na realidade escolar. Esse elemento, por assim dizer, pode ser notado já no documento orientador quando, ao referir-se a concepção de avaliação, assim se manifesta: “[...] avaliação não é um fim, e sim um meio pelo qual se deseja algo” (CONCÓRDIA, 2016, p.26). O documento faz referência a Kramer (1989), que afirma que

[...] a avaliação não compreende com exclusividade somente as crianças inseridas nos espaços escolares, e sim **todos são objetos e sujeitos da avaliação**, professores, diretores, crianças, pais e ou responsáveis. A autora reforça que a forma “clássica” de avaliar, partindo do princípio de encontrar “erros” e “culpados”, deve ser substituída por um movimento capaz de apresentar subsídios de ordem crítica, a fim de contribuir de um lado para a **melhoria do trabalho na unidade educativa**, e de outro, possibilitar a compreensão do sentido da avaliação para a comunidade escolar. (KRAMER apud CONCÓRDIA²⁵, 2016, p.20; grifos nossos).

O documento prevê que o processo de avaliação dar-se-á mediante: planejamento, observação e registro.

A avaliação na educação infantil por ser descritiva, exige que os professores se atentem a escolha dos instrumentos avaliativos. Os instrumentos freqüentemente utilizados são conhecidos como os portfólios/dossiês e ou relatórios, uma vez que oportunizam aos professores maior visibilidade do processo ensino e aprendizagem, tanto sob o ponto de vista do acompanhamento em relação ao desenvolvimento integral da criança, bem como do planejamento e atuação do próprio professor. (CONCÓRDIA, 2016, p. 23).

Vale observar que, em que pese à intencionalidade clara de realizar um processo avaliativo mais amplo e democrático, o documento analisado não sinaliza a autoria da criança neste movimento. Dizendo mais claramente, não aponta para a efetiva participação das crianças nesse processo, no sentido mesmo de ouvir seus gostos ou desgostos relativos às vivências na educação infantil como um todo, seja no âmbito das estruturas escolares, da relação com os educadores, demais funcionários, entre colegas,

²⁵ Faz-se necessário registrar aqui que há erro na paginação do documento Sistematização Curricular – 2016. No documento a numeração segue correta até a página 21, depois recomeça a contagem a partir da página 16. Optamos por fazer o registro conforme consta a numeração impressa na página. Alertamos para possíveis dificuldades no momento da localização da citação, pois constará no documento, por exemplo, duas vezes a página 20, que se refere a citação da avaliação aqui utilizada.

sobre as condições dos espaços físicos e dos processos pedagógicos experimentados: o que tem as crianças a dizer sobre isso? Como a instituição de educação infantil, na perspectiva freireana dialoga com a voz efetiva das crianças?

Muito embora tenhamos claro que somente a análise de um documento não seja suficiente para denotar a ausência de autoria da criança, a não explicitação desse movimento pode estar indicando um dos limites desta proposta, no movimento de implementação da pedagogia freireana na educação infantil. Tal limite, a nosso ver, é da ordem da cultura educacional profundamente enraizada tanto no formato das instituições escolares quanto nos processos formativos dos profissionais de educação. Note-se que, a mesma proposta que concebe a criança como sujeito histórico, capaz de dizer a sua palavra e de interferir no mundo social que a constitui, de repente, não tem voz! Não é chamada a avaliar o espaço/tempo socialmente destinado para seu aprendizado e desenvolvimento. Para Freire “mudar a cara da escola” envolve demonstrar respeito e ouvir as crianças, entendendo-as como parte ativa e constituinte desta, bem como os demais segmentos (professores, pais, diretores de escola, zeladores, merendeiras, comunidade). “É preciso que falem a nós de como vêm a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina e não se ensina na escola, de como se ensina” (FREIRE, 1991, p.43). Assim, o autor explicita que a democracia deve ser exercitada desde a educação infantil. Neste sentido, a prática pedagógica de Freire refletiu essa premissa. Na obra Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar, o autor ressalta sua passagem pelo SESI como um tempo de profundo aprendizado. Relata a experiência em que foi transformando os círculos de pais e professoras num *contexto teórico* em que buscavam a razão de ser das coisas. Este era um espaço/tempo de exercício da democracia e de conscientização.

Precisávamos dar suporte às iniciativas deles já que os convidáramos e lhes disséramos que tinham direito a opinar, a criticar, a sugerir. Mas, por outro lado, não poderíamos dizer sim a tudo. A saída era político-pedagógica. Era o debate, a conversa franca com que procurássemos esclarecer a nossa posição em face de seus pleitos.(FREIRE, 1997, p.73)

Em um desses momentos cita o exemplo de como problematizou os pais acerca do processo de aquisição da linguagem onde pediu que lhes dissessem se conheciam alguma criança que tivesse começado a falar dizendo F, L, M.

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

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

Por isso mesmo, devemos estimular ao máximo as crianças para que falem e para que escrevam. É das garatujas, uma forma indiscutível de escrita, que devemos elogiar, que elas partem para a escrita a ser estimulada. Que escrevam, que contem suas estórias, que as inventem e reinventem os contos populares de seu contexto. (FREIRE, 1997, p. 73).

Freire considera a infância como um período da experiência humana que contribui na humanização dos sujeitos, desde que haja uma intervenção deliberada no aprendizado da criança pequena e sobretudo, onde ela tenha participação ativa. No processo de educação, que perdura por toda vida, a linguagem assume importância e tem implicações no processo de ensino-aprendizagem. Em síntese, a prática de Freire acima exposta, denuncia o ensino que se dá de forma mecânica, sobretudo na aquisição da leitura e da escrita que começa a se desenvolver desde quando a criança frequenta o berçário. Ele nos alerta para o fato de que as crianças, embora ainda silenciadas na escola e em outros ambientes, têm muito a dizer sobre o mundo, conhecimento este que não era reconhecido pelo ideário pedagógico em meados do século passado. Freire sinaliza para uma compreensão da criança como protagonista de sua/nossa história. Esta compreensão permite falar de uma pedagogia construída com a infância e não para a infância.

Cabe lembrar que a participação é algo que se aprende e se aperfeiçoa. Ninguém nasce sabendo participar. No entanto, esta habilidade se desenvolve rapidamente quando existem oportunidades de praticá-la. Insistimos que a apreensão dessa contradição, por assim dizer, não nos autoriza a afirmar que não aconteça a escuta da criança pelas escolas de educação infantil da rede municipal de Concórdia. Contudo, a ausência dessa intenção no documento sinaliza, indicia um limite que, não está necessariamente nesta proposta, mas é um limite posto no âmbito da cultura escolar e que denota um comportamento pedagógico que, embora declaradamente comprometido com a

emancipação humana, tropeça quando se trata de ouvir crianças. Aí, na organização do processo, manifesta-se, pois, uma concepção de criança como infante, incapaz, um menor que, ao invés de ator, é receptor passivo de decisões adultas, contradizendo a perspectiva freireana que afirma que desde cedo à criança deve exercitar a democracia, deve se posicionar e justificar sua posição, tentar persuadir os colegas a respeito da sua posição, respeitar as decisões da maioria aprendendo a lidar com as divergências.

Notadamente, cabe aqui sublinhar o quão oportuno seria investigar as práticas para ver em que aspectos cada unidade educativa avança. O que se constata a partir dos documentos é que o professor efetivamente se coloca como sujeito no processo e que a partir dos avanços e dificuldades percebidos no grupo deve redirecionar o trabalho pedagógico.

4.3 CATEGORIA: Diálogo/problematização

Para Freire o conhecimento engloba a totalidade da experiência humana. Adotar a totalidade como categoria interpretativa do mundo real levou Freire a propor uma prática pedagógica que prioriza as relações dialógicas e a problematização pela via da interdisciplinaridade.

A abertura do ser, a consciência do inacabamento é a primeira condição de possibilidade de apropriação e ressignificação de conhecimentos. Reconhecemos que só o homem pode conhecer, pode admirar sua própria atividade e de outros sujeitos. Para Freire, “[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais”(FREIRE, 1983, p.15). Assim sendo, “[...] não há absolutização da ignorância nem absolutização do saber. Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo” (FREIRE, 1983, p.30-31). Melhor dizendo, “A auto-suficiência é incompatível com o diálogo” (FREIRE, 1987, p.46). Portanto, é fundamental na relação educador-educando o reconhecimento de que somos portadores de diferentes saberes, e em consequência, inconclusos. Destes pressupostos surge a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca.

Compreendemos que a relação dialógica implica a incorporação da visão de mundo do educando no processo educativo, construída e condicionada ao contexto histórico-concreto deste, conforme mencionamos na categoria anteriormente trabalhada.

A valorização do conhecimento e o respeito à cultura do educando são fundamentais neste processo. Os educadores da rede municipal de Concórdia compartilham deste entendimento, quando assim se pronunciam:

Partimos do princípio de que cada criança é única, com ritmo, crenças e características próprias que a diferencia dos demais e, por isso, **em nosso fazer pedagógico é dado a ela vez e voz**, para que ao expor suas ideias ela seja capaz de reorganizar seu pensamento e idéias (CONCÓRDIA, 2010a, p. 07; grifos nossos).

Desta forma, a defesa de propiciar vez e voz a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo sempre foi um princípio de fundamental importância para a pedagogia freirena. Para Freire: “[...] 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”.(FREIRE,1996, p.14). Cabe, portanto, a nós o desafio de nos instrumentalizarmos na tarefa de educador-pesquisador.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.(FREIRE, 1996, p.14)

Se ensino e pesquisa são processos indissociáveis, questionamo-nos: a pesquisa pode ser instrumento pedagógico no cotidiano educativo? Como realizar pesquisa com crianças pequenas? Ou, segundo as problematizações de Freire: “Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”(FREIRE,1996, p.17).

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE,1996, p.15)

O educador jamais poderá se colocar na posição autoritária de quem se pretende detentor de todo o saber, ou na posição ingênua de tal forma a pensar-se igual ao educando, jamais pode desconhecer a especificidade de sua tarefa que consiste em

diante da identificação do senso comum, estimular a capacidade criadora do educando. “[...] Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 1996, p.14)”.

Freire faz a diferenciação das diferentes consciências.

A consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada. A consciência mágica, por outro lado, [...] simplesmente os capta, emprestando-lhe um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sobre os quais fica vencido o homem (FREIRE, 1967, p. 105)

Portanto, para mudar essa condição do homem como objeto e do mundo como algo já feito e estabelecido, estático, é preciso que o educador com o educando atuem para desvelar e transformar a realidade injusta e opressiva. Freire defende a educação como ato político e a radicalidade democrática da escola em oposição ao autoritarismo manipulador e ao espontaneísmo licenciado. Realiza um exercício de diferenciar estas posturas. Enquanto a educadora autoritária “[...] fala *a, para e sobre* os educandos. Fala de cima para baixo, certa de sua certeza e de sua verdade. E até quando fala *com* o educando é como se estivesse fazendo favor a ele, sublinhando a importância e o poder de sua voz” (FREIRE, 1997, p. 58); já, a educadora progressista e democrática, diminuindo cada vez mais a distância entre seu discurso e sua prática demonstra coerência com sua opção vivendo “[...] a experiência equilibrada, harmoniosa entre falar *ao* educando e falar *com* ele” (FREIRE, 1997, p.58).

Quer dizer, há momentos em que a professora, enquanto autoridade, fala ao educando, diz o que deve ser feito, estabelece limites sem os quais a própria liberdade do educando se perde na licenciabilidade, mas estes momentos, de acordo com a opção política da educadora, se alternam com outros em que a educadora fala *com* o educando. (FREIRE, 1997, p. 58)

Freire defende que a escola tem um papel importante no aprofundamento da democracia na sociedade brasileira. Embora não seja a escola a única responsável por esta transformação, sobretudo, passa por ela, necessita dela, não se faz sem ela. Portanto, “[...] É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando [não importa a tenra idade] em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao

escutá-lo, aprendo a falar com ele”(FREIRE,1996, p.45). Escutar implica muito mais do que exercer nossa capacidade auditiva. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura às necessidades a que a fala do outro nos remete, para a apreensão de suas formas de ser, de pensar, de valorar as diferenças.

[...] Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia [...] Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. (FREIRE,1996, p.51).

Os excertos destacados evidenciam que o processo ensino-aprendizagem deve ser organizado a partir da visão de mundo dos educandos e portanto, devemos pensar estratégias para propiciar sua participação em sala de aula. Esta questão já foi anteriormente desenvolvida no capítulo 3, ao abordarmos a organização do trabalho pedagógico na educação infantil na perspectiva da pedagogia freireana. Gostaríamos aqui, de chamar atenção para alguns aspectos não mencionados anteriormente quando discutimos os saberes específicos definidos para o tempo de infância, ou seja, a brincadeira, como atividade principal. Para Kishimoto (1993), compreender o cotidiano infantil implica ter presente o lugar que a criança ocupa no contexto social. É nesse cotidiano que se forma a imagem da criança e seu brincar. Jobim e Souza nos adverte para o fato da criança possuir capacidade “[...] para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados na cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir” (JOBIM e SOUZA, 1994 apud JOBIM e SOUZA, 1997, p. 49). Insiste a autora que a criança conhece o mundo enquanto cria. Ao criar, a criança revela sua percepção provisória do mundo estabelecendo interações com os outros e com as coisas, explicitando [...] “os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir (JOBIM e SOUZA, 1994 apud JOBIM e SOUZA, 1997, p. 49). Desta forma, as vozes ou manifestações infantis vão se apresentando enquanto as crianças realizam atividades diversas, principalmente na brincadeira de papéis-sociais, dramatizações, reconstrução de histórias, na roda de conversa, etc.... É a observação direta que permite ao educador-pesquisador chegar mais perto das percepções que as crianças têm de si mesmas e do mundo em que e com que estão. É preciso “[...] resgatar

a compreensão polifônica do mundo [...]”(JOBIM e SOUZA, 1994 apud JOBIM e SOUZA, 1997, p. 49), conhecer o nível de consciência que as crianças possuem, nos dizeres de Freire.

A importância de considerar o nível em que os educandos se encontram, e não aquele em que o educador considera que eles deveriam estar deve-se ao fato de que a situação gnosiológica tem como objeto cognoscível a situação existencial. Lembremos aqui que a prática social é comum a determinado grupo, no entanto, cada sujeito se posiciona diferentemente em relação a ela de acordo com os significados construídos em suas diferentes experiências de vida que constituem sua subjetividade. Portanto, cabe a educadores e educandos, juntos, desvelarem os próprios níveis de compreensão da realidade, e não aos primeiros narrar aos segundos o seu saber sobre ela. E, neste sentido, é preciso acreditar no outro, respeitá-lo como pessoa, como sujeito que possui autonomia e liberdade. E mais, para mobilizar o educando no processo de construção do conhecimento é necessário desafiá-lo a perceber relações entre o conteúdo e sua vida cotidiana, suas necessidades, os problemas que o desafiam. Caso contrário, no caso do conteúdo estar alheio às indagações e aos questionamentos dos sujeitos, torna-se um obstáculo na construção do conhecimento.

Não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se mexer, inicialmente, nas preocupações que as pessoas detêm; é um contra-senso supor que se possa ensinar crianças e jovens, principalmente, sem *partir* das preocupações que eles têm, pois, do contrário, só se conseguirá que decorem [...] os conhecimentos que deveriam ser apropriados [...]. (CORTELLA, 2000, p.115-116)

No entanto, a participação do educando não pode ser entendida de forma simplista. Freire propõe que se deva partir do conhecimento que o educando traz para que haja uma superação do mesmo.

O que proponho é um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão da classe social a qual os educandos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um a outro. Isso não deve não pode ser feito através do depositar informações para os alunos. (FREIRE, 1991, p. 83)

Por isto repudiou a “pedagogia bancária” e propunha uma pedagogia crítico-dialógica, uma Pedagogia da pergunta.

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo. (FREIRE, 1991, p. 83)

E ainda enfatiza que, “[...] o conhecimento se produz social e historicamente, tem historicidade. Não há conhecimento novo que, produzido, se "apresente" isento de vir a ser superado”. (FREIRE, 1991, p.45). O conhecimento com o qual se trabalha na escola deve ser relevante e significativo para a formação do educando, caso contrário se constitui uma “invasão cultural”.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico desta situação, sob pena de se fazer bancária ou pregar no deserto (FREIRE, 1987, p.49)

Freire critica a prática do agrônomo voltada à extensão compreendendo-a como: “[...] a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém [...]”, e a classifica com uma “[...] conotação indiscutivelmente mecanicista” (FREIRE, 1983, p.15). Ao contrário, defende uma educação dialógica. Para ele,

[...] Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. [...] O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 1983, p.28)

Na obra Educação como prática da liberdade, Freire novamente se refere ao diálogo como “[...] uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criatividade (Jaspers). Nutresse do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica” (FREIRE, 1967, p. 107). Convergindo nesta direção, os professores da rede municipal de Concórdia assim se posicionam:

[...] Através do diálogo podemos dizer o mundo por meio do nosso modo de ver. Implica uma PRÁXIS SOCIAL, que é o compromisso entre a palavra dita e a nossa ação humanizadora. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos

sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (CONCÓRDIA, 2010b, p.25).

Esta postura dialógica do educador não o exime da diretividade do processo pedagógico. Freire defende que o professor seja realmente democrático, e por isso mesmo, nem autoritário nem licencioso.

Uma das tarefas que temos, professoras e professores, em nossa atividade docente, não importa com quem trabalhamos, se com crianças, se com adolescentes, se com jovens nas universidades ou trabalhadores, camponeses ou urbanos, em alfabetização ou pós alfabetização é a seguinte: [...] **é impossível pensar em educação sem pensar em conhecimento, não limitando-se a transferência de conhecimento.** (FREIRE, 1991, p.115, grifos nossos)

Defende também, que as crianças percebam que estudar é um exercício prazeroso e exigente. Alerta para o perigo da postura pedagógica onde se exacerba a alegria, a afetividade, em detrimento da cognição. Cabe portanto, ao educador problematizar, estabelecer relações entre as diferentes visões de mundo dos educandos, chamando atenção para as contradições existentes entre elas e expressar sua posição frente à realidade como uma posição possível, dentre as demais. “[...] Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura” (FREIRE, 1996, p.45), mas não impõe sua visão de mundo aos demais, não conduz o grupo à posição que ele estima correta. “[...] Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida [...] como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento” (FREIRE, 1996, p.46). É preciso superar a curiosidade ingênua e com ele desenvolver a curiosidade epistemológica. Ao invés de se limitar a constatar como pensam, falam ou vivem as pessoas de determinado grupo social, nossa postura deve ser bem outra. O que interessa “[...] é mergulhar na espessura do real, captar a lógica dinâmica e contraditória do discurso de cada ator social e do seu relacionamento com outros atores, visando a despertar nos dominados o desejo da mudança e a elaborar, com eles, os meios de sua realização” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1985, p. 25). Freire afirma que a educação numa perspectiva crítica deve ser voltada para a responsabilidade social e política e

[...] se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a

posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições.(FREIRE, 1967, p.60)

Se acreditarmos que educar consiste na problematização dos homens em suas relações com o mundo, devemos de acordo com Damke (1995), refutar a idéia de que transmitir ou receber informações, por si, caracteriza o ato de conhecimento. Para ela, “[...] a transferência estática de informações precisa ser substituída pelo processo de aproximação dinâmica, conjunta e crítica, na direção do objeto cognoscível” (DAMKE, 1995, p.80). Para que o conhecimento ocorra, mesmo quando o sujeito está só, diante do objeto cognoscível, é preciso dialogar com autores de diferentes textos, pessoas que exerceram o ato cognoscente anteriormente. “Quanto mais o sujeito pergunta, indaga a si próprio [e aos demais], nos diz Freire, “tanto mais sente que sua curiosidade frente ao objeto (...) não se esgota”” (DAMKE, 1995, p.78).

Freqüentemente observamos visões equivocadas a respeito da relação dialógica. Ser dialógico não envolve mero bate-papo, não é sinônimo de enveredar pela prática espontaneísta, onde cada um faz o que quiser. Vejamos, que significados o diálogo assume na pedagogia freireana.

[...] O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem [...] (FREIRE; SHOR, 1986,p.64)

[...]. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 65)

[...] A educação dialógica é uma posição epistemológica [...]. (FREIRE; SHOR, 1986, p.65-66)

[...] O diálogo não existe num vácuo político, não é um “espaço livre” onde se possa fazer o que quiser. O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos (FREIRE; SHOR, 1986, p.66-67).

O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber.

[...] o ato de conhecer, de aprender, exige do homem uma postura impaciente, inquieta, indócil. Uma busca que, por ser busca, não pode conciliar-se com a atitude estática de quem simplesmente se comporta como depositário do saber. (FREIRE,1983, p.30)

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (FREIRE,1983, p.16)

O conhecimento resulta do ato através do qual o sujeito cognoscente ultrapassa a dimensão imediata das coisas e dos fatos, para descobrir o porquê dos fatos, suas conexões com outros fatos no contexto global em que se deu. Se a educação é dialógica, o papel do educador assume relevância no processo de construção do conhecimento.

Na medida em que ele dialoga com os educandos, deve chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. Por quê? Como? Será assim? Que relação vê você entre sua afirmação feita agora e a de seu companheiro “A”? Haverá contradição entre elas? Por quê? (FREIRE, 1983, p.35)

Ou seja, o desafio é fundamental à constituição do saber. Aqui novamente percebemos a concordância com o que se propõe a rede municipal de Concórdia: “[...] O desafio freireano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso SER MAIS” (CONCÓRDIA, 2010b, p.25).

Em síntese, “Criar e recriar coletivamente leituras de mundo libertando oprimidos e opressores de práticas desumanas, é uma política sociológica, mas também meta epistemológica e antropológica do educador comprometido com a transformação da realidade injusta e antiética” (SILVA, 2001, p.33).

4.4 CATEGORIA: INTENCIONALIDADE DOCENTE

Sempre que refletimos sobre os processos de educação nos voltamos a pensar sobre o ser humano, sujeito desta prática social. Como únicos seres capazes de tomar a nossa atividade como objeto de conhecimento, por ser capaz de elaborar abstratamente e antever os resultados de sua ação, o homem vislumbra no mundo das idéias, que efeito

quer produzir no mundo material e simbólico. Nesse sentido, os educadores da rede municipal de Concórdia, mediante construção coletiva, fizeram a opção pela concepção materialista histórico-dialética. Esta opção se efetivou nas teses construídas pela rede municipal de ensino na I Conferência Municipal de Educação em 2003, que assinala

Que a construção do currículo seja orientada e organizada pela concepção teórica, metodológica e epistemológica do “*materialismo histórico dialético*” e, pelas concepções de sociedade, escola e homem expressas no PPP das Instituições Educacionais, onde as práticas educativas tenham como eixo central a intencionalidade da construção do processo: ação-reflexão-ação. Isso implica em possibilitar através dos conteúdos trabalhados e das relações vividas, que os alunos consigam compreender suas vidas, refletir sobre elas e buscar coletivamente, nos mais diversos grupos sociais, alternativas de mudanças na estrutura social, trabalhando conhecimentos científicos e politicamente comprometidos com a construção de uma sociedade democrática e da educação pública (CONCÓRDIA, Diretrizes da Política Educacional da Rede Municipal de Ensino, 2003, p.01)

Acreditamos que a transformação da realidade, a luta por uma sociedade democrática, conforme mencionado anteriormente, só é possível por que o ser humano pode conhecer a realidade através de sua prática. Ao interferir na realidade, ao transformar o objeto, o homem transforma a si próprio, num processo constante de ação/reflexão. Fica explícita a intencionalidade de colocar o conhecimento científico trabalhado na escola a serviço da transformação social, que coincide com a mudança de escola proposta por Freire. Na obra: Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1997) Freire aborda o compromisso ético das professoras e as conseqüências da falta de comprometimento com uma educação de qualidade. Para ele, a tarefa do “ensinante”, que é também aprendiz, é prazerosa e igualmente exigente. Ensinar, diz ele, é uma tarefa que exige especificidade na execução. Com isso, Freire não tinha a intenção de desvalorizar a “tia” e, sim, de valorizar a professora, o caráter político de sua atuação. Para ele, a atitude das professoras é fundamental para um bom andamento dos projetos educativos.

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo (FREIRE, 1997, p. 32).

Freire atribuiu enorme relevância ao papel da conscientização no processo de transformação da sociedade, bem como fez a crítica a pedagogia tradicional, a tradição pedagógica que insiste em limitar o pedagógico à sala de aula. Gadotti afirma que, ultrapassar os muros da escola parece ser ação classificada de “não-pedagógica” pela pedagogia tradicional.

[...] A conscientização sim (até certo ponto), mas dentro da escola, dentro dos “campi” das Universidades! Enquanto os “grandes debates”, os “seminários revolucionários” permanecerem dentro da escola, cada vez mais isolada dos problemas reais e longe das decisões políticas, não existirá uma educação libertadora”.(GADOTTI apud FREIRE, 1979b, p.05)

A política educacional que visa à libertação só se efetiva mediante “[...] a organização de processos pedagógicos fortemente articulados com a idéia e a prática de uma escola comprometida com a comunidade na qual se insere” (ALVES, 2012, p.14) se colocando como “[...] espaço possível de articulação das demandas da população, através da apropriação do conhecimento como ferramenta de libertação” (ALVES, 2012, p. 15). Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis (reflexão e ação sobre a realidade), inserção nela, ele implica o conhecimento da realidade.

A atuação pedagógica, defendida por Freire, visa ultrapassar os muros da escola e, responder aos desafios impostos pela vida. Isso se evidencia na obra: Educação e atualidade brasileira.

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto. À intimidade com eles. À da pesquisa em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. [...] Escola que se faça uma verdadeira comunidade de trabalho e de estudo, plástica e dinâmica. E que, ao em vez de escravizar crianças e mestras a programas rígidos e nacionalizados, faça que aquelas aprendam sobretudo a aprender. A enfrentar dificuldades. A resolver questões. A identificar-se com a realidade. A governar-se pela ingerência nos seus destinos. A trabalhar em grupo. (FREIRE, [1959] 2001, p.85)

E prossegue:

Insistimos então na necessidade que tem o nosso tempo em ritmo acelerado de mudanças de ter, em nossas escolas, não apenas centros de alfabetização de nossos meninos, mas centros onde formem hábitos de solidariedade e de

participação. Hábitos de investigação. Disposições mentais críticas. Oportunidades de participação no próprio comando da escola, através de sugestões, muitas possivelmente inadequadas, cuja inviabilidade será demonstrada pelo educador. (FREIRE, [1959] 2001, p.91)

O diálogo entre os oprimidos para a superação da sua condição supõe e se completa na organização de classe, na luta contra o opressor. Isto exige dos educadores, capacidade de ação e reflexão e, sobretudo, compromisso com a causa dos oprimidos. “[...] É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis” (FREIRE, 1979b, p.08). A relação homem-realidade implica a transformação do mundo e esta nova realidade não pode transformar-se por si só. Somente os homens que a criaram, conseguem transformá-la. Como exemplo típico desta relação podemos citar o caso das leis²⁶. Estas são criações humanas e só podem ser modificadas novamente pelos homens (exemplo disto, é o retrocesso que estamos vivenciando em relação à reforma trabalhista e previdenciária, onde ao invés de conquistar novos direitos, estamos perdendo direitos adquiridos. É claro, não sem resistência (ainda que tímida!), sem protestos e ocupação das praças e ruas, onde se entoa numa só voz: Nenhum direito a menos!). Diante destas reflexões, estamos convencidos de que a pedagogia freireana tem como objetivo fundamental: “[...] através da problematização [...] do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão”(FREIRE,1983, p.21). É preciso, em outros termos, centrar-se no sentido da “[...] desmitificação da realidade”. (FREIRE, 1979b. p. 28).

Freire nos remete a intencionalidade política da educação, a necessidade de conferir à educação a tarefa de leitura crítica da realidade que implica o movimento de denúncia das idéias dominantes, da ideologia do sistema capitalista, e o momento positivo, do anúncio ou da construção do novo. Referindo-se ao fato de que para ensinar é preciso reconhecer que a educação é ideológica, assim se expressa: “[...] É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da

²⁶ A Constituição Federal/88, embora tenha avançado em alguns pontos sobre os direitos humanos, passou aos poucos a ser tida como ‘entrave’ para o neoliberalismo, sendo modificados vários de seus dispositivos pelo Congresso Nacional. Ocorre, nesse sentido, o enxugamento dos recursos públicos disponíveis para as políticas sociais; a implementação de programas específicos para certos segmentos, reduzindo as políticas mais universalistas, bem como a utilização do discurso sobre a “inviabilidade econômica” dos projetos para adequado atendimento à Educação Infantil. A esse respeito ver mais em BARBOSA, 2001.

linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna míopes” (FREIRE, 1996, p.47). É dessa miopia que carecemos nos acautelar, pois, é ela que nos faz perpetuar preconceitos e discriminações, muitas vezes, sem que nos apercebamos, mas que tem graves conseqüências sobre a formação das demais pessoas. Nesta perspectiva “[...] jamais separa o ensino dos conteúdos do desvelamento da realidade” (FREIRE, 2001, p.49).

Freire assim se posiciona sobre a atitude supostamente neutra de alguns educadores:

[...] 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, [...] a política nunca ignorou a educação. [...] Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes. (FREIRE, 1979b, p.06).

[...] 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. (FREIRE, 1979b, p.09)

Conclui-se desta forma, que ao não assumir uma posição política (a favor de quem, contra quem) acaba-se sempre favorecendo a manutenção do status quo, a reprodução da sociedade vigente.

Para Freire, o educador “humanista revolucionário”, deveria colocar sua ação político-pedagógica a serviço da criação do homem novo e da transformação da sociedade. A educação infantil no município de Concórdia assumiu como função deste nível de ensino:

[...] a instituição de educação infantil como primeiro espaço de educação fora do contexto familiar, deve assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças complementando a ação da família, promovendo a igualdade de oportunidades, a fim de tornar os ambientes espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Corroborando com estes pressupostos o apontamento realizado pelo educador Paulo Freire quando escreve: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (CONCÓRDIA, 2016, p.23-24)

De modo a oferecer para as crianças, condições e recursos construídos culturalmente ao longo da história, para que usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, bem como possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeitos de direitos; produzindo novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometendo-se com a cidadania, com a dignidade do ser humano, com o reconhecimento da necessidade de defesa do

meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, lingüística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade. (CONCÓRDIA, 2016, p. 24)

E ainda

[...] o processo educacional tem por objetivo desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação integral, indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir em suas ações futuras. (CONCÓRDIA, 2016, p. 17).

Percebemos nas afirmações acima descritas, a defesa de determinada concepção de educação infantil, como: “espaço privilegiado de convivência, de construção de identidades e de ampliação de saberes e conhecimentos” para que as crianças possam assumir-se como sujeitos de direitos; onde exerçam a cidadania, se comprometam a favor da dignidade do ser humano, na defesa do meio ambiente e contrárias às relações de dominação, exploração socioeconômica, étnico-racial, de gênero, etc... que se fazem presentes em nossa sociedade.

No entanto, se explicita uma contradição/um limite explicativo²⁷ na visão dos educadores acerca da constituição da cidadania na infância: a vivência da cidadania aparece como algo que não corresponde ao presente e fica reservada ao futuro. Na prática educativa inspirada nos fundamentos freireanos, a cidadania não se dá apenas enquanto um vislumbre futuro, de acordo com o excerto anteriormente citado: “[...] *fornecendo-lhe meios para progredir em suas ações futuras*”, mas acima de tudo como um modo de experienciar o cotidiano presente. Na obra: Educação e atualidade brasileira Freire denuncia que geralmente a autonomia é negada às crianças, tanto na família, quanto na escola. Diz ele: “Experiências de decisão negada aos nossos meninos que crescem numa sociedade que exige deles exatamente decisão [...]” (FREIRE, [1959] 2001, p.46). Ou seja, Freire estava convencido de que o homem, desde a tenra idade, deve atuar, participar, assumir pequenas responsabilidades, interferir na dinâmica familiar e do seu bairro, pois, [...] Assim, não há dúvida, iria o homem brasileiro aprendendo democracia mais rapidamente” (FREIRE, [1959] 2001, p.15).

²⁷ Essa contradição/ limite explicativo na visão dos educadores acerca da cidadania na infância: a vivência da cidadania como algo que não corresponde ao presente e fica reservada ao futuro, anunciada no seguinte excerto: “[...] *fornecendo-lhe meios para progredir em suas ações futuras*” pode ser considerado um tema gerador para a formação permanente com educadores da Educação Infantil.

Sabemos que a infância é um tempo de muitas indagações sobre o mundo, a vida, as pessoas. É tempo de formular, comprovar ou refutar hipóteses, criar alternativas, interagir com o mundo e com as pessoas e, portanto, a liberdade e a oportunidade da criança dizer a sua palavra pronunciando o mundo são pontos de partida do processo de afirmação destas como sujeitos que conhecem e tem capacidade de sugerir e encaminhar formas de intervenção sobre a realidade vivida. Corroboramos com De Angelo (2006), de que a roda de conversa pode ser uma estratégia pedagógica privilegiada na educação infantil que se funda na dialogicidade freireana, pois, destacam-se neste momento a valorização dos saberes dos educandos e a problematização da realidade. Neste momento, “Cada criança é desafiada a participar do processo, tendo o direito de usar a fala para expressar suas idéias, emitir suas opiniões, pronunciar a sua forma de ver o mundo” (DE ANGELO, 2006. p. 08). É na roda de conversa também que as crianças exercitam a escuta atenta às opiniões e posições divergentes, aprendendo a lidar com os conflitos cognitivos. Assim, educadores e educandos tem o direito de se expressar. Conforme preconiza Freire

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. (FREIRE, 1997, p.60).

Enfim, esse momento possibilita o reconhecimento da existência do eu e do outro. Na roda de conversa, o papel pedagógico do educador assume relevância. “Nestas situações, os temas discutidos na Roda de Conversa, são, geralmente, apresentados pelo educador” (DE ANGELO, 2006, p.09). Cabe ao educador possibilitar o exercício democrático de expressão das ideias, sentimentos e desejos, bem como a problematização das temáticas promovendo o debate acerca das diferentes opiniões, auxiliando no processo de tomada de decisões buscando um consenso no grupo.

De acordo com Barbosa; Alves; Martins (2008, p. 04): “A perspectiva de tratar a criança como sujeito social é extremamente importante do ponto de vista histórico, porém, é fundamental que se compreenda melhor a adjetivação “cidadã²⁸” utilizada nos discursos

²⁸ A utilização do termo cidadania é lugar comum nas reflexões que tratam das questões educacionais, principalmente a partir do final dos anos 80 quando o país ressurgiu dos anos da ditadura, para um movimento amplo de afirmação dos direitos da cidadania para todos os brasileiros. Entretanto, seu uso

oficiais”. Quando se trata da infância, a cidadania parece ser colocada como projeto futuro. Novamente o protagonismo infantil e a autoria da criança ficam secundarizados. Embora o documento proclame a criança como sujeito histórico, aqui se contradiz por deixar transparecer a mudez da criança como cidadão do futuro, ou seja, ela será cidadã, não é percebida como cidadã/sujeito que está sendo, com capacidade para ser mais, vocação ontológica do ser humano na perspectiva freireana. Nos dizeres de Barbosa; Alves; Martins (2008, p.04), “[...] é como se a cidadania desabrochasse no adulto (bem) educado e ajustado às normas e padrões sociais”. Aqui, parece haver uma abstração/idealização do termo “cidadania” como algo pronto a ser dado em algum momento, enquanto acreditamos na perspectiva freireana, que esta deve ser exercida desde a mais tenra idade. No entanto, não concordamos também com práticas escolanovistas, em que tudo seja proposto e definido pela criança. Assumimos que o planejamento pode ser uma construção coletiva, onde as crianças possam opinar e diante da divergência de opiniões, elegerem democraticamente o que é melhor para o grupo através de uma prática dialógica. Novamente insistimos que esse limite não é uma exclusividade da proposta de educação de Concórdia, é da ordem da cultura pedagógica instalada em nós, nas políticas e práticas escolares, pois vivenciamos uma formação eminentemente bancária e tradicional e romper com esses “vícios” exige muito estudo, reflexão e que nos desafiemos a mudar a prática, sem deixar o novo nos seduzir (por que nem tudo o que é novo qualifica a prática pedagógica) ou nos imobilizar (por insegurança, por não saber se vai dar certo). Precisamos construir uma práxis, tendo presente sempre a utopia que perseguimos.

Em princípio, podemos considerar que a noção de direitos remete à idéia de cidadania; ou seja, os cidadãos são sujeitos que possuem prerrogativas de uma vida e convivência digna, livre e igualitária em relação aos seus semelhantes. No entanto,

O conceito de cidadania, como construção social, não é natural, nem universal. Seus significados, ao contrário, são nitidamente demarcados em cada etapa do desenvolvimento social em que é gestado. Na sociedade dividida em classes, sob a relação de forças que se estabelece entre grupos com interesses distintos e antagonicos, esse conceito, como tantos outros, acaba se tornando categoria que

generalizado na produção acadêmica (mesmo aos filiados ao materialismo histórico), tem, muitas vezes, como quadro analítico o conceito de origem liberal de cidadania individual, que compreende os direitos civis, os políticos e os sociais. Para compreender melhor o significado que este conceito adquire na ideologia liberal, consultar Marshall (1967).

expressa a posição do projeto hegemônico (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2008, p.12).

Para ilustrar tal situação valemo-nos das afirmações de Frigotto; Ciavatta:

Entendemos que, no Brasil, embora, formalmente, todos sejamos cidadãos, há níveis e situações concretas diferenciadas de cidadania de acordo com as classes sociais. O que significa, efetivamente, acesso diferenciado aos bens necessários à sobrevivência, criando a situação de escândalo público (impune) dos indicadores de renda, traduzidos em pobreza e miséria. O pertencimento formal à sociedade política não assegura direitos iguais para todos porque prevalece, na prática, o princípio lockeano do direito à propriedade. Prevalece “a idéia liberal de que o governo não deveria violar os direitos econômicos do cidadão, privadamente definidos” (Santos,1978, p. 79), e a idéia da primazia do mercado, de que nenhuma lei impeça seu livre funcionamento, conforme teorizada por Adam Smith (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.55).

Assim, importa explicitar as diferenças conceituais e políticas da idéia de cidadania, tendo em vista compreender suas implicações nas relações sociais. Quem é cidadão? Que elementos compõem a cidadania sob a perspectiva liberal?

“A cidadania individual pressupõe a liberdade e a autonomia dos indivíduos num sistema de mercado, de livre jogo da competição, em que todos sejam respeitados e tenham garantias mínimas para a livre manifestação de suas opiniões – basicamente pelo voto – e da autorealização de suas potencialidades” (GOHN, 1995 apud FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.55)

O desenvolvimento e a manutenção da hegemonia do capitalismo fundam-se na divisão de classes (os proprietários dos meios de produção de um lado e de outro, os trabalhadores que vendem sua força de trabalho). Sob esta premissa, Barbosa; Alves; Martins, assim se manifestam:

Nos marcos da sociedade liberal-burguesa, ser cidadão refere-se a possuir oportunidades iguais, numa perspectiva que pretendeu superar a desigualdade vigente no feudalismo em que a posição social dos indivíduos era determinada pela hereditariedade. No sistema capitalista, ao contrário, as oportunidades são igualmente oferecidas a todos e o êxito ou fracasso passam a depender exclusivamente do esforço e capacidade de cada um. A liberdade individual é inseparável da idéia de cidadania burguesa, então, aparentemente, o trabalhador não é forçado a se empregar, mas pode escolher no mercado a vaga que melhor lhe parecer, conforme sua formação e seus interesses e aptidões. Essas premissas acompanham e sustentam ideologicamente o desenvolvimento do capitalismo, e modificam-se adquirindo novos contornos sob conteúdos idênticos (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2008, p.12).

Atualmente, a sociedade neoliberal reafirma a idéia de condições iguais para todos. Tal representação não se limita às relações de trabalho, mas se aplica a todos os

aspectos da vida em sociedade, sobretudo as políticas públicas sob o argumento de que as chances são iguais e o aproveitamento depende da capacidade de cada um. Responsabiliza-se o próprio indivíduo por seu desempenho na tentativa de escamotear a profunda exclusão que caracteriza o sistema capitalista. A igualdade de oportunidades é uma falácia utilizada como estratégia para ocultar as desvantagens e naturalizar as desigualdades sociais.

Segundo Barbosa, Alves, Martins (2008, p. 13), a trajetória da infância, sobretudo a brasileira,

[...] expressa a ambigüidade entre o não-reconhecimento de suas especificidades enquanto sujeito social, e certa valorização da criança. Isso se revela na própria designação dessa fase da vida, pois a palavra *infante* traz, de suas origens grega e latina, o sentido de impossibilidade de manifestação, ausência da fala. Entretanto, o infante é, também, o príncipe herdeiro, com imensa responsabilidade perante a sociedade (ALVES, 2007 apud BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2008, p. 13).

Paradoxalmente, enquanto socialmente, na maioria das vezes, a criança é tratada como sujeito menor, sem direito a voz, que deve sempre obedecer aos que possuem a razão e tem sua competência socialmente reconhecida, deposita-se nas crianças a esperança de um futuro melhor.

Esta compreensão denota que “[...] existem muitas infâncias, inseridas em uma definição universalista que proclama princípios idênticos, mas adquire configurações sociais específicas, para diferentes grupos e classes sociais” (ALVES, 2007 apud BARBOSA; ALVES, MARTINS, 2008, p. 13). Pratica-se o discurso da cidadania sob a premissa de igualdade de oportunidades, sem reconhecer, no entanto, que as crianças estão diante de condições de vida profundamente desiguais. Como consequência, mantém-se as crianças “[...] subordinadas à exploração como força de trabalho e como meros consumidores” (ALVES, 2007 apud BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2008, p. 13).

A concepção materialista histórica-dialética, assumida pela proposta pedagógica de Concórdia e, por nós assumida no presente trabalho, opõe-se radicalmente a idéia de cidadania liberal burguesa. Acreditamos ser a igualdade de condições, o fundamento para o exercício da cidadania. Estar em igualdade de condições quanto à satisfação das necessidades humanas (trabalho, educação, moradia, saúde e lazer), é a condição fundamental para o exercício da cidadania que tem como objetivo assegurar a justiça social e a vivência da democracia. “Tal concepção possibilita superar a idéia de cidadania

coisificada, “pronta”, a ser “aplicada” ou “comprada” no “mercado de direitos”” (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2008, p. 14).

Corroboramos com Silva (2004, p.52) acerca de que “[...] o ato educativo humanizador implicará sempre um ato ético-político comprometido com uma determinada compreensão/atuação no ordenamento/organização do contexto social vigente e não no contexto futuro, como se costuma apregoar”. Desta compreensão decorre que os direitos são conquistas alcançadas por lutas empreendidas por diferentes grupos e classes sociais.

[...] O indivíduo é cidadão quando lhe é possível articular suas ações cotidianas, participando ativa e criativamente dos projetos coletivos nos diferentes contextos, e, conseqüentemente, envolve assumir posições, responsabilidades quanto aos interesses e rumos pessoais e dos grupos sociais (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2008, p. 13).

Nessa concepção de cidadania reconhecemos que é necessário que a criança experiencie efetivamente um processo educativo aberto para a cidadania já no nível da educação infantil, isto é, que possa instrumentalizá-la para perceber, compreender e optar por certas atividades, modos de ser, pensar, entendendo a trama das relações entre os diversos fenômenos sociais. Considerando que não há separação entre o social e o individual, reconhece-se que a criança não tem apenas de ter conhecimento de si, primeiramente, mas de si no mundo, conforme anunciado por Freire (1987). Lembro-me da reação de Freire diante do assassinato do Índio Pataxó, quando 5 adolescentes atearam fogo no índio que dormia, numa estação de ônibus em Brasília, no dia 20/04/1997, argumentando que estavam brincando. Freire novamente se refere à educação como um instrumento que pode contribuir na transformação social, pois sem ela, tampouco a sociedade muda. Na sua análise,

Que coisa estranha brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços desgenticando-se, no ambiente em que decresceram em lugar de crescer.

É possível que, na infância, esses malvados adolescentes tenham brincado, felizes e risonhos, de estrangular pintinhos, de atear fogo no rabo de gatos pachorrentos só para vê-los aos pulos e ouvir seus miados desesperados, e se tenham também divertido esmigalhando botões de rosa nos jardins públicos com a mesma desenvoltura, com que rasgavam, com afiados canivetes, os tamos das mesas da sua escola. E isso tudo com uma possível complacência quando não com o estímulo irresponsável de seus pais.

[...] Penso em suas casas, em sua classe social, em sua vizinhança, em sua escola. Penso, entre outras coisas mais, no testemunho que lhes deram de pensar e de como pensar a posição do pobre, do mendigo, do negro, do camponês, do operário, do índio nesse pensar.

[...] Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 31)

Para Freire, a tolerância é uma das qualidades fundamentais, que deve ser ensinada às crianças. Freire insistia que as educadoras precisam saber o que se passa no mundo infantil, “[...] o universo dos seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola” (FREIRE, 1997, p. 66).

É perceptível, nessa preocupação, uma sensibilidade muito grande com o universo infantil. “[...] Por isso mesmo essas crianças precisam de professores profissionalmente competentes e amorosas e não de puros tios e de tias” (FREIRE, 1997, p.47). Esta é uma pedagogia

[...] que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação [...] (FREIRE, 1987, p.17).

Para Freire, há necessidade de intervenção competente e democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares geralmente se encontram. Na obra: A educação na cidade, Freire faz menção ao direito que as crianças das classes populares têm de estarem atualizadas, ou seja, de terem conhecimento dos avanços da ciência. Conforme Freire (1991, p. 45), “[...] para nós não há sombra de dúvida em torno do direito que as crianças populares têm de, em função de seus níveis de idade, a ser informadas e formar-se de acordo com o avanço da ciência”. É indispensável, porém, que a escola democrática reconheça e prestigie o saber de "experiência feito", problematizando-o na busca do conhecimento científico. O educador pode contribuir na formação de cidadãos críticos através da alusão acerca da participação das crianças na vida e nas discussões político pedagógicas da escola, mostrando-lhes dados do mundo real e colocando-as a par das discussões sociais e políticas da sociedade. Nesse sentido, Freire, asseverou que:

[...] É preciso mostrar as cifras às crianças, aos adolescentes e dizer-lhes com clareza e com firmeza que o fato de os responsáveis agirem assim, despudoradamente, não nos autoriza, na intimidade de nossa escola, a arrebentar as mesas, estragar o giz, desperdiçar a merenda, sujar as paredes. (FREIRE, 1997, p. 60)

Só assim, estaremos efetivamente contribuindo para a transformação social, iniciando por miúdas superações, para aos poucos modificar o modo de pensar e agir dos sujeitos que eticamente assumam compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Outra contradição que aparece nos excertos citados acima é a idéia da instituição de educação Infantil exercer função complementar a ação da família. Ao reexaminar, temos:

[...] a instituição de educação infantil [...], deve assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças *complementando a ação da família*, promovendo a igualdade de oportunidades, a fim de tornar os ambientes espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. (CONCÓRDIA, 2016, p.23-24, grifos nossos)

Desde a perspectiva histórico-cultural, materialista histórica em sua raiz e com que nos identificamos, a educação infantil é um espaço/tempo não só distinto, mas oposto ao do âmbito familiar. Como sublinham, Martins (2011) e Martins; Arce (2013), o ato de ensinar neste nível de ensino, constitui-se um direito da infância.

Neste sentido, a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas, dentre elas, a educação oferecida pela família.

A educação informal tem fins socializatórios, circunscreve-se ao cotidiano e tem por objetivos os domínios elementares necessários para a vida em sociedade, lidando com o imediatamente presente e com o circunstancial. Indiscutivelmente, ela também possui importância na vida das pessoas, entretanto, não é sob essa conformação que operam as transformações mais decisivas, sobretudo, no desenvolvimento afetivo-cognitivo dos indivíduos.(MARTINS; ARCE, 2013, p.60)

E prosseguem:

[...] Essa forma de ensino se processa entre indivíduos mais e menos experientes, independentemente de critérios acerca da qualidade de tais experiências, bem como dos conteúdos e valores que veiculam. Suas práticas ancoram-se nos saberes do senso comum indispensáveis ao trato com a realidade em sua superficialidade e imediaticidade. Fundamentalmente espontaneísta, a educação

informal subjugam-se aos contextos nos quais ocorre e o eixo em torno do qual gravita é o atendimento de necessidades pragmáticas circunscritas a esses contextos. (MARTINS; ARCE, 2013, p.60)

Corroborando com as autoras, defendemos que a educação infantil, como modalidade de ensino, foi deliberadamente criada com a função de educar, portanto, “*espaço privilegiado de [...] construção de identidades e de ampliação de saberes e conhecimentos*” (CONCÓRDIA, 2016, p.23-24), embora reconheçamos que, esta tarefa assumiu especificidades no âmbito da educação infantil. Arce; Martins (2013) defendem a educação infantil, como educação escolar que possui a função de promover o desenvolvimento, assegurando condições “[...] para a consolidação das funções psicointelectuais superiores, ferramentas imprescindíveis para que os homens sejam, de fato, sujeitos da história” (MARTINS; ARCE, 2013, p.61). As autoras reportam-se a Duarte sobre o tema em questão,

[...] a educação escolar é mediadora das esferas cotidianas e não cotidianas (Duarte, 1996, p.31) e, para tanto, requer ensino sistematizado e transmissão planejada entre as gerações, do patrimônio cultural e historicamente elaborado. Nesse sentido, sua função essencial é a socialização do saber científico, artístico, cultural, ético, etc. tendo em vista o pleno exercício das possibilidades humanas e, seguramente, tal função não será desempenhada nos estreitos limites da cotidianidade (MARTINS; ARCE, 2013, p.60)

Portanto, a educação infantil é um ambiente institucional que tem como objetivo socializar o saber historicamente construído. Pode-se constatar nas últimas décadas, na literatura da área da educação infantil, um intenso movimento de debate acerca da especificidade do trabalho pedagógico neste nível de ensino. Neste sentido, Pasqualini; Martins (2008) realizam uma análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em educação infantil.

Segundo Pasqualini; Martins (2008), o movimento de defesa da concepção do cuidar-educar (com funções complementares e indissociáveis) tem sido realizado predominantemente pelos pesquisadores²⁹ defensores da Pedagogia da Infância e também se mostra presente na própria documentação oficial como a proposta que marcaria a identidade desse segmento educacional. Em âmbito oposto, outros profissionais e pesquisadores com os quais as autoras corroboram, a exemplo de Tiriba (2005), Azevedo; Schnetzler (2005), denunciam “[...] que tanto nos textos acadêmicos

²⁹ Dentre os principais pesquisadores defensores da Pedagogia da Infância podemos citar: Faria (2005), Cerisara (2004), Rocha (1999, 2002), etc...

quanto nas propostas pedagógicas, práticas e discursos de profissionais da educação infantil, ao invés de integração, o binômio educar-cuidar expressa dicotomia” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 75).

Frente ao acima exposto, parece plausível afirmar que o binômio educar-cuidar não vem cumprindo o papel pedagógico a ele atribuído por seus propositores. Neste sentido, tem surgido vários questionamentos. Cerisara (2004) repensa sua própria posição e propõe a reflexão aos demais pesquisadores:

[...] dizer que o objetivo da educação infantil é educar e cuidar de forma indissociável tem referenciado que tipo de práticas junto às crianças pequenas? É possível dizer que esse objetivo fez avançar a compreensão do caráter educativo dessas instituições? [...] Se o cuidado faz parte da vida humana e é constitutivo de todas as relações entre seres humanos, será que é necessário utilizá-lo na educação infantil? [...] (CERISARA, 2004 apud PASQUALINI; MARTINS 2008, p. 79)

Para Pasqualini; Martins (2008) do ponto de vista pedagógico, um primeiro aspecto a ser destacado na análise do binômio educar-cuidar refere-se ao conceito de cuidado. As autoras em tela, ancoradas nos estudos de Kuhlmann Jr. (2005) e Freitas; Shelton (2005), ressaltam a desvalorização da atividade de cuidar pela sua vinculação à noção de assistencialismo como proposta educacional dirigida às classes populares. Diante desse cenário, trata-se de estabelecer um novo conceito de cuidado: “[...] um conceito que vise à promoção do desenvolvimento da criança em suas várias dimensões. (FREITAS; SHELTON, 2005 apud PASQUALINI; MARTINS, 2008, p.76). Este conceito mais abrangente de cuidado é determinante para que se questione a manutenção da dualidade, propondo, que seja utilizado o termo educar, já que é impossível cuidar de crianças sem educá-las em determinada direção, seja este ato consciente ou não. Acrescenta-se a essa discussão o fato dos pesquisadores em educação concordarem que o cuidar está presente, de alguma forma, em todos os níveis de ensino e, portanto, não se configuraria como especificidade da educação infantil. Outro aspecto que foi analisado pelas autoras remete à constatação de que cuidar e educar não constituem ações necessariamente “positivas”. Chamam a atenção para o fato de que há variadas formas de cuidar e educar: “[...] com diálogo e afeto ou com repressão e agressividade, por exemplo” (CÔRREA, 2003 apud PASQUALINI; MARTINS, 2008, p.79). Diante do cenário de que o processo educativo pode contribuir para reproduzir práticas alienantes, reiteram a convicção de que “[...] É preciso, portanto, *qualificar* o cuidar e o educar. Trata-se de

esclarecer *como e para que* educar (e cuidar!) a criança pequena em contexto escolar” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p.79), sendo que estas dimensões (o que, o como e o para que), também foram preocupações manifestadas por Freire.

Também o caráter escolar (ou não-escolar) da educação infantil vem sendo objeto de debate entre os pesquisadores. Para os defensores da pedagogia da infância,

[...] toda e qualquer referência à *escola* ou à adoção de um *modelo escolar* na educação de crianças pequenas aparece com forte acento pejorativo. O mesmo sentido pejorativo estende-se a conceitos ou expressões relacionados ao assim chamado modelo escolar, tais como *ensino, aluno, professor, aula, conteúdo, currículo*, entre outros. Trata-se, como procuraremos demonstrar, do fortalecimento de uma perspectiva *anti-escolar* na EI” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 80, grifos do autor).

Para entender o fortalecimento da perspectiva anti-escolar, as autoras analisam estudos para poder identificar a justificativa da posição de cada autor em relação à especificidade da educação infantil. Em síntese, podemos detalhar que: Machado (2001) “se opõe ao modelo assistencialista, às propostas espontaneístas e compensatórias, com a *recusa em identificar-se com a instituição pautada no modelo familiar ou na escola de 1º grau*” (MACHADO, 2001 apud PASQUALINI; MARTINS, 2008, p.80, grifos do autor); Kishimoto (2001) constatou em suas pesquisas que “O modelo da escolarização, com suas normas e regras, exerce uma “violência simbólica” (Biarnés, 1999), desrespeitando as necessidades infantis” (KISHIMOTO, 2001 apud PASQUALINI; MARTINS, 2008, p.81); Rocha (2002), defende que “a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade”(ROCHA, 2002 apud PASQUALINI; MARTINS, 2008, p.70, grifos do autor) em detrimento dos processos de ensino-aprendizagem (por estarem centrados no aspecto cognitivo) e utiliza a expressão “versão escolar do conhecimento” para se referir à “forma parcializada e fragmentada que o conhecimento toma ao ser traduzido para o currículo e o ensino na escola” (ROCHA, 2002 apud PASQUALINI; MARTINS, 2008, p.81); Pinazza (2005) nega a importância do currículo na educação infantil, pois, “[...] se o foco de preocupação é o currículo e, portanto, o conjunto de conhecimentos, noções e conceitos a serem trabalhados com as crianças, já está desvirtuada qualquer iniciativa de fazer valer o ponto de vista infantil, prevalecendo o olhar do adulto (PINAZZA, 2005 apud 2008, PASQUALINI; MARTINS, p.85) e ainda justifica: “não convém igualar a pré-escola à escola, porque a *escola é muito ruim* e ela não vem cumprindo adequadamente seus

compromissos com a infância de 7 a 12 anos” (PINAZZA, 2005 apud PASQUALINI; MARTINS, 2008, p.81, grifos do autor).

Pasqualini; Martins (2008) se posicionam contrárias frente a esta concepção que defende a especificidade da educação infantil, por meio da negação de seu caráter escolar.

[...] a escola é necessariamente associada a práticas ritualísticas inflexíveis, à negação da liberdade e da espontaneidade e à passividade e inatividade da criança, entre outras coisas. Tais autores apontam essas características como se fossem inerentes à escola, revelando, em nossa avaliação, uma perspectiva *formal* de análise, a qual, em oposição à lógica dialética, desconsidera as contradições e potencialidades dessa instituição.(PASQUALINI; MARTINS, 2008, p.81)

Embora essa perspectiva, aqui denominada anti-escolar, seja hegemônica na literatura da área no cenário contemporâneo, ela tem sido alvo de questionamentos e críticas. Nesta direção podemos citar: Arce (2004) que denuncia a defesa de “[...] consolidação de uma *pedagogia* própria a esse segmento, rompendo definitivamente os laços com a *escola* e com a figura do professor como alguém que ensina e transmite conteúdos” (ARCE, 2004 apud PASQUALINI; MARTINS, 2008, p.87, grifos do autor); Kuhlmann Jr. (2005), alerta para o risco da utilização da denominação “*instituições educacionais não escolares*” para se referir às instituições deste segmento, pois, poderia caracterizar a diluição de fronteiras entre a educação infantil e outras instituições socializadoras. Para esse autor:

[...] essa caracterização também precisa ser adotada com muita cautela. Primeiramente, porque *admite, tacitamente, que a educação escolar no ensino fundamental possa ser prejudicial à criança*, demonstrando interesse e preocupação apenas com relação aos menores de 7 anos. Em segundo, porque *confunde a educação infantil com instituições educacionais de outra natureza*. Há quem tenha afirmado, para se contrapor à formulação genérica de *instituição educacional* para a creche e a pré-escola, que a família também o é. Ora, estamos querendo delimitar uma instituição educacional coletiva, distinta da familiar. (...) *Por que não considerar que elas sejam um tipo de instituição escolar?* (KUHLMANN JR., 2005 apud PASQUALINI; MARTINS, 2008, p.87-88)

O que há de comum entre os autores que defendem a educação infantil como instituição escolar é a necessidade de preservação neste segmento de ensino do compromisso com a construção do conhecimento, que, sobretudo promove desenvolvimento. Neste sentido, podemos refletir levando em consideração os argumentos de Arce (2004)

Mas, é possível haver educação sem ensino? Se as instituições de educação infantil não tiverem por objetivo último o ensino e a aquisição de conteúdos por parte das crianças, o que caracterizaria a especificidade dessas instituições perante outras como, por exemplo, um clube, onde a criança também brinca e interage? (ARCE, 2004 apud PASQUALINI & MARTINS, 2008, p.89)

E por fim, as autoras, referenciando-se em Arce (2004), apontam as relações entre esse ideário e o construtivismo. Afirmam que em decorrência da postura de secundarização ou negação do ensino na educação infantil, percebe-se que o processo educativo junto à criança pequena acaba assumindo as dimensões de mero acompanhamento do processo de desenvolvimento infantil, cuja implicação prática é percebida na descaracterização do papel do professor.

[...] o professor sofre um violento processo de descaracterização deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação. (...) Em lugar do professor ensinando são colocadas [...] relações de escuta e reciprocidade, pois o professor não mais dirige – ele segue: segue a criança, seus desejos, interesses e necessidades. (ARCE, 2004 apud PASQUALINI & MARTINS 2008, p.89)

Aqui mais uma vez se aplica a teoria da curvatura da vara de Saviani, na medida em que se compreenda a função do educador voltada simplesmente a ações de acompanhar, orientar, estimular. Precisamos resgatar a dimensão propositiva do educador, como dirigente do processo, caso contrário, se estará legitimizando a “[...] *naturalização* do desenvolvimento infantil que ignora o papel do processo educativo na própria formação dos desejos, interesses e necessidades da criança e, mais que isso, articula-se a uma *naturalização* das relações sociais em geral” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p.90, grifos do autor).

Salientamos que não são quaisquer modelos pedagógicos que se colocam efetivamente a serviço do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da humanização. Trata-se de reconhecer, inclusive, que algumas posições teóricas se constituem entraves a esta finalidade por não darem a devida importância aos processos educativos. Alves (2012) referindo-se ao papel da educação nos diferentes contextos históricos contribui nessa reflexão e destaca o retorno das idéias escolanovistas, onde impera o lema “aprender a aprender”, em que o processo pedagógico fica centrado no indivíduo, na satisfação dos interesses das crianças. Há neste caso uma

“[...] secundarização dos processos de mediação social e pedagógica [...]. Se o indivíduo aprende sozinho, dispensa-se a intencionalidade típica da prática pedagógica. Decorre daí uma concepção de que ao professor ou professora não cabe a teorização e o planejamento do processo educativo” (ALVES, 2012, p. 53).

Ao contrário, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a criança é

[...] compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto da nossa história social e não de processos psicogenéticos, não sendo dada no ato do nascimento biológico. Apropriar-se da cultura acumulada pela humanidade é um passo fundamental no processo de aquisição das particularidades humanas (ARCE, 2013, p.31)

Novamente recorremos a Alves (2012), fazendo referência às identificações entre Freire e Vigotski, ao afirmar que ambos possuem a utopia de tomar à práxis humana como objeto de reflexão visando transformá-la, construindo relações sociais mais justas e democráticas e que ambos apostam na transformação das práticas educativas institucionalizadas, como condição para fazer deste um espaço para o desenvolvimento da consciência. Para tanto, Freire e Vigotski defendem que

[...] o funcionamento intelectual humano se forma e se transforma mediante a apropriação ativa do sujeito em situação de interação, de troca, de convívio, de atividade coletiva, e o faz mais e melhor à medida que a atividade coletiva de reflexão estiver vinculada às práticas sociais dos sujeitos. (ALVES, 2012, p. 75)

Nossa posição em relação à função da educação infantil se coloca no horizonte da socialização/democratização dos conhecimentos historicamente acumulados. Saviani; Duarte (2010) elucidam melhor esta questão quando defendem o acesso aos clássicos como condição necessária à formação humana. A noção de clássico para os autores está associada à idéia de algo que é referência para os demais. Ou seja, “[...] o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p.430). Neste sentido, tornam-se clássicos, isto é, integram o patrimônio cultural da humanidade, já que suas formulações, embora radicadas numa determinada época, extrapolam os limites desta época, mantendo o seu interesse para as épocas ulteriores. Portanto, a educação é o processo por meio do qual se constitui a universalidade em cada indivíduo.

Compreender a escola como lócus privilegiado do saber historicamente acumulado, não significa, sobretudo, ignorar a realidade. Saviani concorda com essa premissa

afirmando que: “A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida [...]” (SAVIANI, 2008, p.80). Numa proposta de Educação Libertadora não é possível prescindir dos níveis de percepção, da visão de mundo das crianças construída e condicionada no seu grupo social. Para Freire estes se constituirão o ponto de partida do processo pedagógico.

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

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, no sentido de que a cada passo no aprofundamento da situação-problema dado por um dos sujeitos, vamos abrindo novos caminhos de compreensão do objeto, da análise aos demais sujeitos. A problematização, em última instância, implica um retorno crítico à ação. Parte dela e a ela retorna. Neste processo de problematização o educador assume grande importância. Temos aqui, o resgate do professor como intelectual que deve possuir conhecimentos sólidos sobre o desenvolvimento infantil das crianças de 0 a 5 anos, sobre os saberes da docência e o domínio dos conceitos fundamentais das diversas áreas do conhecimento. Neste sentido, para Arce (2013), para ser professor não basta apenas gostar de crianças, é preciso que este possua um “amplo capital cultural”.

A pedagogia freireana, bem como a psicologia histórico-cultural não são indiferentes à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos condições de acesso diferenciado aos produtos do trabalho humano (bens materiais e culturais) e portanto, aliena esses produtos da classe social que os produz, proporcionando condições desiguais de humanização. Para Martins, a educação escolar, através da socialização/apropriação dos conhecimentos, pode contribuir na superação destas desigualdades.

É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações –, tendo em vista a elevação para além das significações mais

imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos. (MARTINS, 2011, p. 213)

A ação política junto aos oprimidos tem de ser uma “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. No momento em que a criança, na relação dialógica, se apropria de novas capacidades no contexto de ensino, também aumenta as possibilidades de planejar ações para transformar a realidade, onde também se transforma como indivíduo.

“[...] amplia sua própria atuação sobre o mundo, isto é, experiencia-se como sujeito da ação, dado fundamental para o desenvolvimento da embrionária autoconsciência. Ao realizar ações que se aproximam da vida adulta, por meio do desempenho lúdico de papéis, a criança amplia seu sentimento de pertença social ao mesmo tempo em que afirma a recém conquistada autonomia de suas ações. É necessário destacar que a superação da simples exploração manipulatória dos objetos em direção à proposição e à inserção nas situações [...] de desempenho de papéis não é um processo de sucessão natural e automático, mas sim, consequência de uma complexificação de processos psicológicos fundamentalmente determinada pela mediação do adulto e do ensino (MARTINS, 2013, p. 71)

Faz-se necessário a superação das concepções espontaneístas sobre o brincar e a brincadeira para que, aí sim, elas se coloquem a favor do desenvolvimento infantil, pois existe uma relação de via de mão dupla “[...] entre a brincadeira e a formação do pensamento, da autonomia, da imaginação, etc...” (MARTINS, 2013, p. 72). Neste sentido, Freire, se posiciona em relação à função social da escola de educação infantil ao assumir a gestão da Secretaria de Educação Municipal de São Paulo, propondo mudar a cara da escola. Este aspecto se evidencia fortemente pelo trabalho realizado com vistas à reformulação do currículo. O excerto a seguir denota a mudança necessária:

Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma Pedagogia da pergunta, em que se ensina e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também pensar certo. (FREIRE, 1991, p.24). [...] Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma "leitura crítica" da realidade (FREIRE, 1991, p. 29).

E continua: “[...] Pretendemos ir transformando as escolas em centros de criatividade, em que se ensina e se aprenda com alegria” (FREIRE, 1991, p. 33). Enfim, “nos engajamos na luta por uma escola competente, democrática, séria e alegre” (FREIRE, 1991, p. 35). Na Pedagogia da Autonomia também se posiciona sobre o papel

da escola. “Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade” (FREIRE, 1996, p.46). É, portanto, imprescindível garantir aos educandos da educação infantil o acesso a um conhecimento sistematizado em que se possibilite a estes a apropriação crítica da posição que ocupam na estrutura social, lhes possibilite que se percebam como sujeitos da transformação, onde construam cada vez maior consciência da sua responsabilidade social e política de “ad-mirar” o mundo, através do qual afirmam-se como sujeitos que constroem sua autonomia e ampliam sua capacidade de atuar coletivamente e recriar as condições de sua própria existência, mediante nova leitura de mundo. Para Freire, humanismo e tecnologia não se excluem.

[...] 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 esta causa (FREIRE, 1979b, p.11)

Neste sentido é preciso “[...] trabalhar incansavelmente, a boa qualidade do ensino [...] através de rigoroso trabalho docente e não com frouxidão assistencialista”. (FREIRE, 2001, p.49). Precisamos reiterar que a democracia, não exime os educadores da diretividade da ação pedagógica.

É preciso deixar claro que a pedagogia libertadora não dispensa os conteúdos escolares, nem o rigor científico, tampouco a autoridade do educador ou a diretividade do processo. Ao contrário, esses são elementos considerados fundamentais, necessários ao processo educativo como ato de conhecimento e como processo libertador. Ocorre, porém, que, em Freire, seu significado difere daqueles consagrados pela pedagogia oficial. (DAMKE, 1995, p. 84)

Freire (1997) demonstrou sua recusa ao autoritarismo enfatizando que o educador não pode cair na licenciosidade da mesma forma como, rejeitando a licenciosidade, não pode se entregar ao autoritarismo. Diz tratar-se de um problema em que se insere uma tensão permanente entre autoridade e liberdade. Ainda na obra *Pedagogia do Oprimido* também se posiciona sobre este aspecto:

É verdade que, sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há, organização e, sem esta, se dilui a ação revolucionária. Nada disso, contudo, justifica o manejo das massas populares, a sua “coisificação” (FREIRE, 1987, p. 103)

Ante ao exposto, na rede municipal de Concórdia o educador é percebido como sujeito que assume autoria na práxis pedagógica

[...] elaborará o seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e as necessidades de suas diferentes turmas e em consonância com o projeto político-pedagógico – documento que deve estar vivo nas reflexões que o professor realiza. (CONCÓRDIA, 2016, p. 13 - 14)

Percebe-se, portanto, que o professor é sujeito da sua prática, mas o faz tendo presente as necessidades de sua turma, a realidade concreta em consonância com o projeto coletivo, que deve ser construído, implementado e avaliado por todos, num permanente movimento de construção para a transformação.

4.5 Categoria: Conhecimento e método de abordagem pedagógica

A compreensão do que é ensinar, do que é aprender e do que é conhecer tem conotações, métodos e fins diferentes, em perspectivas antagônicas. Abordaremos neste texto de forma articulada: currículo, conhecimento e método. A nosso ver, estes elementos são indissociáveis. Currículo aqui, muito além do que uma grade curricular que elenca conteúdos, diz respeito ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Temos consciência de que o conhecimento é o elemento central do currículo e sua aprendizagem se constitui condição indispensável para que os conhecimentos historicamente acumulados possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos, uma vez que, estes devem promover uma compreensão acurada da realidade em que o educando está inserido, deve possibilitar sua ação consciente no mundo através da ampliação de seu universo cultural, onde educador e educando são sujeitos, produto e produtores de cultura.

De acordo com Menezes; Santiago (2014) a contribuição de Paulo Freire para o campo do currículo se dá a partir da denúncia da educação bancária e do anúncio de uma educação libertadora que visa à humanização/emancipação dos sujeitos. A pedagogia freireana “[...] contribui no processo de construção da consciência crítico-reflexiva, caracterizada pela análise em profundidade dos problemas e reafirma o lugar de

participação dos sujeitos na construção do currículo mediante o exercício de diálogo” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p.55). As autoras caracterizam os diferentes jeitos de fazer educação.

A educação bancária, que tem por referência as teorias tradicionais do currículo, compreende os (as) estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos de domínio exclusivo do (a) professor(a). Nessa concepção, o (a) estudante é percebido como alguém que nada sabe, como ser passível de adaptação e ajuste à sociedade vigente. A curiosidade e a autonomia não são privilegiadas no processo de construção do conhecimento, uma vez que o conhecimento é narrado pelo educador como algo acabado, estático. (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p.49)

Sob a perspectiva freireana, esta prática negligencia o processo de humanização, dado que,

[...] A sala de aula tradicional corresponde à pedagogia centrada no professor – que se apóia, epistemologicamente, no empirismo (Becker, 1993) e, gnoseologicamente, na metafísica. Esse é o tratamento dispensado pela escola tradicional à relação sujeito-objeto nos contextos contemporâneos (SILVA, 2004, p. 62).

Em direção oposta, o currículo na perspectiva crítica tem em suas bases o paradigma curricular de racionalidade crítico-emancipatória. Menezes; Santiago (2014, p.49) assim descrevem a finalidade deste currículo

[...] os elementos político-pedagógicos da educação libertadora contribuem para estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural, ou seja, tratar o currículo na dimensão da totalidade em que os diferentes contextos, num processo dinâmico, se relacionam e se influenciam. (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p.49)

De acordo com Silva (2004, p. 290) para melhor implementar a práxis de um currículo crítico em coerência com os princípios freireanos, temos “[...] ao mesmo tempo, um desafio e um processo que envolve modificações físicas, administrativas e socioculturais dos tempos-espacos escolares”. Isso implica a democratização da gestão das unidades escolares, onde o processo de elaboração/reformulação curricular seja uma construção coletiva dos diferentes sujeitos envolvidos na ação educativa.

Numa perspectiva progressista e democrática, não se muda a "cara da escola" por portaria.

Evidentemente, para nós, a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de "pacote" para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político pedagógico e, para nós, substantivamente democrático. (FREIRE, 1991, p. 24)

De acordo com a perspectiva acima evidenciada, a rede municipal de Concórdia, delibera conjuntamente acerca dos princípios norteadores da proposta de educação democrática – gestão 2001-2004. Dentre eles ressalta-se a *“Escola como espaço da promoção da construção/apropriação do conhecimento sistematizado (ciência)”* (CONCÓRDIA, 2001, p. 01, grifos nossos). Ainda declara nos encaminhamentos a possibilidade de *“[...] redimensionar os pressupostos teórico-metodológicos-epistemológicos em relação à perspectiva construtivista do conhecimento, superando abordagens de ensino de mera reprodução, memorização por parte do aluno [...]”* (CONCÓRDIA, 2001, p.01 e 02, grifos nossos)

Desta forma, demonstra-se consonância da proposta pedagógica de Concórdia frente às proposições de Paulo Freire. Este destaca a impossibilidade de existir uma prática educativa sem conteúdo, ou seja, sem objeto do conhecimento, e justifica, afirmando que a prática educativa é gnosiológica. Para ele, é importante que o ensino dos conteúdos esteja associado a uma *“[...] leitura crítica da realidade”* (FREIRE, 1991, p.29) que desvele a razão dos inúmeros problemas sociais. Portanto, a escolha do conteúdo programático é de natureza política.

A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza. (FREIRE, 1991, p.28)

Os educadores da rede municipal de Concórdia entendem *como “função da escola a socialização do saber sistematizado, indispensável para a formação e o exercício da cidadania”* (CONCÓRDIA, 2001, p. 02, grifos nossos). Conseqüentemente, a seleção dos conteúdos não é neutra, deve estar intencionada em alguma direção. Neste caso, voltada para o exercício da cidadania. O conteúdo programático da educação, assim, não é um conjunto de informações que deve ser depositado nos educandos, contido em programas organizados exclusivamente por equipe de especialistas, gestores ou professores de acordo com a concepção bancária de educação.

Numa visão libertadora [...] o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade (FREIRE, 1987, p.59).

No intuito de contribuir no processo de transformação social, a rede municipal de ensino de Concórdia fez escolhas. Daremos destaque, aqui, para a segunda tese construída na I Conferência Municipal de Educação realizada em 2003 que enfatiza:

[...] o ponto de partida para seleção, planejamento e construção dos conhecimentos necessários à comunidade escolar se dá por um trabalho de pesquisa local, através da investigação qualitativa e reflexão crítica, partindo dos sujeitos concretos, de seu mundo de necessidade, de sua cultura, lutas, medos e suas diferenças reais. (CONCÓRDIA, 2010b, p.72)

Para Freire é fundamental que rejeitemos a manipulação, a postura de educador autoritário. Também devemos rejeitar a postura oposta, a anulação do educador, que em nome do respeito aos educandos, os deixa entregues a si mesmos. Na verdade é necessário que o educador democrático exerça autoridade, assuma a diretividade do processo. Esta postura deve ser assumida desde o processo de pesquisa, onde se inaugura o ciclo dialógico. Na perspectiva libertadora, a pesquisa como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, investigadores profissionais e povo e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta. É necessária uma relação de confiança, de colaboração entre os sujeitos, ainda que haja entre eles funções distintas, para efetivar a superação da opressão/alienação em direção ao processo de libertação.

O processo de investigação temática é desencadeado com a intencionalidade de partir da realidade (conhecer os níveis de percepção do real, as diferentes visões de mundo em contradição) e retornar a realidade visando transformá-la. Em síntese, para Silva, “[...] o que se busca é, portanto, um processo praxiológico e coletivo de superação na ação educativa que parta da “negatividade das vítimas”, desalienando e construindo um saber-fazer humanizador” (SILVA, 2004, p.80). Em outras palavras, a teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem.

Silva (2004) ao explicitar a necessidade de partir da negatividade na organização do currículo popular crítico se referencia, dentre tantos outros autores, em Apple (1999). Este ao referir-se às práticas que instituem o currículo oculto nas escolas, denuncia que o

conflito e a contradição são vistos como algo que só traz malefícios, quando deveriam, serem vistos como forças propulsoras da sociedade. “Ou seja, trata-se de excluir do currículo qualquer menção às dimensões negativas, não discutir ou analisar as práticas materiais e socioculturais desumanizadoras na implementação e na orientação das atividades escolares” (SILVA, 2004, p.85).

Percebe-se frequentemente, muitas críticas de professores a respeito de desenvolver o trabalho pedagógico a partir do que é problema para o outro, sobretudo com crianças pequenas. A argumentação utilizada é de que já basta à criança estar exposta aos problemas em casa. O espaço/tempo da educação infantil deve privilegiar o lúdico. No entanto, sabe-se que as crianças não vivem numa ilha, no dia-a-dia elas vivem as conseqüências dos problemas que compõe o mundo adulto do grupo social ao qual pertencem. É neste contexto social e cultural que as crianças constroem sua identidade, seus gostos, seus medos, seus sonhos, sua visão de mundo. Os filhos de pais desempregados, acometidos pelo vício, etc... sentem fome, frio, vivem amontoados em uma casa com 2 cômodos, não podem comprar brinquedos, livros, ingressos para um teatro ou circo, não tem sequer as necessidades básicas atendidas. Essa triste realidade não pode nos imobilizar, devemos tomá-la como um problema que nos desafia. É sobretudo, a partir desta dolorosa constatação (a desumanização) que podemos nos perguntar sobre outra viabilidade: a da humanização. Neste movimento é preciso haver um “distanciamento” desta realidade para podermos interpretá-la e construir alternativas mediante a seleção de determinados recortes epistemológicos. Manter a criança alheia a essa realidade é um desrespeito aos saberes do grupo social ao qual pertence e contribui para que a criança, provavelmente, culpabilize seus pais pela situação de pobreza e miséria, pois não disporá de conceitos fundamentais para compreender o porquê da existência desta realidade, quem se beneficia com ela, a possibilidade de transformá-la. A criança deve se sentir como sujeito pertencente a um grupo social e reconhecer neste grupo, os valores da vida, da luta, da organização, das transformações. As crianças devem valorizar as pessoas que organizam suas vidas e compreender também, os limites e possibilidades desses sujeitos. Em síntese, o fazer educativo na educação infantil, na concepção freireana, deve constituir-se em processo de mediação entre a realidade e os conhecimentos historicamente acumulados visando à transformação dos indivíduos e a transformação social na tentativa de garantir a humanização para todos.

Não discutir ou analisar as práticas materiais e socioculturais desumanizadoras na implementação do currículo significa reforçar as condições de reprodução da marginalização, a manutenção das desigualdades vigentes. Neste sentido, Silva defende que a negatividade cumpre um papel ético-crítico fundamental na educação, portanto, enfatiza a necessidade da “[...] inserção crítica da negatividade como recurso epistemológico, ou seja, deve ser encarado como categoria curricular” (SILVA, 2004, p.94). Ainda a considera a negatividade “[...] referência obrigatória para a sistematização da prática curricular crítica [...]” (SILVA, 2004, p.94).

[...] Se o pressuposto da prática crítica é partir da realidade da comunidade, serão justamente seus problemas e necessidades materiais, seus conflitos culturais, os objetos curriculares que mediarão as tensões epistemológicas, desvelando consciências ingênuas e as contradições sociais e econômicas que dominam e vitimam a comunidade. Desta forma, ouvir o “outro” como prática curricular, representa não apenas garantir o direito à voz, assumir a postura ética de garantir um posicionamento simétrico para os sujeitos em relação às concepções de realidade, mas reconhecer que a **fala significativa da comunidade traz o sentido do fazer pedagógico**, pois, ao revelar a negatividade das vivências comunitárias, está apresentando os conteúdos pertinentes à prática curricular crítica. (SILVA, 2004, p.102-103, grifos nossos)

Existe, portanto, um saber popular que deve servir de base para qualquer atividade em benefício dessa comunidade. A investigação temática está associada à necessidade de produzir conhecimentos, não só para conhecer a realidade, mas também para transformá-la. Ela é um instrumento para suscitar a reflexão da comunidade sobre a sua situação e seus problemas no sentido de buscar respostas às suas necessidades. Novamente, recorreremos às contribuições de Silva:

[...] trata-se de um posicionamento político-epistemológico, que, ao perscrutar metodologicamente as vítimas sobre os porquês das negatividades vivenciadas, busca realizar um cerco problematizador – cerco epistemológico para Freire ([1982] 1995b, p. 74) - à realidade desumanizadora, investigando, simultaneamente, contribuições e limites dos conhecimentos e saberes, tanto da comunidade quanto daquele que compõe os conteúdos selecionados a partir do acervo cultural sistematizado (SILVA, 2004, p.105).

Neste sentido, conhecimento e consciência não podem ser transferidos. Estes se constroem, se estruturam no processo de ação e reflexão empreendido pelos protagonistas de uma prática social, vinculados às suas necessidades concretas. Assim sendo, todo tema gerador demanda um patamar analítico (epistemológico) desconhecido para o outro. É, portanto, fundamental apreender os conceitos cotidianos (senso comum)

presentes nas explicações e proposições que constituem a leitura da realidade realizada pela comunidade, para através do diálogo e da problematização criar a necessidade de novas informações e conceitos epistemológicos analíticos a serem trabalhados por diferentes áreas do conhecimento no desvelamento da realidade, conforme já abordado anteriormente no capítulo 3 quando da reflexão acerca da construção de um processo didático-pedagógico dialógico. Conforme já referenciado neste estudo, o conteúdo programático da educação é “[...] a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 1987, p. 47)

Para trabalhar nessa perspectiva é importante entender que a prática curricular crítica, contra-hegemônica, demanda diretividade do educador, rigor metodológico, colocar os conhecimentos sistematizados pela humanidade a serviço da emancipação dos sujeitos.

Na Educação Popular a finalidade do conhecimento é também a de produzir respostas às necessidades humanas. Podemos lembrar a idéia de Bertold Brecht, partilhada por tantas outras pessoas: a finalidade da ciência é aliviar a miséria da condição humana. Mas isto não significa que a ciência deva ser originalmente utilitária. Se existe uma utilidade fundamental, nas ciências, ela está na criação e na ampliação da compreensão humana a respeito das integrações entre os mistérios da própria pessoa, do mundo em que ela vive, da vida em que ela e os outros seres da vida se realizam e das múltiplas totalizações diferenciadas em que tudo isto existe e a que converge. (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 58)

Nesta perspectiva, voltando nosso olhar para o âmbito da educação infantil, percebe-se que o currículo deve ser elaborado levando-se em consideração a atividade principal que prepondera em cada etapa do desenvolvimento e devemos partir da visão de mundo da criança, de como interpretam o mundo a partir de seu tempo de vida. Para Freire, é fundamental que tomemos as contradições da realidade como problema que nos desafia. Ou seja, o educador não deve orientar suas ações pelas conquistas já efetivadas pelas crianças, pelo contrário, implica saber-se promotor daquilo que deverá ser adquirido, da emergência do novo para realizar nova leitura da realidade.

Na teoria freireana, prevalece a idéia de um currículo que responde às demandas dos sujeitos. Quando propôs a Pedagogia do Oprimido, Freire em oposição à transmissão hierárquica de conhecimentos defendeu que o currículo é fruto da interação entre os sujeitos do processo educativo. Assim, o tema gerador é compreendido como o ato de “[...] investigar, [...] o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre

a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 1987, p. 56). Implica refletir, pensar a própria condição de existência. Esta concepção também é compartilhada pela rede municipal de Concórdia, quando da explicitação e caracterização dos fundamentos da proposta de educação democrática da rede. Assim expressam a compreensão acerca dos temas geradores.

São a síntese das relações homem-mundo, do pensar da comunidade, daquilo que se apresenta e ou evidencia como algo certo e posto. Estão presentes nas falas, nas dúvidas, nas certezas que a comunidade expressa. Apresentam uma relação de contradição com o pensar do educador, o pensar escolarizado e, nessa relação de contradição é que emergem os conteúdos a serem trabalhados. Será a partir da situação presente, concreta (tema gerador), refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o **conteúdo programático** da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da **educação como prática da Liberdade**. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus **temas geradores**. (CONCÓRDIA, 2010b, p.26.)

A partir da definição do tema gerador, é que o coletivo de educadores toma a decisão sobre os conteúdos/conhecimentos em torno dos quais o diálogo se estabelecerá. Portanto, não se dispensa os conteúdos escolares, nem o rigor científico, acontece apenas que estes diferem das finalidades a que se propõe na pedagogia tradicional. É isto que se evidencia em uma experiência vivenciada na organização de uma programação efetivada a partir de um tema gerador na rede municipal de Concórdia.

O processo de construção temática, nesta situação, partiu da coleta de falas das crianças e dos pais, seleção de falas significativas (que apresentam uma contradição, algo a ser trabalhado, desmistificado e que se faz presente na cultura local), problematizações acerca de elementos presentes na micro e na macro-estrutura, bem como de tópicos relevantes a serem trabalhados em sala de aula. **A construção dela visa contemplar a realidade em que as crianças estão inseridas bem como associá-las ao conhecimento científico, buscando mudanças de atitude e construção de novos conhecimentos.** As crianças são, assim, entendidas como sujeitos. (CONCÓRDIA, 2010b, p. 74, grifos nossos)

Neste excerto aparece um elemento de contradição que pode ser indicativo de que nesta proposta ainda prepondera uma concepção de justaposição dos conteúdos à realidade (conteúdos alheios às necessidades e às situações significativas de uma comunidade ou meramente conteúdos ilustrativos da realidade). De acordo com Silva (2004), em algumas programações, percebe-se a necessidade de “encaixar” conteúdos

preconcebidos na rede temática³⁰ agora justificados a partir de análises superficiais da realidade local ou por tentativa de agrupar conteúdos de diferentes disciplinas que estejam relacionados à temática. Muitas vezes, a rede temática é só um pretexto para uma programação convencional preestabelecida. Daí em nada se difere, da concepção bancária, em que a qualidade da educação é medida pela quantidade de conteúdos trabalhados de acordo com o rol de conteúdos pré-estabelecidos de cada área do conhecimento. Aqui, cabe ressaltar que na sistematização curricular – versão 2010, percebe-se que há uma lista de conteúdos mínimos estabelecida para as diferentes áreas do conhecimento (linguagem, ciências naturais, ciências sociais, conhecimentos lógicos matemáticos, artes – linguagem plástica, musical e corporal e movimento) e para cada faixa etária. Esta prática concorre com o que tradicionalmente se fez na escola, apenas inovando em alguns conteúdos/tópicos, bem como inovando em algumas estratégias. A transformação das práticas tradicionalmente consolidadas ao longo da história é um processo muito lento, mas possível.

Em contraposição, se estivermos dispostos a construir uma programação na perspectiva do currículo popular crítico de acordo com Silva (2004), devemos conceber a construção de uma rede temática como um processo de formação político-pedagógica problematizadora em que os educadores são os artesãos de suas práticas. A prática curricular que intenciona um processo de apreensão crítica da realidade deve tomar o posicionamento político/pedagógico como critério para a seleção de recortes epistemológicos específicos de cada área voltando-se para “[...] as necessidades materiais para a sobrevivência humana em seus diferentes planos de existência ” (SILVA, 2004, p. 47). Esta construção curricular, ao efetivar-se, representa

[...] uma decisão ético-política coletiva, assumida por agentes socioculturais que se vêem organicamente responsáveis pela transformação da realidade opressora, e, para tanto, partem da problemática revelada pela realidade concreta em busca de uma epistemologia constituinte da conscientização comunitária requerida. É colocar os recortes do conhecimento pertinentes às necessidades comunitárias

³⁰ A rede temática é sempre uma sistematização possível a partir das representações socioculturais e políticas construídas pelo coletivo escolar. Tratar a rede como “mapa pedagógico” implica em reavaliá-la constantemente, modificá-la em função das demandas que a realidade da prática pedagógica suscita, onde são observadas novas falas e atitudes diante do tema gerador que está sendo trabalhado. Por essa característica dinâmica da rede, são geralmente observadas, no processo de implementação curricular, muitas dificuldades do educador ao planejar o processo de ensino-aprendizagem a partir das relações estabelecidas na rede temática, pois necessariamente isto implica um trabalho coletivo e uma abordagem interdisciplinar.

presentes nas especificidades das áreas à disposição da construção epistemológica do cidadão. (SILVA, 2004, p.48)

Conseqüentemente, a programação construída a partir das relações representadas na rede temática devem instrumentalizar educadores e educandos com novos elementos para a (re)interpretação da realidade a partir da totalização do real. Neste sentido, há que se ter no processo ensino-aprendizagem a preocupação de a partir dos limites explicativos estabelecer recortes epistemológicos indispensáveis para desencadear processos de totalizações que priorizem abordagens contextualizadas da realidade local.

Na perspectiva do currículo emancipatório, a tarefa da escola não se restringe a ensinar conteúdos disciplinares, deve, sobretudo, por meio de estes desmitificar a realidade para provocar a ação consciente. Daí a importância de a organização curricular tomar a prática social como ponto de partida e de chegada.

[...] Se a imposição ética nos faz partir da fala significativa do “outro”, as próprias denúncias que esta fala manifesta tornam-se os objetos de uma epistemologia curricular, comprometida com a **apreensão distanciada e crítica da realidade denunciada, exigindo excursos pelos conhecimentos sistematizados que compõem o patrimônio cultural das ciências**, no sentido de trazer as contribuições epistemológicas pertinentes à análise investigativa e à construção de esclarecimentos que propiciem intervenções e recriações da realidade problematizada. (SILVA, 2004, p.110, grifos nossos)

Esta premissa também é confirmada pela rede municipal de Concórdia ao assim se pronunciar:

[...] a Educação Democrática não exclui, não diferencia, mas deve procurar desenvolver o trabalho educativo a partir das experiências de cada aluno. Isso implica em considerar que o ponto de partida para o trabalho na educação seja a prática social e o ponto de chegada seja também a **prática social**, contudo, esta última **modificada pelo trabalho efetuado pela escola, mediado pelas situações de ensino e de aprendizagem**. (CONCÓRDIA, 2010b, p. 24, grifos nossos)

Na mesma linha de compreensão, Saul e Silva, defendem uma prática pedagógica rigorosa, que não dispensa os conteúdos programáticos. Eles são selecionados à medida que se constituem “[...] acervo científico acumulado pela humanidade a serviço do esclarecimento crítico necessário à emancipação dos sujeitos” (SAUL; SILVA, 2009, p. 236). Para tanto, os conteúdos não podem ser apenas memorizados. É preciso estabelecer relações entre realidade local (a realidade concreta, os problemas da comunidade) e o contexto macro-estrutural via abordagem interdisciplinar objetivando

uma nova forma de pensar a realidade que se realiza pelo diálogo, pela análise e síntese e culmina com o compromisso de buscar alternativas para modificar a realidade.

Nesta perspectiva, assume importância o diálogo:

[...] o diálogo seria propulsor, em sua vertente pedagógica crítica, de um movimento cognitivo e político-epistemológico contínuo, suscitando necessidades de apreender conhecimentos pertinentes às temáticas da realidade abordadas, motivando a construção de novos referenciais analíticos (SAUL; SILVA, 2009, p. 234).

Assim, as programações serão construídas na relação dialógica entre os sujeitos cognoscentes. Neste quesito, também percebemos consonância da proposta implementada pela rede municipal de Concórdia, pois, na teorização dos relatos de experiências, os professores de Concórdia manifestam preocupação em superar a visão de planejar para as crianças e sugerem que os planejamentos devam ser “[...] elaborados e executados com as crianças e não para as crianças” (BARBOSA E HORN, 2008 apud CONCÓRDIA, 2010b, p.73). Na análise do documento de sistematização curricular/2010, percebem-se indícios que confirmam essa proposição quando são mencionadas a “organização e construção de rotinas de comum acordo com o grupo” (CONCÓRDIA, 2010a, p.24); a construção de regras de convivência; a reestruturação de textos (CONCÓRDIA, 2010a, p. 16) [que pode ser realizada somente pelo educador, ou com a participação das crianças] e “a utilização e organização de diferentes espaços: a sala, o parque, os corredores, o bosque, terrenos livres e limpos do bairro” com vistas à “realização de brincadeiras livres (para o professor observar o desenvolvimento e dificuldades da turma), orientadas e organizadas com a intervenção do professor ou não” (CONCÓRDIA, 2010a, p.24). Por isto mesmo, é desencadeada a dinâmica de investigação temática, onde a brincadeira de papéis sociais pode se constituir em estratégia privilegiada de pesquisa. Ainda, referindo-se ao planejamento, afirmam que é preciso:

[...] superar as metodologias clássicas de trabalho com a infância, evitando a mera utilização do quadro-negro, de atividades dirigidas e limitadas à sala de aula (com crianças pequenas em especial). Estas podem (e devem) ser complementadas ou até mesmo substituídas, por uma metodologia que leva em conta participação tanto do professor quanto da criança na sala de aula. (CONCÓRDIA, 2010b, p.72-73).

Também podemos destacar outras orientações realizada à rede municipal de ensino de Concórdia, que convergem na mesma direção do discutido anteriormente, porém, com novas nuances:

Ao trabalhar com crianças de 0 a 5 anos não nos esquecemos da necessidade que estas têm de **aprender a partir de sua realidade, trazendo conceitos concretos** a partir dos quais a participação de todos é a chave essencial para compreender os **conceitos abstratos**, estabelecendo relações entre eles e por fim, **ter elementos conceituais para retomar a “sua realidade individual” e compreendê-la, posicionar-se e discutir o mundo que a cerca.** (CONCÓRDIA, 2010a, p. 07, grifos nossos.)

Na afirmação descrita acima, evidenciam-se excertos que remetem a duas questões importantes. Primeiro, parece haver uma compreensão superficial a respeito do que seja *“aprender a partir da sua realidade, trazendo conceitos concretos”* e, segundo sinaliza que *“os elementos conceituais apreendidos pelas crianças na escola possibilitam a retomada da realidade, sua compreensão e posicionamento diante do mundo”*, apontando respectivamente limites e possibilidades da prática educativa.

Em relação à primeira questão levantada, precisamos considerar que a práxis pedagógica libertadora não pode reduzir a compreensão de partir da realidade ao meramente empírico.

A prática social não é dada facilmente à análise, ou seja, não se mostra ou se desvela mediante um olhar apressado sobre o empírico. A complexificação das relações entre os seres humanos tende a obscurecer a trama constituinte da realidade social, o que dificulta a compreensão efetiva dos fenômenos. Debruçar-se, pois, sobre a prática social para compreendê-la, demanda do ser humano um movimento intelectual que possibilite a apreensão máxima dos aspectos da realidade que deseja compreender, analisar e transformar. (ALVES, 2012, p.189)

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, teoria adotada pela rede municipal de Concórdia, para pensar a realidade torna-se necessário identificar as contradições, apreender o que dela é essencial. Neste percurso, o pensar envolve o movimento de refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações conceituais, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, percebendo-o como síntese de múltiplas determinações, a que denomina-se concreto pensado. Assim, na diferença entre

o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações do pensamento que tornam mais rigorosa a interpretação da realidade observada.

Partir da realidade implica compreender o ser humano como indivíduo concreto, forjado na multiplicidade de relações sociais em que vive como membro de determinado grupo social. Assim, a representação que a criança constrói do mundo (a interpretação dos objetos, fatos e fenômenos) é significada pelos adultos que pretendem transmitir-lhes os conhecimentos historicamente acumulados por este grupo. Ou seja, os modos de organização e percepção do real são compartilhados pelo conjunto dos membros de um grupo social, mediante a aquisição de sistemas simbólicos, onde a linguagem adquire relevância. A invenção e o uso de signos permitem ao ser humano operar num nível diferenciado sobre a realidade, onde os conceitos permitem a “[...] libertação dos seres humanos do contexto perceptual imediato mediante o processo de abstração e generalização. [...]” (OLIVEIRA, 1999 apud ALVES, 2012, p.192). É neste ambiente estruturado que as crianças constroem os conceitos, a consciência é externalizada mediante o “pensamento-linguagem”, sua “práxis”, segundo expressões utilizadas por Freire, que são elementos fundamentais na constituição do tema gerador.

Cabe aqui retomar a discussão acerca de como **fazer pesquisa com crianças pequenas**. Neste sentido, assumindo a brincadeira como atividade principal da infância, cabe articularmos a discussão de autores que se debruçaram efetivamente sobre o brincar e o diálogo com os pressupostos freireanos. O diálogo, entendido numa acepção ampla, de expressão através de múltiplas linguagens, permite a apreensão do saber de experiência feito e as significações que as crianças têm do mundo.

Elkonin (1998) dedicou-se a investigar o papel do jogo no desenvolvimento infantil. O autor concluiu que o jogo é “[...] uma atividade em que se reconstróem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais” (ELKONIN, 1998, p. 19). O autor afirma que o jogo como atividade não se apresenta de forma natural entre as crianças. Defende que o “[...] jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais” (ELKONIN, 1998, p.80) e cita, sobretudo o afastamento das crianças do mundo do trabalho adulto, dentre outras situações. O jogo é influenciado pelas condições concretas de vida, considerando como ponto fundamental as relações mantidas entre os adultos e as crianças. Assim, enfatiza que o caráter concreto das relações entre as pessoas, representadas e reconstruídas pelas crianças durante a brincadeira, se apresenta enquanto conteúdo fundamental para

o desvelar desta atividade, nunca perdendo de vista que, essas representações se realizam de inúmeras formas, dependendo do contexto em que a criança está inserida. De acordo com o autor “Essas relações podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão de trabalho e de solicitude e atenção de uns com outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até de despotismo, hostilidade, rudeza, etc.” (ELKONIN, 1998, p. 35). Ou seja, a base do jogo se encontra nas condições concretas de vida a que as crianças estão submetidas na sociedade. Disto se conclui que a imaginação das crianças se reporta sempre a uma situação vivida, e portanto, sua essência é objetiva e não subjetiva.

Para Vygotski (1991) a imaginação é um processo psicológico que tem no brinquedo seu potencial de desenvolvimento. Geralmente, até os três anos, ainda é o objeto que determina as ações das crianças, pois a ação está subordinada ao objeto. No jogo protagonizado/na brincadeira, a criança pré-escolar age independentemente daquilo que vê, transcendendo a percepção imediata dos objetos. Esse comportamento revela que a criança tem a capacidade de separar ação e significado a partir da utilização de objetos substitutos onde atribui significado ao objeto em conformidade com a situação lúdica.

[...] um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza esta transformação de uma só vez por que é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos (VYGOTSKI, 1991, p. 65).

Para Vygotski, ao exercer a brincadeira de papéis sociais, “[...] a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.” (VYGOTSKI, 1991, p. 64). Na brincadeira as ideias se separam dos objetos e a ação surge das ideias e não dos objetos. A manifestação de uma situação lúdica é apontada por ele como um “[...] estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais” (VYGOTSKI, 1991, p. 66), tornando-se “[...] a primeira manifestação da emancipação da criança em relação a restrições situacionais.” (VYGOTSKI, 1991, p. 66). À medida que a criança opera com o significado das coisas, instaura-se a gênese do pensamento

abstrato. Essa compreensão também é compartilhada pelos educadores de Concórdia no excerto que corresponde à caracterização do conceito brincar:

[...] Através do brincar a criança desenvolve o conhecimento de mundo que expressa seus sentimentos, suas angústias, anseios, ideias [...] Constrói a sua autonomia, sua identidade. Através do brincar ela simboliza o que representa, passo importante para o desenvolvimento do pensamento. (CONCÓRDIA, 2010a, p. 08)

Vygotski (1991) propõe ainda que o brinquedo/brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança se comporta além do habitual para sua idade. Ou seja, quando a criança assume um papel no jogo, se supera. A atividade lúdica resolve então a discrepância entre a necessidade de agir da criança e a impossibilidade dela de executar as operações exigidas. O brinquedo cria espaço para a realização de desejos, que não podem ser satisfeitos imediatamente na situação real, através da situação de faz-de-conta, a exemplo de se colocar na condição de motorista. Nesta situação, a criança tenta corresponder exatamente como age um motorista em situação real e na representação lida com os defeitos mecânicos do carro, se defronta com um acidente, tem de cumprir as leis do trânsito, etc... e aprende as regras convencionadas socialmente para este fazer. Elkonin (1998), na mesma direção, destaca que a atividade lúdica é relevante para o desenvolvimento. Sugere que a partir dos três anos de idade a criança já desenvolve jogos com temas. A adoção de um determinado papel pela criança na situação lúdica exige que a mesma identifique as principais características da personalidade, os modos de comportamento daquele adulto a ser representado por ela, uma vez que o objetivo fundamental do jogo é, conforme afirmado anteriormente, a reconstituição das relações sociais existentes entre as pessoas.

Martins; Arce (2013) abordam a questão da periodização do desenvolvimento infantil e afirmam que [...] cada etapa constitutiva do desenvolvimento é formada por dois sistemas diferenciados e inter-complementares, cujos conteúdos centrais referem-se ao mundo dos objetos e ao mundo das pessoas” (MARTINS; ALVES, 2013, p. 51). As autoras ilustram o enfoque dialético do desenvolvimento infantil a partir das contribuições de Elkonin.

Elkonin apresenta cada etapa do desenvolvimento constituindo-se por dois momentos: no primeiro, a atividade principal da criança é “preenchida” prioritariamente por conteúdos resultantes de apropriações relativas ao mundo das pessoas, que por sua vez, é preche de objetos; no segundo, a atenção da criança

coloca em destaque os objetos e seus significados sociais práticos, priorizando essas apropriações, apenas factíveis por meio de relações interpessoais (MARTINS; ALVES, 2013, p. 51).

Portanto, enquanto as crianças menores encontram sentido nas **ações** da pessoa cujo papel interpretam, as crianças maiores demonstram interesse e curiosidade nas **relações** entre as pessoas com vistas a apresentar um desempenho coerente com o papel que irão representar, onde os objetos assumem valor secundário.

No começo, o jogo consta de ações domésticas executadas pelas crianças: cozinhar, lavar, carregar de um lado para outro (três a quatro). Aparecem depois as significações histriônicas relacionadas com estas ou com aquelas ações: eu sou a mãe, eu sou a cozinheira, eu sou o motorista. Ao lado das ações protagonizadas, aparecem nessas significações as relações entre os personagens e, por último, o jogo culmina com o aparecimento do papel, com a particularidade de que a criança o interpreta num plano duplo: pelo brinquedo e por si mesma... A experiência dos jogos demonstra como neles vão surgindo as perspectivas e os planos no lugar das ações causais e informes... (ELKONIN, 1998, p. 238-239).

Para cada papel a ser desempenhado, evidencia Elkonin (1998), há ocultas, regras internas e condutas sociais que direcionam a atuação das crianças. A preocupação da criança com o cumprimento dos requisitos do papel social possibilita-lhe viver como os adultos com quem convive cotidianamente. Vigotski, neste sentido, em suas investigações sobre o brinquedo, obteve os mesmos resultados, ou seja,

“[...] não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. [...] crianças pequenas podem fazer coincidir a situação de brinquedo e a realidade (VYGOTSKI, 1991, p. 65)

Em síntese, o jogo longe de ser uma forma de a criança se afastar do mundo real, é a forma pela qual a criança pode ampliar seu conhecimento sobre a atividade humana, se apropriar cada vez mais desse mundo, premissa também defendida por Freire. Ao contrário do que predominantemente se apregoa, “[...] imaginação e realidade não são processos antagônicos” (JOBIM e SOUZA, 1997, p. 50).

Os experimentos relatados por seguidores de Elkonin evidenciam também que a qualidade do jogo protagonizado depende da mediação pedagógica que amplie a atenção e a percepção dos alunos para a realidade social e cultural em que estão inseridos. Vejamos um, entre os demais exemplos abordados na obra *Psicologia do jogo*. Uma educadora do jardim de infância promoveu uma excursão ao jardim zoológico, com a

certeza de que fornecendo às crianças animais de plástico, fossem produzir um enredo lúdico referente ao que haviam visto no passeio, porém isso não ocorreu. Resolveu então, repetir a excursão com outras intervenções, procurando evidenciar o comportamento dos animais, as ações dos visitantes e dos funcionários,

[...] concentrando-se no trabalho do bilheteiro, dos porteiros que fiscalizavam a entrada, dos varredores das alamedas e das jaulas, do pessoal da cozinha que preparava a comida para os animais e a repartia, do guia que dava explicações ao público, do veterinário e seus auxiliares de enfermaria. Fez com que as crianças se fixassem na solicitude do pessoal com os animais, na amabilidade e no respeito do público às normas de conduta com os animais, nas relações entre os trabalhadores do jardim zoológico (ELKONIN, 1998, p. 32).

A partir desta intervenção foi possível verificar nas brincadeiras das crianças em sala, a representação dos papéis dos diferentes profissionais que ali atuavam. O conteúdo fundamental que o jogo explicita no fim da primeira infância refere-se à atividade dos homens, suas relações com outras pessoas e outros seres vivos.

Elkonin (1998) salienta a importância da utilização do jogo em âmbito escolar, sobretudo para a educação infantil, pois, é durante a realização do jogo que a criança adquire condições de realizar desejos que seriam inviáveis diante de seu nível de desenvolvimento. Além disso, surge a necessidade de renunciar a desejos momentâneos. Aos poucos aprende a controlar a ação impulsiva enquanto se sujeita às regras do jogo e as re-elabora criativamente assumindo um papel social que irá influenciar a constituição de sua subjetividade. Neste sentido, o jogo nunca é livre, uns determinam e influenciam o jogo dos outros. Cabe ao educador estar atento e intervir no jogo. Ele pode sugerir a inversão de papéis sociais para promover alteridade, provocar que meninos e meninas compartilhem do mesmo jogo (de forma geral os meninos preferem os jogos de luta, representação de heróis, enquanto as meninas costumemente se centram na vida em família – mãe, pai, filhos, empregada, etc...), sugerir que meninos assumam o papel da mãe e vice-versa, pois, quanto maior a variedade de papéis que a criança é capaz de representar no jogo, maior é a expressividade motriz que experimenta, maior o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, maior o desenvolvimento sócio-afetivo. Ao contrário, representar sempre o mesmo papel no jogo pode indicar que se avizinham dificuldades, e neste sentido, parece ser fundamental a leitura que o educador faz do jogo para promover novas intervenções. Outra intervenção que pode ser realizada pelo

educador é proporcionar um espaço de tempo para que as crianças possam falar acerca dos papéis sociais desempenhados, de sua trajetória no jogo.

Elkonin afirma que o jogo contribui substancialmente para a “conduta arbitrada da criança”, para o desenvolvimento moral da mesma.

[...] ao representar uma papel, o modelo de conduta implícito neste papel, com o qual a criança compara e verifica a conduta, parece cumprir simultaneamente duas funções no jogo: por uma parte, interpreta o papel; e, por outra, verifica seu comportamento. A conduta arbitrada não se caracteriza apenas pela presença de um modelo, mas também pela comprovação da imitação do modelo (ELKONIN, 1998, p. 420).

Percebe-se que a rede municipal de Concórdia prioriza a brincadeira como estratégia para a construção de conhecimentos na educação infantil, tendo encontrado menção ao brincar, faz-de-conta e organização de espaços na proposta de sistematização curricular de 2010, onde se estabelece que “[...] As brincadeiras ocorrem de forma orientada ou livre, envolvendo ações individuais ou coletivas. (CONCÓRDIA, 2010a, p. 08). E, descreve demais premissas que devem ser consideradas ao se promover a brincadeira:

[...] na educação infantil brincamos muito, mas, como aponta Vigotsky (1996) “[...] tudo aquilo que é motivo para ação [...]”, nossas brincadeiras são planejadas para que a criança possa resolver seus conflitos, compreender as situações que vivencia e posicionar-se quanto aquilo que aprende ou descobre. (CONCÓRDIA, 2010a, p. 07).

Os educadores da rede municipal de Concórdia caracterizaram o conceito de brincar:

O brincar é uma necessidade básica e um direito de todos. O brincar é uma experiência humana, rica e complexa. [...] Brincar faz parte do processo da formação educativa do ser humano [...].

É pela brincadeira que ela aprende a lidar com algumas de suas emoções, desempenha de forma lúdica papéis sociais e exercita o complicado mundo de regras, presentes na nossa cultura.

O brincar com outras crianças ajuda a desenvolver a capacidade de entender o outro, muito importante para viver em sociedade. É muito importante que as brincadeiras sejam direcionadas, que possuam um objetivo, onde desenvolverá a imaginação, criatividade motora e de raciocínio.

O brincar é uma atividade pedagógica fundamental na educação infantil para o desenvolvimento integral da criança, ou seja, é através do brincar que a criança se desenvolve, fisicamente, socialmente, emocionalmente e cognitivamente.

[...] ajuda a criança a desenvolver a aprendizagem, na qual analise subjetivamente as relações que a cercam. (CONCÓRDIA, 2010a, p. 08).

A brincadeira faz parte da cultura infantil em todos os povos. Desde muito cedo, por meio da brincadeira, a criança “[...] se apropria dos artefatos sociais e simbólicos presentes na cultura e dão significado à sua experiência social” (ALVES, et.al., 2010, p. 31), processo esse chamado de internalização por Vigotski. Por intermédio da brincadeira aprendem a significar/ler o mundo, condição para a produção e aquisição do conhecimento – e que por isso se impõe como necessidade. Nas situações de jogo, enfatizando aqui a representação de papéis sociais, a criança se objetiva como sujeito e toma parte do gênero humano. Portanto, ao representar papéis sociais externaliza valores, reproduz práticas e conceitos cotidianos que se constituem em conteúdo da brincadeira. Assim, cabe ao coletivo de educadores apreender as vozes infantis e identificar nas brincadeiras as contradições que se explicitam para, a partir de um exercício de análise crítica, estabelecer estratégias de intervenção pedagógica voltando-se a problematizar o conteúdo da brincadeira mediante a mediação de conceitos científicos que permitam às crianças uma re-leitura desta situação, onde o objeto de estudo é o conteúdo da brincadeira, ou seja, pode-se definir os temas geradores a partir do conteúdo da brincadeira.

Destacando a importância da mediação pedagógica do educador, Alves, et.al. afirmam:

[...] Observar a brincadeira, as visões de mundo que nela se expressam e tomam corpo; e brincar com a criança, colocando na ação de brincar e no jogo de papéis assumidos ali novos elementos, de tal sorte que a criança possa experimentar outros jeitos de conceber o papel ou objeto em imitação, passam a ser condição sine qua non para a prática educativa efetivamente comprometida com o desenvolvimento humano (ALVES, et.al., 2010, p.38)

Não basta afirmar o valor formativo da brincadeira, é necessário compreender o significado desta afirmação, para que a prática pedagógica seja organizada com vistas a promover aprendizagem e desenvolvimento. Na concepção freireana, este deve ser um momento privilegiado onde o educador observa, ouve, pergunta, anota atuações, os diálogos estabelecidos entre os participantes para compor o dossiê de pesquisa qualitativa, que será utilizado na definição de temas-geradores. Neste sentido, Freire argumenta que

Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa sub-unidade epocal, um conjunto de “temas geradores”, e, noutra, não os mesmos, necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham os homens e os “temas geradores” (FREIRE, 1987, p.56).

Portanto, a análise das falas nos permite identificar os limites explicativos. Estas, por sua vez, conforme anunciado por Silva (2004) implicam a construção do contra-tema (visão do educador acerca do tema gerador) que demandará conteúdos mediadores de novas interpretações da realidade.

Caso, o educador deixe as crianças brincar livremente e não estiver atento ao enredo que marca a representação dos papéis sociais, podemos dizer que há ali uma prática espontaneísta, onde conforme observado por Alves, et.al.,

Muito embora o conteúdo de sala de aula preveja a brincadeira como estratégia de aprendizagem, ele não é problematizador do conteúdo que se revela na brincadeira de papéis sociais. Ou seja, é frágil na observância da dimensão ideológica e política presente na brincadeira de papéis sociais, é frágil na observância do sentido de ter a prática social das crianças como ponto de partida e de chegada do processo de mediação da aprendizagem e do desenvolvimento. (ALVES, et.al., 2010, p. 36).

A brincadeira só assume sua função de promotora do desenvolvimento quando além de reservar tempo e espaço para a brincadeira, o educador tiver uma intervenção ativa no jogo, onde observa, captura as significações das crianças para em seguida atuar sobre o conteúdo representado pelas crianças. A partir do conteúdo da brincadeira o educador planeja novas intervenções que visam ampliar o repertório cultural das crianças, de modo que estas sejam desafiadas a se defrontar com outros aspectos dessa mesma situação representada, inclusive ultrapassando aquelas mais diretamente ligadas a realidade imediata. Sem dúvida, a preocupação com a atenção dispensada às crianças e sua participação no âmbito educacional reflete a utilização de modelos teóricos de fundamentação da prática que privilegiam determinantes sociais, ao invés dos biológicos. Deste ponto de vista, as experiências vivenciadas são determinantes na constituição do desenvolvimento que pode ser observado de acordo com a manifestação de comportamentos adequados aos desafios propostos.

Portanto, todo desenvolvimento transcorre do vínculo ativo indivíduo-sociedade, pressupondo uma relação de contato objetivo, prático, com os fenômenos da realidade. [...] Nisso reside a verdadeira premissa da natureza social do homem e,

consequentemente, do desenvolvimento do psiquismo (MARTINS; ARCE, 2013, p. 44)

A sistematização curricular de Concórdia também prevê que:

[...] o trabalho educativo que tem como base os conceitos, exige que o professor adote a postura de mediador entre a realidade e o conhecimento a ser assimilado pelo aluno, o que resulta em processos abstrativos daquilo que antes o aluno não sabia, haja visto que, um conhecimento novo é uma abstração. (CONCÓRDIA, 2010a, p.05)

Percebe-se uma preocupação da rede municipal de Concórdia no sentido de garantir que a educação infantil seja efetivamente um espaço educativo. Considera-se um avanço o fato da rede municipal de Concórdia promover o debate e elencar conjuntamente os conceitos que possam ser “*referencial epistemológico do professor*” (CONCÓRDIA, 2010a, p. 07) instrumentalizando os educadores na organização da prática educativa libertadora, considerando sempre a realidade local em que os educandos estão inseridos (e sua percepção desta) bem como o nível de desenvolvimento destes. Na ocasião, foram eleitos os seguintes conceitos³¹: *identidade, autonomia, brincar, linguagem, cultura, letramento, adaptação, tempo e espaço, rotina, corporeidade, diversidade, mudanças-transformação, movimento, saúde, contradição/conflitos, faz-de-conta, contexto.*

Após a descrição destes conceitos, encontramos uma espécie de matriz curricular/listagem mínima de conteúdos e uma listagem de estratégias identificando como trabalhar tais conteúdos, onde nem todos os conceitos acima descritos se materializam, cumprem sua função. Entretanto, encontramos indícios (ver apêndice II) de que os conceitos: identidade, autonomia, brincar, linguagem, tempo/espaço, mudança/transformação e movimento, transversalizam essa matriz curricular. Dentre os limites explicativos encontrados na análise, vamos nos aprofundar no aspecto do brincar. Chamou-nos atenção que na análise do currículo para o grupo de crianças de 45 dias a 2 anos, dentro da área de conhecimento denominada linguagem, consta como conteúdo o “Faz-de-conta” (CONCÓRDIA, 2010a, p.12). As estratégias sugerem: “Oportunizar diferentes instrumentos musicais para a criança manusear e brincar”; “Dramatização, brincadeiras e imitação com fantoches”; “Brincadeiras com músicas de diferentes ritmos”

³¹ Estes conceitos foram caracterizados na sistematização curricular de 2010 (CONCÓRDIA, 2010a, p.07-11).

(CONCÓRDIA, 2010a, p.12); “[...] Interação adulto/criança e criança/criança em diferentes brincadeiras”. (CONCÓRDIA, 2010a, p.12). Na área de conhecimento denominada ciências naturais aparece o conteúdo “Corpo humano”. Nas estratégias pedagógicas sugere-se realizar “Brincadeiras envolvendo o corpo e suas partes” (CONCÓRDIA, 2010a, p.13) e “Brincadeiras de imitar os adultos, como escovar os dentes de bonecas, fazer comidinha, ir às compras, dar banho nas bonecas, etc...” (CONCÓRDIA, 2010a, p.13-14). Na área de conhecimento denominada artes, linguagem plástica, musical e corporal, consta o conteúdo “Faz-de-conta” (CONCÓRDIA, 2010a, p.15). A partir das análises realizadas anteriormente sobre a brincadeira, considera-se que possa ser inoportuno priorizar o faz-de-conta nesta faixa etária, dada a ausência ou limites decorrentes do fato de que a criança ainda não domina a linguagem como signo mediador por excelência. Essa ausência torna mais difícil a imaginação, o faz de conta, etc., que são processos humanos cujo acontecimento demanda um trato com o simbólico que ainda não está posto mas que, seguramente, será resultado de intervenções pedagógicas que desafiem a criança no âmbito da manipulação e ação com os objetos. A imitação vai se restringir, muito provavelmente aos sons, gestos, onde o educador deve nomear para a criança todas as ações que realiza. Embora, compreenda-se como fundamental a máxima de Vigotski de que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”(Vigotskii, 2010, p.114), cabe aqui, parece-nos a priorização da “manipulação e exploração dos objetos e brinquedos”, estratégia sugerida na área de conhecimentos lógicos matemáticos para essa faixa etária.

Para melhor elucidar nosso posicionamento, retomemos as contribuições de Elkonin (1987), em reflexão anterior desenvolvida neste estudo, que afirma que na primeira infância a atividade principal é a objetual-instrumental, onde as atenções devem se concentrar na manipulação dos objetos e sua significação realizada por intermédio da linguagem. No entanto, a partir das contribuições de Facci (2004) já mencionadas anteriormente, pode-se afirmar que até mais ou menos os 18 meses, a criança ainda não consegue operar com as funções simbólicas da linguagem.

Elkonin afirma que torna-se imprescindível planejar situações em que as crianças desenvolvam suas “[...] coordenações sensório-motoras fundamentais que oferecem a possibilidade de manipular e atuar com os objetos” (ELKONIN, 1998, p. 207).

Durante o processo em que a criança aprende a agir com os objetos, Elkonin, identificou dois componentes importantes. “Por uma parte, contém o esquema geral

relacionado com a significação social do objeto e, por outra, o lado operacional que deve ter presentes as propriedades físicas dos objetos” (ELKONIN, 1998, p.221). Isso faz com que se observe na evolução do brincar dois tipos de transferência.

Em alguns casos, transferência da ação com o objeto, aprendida numas condições, para outras condições. Por exemplo, a criança aprendeu a pentear com um pente de verdade a própria cabeça, e passa em seguida a pentear a boneca, o cavalo de papelão, o urso de pelúcia...

Em outros casos, faz-se o mesmo, mas com um objeto substitutivo, por exemplo, pentear, não com um pente, mas com uma régua de madeira, a boneca, o cavalinho, e pentear-se a si mesma. No primeiro caso, o objeto manipulado era um pente; no segundo, bonecas e cavalinhos. Num tipo de transferência generalizam-se as ações; no outro separa-se o objeto do esquema de atuação (ELKONIN, 1998, p.223-224)

O indício de criação de uma situação lúdica para Elkonin (1998) se dá quando a criança consegue completar a representação habitual da ação com o objeto ausente no momento dado. Esta atividade demonstra a capacidade da criança atribuir significado aos objetos de acordo com sua finalidade na situação lúdica, podendo a criança executar diferentes ações com um mesmo objeto. É, pois, a ação sobre esse objeto substituto que marca o sentido dado a ele. No caso da brincadeira citada em que a criança tenha a ação de pentear o cabelo da boneca, mas sem o objeto específico para este fim, ela vale-se de outro objeto, que preferencialmente tenha alguma semelhança com o pente.

O autor em tela também descreve acerca do processo de engajamento da criança no jogo. Afirma que aproximadamente entre os dois anos e meio a três anos de idade aparecem os primeiros indícios do jogo de papéis sociais em que a criança é protagonista, isto é, em que na situação lúdica imita personagens, sem que essas ações tenham relação entre si.

[...] o jogo consiste já em duas ou várias ações elementares sem vinculação nenhuma [...] não formam uma concatenação lógica transcorrida num só ato complexo. O típico dessas ações é justamente constituírem uma série de ações soltas sem nenhuma relação entre si (ELKONIN, 1998, p.228)

Não há um enredo ou uma sequência lógica do que realiza ao brincar. É no final do primeiro período da infância que o autor verificou que [...] começam a aparecer jogos que constituem uma concatenação vital de ações (ELKONIN, 1998, p. 229). Constituem-se premissas fundamentais na transição para o jogo protagonizado:

inserem-se no jogo objetos substitutivos de objetos reais que recebem um nome adequado à sua significação lúdica; complica-se a organização das ações, a qual adquire o caráter de concatenação reflexiva da lógica das conexões vitais; produz-se uma síntese das ações e sua separação dos objetos; aparece a comparação de suas ações com as ações dos adultos e, de acordo com isso, a criança atribui-se o nome de um adulto; opera-se a emancipação a respeito do adulto, apresentando-se este à criança como modelo de ação e, simultaneamente, surge a tendência para atuar com independência, mas como adulto (ELKONIN, 1998, p. 230-231)

Na análise realizada foi possível constatar que o faz-de-conta, o jogo de papéis sociais foi contemplado de forma adequada na faixa etária de 3 anos a 3 anos e 10 meses. Na área de conhecimento denominada ciências sociais, consta o conteúdo “Brinquedos e brincadeiras (antigos e atuais)” (CONCÓRDIA, 2010a,p. 18). Nas estratégias sugere-se “[...] brincadeiras de faz-de-conta” e o “Uso do parquinho [...]” (CONCÓRDIA, 2010a, p.18). Na área de conhecimento denominada conhecimentos lógicos matemáticos, a brincadeira e os jogos constam como estratégias. Sugere-se a “Construção de um “mercadinho” com embalagens diversas” (CONCÓRDIA, 2010a, p.19), ou seja, sinaliza-se para a possibilidade de perceber a organização de espaços como estratégia de pesquisa e construção de conhecimentos. Na área de conhecimento denominada artes consta o conteúdo: “Construção de jogos e brinquedos”, e “Imitação e representação” (CONCÓRDIA, 2010a, p. 21). As estratégias sugerem “Brincar com fantasias e/ou roupas”, realizar “Brincadeiras de rodas”, “Uso de materiais alternativos para confecção de instrumentos (sucatas)” (CONCÓRDIA, 2010a, p.21). Na área de conhecimento denominada movimento, a brincadeira consta apenas como estratégia: “brincadeiras ritmadas, brincadeiras de equilíbrio, brincadeiras realizadas com limites que envolvam tempo e espaço, organização de circuitos” (CONCÓRDIA, 2010a, p.23).

Na análise da organização do currículo para o grupo de crianças de 4 e 5 anos percebeu-se que na área de linguagem a brincadeira consta como estratégia: “Brincadeiras livres (para o professor observar o desenvolvimento e dificuldades da turma), orientadas e organizadas com a intervenção do professor ou não, utilizando e organizando diferentes espaços: a sala, o parque, os corredores, o bosque, terrenos livres e limpos do bairro”. (CONCÓRDIA, 2010a, p.24 grifos nossos). Na área de conhecimento denominada conhecimentos lógico-matemáticos, consta como estratégia: “Brincar com blocos lógicos; brincar com materiais que tenham diferentes texturas” (CONCÓRDIA, 2010a, p.27). Na área de artes consta como conteúdo: “Dramatização; O representar; O brincar de ser outra pessoa” (CONCÓRDIA, 2010a, p.29 grifos nossos) e a “Construção

de brinquedos com materiais alternativos” (CONCÓRDIA, 2010a, p.28). Na área do movimento, consta como estratégia: “Utilizar caixas de vários tamanhos para as crianças explorarem dentro/fora, grande/pequeno, em cima/em baixo; brincar com bolas, cordas, bambolês, colchonetes, túneis, objetos que permitam vários movimentos” (CONCÓRDIA, 2010a, p.29).

Em síntese, embora a proposta de Concórdia pareça ser flexível e explicitar o que cada grupo de crianças e áreas do conhecimento poderá oferecer na infinidade de conhecimentos que a história produziu, na concepção freireana é incoerente listar conhecimentos a priori, antes da realização da investigação temática. Cabe também sinalizar que, embora a proposta evidencie a organização de espaços como uma das possibilidades para impulsionar o jogo protagonizado na infância, é fundamental que se advirta sobre a importância da intervenção do educador, não somente organizando o ambiente externo, dispondo objetos para a ocorrência da situação lúdica, mas, de modo especial, ao estar atento ao enredo das brincadeiras (e em alguns momentos interferir/participar) visando oferecer modelos de ações para que a criança venha a reproduzir ou contestá-los. Esta situação pode ser ilustrada quando as crianças brincam de casinha representando ser uma família³². Uma das crianças excluída da brincadeira recorre à educadora para pedir auxílio: - Não me deixaram participar da brincadeira! Imediatamente a educadora solicita aos colegas que a deixem participar, conforme os combinados do grupo. Neste momento a criança que estava representando a mãe, responde: - “Então, você é a filha adotiva!”. Neste momento, caso o educador esteja atento ao enredo construído na brincadeira pode fazer questionamentos buscando entender qual a representação que as crianças tem de filhos adotivos, ou, pode se propor a ser filho adotivo também - representando por exemplo, um estereótipo de “filho rebelde, desobediente” só por ser adotivo, para ver como as demais crianças inseridas nesta brincadeira reagem e justificam sua posição em relação a representação deste papel social. No entanto, apesar de haver um direcionamento da proposta neste sentido, percebe-se ainda a fragilidade desta, deixando a critério do educador se acha oportuno intervir ou não nas brincadeiras de papéis sociais, sobretudo.

³² Este exemplo faz parte da minha vivência enquanto educadora de pré-escola no CEIM Cantinho da Criança localizado no Bairro Bela Vista em Chapecó-SC, no ano de 2001. Esta situação é uma dentre várias outras situações significativas vivenciadas ao longo de anos de experiência, sendo que me apropriei da importância da organização de espaços como estratégia para potencializar as brincadeiras de papéis sociais, elemento indispensável no processo de investigação temática realizado na implementação da educação popular em Chapecó por mim vivenciada como educadora na rede a partir de 2000.

Neste sentido, diante da problematização do conteúdo dos jogos de papéis sociais e da apropriação de conhecimentos científicos demandados por esta situação significativa, os educandos podem, tal como explicitado em excerto anterior, “*posicionar-se e discutir o mundo que os cerca e retomar sua realidade individual*” repensando sua atuação e dos demais sujeitos no contexto histórico em que estão inseridos.

A Sistematização Curricular de Concórdia/2010 deixa evidente, a serviço do que se coloca o conhecimento historicamente sistematizado:

[...] o ato educativo não começa nem termina na escola/CMEI, ela transcende seu espaço, o conhecimento que trabalhamos perpassa a casa, a família, os valores, as relações que a criança estabelece e, por conseqüência, sua vida. (CONCÓRDIA, 2010a, p. 07)

Portanto, o conteúdo historicamente sistematizado selecionado para ser trabalhado frente à determinada problemática, será generalizado pela formação de conceitos e pode auxiliar a criança nos diferentes aspectos de sua vida social.

Os discursos e propostas no campo educacional têm girado, entre outras questões, em torno das articulações entre os saberes científicos e cotidianos. A função da escola para alguns, limita-se a transmitir/disseminar os saberes historicamente acumulados. Para outros, esses saberes não apenas são transmitidos, como também (re) construídos pelas pessoas envolvidas no processo pedagógico. Chassot (2000) afirma que a escola, muito mais do que reprodutora dos conhecimentos, é um espaço político com amplas possibilidades de exclusão ou com amplas possibilidades de propiciar uma educação crítica. Na direção de uma educação crítica faz-se necessário pensar acerca das seguintes questões: por que e como articular os saberes cotidianos e os saberes escolares? Essa articulação sempre é possível?

Para Freire, conforme já abordado anteriormente no capítulo 3 deste trabalho, é necessário reconhecer os valores, práticas, os saberes de experiência feitos dos educandos, para que possamos não só identificá-los, mas principalmente problematizá-los, propiciando, assim, um processo pedagógico com relevância científica e social.

Realizar a pesquisa sócio-antropológica para compreender um grupo, é algo complexo. A pluralidade cultural de um grupo é evidenciada no cotidiano, em suas diferenças e proximidades nas formas de resolver seus problemas. Assim sendo, cabe ao educador/pesquisador buscar a realidade pelos indícios, pelos significados e representações construídas por esse grupo. Nesta perspectiva a realidade é algo que se

insinua pelo cotidiano, mas não se entrega totalmente a ele. Portanto, é necessário um olhar crítico do educador para o cotidiano em que as crianças estão inseridas.

Os estudiosos do currículo como ciência crítica tem uma perspectiva histórica e relacional e centram as investigações na sala de aula. Tentam responder a questões, tais como: Quem seleciona os conhecimentos a serem ensinados na escola? Porque o conhecimento é organizado e transmitido desta forma? Quem será beneficiado com estes conhecimentos?

A perspectiva do currículo como ciência crítica é essencialmente a de um currículo-formação, voltado para a consciência crítica, para a emancipação e humanização do homem. Um currículo dessa natureza trabalha questões éticas, políticas, sociais, e não só questões técnicas e instrumentais. Assume um pacto com a justiça social, no sentido de maximizar a igualdade econômica, social e educacional. O trabalho do professor - curricularista orientado por esses pressupostos nunca será neutro, mas permeado por compromisso e imbuído de intencionalidade.

O enfoque relacional e estrutural situa a escola e o currículo na totalidade das relações sociais. Traz uma visão de homem concreto, situado no seu tempo e não uma abstração teórica. Reconhece a existência do conflito e trabalha com ele, questionando o consenso normativo e intelectual. É uma outra concepção de planejamento educacional, que procura responder questões sobre quem planeja e com que finalidade, não se atendo unicamente aos aspectos metodológicos. [...] Assim, ao se reconhecer que a escola não é uma instituição totalmente determinada e as pessoas não são espelhos passivos da economia, mas agentes ativos no processo de produzir cultura e conhecimento, tem-se um campo para a contestação das relações sociais dominantes. (SILVA, 1990, p.11-12)

Nesta direção, recorreremos a um exemplo advindo da Etnomatemática, abordagem que tem algumas influências freireanas e que questiona a neutralidade do conhecimento científico, propondo redimensionar o saber a ser trabalhado na escola. Para Monteiro:

[...] a organização escolar na perspectiva da Etnomatemática, para mim, implica em redimensionar o saber escolar, considerando a escola não apenas uma instituição responsável pela difusão do conhecimento científico, mas também um espaço de interlocução entre diferentes saberes, que possibilite a incorporação de um conhecimento recheado de "vida". Isto, é claro, não exclui o saber científico, apenas o redimensiona, possibilitando-nos pensar porque se enfatiza um aspecto e não outro, por que um conhecimento tem mais valor do que outro. (MONTEIRO, 2004, p.445)

Monteiro, preocupada com possibilidades para a prática pedagógica, relata uma experiência que viveu na pesquisa de campo realizada no assentamento rural de Sumaré, e que foi base de seu trabalho de doutorado. O trabalho tinha por objetivo verificar as possibilidades e limites de um curso de alfabetização de adultos na perspectiva da

Etnomatemática. A pesquisadora permaneceu no assentamento de 1993 até 1999. Ela relata como Zé do Pito (um agricultor, plantador de tomates), que nunca havia freqüentado a escola, dava conta da responsabilidade de divisão da conta de luz de uma bomba d'água que usava conjuntamente com outras famílias na irrigação de suas roças. Ao observar seu Zé fazendo o cálculo com a calculadora, a pesquisadora, não havia entendido o que ele havia feito. Pediu-lhe então, para explicar-lhe como era feita essa divisão. Ele respondeu-lhe que: “pego o valor comum (taxa básica) e divide entre os que usaram. Depois, o que sobrou divide conforme cada um pode pagar, pois, se alguém teve prejuízo e outro lucro, então aquele que teve lucro paga uma parcela um pouco maior” (MONTEIRO, 2004, p. 443). Então, a pesquisadora se empenhou em compreender o que estava por detrás deste raciocínio, mediante problematizações e considerações:

[...] Na impossibilidade de escrever os números, pois não dominava a escrita, ele lia e utilizava a calculadora como seu recurso algorítmico. Além desse aspecto, a sua divisão não era uma divisão do tipo escolar. Era uma divisão proporcional, mas com critérios que estabeleciam relações de solidariedade e não de capital. Vou me explicar melhor: na escola a divisão é tratada somente como uma conta, como um algoritmo a ser ensinado. Em geral a preocupação é sempre com os métodos: longo, curto, estimativa... O conceito, quando discutido, refere-se a uma divisão em partes iguais, e quando se discute proporcionalidade, os exemplos se limitam a discussões sobre temas como: relação trabalhador-horas de trabalho; divisão de heranças e lucro em função do capital investido, etc. Porém a situação acima, recheada de vida, não fala apenas de uma divisão, fala da razão pela qual devemos dividir e dos valores envolvidos nessa prática. O cálculo é algo secundário. (MONTEIRO, 2004, p. 443)

Nesse processo, seus filhos lhe ensinaram a manusear a calculadora. Que professor ousaria ensinar um aluno a usar a calculadora antes de dominar o algoritmo escrito? [...] A “escola” que esse agricultor vivenciava não tinha pré-conceitos, não se imobilizava frente às tendências e chavões pedagógicos (MONTEIRO, 2004, p. 443-444)

Além disso, seu cálculo envolvia uma divisão proporcional que considerava a potencialidade do lucro e não do custo com o uso da água. Havia nesse grupo a consciência do mercado oscilante da horticultura e sabiam que era melhor pagar a conta e manter a bomba funcionando, mesmo que alguns pagassem mais que outros algumas vezes, em vez de criar problemas financeiros para uma das famílias ou desgastes que pudessem impedir o andamento do trabalho. A manutenção das condições do grupo era superior aos cálculos precisos.

O aprendizado dessa prática que envolve questões éticas, solidariedade, respeito [...] ali foram apreendidos na subjetividade e organização do grupo, talvez, por experiências conflituosas, mas apreendidas, incorporadas como prática social e individual. Que disciplina seria capaz de promover isso?(MONTEIRO, 2004, p. 444)

E concluiu:

E é isso que vejo como fundamental no trabalho escolar, ou seja, trazer para a escola a vida presente nas situações do cotidiano não significa ensinar a fazer o cálculo que o Sr. Zé ou seus filhos já sabem, ou ainda incluir mais um processo de divisão, mas sim, a partir dessas situações, refletir sobre por que a ênfase na divisão ocorre na escrita do algoritmo e não nos critérios da divisão? Por que centrar o ensino na escrita do algoritmo, abolindo a calculadora e o cálculo mental? Quais os significados e valores presentes nesta situação? Como e por que outros grupos agiriam de forma diferente frente a esse problema? (MONTEIRO, 2004, p. 444-445)

Ao nosso ver, corroborando com Monteiro (2004), essa situação tem um significado local, pois faz parte desse grupo, mas, enquanto valores presentes nesse fazer, tem um significado universal que perpassa as fronteiras deste grupo. Portanto, o conhecimento é sim, impregnado de valores culturais e sociais, constituindo-se de elementos mais amplos que os conteúdos específicos de alguma área do conhecimento. Trabalhar nesta perspectiva implica compreender educador e educandos como sujeitos do processo e, sobretudo, implica a necessidade de compreender a que necessidade os conteúdos científicos responderam em determinado momento histórico, ou seja, o que lhes deu origem e significado para que possamos compreendê-los como socialmente válidos numa relação tempo/espaço e suas transformações na história.

A Sistematização Curricular/2016 da rede pública municipal de ensino de Concórdia mantém o materialismo histórico dialético como linha pedagógica norteadora, reiterando a tese já defendida em 2003 na I Conferência Municipal de Educação, “[...] tendo em vista a melhoria da aprendizagem do aluno, centro de nossas ações educativas” (CONCÓRDIA, 2016, p. 09) .

Nesta perspectiva, cabe-nos refletir sobre quais conhecimentos, quais saberes devemos privilegiar, neste momento histórico, no trabalho pedagógico para dar conta do desenvolvimento humano integral. Deste modo, faz-se necessário encontrarmos caminhos que respeitem o tempo de aprendizagem e a experiência de cada aluno, levando-o estabelecer relações entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico trabalhado pela escola. (CONCÓRDIA, 2016, p.11)

O currículo para a educação infantil foi elaborado coletivamente partindo da avaliação da Sistematização Curricular-2010 e foi articulado com a legislação vigente, dentre elas: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/2013, e o Documento Preliminar da Base Nacional Curricular Comum - BNCC nas versões de 2015/2016, que aponta seis conceitos fundamentais para o trabalho educacional com as crianças da educação infantil. A rede municipal adota os mesmos direitos de

aprendizagem da BNCC, no entanto, conceitua cada um deles a partir da construção coletiva, a seguir detalhada:

CONVIVER e fruir das manifestações artísticas e culturais da sua comunidade e de outras culturas – artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, folguedos e festas populares - ampliando a sua sensibilidade, desenvolvendo senso estético, empatia e respeito as diferentes culturas e identidades. BRINCAR com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos, materiais, construindo cenários e indumentárias para brincadeiras de faz de conta, encenações ou para festas tradicionais, enriquecendo seu repertório e desenvolvendo seu senso estético. PARTICIPAR de decisões e ações relativas a organização do ambiente (tanto no cotidiano como na preparação de eventos especiais), a definição de temas e a escolha de materiais a serem usados em atividades lúdicas e teatrais, entrando em contato com manifestações do patrimônio cultural, artístico e tecnológico, apropriando-se de diferentes linguagens. EXPLORAR variadas possibilidades de usos e combinações de materiais, substâncias, objetos e recursos tecnológicos para criar e recriar danças, artes visuais, encenações teatrais, músicas, escritas e mapas, apropriando-se de diferentes manifestações artísticas e culturais. EXPRESSAR, com criatividade e responsabilidade, suas emoções, sentimentos, necessidades e idéias, brincando, cantando, dançando, esculpindo, desenhando, encenando, compreendendo e usufruindo o que é comunicado pelos demais colegas e pelos adultos. CONHECER-SE, no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades, identificando e valorizando o seu pertencimento étnico-racial, de gênero e de crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo peculiar de expressão por meio do teatro, música, dança, desenho e imagens. (CONCÓRDIA, 2016, p.18-19)

E continuam as considerações:

[...] Buscamos assegurar a efetivação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, traçados nesse documento, com vistas a potencializar uma **educação humanizadora, crítica, integral**, compreendida nas relações complexas que envolvem o homem e a sociedade, juntamente com os profissionais da educação, contribuindo para uma ação docente intencional, direcionada de forma criteriosa e consciente.(CONCÓRDIA, 2016, p.12, grifos nossos)

Os conceitos apresentados pelo documento preliminar da BNCC-2015/2016, apontam para um **conjunto de princípios** voltados à proposta pedagógica deste nível de ensino. **Tais elementos devem ser considerados como ponto de partida para o processo ensino aprendizagem de crianças**, de modo que a ação do profissional de educação infantil deverá estar voltada a considerar as experiências infantis, aportadas no lúdico, por meio de brincadeiras, da interação e da participação no sistema educacional. (CONCÓRDIA, 2016, p. 19, grifos nossos)

Nos termos colocados pelo documento em tela, e considerando os princípios fundamentais da concepção freireana de educação, é possível inferir acerca de um distanciamento das orientações desta perspectiva e de uma aproximação de convicções

pedagógicas mais voltadas ao campo das pedagogias liberais³³. Assim, na medida em que a rede municipal de Concórdia assume, incorpora os direitos de aprendizagem da BNCC, pode estar sinalizando outros formatos para a política educacional e, conseqüentemente, limitando a ação pedagógica de cunho libertador tal como proposto por Freire, haja vista que, já não se toma a prática social como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico, conforme previam documentos anteriores, onde se lia:

“[...] que o ponto de partida para o trabalho na educação seja a prática social e o ponto de chegada seja também a prática social, contudo, esta última modificada pelo trabalho efetuado pela escola, mediado pelas situações de ensino e de aprendizagem. (CONCÓRDIA, 2010b p. 24).

Ao analisar a descrição dos princípios acima citados constatamos que não há menção ao senso crítico das crianças, não se explicita a intenção de conduzir as crianças a um pensar crítico da sua realidade; apenas encontramos menção direta ao desenvolvimento do senso estético e da sensibilidade, que também são importantes no desenvolvimento do indivíduo. A participação nas decisões fica restrita ao ambiente escolar, sem fazer menção a sua interferência nos diferentes grupos sociais onde interage. Por outro lado, reserva-se a criança a faculdade de escolher os temas, dando uma impressão da secundarização/fragilidade do papel do educador nesta proposta, sem qualquer referência a metodologia do tema gerador. Estas são nossas impressões primeiras, que merecem sem dúvida maior estudo e aprofundamento. Percebe-se, por outro lado, que a rede municipal de Concórdia aposta na efetiva participação dos diferentes segmentos na construção de sua proposta pedagógica exercendo sua cidadania.

Por mais que as intenções proclamadas na Sistematização Curricular de 2016 tenham como objetivo a construção de uma *“educação humanizadora, crítica, integral”* conforme referenciado acima parece que há aqui, um distanciamento dos pressupostos políticos, filosóficos e epistemológicos do materialismo histórico-dialético. O fato da proposta de educação de Concórdia ter um fundamento freireano não garante que essa prática se efetive. Há inúmeros fatores de ordem cultural, socioeconômica e política que influenciam nesse fazer. As constatações referentes aos excertos anteriores nos permitem inferir que a concepção freireana perde força na luta dos contrários que constitui a

³³ Notadamente essa afirmação requer maior investimento em termos de uma análise crítica pormenorizada que, a nosso ver, pode constituir-se objeto de novas investigações.

história, “[...] cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais [ofensa neoliberal] de uniformização/centralização curricular + testagem em larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzidos na BNCC”(ANPED, 2015, p. 01).

No mesmo documento encontramos outra exposição de motivos acerca da crítica ao movimento de uniformização/padronização curricular, que acreditamos ser pertinente a nossa reflexão, citando dois riscos:

[...] a fragilização da autonomia, da diversidade e da localidade em prol da centralização; e a criação de uma classe de planejadores de currículo que, de fora das escolas e de suas realidades, a partir de uma única e hegemônica visão sobre conhecimentos válidos e necessidades de aprendizagem de conteúdos, legisla sobre o que se deve ou não fazer nas escolas com base naquilo que crê ser importante de conhecer. (ANPED, 2015, p. 05)

Acredita-se que a tão almejada qualidade da educação não se dá mediante a padronização dos conteúdos nas escolas e sim, que esta se efetiva quando se investe na construção de uma política de formação inicial de professores e se prioriza a formação permanente em serviço baseada na práxis. Reiteramos ainda que repudiamos a retomada (ou retrocesso!) à formação tecnicista onde se qualifica o professor para a ação técnica de execução dos currículos, responsabilizando/culpabilizando o professor pela falta de qualidade da educação, bem como para as formações continuadas que ocorrem esporadicamente com palestras de especialistas renomados, mas que desconhecem o trabalho/fazer realizado pelos educadores da rede, desconhecem o chão da escola.

Cabe esclarecer aqui, que há diferença entre a concepção de formação continuada e formação permanente. De acordo com Freire “[...] na formação permanente dos sujeitos, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 18). Uma política educacional dirigida à educação infantil, que se fundamenta na matriz freireana de pensamento, poderá encontrar inspiração na concepção de formação permanente implementado no programa de formação de educadores realizado na cidade de São Paulo, no período 1989-1992. Saul (2010) explicita a concepção freireana de formação permanente:

Formação permanente, para Paulo Freire, implica a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e tem sempre a perspectiva de ser mais. Educação permanente, portanto, não se destina somente aos educandos em momentos de

sua escolarização, mas a todo o ser humano em qualquer etapa de sua existência. A educação permanente está aliada à compreensão de que ela incide sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática. Daí o entendimento de que um programa de formação permanente de educadores exige que se trabalhe sobre as práticas que os professores têm. Dizia Paulo Freire: A partir da prática que eles [os educadores] têm é que se deve descobrir qual é a “teoria embutida” ou quais são os fragmentos de teoria que estão na prática de cada um dos educadores mesmo que não se saiba qual é essa teoria. (SAUL, 2010, p.09)

Os princípios norteadores do programa de formação de educadores, da gestão Paulo Freire, estão descritos no livro *A educação na cidade*, de autoria de Freire. São eles:

- 1) o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la;
- 2) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano;
- 3) a formação do educador deve ser constante, sistematizada porque a prática se faz e se refaz;
- 4) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;
- 5) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular;
- 6) o programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
 - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
 - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
 - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (FREIRE, 1991, p.80)

O programa de formação caracterizava-se pelo trabalho com coletivos de educadores, que tinham o seu lócus na escola, com o objetivo de discutir suas práticas e descobrir a teoria nelas existentes. Na seqüência, confrontava-se teoria e prática, num constante movimento de ação-reflexão-ação, recriando, assim, a práxis.

Essa opção por uma formação permanente para os educadores, na concepção de Freire, requer condições para o seu desenvolvimento efetivo, quais sejam, previsão de horas remuneradas para essa formação e a presença de coordenadores para os grupos, que detenham essa metodologia de formação, de modo que o trabalho tenha a necessária rigorosidade metódica.

Ao qualificar os educadores vivenciando o exercício da práxis, dentre outras tantas questões, a educação pode possibilitar aos sujeitos assumirem-se como capazes de

transformar sua prática, sua vida, o mundo, estabelecendo com os outros homens relações de reciprocidade, fazendo e refazendo a cultura e a história.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Compartilhamos com Freire (1991) do entendimento de que não é por decreto que se fazem as mudanças em educação, por isso temos a convicção de que a proposta deve ser construída com a participação efetiva da comunidade escolar com o objetivo de problematizar a educação instituída, discutir a educação desejada – os sonhos e utopias, e visualizar os desafios. Toda proposta pedagógica é expressão de um projeto político e cultural, portanto, relaciona-se à vida na escola e reúne tanto bases teóricas quanto diretrizes práticas nela fundamentadas.

Elaborar uma proposta pedagógica, um currículo que se fundamente na perspectiva freireana não é tarefa fácil e, cabe aqui recordar que Freire solicitava que nós o reinventássemos. Para ilustrar essa necessidade, vale lembrar-se da história que Benjamin (1995, p. 219-220) conta, falando de um rei que, apesar de muito poderoso, não se sentia feliz e se tornava cada vez mais melancólico. Mandou um dia chamar seu cozinheiro particular, pedindo-lhe que fizesse uma omelete de amoras tal qual havia saboreado há 50 anos, na sua infância. Nessa época, seu pai guerreava e, tendo perdido a guerra, tivera de fugir. Depois de muito vagar pela floresta, famintos e fatigados, o menino-rei e o pai encontraram uma choupana onde uma velha os fez descansar e lhes preparou uma torta de amoras. O cozinheiro – que recebera do rei, como promessa, a mão da filha e o reino, caso soubesse fazer aquela omelete, ou a morte, em caso negativo – escolhera de antemão morrer, já que, embora possuísse os ingredientes e a receita da torta, jamais conseguiria temperá-la com o gosto do perigo da batalha, da vigilância do perseguido, do calor do fogo e da doçura do descanso, do presente exótico e do futuro obscuro.

Esta história aponta o quanto à proposta pedagógica deve estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente essa realidade, enfrentando os problemas. Foi este movimento que a rede municipal de Concórdia construiu no período analisado. A construção desta proposta de educação não pode ser dissociada de uma visão de processo, pois os movimentos de participação não são lineares, há avanços e retrocessos influenciados pelas contradições da realidade econômica, política e social e dos próprios sujeitos que a constituem. A implementação da proposta de educação democrática e cidadã para todos na rede municipal de Concórdia,

no período de 2000-2016, tem uma história, é situada, contém uma aposta e foi realizada com a intenção de criar uma alternativa ou proposição crítica, tomando a questão curricular e desenvolvendo-a na direção contrária à habitual, numa perspectiva contra-hegemônica, visando formar para a cidadania e contribuir para a transformação social. Na Educação Infantil, conforme os documentos analisados destacam-se os seguintes enfrentamentos: a preocupação em superar a concepção espontaneísta de educação, o trabalho escolar fragmentado e as metodologias clássicas de trabalho com a infância, evitando a mera utilização do quadro-negro, de atividades mecânicas e limitadas à sala de aula, baseadas na perspectiva bancária de educação onde o educador é quem sabe e determina o que deverá ser feito, escolhe e dispõe os brinquedos para as crianças, determina a rotina, trabalha conteúdos alheios à realidade, etc... Enfim, o movimento de reestruturação curricular visava superar a concepção de criança baseada na passividade, como alguém incapaz, um “vir a ser”, bem como refutar a postura oposta, de tomar a criança como centro do processo pedagógico, de forma a imperar uma atmosfera não diretiva do trabalho pedagógico.

Nosso intento com esta pesquisa, como mencionado no início do trabalho, foi problematizar não uma proposta específica, mas a nós mesmas como protagonistas de vivências pedagógicas transformadoras. Para isso, levantamos algumas questões: é possível uma educação infantil freireana? Se sim, como se materializa no âmbito de uma proposta pedagógica? Que desafios se colocam para quem se dispõe a ela? Indagações que se traduziram no problema de pesquisa: Quais as possibilidades e desafios da pedagogia freireana no âmbito da organização da práxis pedagógica em contextos de educação infantil?

Estabelecemos como objetivos para esta investigação: identificar as características que assumem o desenvolvimento humano na perspectiva da teoria histórico-cultural; caracterizar a concepção freireana de educação e suas implicações para a organização de processos pedagógicos no âmbito da educação infantil e analisar a proposta político pedagógica de educação infantil do município de Concórdia e demais documentos que registram a caminhada do processo de reorientação curricular vivenciado no período 2000-2016. Para atingi-los, buscamos primeiramente realizar através de revisão bibliográfica a contextualização da infância no Brasil, percebendo-a como uma construção social que não pode ser compreendida fora de um contexto sócio-econômico, político e cultural, evidenciando as mudanças de paradigmas em relação a infância nos diferentes

períodos históricos: a criança naturalizada; a criança como problema social; a criança como sujeito de direitos. Em consonância com a concepção da criança como sujeito de direitos, investigamos as contribuições da sociologia da infância para pensar a educação das crianças e percebemos a aproximação desta com as idéias da pedagogia freireana. Enfatizamos a educação infantil como espaço/tempo de humanização, priorizando a análise do papel da educação escolar à luz das contribuições da teoria histórico-cultural abordando as relações entre o trabalho, a linguagem e a consciência e como estas se constituem um importante fundamento para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, onde o educador deve considerar as especificidades do desenvolvimento na infância, ou seja, a atividade principal em cada estágio do desenvolvimento, conforme preconiza Elkonin. Num segundo momento apresentamos os aspectos centrais da pedagogia freireana que envolve três dimensões fundamentais: a dimensão política, a dimensão epistemológica e a dimensão ética/estética, com ênfase central na conscientização como tarefa educativa, onde o conhecimento é um dos elementos mediadores no processo de construção do novo homem e da transformação social.

Como não basta defender a educação numa perspectiva libertadora sem pensar os modos concretos de garantir a sua dialogicidade, demonstramos como esta proposta de educação pode ser materializada, ou seja, descrevemos a dinâmica de investigação dos temas geradores, mediante o desenvolvimento de um processo sistematizado por Delizoicov (1991), em cinco etapas, a saber: a) Levantamento preliminar; b) Análise das situações e escolha das codificações; c) Diálogos descodificadores; d) Redução temática; e) Trabalho em sala de aula. No último ponto, mais especificamente, são detalhados os três momentos pedagógicos (estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento), como uma das possibilidades de organização do trabalho pedagógico em sala de aula, sobretudo na Educação Infantil, onde a criança assume a condição de sujeito, que é e está sendo, com capacidade para ser mais, vocação ontológica do ser humano.

O último momento foi da análise documental realizada acerca da experiência de educação democrática e cidadã da rede municipal de Concórdia, onde recorreremos à epistemologia materialista histórico-dialética, para analisar o conteúdo da sistematização curricular - versão 2010 e 2016 e demais documentos que registram a caminhada do processo de reorientação curricular no âmbito da educação infantil onde realizamos o *detour* a partir das categorias prévias elencadas: ser humano (sujeito),

dialogicidade/problematização, intencionalidade e conhecimento visando resgatar a história deste fenômeno e caracterizar as mudanças qualitativas que ocorreram neste período, lidando também com as contradições deste processo de construção.

Constatamos que é possível implementar a pedagogia freireana no âmbito da Educação Infantil e que Freire fez sim referência ao trabalho educativo que pode ser realizado com as crianças. As contribuições de Freire explicitam alguns elementos fundamentais, como: a democracia deve ser exercitada desde a educação infantil; educador e educandos são sujeitos de conhecimento; a democracia não exime o educador da diretividade da ação pedagógica. Reitera, portanto, a necessidade de um educador democrático, por isso mesmo, nem autoritário, nem licencioso.

Desta análise pudemos inferir as seguintes potencialidades: i.) A escola tem como função a socialização do saber sistematizado visando contribuir para a formação e o exercício da cidadania, portanto, a apreensão dos conhecimentos possibilita a retomada da realidade, compreensão e posicionamento diante do mundo - processo esse que não dispensa o rigor científico e a construção da curiosidade epistemológica; ii.) a concepção de criança adotada é a de sujeito social e histórico, o que implica no reconhecimento de que o contexto e a cultura influenciam a visão de mundo das crianças, sua subjetividade sendo que cabe a escola dialogar/problematizar os “saberes de experiência feitos” constituídos nas interações sociais, bem como construir novos conhecimentos, saberes e significados; iii.) As crianças são sujeitos com vez e voz no fazer pedagógico, onde os educadores demonstram a preocupação em planejar com as crianças e não para as crianças; iv.) A proposta sinaliza para a articulação da pesquisa e do ensino como momentos do ciclo gnosiológico e remete à necessidade da investigação temática da realidade e neste sentido, escutar, para além de ouvir, envolve a disponibilidade para abertura às necessidades e problemas para o outro demandados pelas falas significativas; v.) Pertinente compreensão do que seja tema gerador explicitando a necessidade de contradição nas visões de mundo; (vi.) O diálogo é entendido como práxis, compromisso entre a palavra dita e a ação humanizadora; vii.) Clareza acerca da necessidade de tomar a prática social como ponto de partida e de chegada, porém, esta última modificada pelo trabalho feito pela escola, mediada pelas situações de ensino; viii.) A brincadeira é percebida como estratégia para a construção do conhecimento, pois encontramos menção ao brincar, faz-de-conta, organização de espaços e sugere-se o brincar como referencial epistemológico para auxiliar o professor no planejamento

pedagógico.iv.) Construção coletiva e adoção dos referenciais epistemológicos do educador, sendo que muitos destes se identificam com os fundamentos da pedagogia freireana.

No entanto, esse processo não está isento de dificuldades e desafios, pois, percebe-se na sistematização curricular de 2010 uma maior aproximação da pedagogia freireana, enquanto há um distanciamento maior na sistematização curricular de 2016. Diferente do que sugere a metáfora acima descrita na história do rei onde se cria muros intransponíveis para a realização de novos projetos e utopias e, portanto, gera a vontade de morrer ao invés de viver, a proposta pedagógica de Concórdia coloca a utopia no horizonte e, ao reconhecê-la como processo histórico, como um permanente movimento dialético e contraditório, há que se reconhecer que a luta se faz pelo enfrentamento da contradição histórica inerente aos processos humanos. Neste viés, a proposta está sendo, conforme afirma Freire, de gente que se faz enquanto a faz.

Os limites aqui evidenciados, ao serem lidos como processos sócio-históricos, têm aqui a tarefa de sinalizar a todos nós comprometidos com uma educação infantil freireana, os desafios que se constituem em conteúdo das lutas empenhadas por aqueles e aquelas que se concebem inconclusos, condicionados, mas não determinados em busca da utopia de um outro mundo possível e, portanto, de uma outra educação possível e por isso, com possibilidade de mudar o curso da história. Em síntese, constituem-se desafios: i.) Ainda se encontra nos documentos indícios da compreensão da criança como indivíduo empírico em detrimento de indivíduo concreto que contribui na legitimação do discurso de naturalização e padronização do desenvolvimento infantil, e conseqüentemente, orienta posturas e práticas contemplativas por parte do educador; ii.) Apesar de considerar a criança como sujeito com vez e voz, onde todos são objetos e sujeitos da avaliação, não se encontra nenhuma orientação no sentido da institucionalização de espaços/tempos para que as crianças avaliem/opinem sobre o processo de educação vivenciado; iii.) Apesar de sinalizar para a necessidade de realização da investigação temática e construção de redes para definir a programação, ainda percebe-se uma justaposição dos conteúdos, onde a rede temática é mero exercício com o objetivo de encaixar uma programação convencional pré-estabelecida, ou seja, a seleção dos conhecimentos não está vinculada às necessidades das falas; iv.) A brincadeira, sobretudo os jogos de papéis sociais, ainda não são percebidos como estratégia para fazer pesquisa com as crianças e fica explícita a fragilidade na orientação acerca da necessidade da mediação do educador

nestes; v.) Pouco conhecimento dos educadores acerca do desenvolvimento humano e a atividade principal para cada período do desenvolvimento; vi.) Tanto a sistematização curricular de 2010 quanto a de 2016 elencam uma listagem de conteúdos a priori, antes de se realizar a investigação temática, o que é incoerente com a teoria freireana e vii.) Embora se reconheça o papel da escola de contribuir na formação da cidadania, a vivência da cidadania ainda aparece nos documentos como algo que não corresponde ao presente e fica reservada ao futuro.

A partir dos limites e/ou contradições acima mencionados faz-se necessário uma problematização desta práxis pedagógica visando mobilizar a todos os educadores e educadoras progressistas na construção de alternativas diante dos problemas/contradições que nos desafiam. Como diz Freire, as situações-limites não podem nos imobilizar, pelo contrário, devem ser propulsoras de mudanças na perspectiva crítica.

Pretendemos que a partir das problematizações desta pesquisa seja possível contribuir com a reinvenção e implementação da pedagogia freireana educação infantil. Redimensionar o currículo na educação infantil envolve partir das necessidades do outro, dos limites explicativos, que por sua vez, demanda pesquisa para conhecer a representação/significação das crianças acerca da realidade. Na educação infantil serão priorizadas as diferentes linguagens que possibilitam ao ser humano se expressar, como: desenho, leitura de imagens, interpretação de histórias que introduzam o diálogo sobre determinada temática, participação na roda de conversa, organização de espaços visando estimular o desenvolvimento de brincadeiras de papéis-sociais, etc... Assim, as vozes infantis serão potencializadas no momento em que as crianças realizam essas atividades, em interação com seus pares. Neste momento é fundamental que o educador tenha participação ativa nesse contexto através da mediação, observação, registro e sistematização das falas e manifestações das crianças. A partir da investigação temática serão eleitos os temas-geradores, que demandam a apropriação de conceitos das diferentes áreas do conhecimento para compreender e mudar esta realidade, haja vista que, o conhecimento sempre deve vir em resposta a uma necessidade concreta dos homens. Cabe ressaltar aqui, a importância da reestruturação das histórias infantis como estratégia de organização do conhecimento com as crianças ou como estratégia de verificação de aprendizagem das mesmas, quando se propõe às crianças que participem da reestruturação das mesmas.

Eis que aqui, ganha expressão o protagonismo infantil. As crianças são incentivadas a falar sobre si mesmas e como percebem seu entorno, como sugerem agir em determinada situação-problema explicitando sua visão de mundo e aprendendo a lidar com as diferenças. Em síntese, a criança deve ser percebida como um ser humano em desenvolvimento desde que nasce, sujeito de direitos, ator social com uma história, inconcluso, mas também portador de diferentes saberes (representações singulares sobre si, o mundo físico e social do seu entorno) e, portanto, deve ter participação ativa nos espaços que frequenta, onde tem reconhecida sua competência para se expressar e produzir interpretações sobre a realidade. O fazer pedagógico libertador precisa problematizar a visão de mundo das crianças e tomar a prática social como ponto de partida e de chegada do processo educativo, onde educador e educando atuam para desmitificar e transformar a realidade injusta e opressiva. Portanto, o trabalho na perspectiva da pedagogia realizada com o oprimido e não para ou sobre o oprimido, exige do educador uma nova postura: dialógica e problematizadora, por isso mesmo nem autoritária, nem licenciada.

Ao longo deste trabalho, deparamo-nos com algumas questões que podem em alguma medida, ter limitado seus resultados ou implicado em outras variações, e que podem vir a gerar temas para novas pesquisas na área. Listamos aquelas que nos parecem mais relevantes: sugerimos ouvir o que os professores tem a dizer sobre a proposta implementada e da qual foram sujeitos (como percebem, significam os avanços e desafios), bem como a realização de pesquisa participante desenvolvendo o trabalho empírico no contexto real de sala de aula, fazendo um estudo etnográfico de uma unidade de estudo num movimento de co-participação da prática pedagógica para identificar como se dá o processo de implementação de um currículo na perspectiva freireana e até que ponto essa intencionalidade é efetivada, bem como que interferências e/ou resistências as orientações propostas manifestam e se há e como se processam no âmbito do coletivo da instituição a construção de novas alternativas mediante os problemas cotidianos percebidos na implementação da pedagogia crítica e libertadora. Também sugere-se novas pesquisas acerca da sistematização curricular de 2016, mediante uma análise crítica pormenorizada da Base Nacional Comum Curricular para identificar até que ponto esta contém elementos de uma pedagogia crítica e libertadora ou se aproxima das concepções pedagógicas liberais. Sabemos que este é um olhar sobre o objeto de estudo dentre os demais possíveis, portanto sem pretensão de apontar verdades, apenas

problematizar algumas questões deste complexo objeto de estudo.

Faz-se urgente resgatar a utopia através da implementação de práticas políticas, econômicas, culturais ou educacionais comprometidas com a humanização, pois, o avanço da humanidade na direção de maior liberdade, justiça, igualdade, sempre foi movido pela utopia.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

A INVENÇÃO da Infância. Direção: Liliana Sulzbach. M. Schmiedt Filmes, 2000. (26 min).

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento das vozes infantis: uma pesquisa feita na Escola Pública. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1997, p.121-148.

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó, Argos, 2012.

ALVES, Solange Maria, et.al. Linguagem, desenvolvimento humano e educação: o foco na educação da infância. **Revista Travessias**, 8. ed., 2009. ISSN 1982-5935. Disponível em:

http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_008/Educa%C3%A7%C3%A3o%20PDFs/Linguagem,%20desenvolvimento%20humano%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 15 de julho de 2017.

ALVES, Solange Maria, et.al. Vamos brincar de quê? Reflexões sobre a brincadeira de papéis sociais como conteúdo da mediação pedagógica com a infância. **Revista Contrapontos** - Eletrônica vol. 10, n. 1 - p. 29-40 / jan-abr, 2010. Acesso em 15 de julho de 2017.

ANDREOLA, Balduino. **O processo do conhecimento em Paulo Freire**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 32-42, jan./jun. 1993.

ANPED. Ofício n. 01/2015/GR. **Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro: Anped, 2015. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposi%C3%A7%C3%A3o-de-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf> . Acesso em 09 de julho de 2017

ARAUJO, L. B. et.al. **A concepção freireana e os três momentos pedagógicos**: Alguns resultados dos trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Ensino de Física (EPEF). VI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire, 2012, Santa Maria/RS.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP. Ed. Alínea, 2013.

AZAMBUJA, Isabel Spingolon. **Currículo de educação popular para a educação infantil**: limites, tensões e possibilidades a partir da experiência do município de Chapecó – SC. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2009

AZEVEDO, H. H. O.; SCHNETZLER, R. P.. **O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais**. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. 2005. Disponível em: www.anped.org.br/28/textos/gt07. Acesso em 15 de julho de 2017.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. **Infância e Cidadania: ambigüidades e contradições na educação infantil**. GT-07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/infancia-e-cidadania-ambigüidades-e-contradicoes-na-educacao-infantil>. Acesso em 15 de julho de 2017.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Obras escolhidas II. 5ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense.1995.p.219-220.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues & BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da Educação Popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662> >. Acesso em 15 de dez 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. v.1, Brasília, DF: MEC, 1998.

CABÓ, Leonardo José Freire. **Trabalho e atividade na psicologia de A. N. Leontiev: pressupostos ontológicos e contribuições ao processo educativo/formativo da classe trabalhadora**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará - UFC, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Morsoleto. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: FCC, 1993.

CHASSOT, Ático. **A alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

CONCÓRDIA – SC. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Proposta de Educação do município de Concórdia – Gestão 2001-2004**. Mimeo, [2001] p.01-02

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Documento norteador da proposta de Educação Democrática**. Mimeo, [2001]

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Princípios norteadores da proposta de Educação Democrática**. Gestão 2001/2004. Mimeo, [2001]

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Diretrizes da política educacional da rede municipal de ensino**. Mimeo, [2003]. p.01-04

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Construção histórica do processo**. Caderno Pedagógico 03, Concórdia, 2004.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Sistematização Curricular da Rede Municipal de Concórdia –SC**. 2. ed. Concórdia – SC: Progressiva, 2010a. 152 p.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Educação pública municipal de Concórdia: políticas, história e práticas pedagógicas**. Concórdia – SC: Progressiva, 2010b. 398 p.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Sistematização Curricular da Rede Municipal de Concórdia- SC- 2016**. Concórdia – SC. 317 p.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Coleção prospectiva)

COUTINHO, Ângela Scalabrin; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Bases curriculares para a educação infantil? Ou isto ou aquilo. **Revista criança do Professor de educação infantil**, Brasília, agosto de 2007.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista43.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2017

CUNHA, Myrtes Dias da; SANTOS, Tatiani Rabelo Lapa. Crianças, infâncias e educação: um encontro entre sociologia da infância e educação popular. **Ensino Em Re-Vista**, v.21, n.2, p.353-362, jul./dez. 2014. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/28031/15438>. Acesso em 15 de julho de 2017

DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DE ANGELO, Adilson. **A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância**. Congresso Internacional de Pedagogia Social. Ano 1, Mar/2006. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc000000092006000100001&script=sci_arttext. Acesso em 15 de julho de 2017.

DELGADO, Ana Cristina Coll, MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: Pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2017.

DELIZOICOV, Demétrio. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo – USP, Faculdade de Educação, São Paulo, 1982

_____. **Conhecimento, tensões e transições**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo – USP, Faculdade de Educação, 1991

_____. La Educación en Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire. Alexandria **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.1, n.2, p.37-62. Jul.2008 ISSN 1982-5153.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37486/28782>. Acesso em: 26 de setembro de 2016

_____; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M.M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DICKMANN, Ivo. **Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a educação socioambiental a partir da obra pedagogia da autonomia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos CEDES**, Campinas, 2004, vol.24, n.62, pp.44-63.

DUSSEL, E. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, Friedrich. Do socialismo utópico ao socialismo científico. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Textos**. v.1. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977, p.05-60.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2017.

FERREIRA, Marines Verônica; MAZOCCO PANIZ, Catiane; MUENCHEN, Cristiane. Os Três Momentos Pedagógicos em consonância com a Abordagem Temática ou Conceitual: uma reflexão a partir das pesquisas com olhar para o Ensino de Ciências da Natureza. **Ciência e Natura**, vol. 38, núm. 1, enero-abril, 2016, p. 513-525. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467546196047>. Acesso em 15 de julho de 2017.

FERREIRA, M.V. et.al. A utilização da Problematização Inicial no Ensino de Ciências: um olhar a partir dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPECs). In. **VIII Seminário Nacional: Diálogos com Paulo Freire - Por Uma Pedagogia dos Direitos Humanos**. Bento Gonçalves/RS, 2014.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea)

FURLANETTO, Beatriz Helena. **Da infância sem valor à infância de direitos**: diferentes construções conceituais de infância ao longo do tempo histórico. Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/892_632.pdf. Acesso em 28 de agosto de 2017

FREIRE, Ana Maria Araújo. A compreensão de educação de Paulo Freire: indignação e sonho. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, n.1, v.1, novembro de 2002. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/20079/10712>. Acesso em 01 de maio de 2017

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em 15 de julho de 2017.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**— uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

_____. **Educação e mudança**. 20. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf. Acesso em 15 de julho de 2017.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. Coleção: O mundo hoje. Vol. 10. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/Acao_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 30/09/2016. Acesso em 15 de julho de 2017.

_____. **Extensão ou comunicação?**. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/Extensao_ou_Comunicacao1.pdf. Acesso em 15 de julho de 2017.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. (23ª. reimpressão). Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em 15 de julho de 2017.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

_____. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <http://www.aeradoespirito.net/Livros3/PauloFreirePedagogiadaEsperanca.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2017.

_____. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 – (Coleção Leitura). Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2017.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Professorasimtiano.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2017.

_____. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000. Disponível em: http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17339. Acesso em 15 de julho de 2017.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 23 Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/PoliticaeEducacao.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2017.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez/IPF, [1959] 2001.

_____. SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/MedoeOusadia.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2017.

FREITAS, Marcos Cezar de. (org.) **História Social da Infância no Brasil**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**. v.1, n.1, p. 45-60, 2003 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/05.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2017.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética de educação**: um estudo introdutório. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GAMBOA, Sílvio Sanches. A Globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, Claudinei José (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001. – (Coleção educação contemporânea)

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GIANOTTEN, Vera; WIT, Ton de. Pesquisa participante em um contexto de economia camponesa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na educação infantil**: um encontro com a realidade. Porto Alegre, RS, Mediação, 2004.

GRAMSCI, Antônio. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

JOBIM e SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância**: Fios e desafios da pesquisa, 2 ed., Campinas: Papyrus, 1997, p. 39-55.

KISHIMOTO, T. M. O. **Jogos tradicionais infantis**: O jogo, a criança e a educação. Rio de Janeiro, Vozes, 1993.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. (8ª. reimpressão).

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

_____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas, Papyrus, 1997. p. 13-38

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010. p.59-83

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

LÚRIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, v.1.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967

MARTINS, Ligia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alexandra. DUARTE, Newton (orgs) **Brincadeira de papéis sociais na**

educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 27-50.

_____. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Maria. (orgs) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP; Ed. Alínea, 2009, p.92-121

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. (Tese apresentada ao concurso público para obtenção de título de Livre-Docente em Psicologia da Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Bauru, 2011.

_____. Especificidades do Desenvolvimento Afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In.: ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia Maria (orgs) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2013, p. 67-96.

_____. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MARTINS, Lígia Maria; ARCE, Alessandra. A educação infantil e o ensino fundamental de 9 anos. In.: ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia Maria (orgs) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?:** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2013, p. 39-65.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Exclamações, Interrogações e Retiscências.** Uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotsky. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC. São Paulo, (mimeo), 1992.

MARAFON, Danielle. **Educação infantil no Brasil:** um percurso histórico entre as idéias e as políticas públicas para a infância. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Anais do VIII HISTEDBR - FE/UNICAMP Campinas, São Paulo, 30 de junho a 03 de julho de 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html. Acesso em 15 de julho de 2017.

_____. **Educando a criança com Paulo Freire:** por uma pedagogia da educação infantil – a realização do *ser mais*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2012.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** 9.ed.. São Paulo: HUCITEC, 1993

MARX, Karl. **O dezoito brumário de Louis Bonaparte.** 3 ed. São Paulo: Centauro, 2003.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>

Acesso em 15 de julho de 2017.

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, v.25, n. 3, p. 45-62, set./dez. 2014.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000300003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 15 de julho de 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015

MONTEIRO, Alexandrina. A etnomatemática em cenários de escolarização: alguns elementos de reflexão. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José. **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p.432-446.

MUENCHEN, Cristiane. **A disseminação dos Três Momentos Pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. **Pesquisas em Educação em Ciências na região de Santa Maria/RS: Algumas Características**. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPC). Florianópolis, SC, 2009.

_____. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro “Física”. **Ciênc. Educ.** Bauru, v. 20, n. 3, p. 617-638, 2014.

NÓVOA, António. Paulo Freire (1921-1997): a “inteireza” de um pedagogo utópico. In: APPLE, Michael e NÓVOA, António (orgs.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.

NARODOWSKI, M. Adeus à infância (e à escola que a educava). In: Silva, H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Spione, 1994. (Série Pensamento e ação no magistério)

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa Social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Pesquisa Participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 17-33.

_____. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5 ed. São Paulo: Summus, 1992.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v.27, 2º sem. de 2008, p. 71-100.

PASQUALINI, Juliana Campregheer. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a05v14n1> Acesso em 15 de julho de 2017

_____. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho' – UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Curso de Pós-graduação em Educação Escolar, Araraquara, SP, 2010.

PELOSO, Franciele Clara. **Paulo Freire e a educação da infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Ponta Grossa, PR, 2009.

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.03, p.251-280, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300013 Acesso em 20 de agosto 2017

PENA, Maria Célia Sales. **O currículo para a educação infantil**: uma leitura da proposta orientada por temas geradores no Projeto Escola Cabana. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2005.

PEREIRA, Vilmar Alves. **Infância e sujeito no contexto do pensamento pós-metafísico**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2008.

PERNAMBUCO, Marta Maria C. A. Significações e realidade: conhecimento (a construção coletiva do programa) In: PONTUSCHKA, N. N. (org). **Ousadia no diálogo**. São Paulo, Loyola, 1993.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**. Campinas, n.71, jul/2000, p. 45-78.

POLI, Solange Maria Alves. Da fala ao tema-gerador: o humano concreto na pedagogia da libertação. **Revista Pedagógica**, Chapecó: Argos, 2005, n.14, ano 7, ISSN: 1415-8175

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 1999.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisas com crianças. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 19-47. (Coleção educação contemporânea).

_____. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, n.Especial, p. 137-162, jul./dez.2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10282/9553>. Acesso em 15 de julho de 2017

REGO, Teresa Cristina. **Vigotski**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes,1995.

RIBEIRO, Lacy Ramos Jubé. Teoria histórico-cultural, teoria da atividade e educação: uma introdução. **Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 113-129, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/1248/864> Acesso em 15 de julho de 2017

RIZZINI, Irene. **A infância perigosa (ou “em perigo de o ser...”)** Idéias e práticas correntes no Brasil na passagem do século XIX para o XX. // Encontro Franco-Brasileiro de Psicanálise e Direito. Paris, 24, 25 e 26 de outubro de 2005.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: Editores ASA, 2004. p. 08-34.

SAUL, Ana Maria. A formação permanente de educadores no contexto da educação popular: revisitando a gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo (1989- 1992). **VII Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife, 2010.

_____. Políticas e práticas educativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire: pesquisando diferentes contextos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 3, p. 129-142, set/dez 2014. *ISSN 1645-1384 (online)*. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 20 de dez 2015.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/507>. Acesso em 15 de julho de 2017

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O pensamento de Paulo Freire em Sistemas públicos de Ensino: Pesquisando políticas de currículo em um mesmo território, sob diferentes olhares. **Revista Teias** v. 13, n. 27, p.09-26 jan./abr. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 2008.

_____. Perspectiva Marxiana do problema subjetividade – intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02>. Acesso em 03 de julho de 2017

SCHERER, Ana Paula de Oliveira. **Paulo Freire e a Educação Infantil - A Experiência de Chapecó**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Programa de Pós-graduação em Educação, São Paulo, 2011.

SILVA, Antonio Fernando Gouveia da. Pedagogia como currículo de práxis. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org). **A pedagogia da libertação de Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, São Paulo, 2004.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula**. O currículo como ciência crítica. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Marta Regina Paulo da; SANTOS NETO, Elydio dos; ALVES, Maria Leila. Por uma pedagogia da infância oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. 31 Reunião Anual da ANPED – Caxambu, MG, 2008, p.1-18
Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4718--Int.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2017

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo**: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

SMOLKA, Ana Luiza B. **Múltiplas linguagens na sala de aula**: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola. Trab. Ling. Apl. Campinas, (18), p. 15-28, jul/dez.1991

STRECK, Danilo Romeu. A pesquisa em educação popular e a Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 111-132, jan./jun. 2013 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 26 de dez 2015.

TEIXEIRA, Edival. **Vigostki e o Materialismo Dialético**: uma introdução aos fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural. Pato Branco: FADEP, 2005.

TIRIBA, L. **Educar e cuidar ou, simplesmente, educar?** Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. 2005. Disponível em: www.anped.org.br/28/textos/gt07. Acesso em 15 de julho de 2017

TORRES, Juliana Rezende et.al. Resignificação curricular: contribuições da Investigação Temática e da Análise Textual Discursiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências** Vol. 8 n. 2, 2008. ISSN 1234-5678. Disponível em: <http://www.cienciamao.usp.br/dados/rab/resignificacaocurricular.artigoCompleto.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2017

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (org). **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **A formação social da mente** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991

_____. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 1993.

_____. **A construção do pensamento e a linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Obras escogidas**. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor/MEC, 1995.

_____. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117. (Coleção Educação Crítica)

ZAPORÓZHETS, A. El desarrollo de La personalidad em el niño pré-escolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Progresso, 1987.

APÊNDICE 01 - CATEGORIAS DE ANÁLISE: HUMANO/SUJEITO, DIÁLOGO/PROBLEMATIZAÇÃO, INTENCIONALIDADE DOCENTE, CONHECIMENTO E MÉTODO DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA.

CATEGORIAS: HUMANO/SUJEITO:

O ser humano é entendido como social e histórico. Social por que sua prática é dimensionada por suas relações com os outros. Histórico, uma vez que é produto e produtor de um processo histórico, na medida em que faz cultura por meio do seu trabalho, com o qual transforma a natureza e a si mesmo. (CONCÓRDIA, Documento norteador da proposta de educação democrática - gestão 2001-2004, p.01).

Anúncio: - O ser humano se constitui nas relações sociais como produto e produtor de cultura, transformando a natureza e a si mesmo.	Limites explicativos/Contradições: - Não há
--	---

[...] compreendemos que o homem se faz homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, com a natureza e com o mundo, sendo estas **relações mediadas pela linguagem e pelo trabalho**. Este processo de interação é fator determinante para a constituição do **indivíduo como ser social, histórico e concreto**, que necessita ser entendido e trabalhado, portanto em todas as suas dimensões: ética, política, estética, afetiva, cognitiva, cultural para que o seu processo de desenvolvimentos possa de fato se efetivar. (CONCÓRDIA, 2016, p.10-11).

Anúncio: - O ser humano se constitui nas relações sociais como produto e produtor de cultura, transformando a natureza e a si mesmo. - A apropriação da cultura promove desenvolvimento - Perceber o processo de formação humana nas diferentes dimensões: ética, política, estética, afetiva, cognitiva, cultural.	Limites explicativos/Contradições: - Não há
---	---

CULTURA

Conhecer a cultura é procurar entender um pouco a forma de pensar e viver de um determinado povo. É uma forma de expressão, entendimento de um povo, suas crenças e costumes.

Produto da construção coletiva de indivíduos, nas relações que se estabelecem em suas práticas sociais, ou seja, a cultura é criada pelo homem nas relações que se estabelece com outro homem com sua realidade material.

[...] A cultura de cada indivíduo, vem ser caracterizada pelo seu meio físico/social, sendo este formador primário da própria cultura infantil. (CONCÓRDIA, 2010a, p. 09)

CONTEXTO

Nada é produzido individualmente, pois o contexto histórico, social da realidade interfere nas ações. É a partir dessa convivência que o sujeito se constitui.

A infância e o desenvolvimento da criança passam pelo contexto em que ela está inserida, como é entendida a infância e quais são as oportunidades de acesso ao conhecimento que ela tem. **O contexto ajuda a determinar as ações do sujeito.** (CONCÓRDIA, 2010a, p. 11)

Anúncio:	Limites explicativos/Contradições:
-----------------	---

- Reconhecimento de que a cultura infantil é resultado das interações sociais, portanto a visão de mundo das crianças é condicionada pelo contexto material e cultural a que está submetida.	- Visão pragmática do contexto como algo que determina, quando sobretudo influencia.
--	--

De forma geral, a **educação infantil entende a criança no seu conceito real, ou seja, um período lúdico e prazeroso, porém, de extremo aprendizado e de conhecimento e, para tanto, os conceitos nesta área devem se fundamentar levando em conta a condição da dimensão social e histórica.** (CONCÓRDIA, 2010a, p.06)

Anúncio: -Conceitos devem levar em conta a dimensão social e histórica do sujeito concreto. -Infância como tempo de aprendizagem.	Limites explicativos/Contradições: - A infância não é apenas um período lúdico e prazeroso, nesse processo há conflitos e tensões, caso contrário, adotamos uma visão de criança como sujeito empírico, uma visão idealizada de criança.
--	--

Efetivar o processo de construção de valores éticos, afirmando as concepções teóricas que buscam historicizar a realidade como práxis educativa, o que **considera os alunos como sujeitos de conhecimento, de experiência, de saber e produtores de sua vida material, cultural, simbólica e artística**". (CONCÓRDIA, Diretrizes da política educacional da rede municipal de ensino, 2003, p.02)

Anúncio: - Reconhecimento dos educandos como sujeitos de conhecimento, de experiência que interferem no contexto	Limites explicativos/Contradições: - Não há.
--	--

É neste cenário que estamos imersos: o real e o ideal se contrapondo. Constantemente, vemos se constituir legalmente o discurso social de que a infância é uma fase de direitos, na qual a criança precisa exercitar sua autonomia, constituindo-se enquanto sujeito histórico do processo. Deparamo-nos também com a criança que tem seus direitos tolhidos, é marginalizada, ainda não aprendeu a conviver em grupo, desconhece a infância como fase de alegrias e descobertas. (CONCÓRDIA, 2010a, p. 07)

Trabalhamos na perspectiva de um projeto que compreende o desenvolvimento histórico dos homens a partir de um processo conflituoso, impulsionado pela luta de classes, **num cenário amplamente marcado pela contradição** entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Ainda, um projeto que **compreenda a escola como situada no âmbito destas contradições e responsável pelo trabalho com os conhecimentos científicos.** Desta forma, a função da escola e, conseqüentemente, dos professores centra-se no conhecimento, no ensinar, avaliar, refletir, fazer análises críticas e possibilitar que o processo de ensino e aprendizagem se efetive. (CONCÓRDIA, 2016, p.08)

Anúncio: - A escola precisa problematizar as contradições sociais em que a escola está inserida, mediante o trabalho com os conhecimentos científicos.	Limites explicativos/Contradições: - Não há
--	---

[...] a pedagogia de Paulo Freire constitui-se num avanço, na medida em que consegue mostrar que a educação deve respeitar o aluno como sujeito que tem anseios, necessidades, percepções, enfim, que é um ser humano que vive numa situação social determinada. Freire, partindo do pressuposto de que o aluno vive no mundo que tem um significado próprio, indica que é preciso considerar este mundo para levá-lo ao conhecimento de sua realidade social a fim de que possa assumir-se numa práxis libertadora, primeiro pessoal e depois social.[...] (CONCÓRDIA, 2010b, p.151)

Anúncio: - Considerar a prática social como ponto de partida e de chegada do processo pedagógico. - Conhecimento como instrumento que possibilita a libertação	Limites explicativos/Contradições: - Não há
---	---

[...] a avaliação não compreende com exclusividade somente as crianças inseridas nos espaços escolares, e sim **todos são objetos e sujeitos da avaliação**, professores, diretores, crianças, pais e ou responsáveis. A autora reforça que a forma “clássica” de avaliar, partindo do princípio de encontrar “erros” e “culpados”, deve ser substituída por um movimento capaz de apresentar subsídios de ordem crítica, a fim de contribuir de um lado para a **melhoria do trabalho na unidade educativa**, e de outro, possibilitar a compreensão do sentido da avaliação para a comunidade escolar. (KRAMER apud CONCÓRDIA, 2016, p.20; grifos nossos).

Anúncio: - Proclama todos, inclusive as crianças, como objetos e sujeitos da avaliação visando a melhoria do trabalho educativo.	Limites explicativos/Contradições: -Não se explicita como as crianças terão voz neste processo.
--	---

Enquanto o cenário da infância aponta a dicotomia de **apresentar ora a infância ideal - na qual tudo é possível e perfeito - ora a infância real - na qual a dureza da vida adulta suplanta os sonhos infantis**. (CONCÓRDIA, 2010a, p. 07)

Anúncio:	Limites explicativos/Contradições: - Conceito de real num campo muito empírico. Real sempre como algo muito duro.
-----------------	---

CATEGORIAS: DIÁLOGO/PROBLEMATIZAÇÃO

Partimos do princípio de que cada criança é única, com ritmo, crenças e características próprias que a diferencia dos demais e, por isso, **em nosso fazer pedagógico é dado a ela vez e voz, para que ao expor suas ideias ela seja capaz de reorganizar seu pensamento e idéias** (CONCÓRDIA, 2010a, p. 07)

Anúncio: - Dar vez e voz para as crianças para expor seus pensamentos e idéias	Limites explicativos/Contradições: - Para que a reorganização do pensamento e das idéias da criança se efetive é imprescindível o papel do educador, ou de um sujeito mais experiente como mediador, problematizador das diferentes visões de mundo, não sendo a criança sozinha que realiza este ato de resignificação. - No processo educacional, nem tudo será definido pela criança. Cuidar com as expressões que privilegiam o interesse das crianças/ Escolanovismo
--	--

[...] Através do diálogo podemos dizer o mundo por meio do nosso modo de ver. Implica uma PRÁXIS SOCIAL, que é o compromisso entre a palavra dita e a nossa ação humanizadora. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (CONCÓRDIA, 2010b, p.25)

<p>Anúncio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A palavra revela a visão de mundo dos sujeitos que precisa ser problematizada; - O diálogo implica práxis, ação-reflexão-ação, demonstrando compromisso com a transformação. 	<p>Limites explicativos/Contradições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não há
--	---

[...] O desafio freiriano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso ser mais. (CONCÓRDIA, 2010b, p.25)

<p>Anúncio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção de novos saberes a partir da relação dialógica; - Diálogo implica interação, partilha de visões de mundo; - O diálogo promove a necessidade de se acreditar num outro mundo possível, na transformação da realidade. 	<p>Limites explicativos/Contradições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não há
--	---

CATEGORIA: INTENCIONALIDADE DOCENTE

Que a construção do currículo seja orientada e organizada pela *concepção teórica, metodológica e epistemológica do “materialismo histórico dialético”* e, pelas concepções de sociedade, escola e homem expressas no PPP das Instituições Educacionais, onde as práticas educativas tenham como eixo central a intencionalidade da construção do processo: ação-reflexão-ação. Isso implica em possibilitar através dos conteúdos trabalhados e das relações vividas, que os alunos consigam compreender suas vidas, refletir sobre elas e buscar coletivamente, nos mais diversos grupos sociais, alternativas de mudanças na estrutura social, trabalhando conhecimentos científicos e politicamente comprometidos com a construção de uma sociedade democrática e da educação pública (CONCÓRDIA, Diretrizes da Política Educacional da Rede Municipal de Ensino, 2003, p.01).

<p>Anúncio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Define o materialismo histórico-dialético como concepção teórica e metodológica; - Práxis pedagógica baseada no processo ação-reflexão-ação; - Conteúdos trabalhados na escola devem possibilitar reflexão, compreensão e construção coletiva de alternativas frente a estrutura social. - Conhecimentos científicos trabalhados são politicamente comprometidos, estarão à serviço da construção de uma sociedade democrática e da educação pública. 	<p>Limites explicativos/Contradições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não há
---	---

[...] a instituição de educação infantil como primeiro espaço de educação fora do contexto familiar, **deve assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças complementando a ação da família**, promovendo a igualdade de oportunidades, a fim de tornar os ambientes espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Corroborando com estes pressupostos o apontamento realizado pelo educador Paulo Freire quando escreve: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção (CONCÓRDIA, 2016, p.23-24).

<p>Anúncio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educação Infantil como espaço/tempo privilegiado de convivência, de construção de identidades e de ampliação de saberes e conhecimentos 	<p>Limites explicativos/Contradições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Educação infantil não tem função complementar à ação da família; sua atuação não é só distinta, mas oposta a função do âmbito familiar. - Na família se lida com práticas baseadas no senso comum, são conhecimentos elementares para a vida em sociedade, que respondem às necessidades circunscritas, imediatas. - Na Educação infantil precisa ser preservado o compromisso com a construção de conhecimentos que promovem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, caso contrário, haverá uma secundarização dos processos de mediação pedagógica, legitimando o discurso da naturalização do desenvolvimento infantil.
--	---

De modo a oferecer para as crianças, condições e recursos construídos culturalmente ao longo da história, para que usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, bem como possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeitos de direitos; **produzindo novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometendo-se com a cidadania, com a dignidade do ser humano, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade.** (CONCÓRDIA, 2016, p. 24)

<p>Anúncio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intencionalidade política da educação onde as crianças se assumam como sujeitos de direitos, onde exerçam a cidadania, se comprometam a favor da dignidade do ser humano e contrários as relações de dominação e exploração. 	<p>Limites explicativos/Contradições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não há.
---	--

Tudo o que se assume nesta proposta tem por objetivo aprimorar o sujeito para exercer a cidadania na sua contemporaneidade, entendendo os elementos históricos como meio de análise para trilhar caminhos futuros (CONCÓRDIA, 2010b, p.24)

[...] o processo educacional tem por objetivo desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação integral, indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir em suas ações futuras. (CONCÓRDIA, 2016, p. 17).

<p>Anúncio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação integral indispensável ao exercício da cidadania. 	<p>Limites explicativos/Contradições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A vivência da cidadania aparece como algo que não corresponde ao presente, ficando reservada ao futuro, quando deveria ser exercitada cotidianamente. A
---	--

	<p>criança não é percebida como sujeito que pode ATUAR E MODIFICAR a história no presente.</p> <p>- Torna-se importante compreender as diferenças conceituais do termo cidadania nas diferentes perspectivas. Na ideologia liberal a cidadania assume uma conotação de liberdade individual diante de “oportunidades iguais”, que desconsideram as desigualdades sociais, responsabilizando o indivíduo por seu desempenho.</p>
--	---

[...] elaborará o seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e as necessidades de suas diferentes turmas e em consonância com o projeto político-pedagógico – documento que deve estar vivo nas reflexões que o professor realiza. (CONCÓRDIA, 2016, p. 13 - 14)

<p>Anúncio:</p> <p>- Educador como sujeito de sua prática, que organiza seu planejamento tendo presente a realidade, as necessidades das crianças e o projeto assumido coletivamente.</p>	<p>Limites explicativos/Contradições:</p> <p>- Não há</p>
--	--

Deste modo, as diferentes estratégias utilizadas pelo professor(passeios histórias, pesquisa, atividades manuais, cantos, filmes, entre outros) podem estar presentes nos diferentes momentos. **O que muda é a intencionalidade do professor com cada atividade:** se é de observar, sistematizar, ou ver o que a criança aprendeu. (2010b, p.84)

CATEGORIA: CONHECIMENTO E MÉTODO DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA

“Escola como espaço da promoção da construção/apropriação do conhecimento sistematizado (ciência)” (CONCÓRDIA, 2001, p. 01)

“[...] redimensionar os pressupostos teórico-metodológicos-epistemológicos em relação à perspectiva construtivista do conhecimento, superando abordagens de ensino de mera reprodução, memorização por parte do aluno [...]”(CONCÓRDIA, 2001, p.01 e 02, grifos nossos)

“[...] função da escola: a socialização do saber sistematizado, indispensável para a formação e o exercício da cidadania” (CONCÓRDIA, 2001, p. 02).

“[...] que o ponto de partida para o trabalho na educação seja a prática social e o ponto de chegada seja também a prática social, contudo, esta última modificada pelo trabalho efetuado pela escola, mediado pelas situações de ensino e de aprendizagem. (CONCÓRDIA, 2010b p. 24).

<p>Anúncio:</p> <p>- Tomar a prática social como ponto de partida e de chegada do processo educativo.</p>	<p>Limites explicativos/Contradições:</p> <p>- Não há</p>
--	--

[...] o ponto de partida para seleção, planejamento e construção dos conhecimentos necessários à comunidade escolar se dá por um trabalho de pesquisa local, através da investigação qualitativa e reflexão crítica, partindo dos sujeitos concretos, de seu mundo de necessidade, de sua cultura, lutas, medos e suas diferenças reais. (CONCÓRDIA, 2010b, p.72)

Anúncio: - A seleção dos conteúdos dar-se-á mediante a investigação temática. - Partir dos sujeitos concretos	Limites explicativos/Contradições: - Não há
--	---

Os tema-geradores são a síntese das relações homem-mundo, do pensar da comunidade, daquilo que se apresenta e ou evidencia como algo certo e posto. Estão presentes nas falas, nas dúvidas, nas certezas que a comunidade expressa. **Apresentam uma relação de contradição com o pensar do educador**, o pensar escolarizado e, nessa relação de contradição é que emergem os conteúdos a serem trabalhados. Será a partir da situação presente, concreta (tema-gerador), refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o **conteúdo programático** da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da **educação como prática da Liberdade**. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus **temas geradores**. (CONCÓRDIA, 2010b, p.26, grifos nossos)

Anúncio: - Tema gerador evidencia as relações homem-mundo; -Trabalhar com tema gerador implica atentar para as contradições nas visões de mundo.	Limites explicativos/Contradições: - Não há
---	---

O processo de construção temática, nesta situação, partiu da coleta de falas das crianças e dos pais, seleção de falas significativas (que apresentam uma contradição, algo a ser trabalhado, desmistificado e que se faz presente na cultura local), problematizações acerca de elementos presentes na micro e na macro-estrutura, bem como de tópicos relevantes a serem trabalhados em sala de aula. **A construção dela visa contemplar a realidade em que as crianças estão inseridas bem como associá-las ao conhecimento científico, buscando mudanças de atitude e construção de novos conhecimentos**. As crianças são, assim, entendidas como sujeitos. (CONCÓRDIA, 2010b, p. 74, grifos nossos)

Anúncio: -Redes temáticas evidenciam as tensões, problematização e estabelecimento de relações entre a micro e macro-estrutura social, da qual emergem os tópicos relevantes para o trabalho em sala de aula. -Falas significativas apresentam uma contradição na visão de mundo, demandam conteúdos que auxiliem na análise, compreensão, desmitificação da realidade;	Limites explicativos/Contradições: -Associar a rede aos conhecimentos científicos. Parece haver um movimento de justaposição de conteúdos à realidade. A rede temática é um exercício de pretexto para encaixar conteúdos pré-estabelecidos.
--	--

[...] a Educação Democrática não exclui, não diferencia, mas deve procurar desenvolver o trabalho educativo a partir das experiências de cada aluno. Isso implica em considerar que o ponto de partida para o trabalho na educação seja a prática social e o ponto de chegada seja também a **prática social**, contudo, esta última **modificada pelo trabalho efetuado pela escola, mediado pelas situações de ensino e de aprendizagem**. (CONCÓRDIA, 2010b, p. 24, grifos nossos)

Anúncio: - Organização curricular tomar a prática	Limites explicativos/Contradições: - Não há.
---	--

social dos sujeitos como ponto de partida e de chegada. - Conhecimento como instrumento de transformação social.	
---	--

[...] os planejamentos devam ser “[...] elaborados e executados com as crianças e não para as crianças” (BARBOSA; HORN, 2008 apud CONCÓRDIA, 2010b, p.73)

Anúncio: - Planejar com a participação das crianças e não simplesmente para as crianças.	Limites explicativos/Contradições: - Não há
--	---

[...] superar as metodologias clássicas de trabalho com a infância, evitando a mera utilização do quadro-negro, de atividades dirigidas e limitadas à sala de aula (com crianças pequenas em especial). Estas podem (e devem) ser complementadas ou até mesmo substituídas, por uma metodologia que leva em conta participação tanto do professor quanto da criança na sala de aula. (CONCÓRDIA, 2010b, p.72-73).

Anúncio: - Promover atividades criativas, desafiadoras, com ênfase na interação entre crianças e adultos.	Limites explicativos/Contradições: - Não há.
---	--

Ao trabalhar com crianças de 0 a 5 anos não nos esquecemos da necessidade que estas têm de **aprender a partir de sua realidade, trazendo conceitos concretos** a partir dos quais a participação de todos é a chave essencial para compreender os **conceitos abstratos**, estabelecendo relações entre eles e por fim, **ter elementos conceituais para retomar a “sua realidade individual” e compreendê-la, posicionar-se e discutir o mundo que a cerca.** (CONCÓRDIA, 2010a, p. 07, grifos nossos.)

Anúncio: - Os conceitos trabalhados na escola devem instrumentalizar os sujeitos a admirar a sua realidade e compreendê-la, posicionar-se e discutir o mundo que os cercam.	Limites explicativos/Contradições: - Compreensão superficial do que seja partir da realidade. - Compreensão da realidade como algo restrito ao empírico.
---	---

[...] na educação infantil brincamos muito, mas, como aponta Vigotsky (1996) “[...] tudo aquilo que é motivo para ação [...]”, nossas brincadeiras são planejadas para que a criança possa resolver seus conflitos, compreender as situações que vivencia e posicionar-se quanto aquilo que aprende ou descobre. (CONCÓRDIA, 2010a, p. 07).

O brincar é uma necessidade básica e um direito de todos. O brincar é uma experiência humana, rica e complexa. [...] Brincar faz parte do processo da formação educativa do ser humano [...].

É pela brincadeira que ela aprende a lidar com algumas de suas emoções, desempenha de forma lúdica papéis sociais e exercita o complicado mundo de regras, presentes na nossa cultura.

O brincar com outras crianças ajuda a desenvolver a capacidade de entender o outro, muito importante para viver em sociedade. É muito importante que as brincadeiras sejam

direcionadas, que possuam um objetivo, onde desenvolverá a imaginação, criatividade motora e de raciocínio.

O brincar é uma atividade pedagógica fundamental na educação infantil para o desenvolvimento integral da criança, ou seja, é através do brincar que a criança se desenvolve, fisicamente, socialmente, emocionalmente e cognitivamente.

[...] ajuda a criança a desenvolver a aprendizagem, na qual analisa subjetivamente as relações que a cercam. (CONCÓRDIA, 2010a, p. 08).

<p>Anúncio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brincadeira como estratégia privilegiada na educação infantil, uma vez que é a atividade principal na infância; - Brincadeiras intencionalmente planejadas pelo educador para conhecer a visão de mundo das crianças incentivando a brincadeira de papéis sociais - Brincadeiras de papéis sociais desenvolvem imaginação, criatividade, raciocínio, desenvolvem empatia, enfim, promove aprendizagem das regras e comportamentos sociais 	<p>Limites explicativos/Contradições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não há
--	---

[...] o trabalho educativo que tem como base os conceitos, exige que o professor adote a postura de mediador entre a realidade e o conhecimento a ser assimilado pelo aluno, o que resulta em processos abstrativos daquilo que antes o aluno não sabia, haja visto que, um conhecimento novo é uma abstração. (CONCÓRDIA, 2010a, p.05)

<p>Anúncio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professor como mediador entre a realidade e o conhecimento; - A aquisição de novos conceitos contribui no processo de análise, generalização, construção de sínteses. 	<p>Limites explicativos/Contradições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não há
---	---

Compreendemos que a educação não se desenvolve apenas quando a escola desempenha sua função, mas na estreita relação entre família, sociedade, escola/CMEI, o ato educativo não começa nem termina na escola/CMEI, ela transcende seu espaço, o conhecimento que trabalhamos perpassa a casa, a família, os valores, as relações que a criança estabelece e, por conseqüência, sua vida.(CONCÓRDIA, 2010a, p. 07, grifos nossos)

<p>Aspecto positivo:</p> <p>-O conhecimento trabalhado no CMEI será generalizado e pode auxiliar a criança nos diferentes aspectos de sua vida social.</p>	<p>Aspecto negativo</p> <p>- Pouca ênfase na especificidade do papel educativo do CMEI, como instituição social criada para ensinar o conhecimento sistematizado.</p>
---	--

Nesta perspectiva, cabe-nos refletir sobre quais conhecimentos, quais saberes devemos privilegiar, neste momento histórico, no trabalho pedagógico para dar conta do desenvolvimento humano integral. Deste modo, faz-se necessário encontrarmos caminhos que respeitem o tempo de aprendizagem e a experiência de cada aluno, levando-o estabelecer relações entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico trabalhado pela escola. (CONCÓRDIA, 2016, p.11)

<p>Anúncio:</p>	<p>Limites explicativos/Contradições:</p>
------------------------	--

<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de selecionar conhecimentos, de privilegiar conhecimentos em detrimento de outros, dado que não é possível abordar tudo na escola - Estabelecimento de relações entre conhecimento empírico e científico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há uma intenção deliberada no sentido de construir superações na relação dos conhecimentos empíricos e científicos;
--	---

[...] Buscamos assegurar a efetivação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, traçados nesse documento, com vistas a potencializar uma **educação humanizadora, crítica, integral**, compreendida nas relações complexas que envolvem o homem e a sociedade, juntamente com os profissionais da educação, contribuindo para uma ação docente intencional, direcionada de forma criteriosa e consciente (CONCÓRDIA, 2016, p.12, grifos nossos)

<p>Anúncio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Defesa de uma educação humanizadora, crítica, integral 	<p>Limites explicativos/Contradições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alinhamento da proposta aos objetivos de aprendizagem da BNCC.
---	---

Os conceitos apresentados pelo documento preliminar da BNCC-2015/2016, apontam para um **conjunto de princípios** voltados à proposta pedagógica deste nível de ensino. **Tais elementos devem ser considerados como ponto de partida para o processo ensino aprendizagem de crianças**, de modo que a ação do profissional de educação infantil deverá estar voltada a considerar as experiências infantis, aportadas no lúdico, por meio de brincadeiras, da interação e da participação no sistema educacional. (CONCÓRDIA, 2016, p. 19, grifos nossos)

<p>Anúncio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professor considerar as experiências infantis aportadas no lúdico, nas brincadeiras. - Crianças aprendem interagindo e participando 	<p>Limites explicativos/Contradições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Princípios da BNCC como ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem em detrimento da prática social.
---	--

Acreditamos que para ser possível a realização de um trabalho pedagógico escolar que contemple o desenvolvimento do ser humano torna-se imprescindível uma postura docente capaz de articular os conhecimentos, buscando nas raízes dos conteúdos a sua história, a sua importância, a sua aplicabilidade e as suas inter-relações. (CONCÓRDIA, 2016, p. 11)

<p>Anúncio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A proposta remete a necessidade do educador conhecer a história de sua área de conhecimentos e sinaliza para a necessidade da interdisciplinaridade 	<p>Limites explicativos/Contradições:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não há.
--	--

APÊNDICE 02 - QUANTIFICAÇÃO E OBSERVÂNCIA DOS CONCEITOS - SISTEMATIZAÇÃO CURRICULAR/2010

Identidade: aparece 1 vez no conceito autonomia, 1 vez no conceito brincar, 1 vez no conceito tempo e espaço, 1 vez no conceito movimento.

Na análise do currículo aparece como conteúdo para o grupo de crianças de 45 dias a 2 anos, dentro da área de conhecimento denominada ciências sociais, o conteúdo “nome e identidade, eu como ser social e diferenças e semelhanças de cada um”, remetendo a idéia de que está sendo contemplado o conceito de identidade. Nas estratégias pedagógicas, sugere-se trabalhar com fotos das crianças e suas famílias, cantar músicas com os nomes das crianças, etc... (CONCÓRDIA, 2010a, p.14)

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 3 anos a 3 anos e 10 meses, dentro da área de conhecimento denominada ciências sociais, aparecem os seguintes conteúdos: identidade, diferenças e semelhanças de cada um, eu como ser social e relações familiares. As estratégias sugeridas fazem referência a pesquisa da história da criança e da família no contexto social. Sugere também a utilização de contação de histórias para trabalhar as diferenças e a realização de oficina de confecção de bonecos negros, brancos com o auxílio dos pais (CONCÓRDIA, 2010a, p.18)

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 4 anos e 5 anos na área de conhecimento denominada ciências sociais, consta o conteúdo Identidade: sujeito. Sugere-se nas estratégias a confecção da carteira de identidade, o livro da vida, bem como pesquisa do nome, sobrenome da criança, auto-retrato (CONCÓRDIA, 2010a, p.26)

Autonomia – aparece uma 1 vez no conceito brincar, 1 vez no conceito adaptação, 1 vez no conceito rotina, 1 vez no conceito movimento, 1 vez no conceito faz-de-conta.

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 45 dias a 2 anos, na área de conhecimento denominada ciências sociais, a autonomia consta como conteúdo (CONCÓRDIA, 2010a, p.14).

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 3 anos a 3 anos e 10 meses, dentro da área de conhecimento denominada linguagem, percebe-se que a autonomia está implícita quando sugere-se nas estratégias: histórias contadas e dramatizadas pelo educador e pela criança e a escolha dos próprios livros para “leitura” e apreciação. (CONCÓRDIA, 2010a, p.16). Na área de conhecimento denominada ciências naturais, a autonomia aparece como conteúdo, porém voltada para os hábitos de higiene: pedir para ir banheiro, lavar as mãos, limpar o nariz, etc... (CONCÓRDIA, 2010a, p.17). Na área de conhecimento denominada ciências sociais, a autonomia aparece como conteúdo, porém voltada para os hábitos de higiene e o incentivo a se servir e comer sozinha. (CONCÓRDIA, 2010a, p.18). Na área de conhecimento denominada movimento, a autonomia é listada como conteúdo (CONCÓRDIA, 2010a, p.22).

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 4 anos e 5 anos na área de conhecimento denominada ciências sociais, consta a autonomia como conteúdo. Não há estratégia diretamente correspondente. (CONCÓRDIA, 2010a, p.26). A autonomia também aparece como conteúdo na área do movimento. (CONCÓRDIA, 2010a, p.29)

Brincar – aparece 1 vez na categoria faz-de-conta

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 45 dias a 2 anos, dentro da área de conhecimento denominada linguagem, consta como conteúdo o faz-de-conta. As estratégias sugerem: oportunizar diferentes instrumentos musicais para a criança manusear e brincar; dramatização, brincadeiras e imitação com fantoches; brincadeiras com músicas de diferentes ritmos; interação adulto/criança e criança/criança em diferentes brincadeiras. (CONCÓRDIA, 2010a, p.12). Na área de conhecimento denominada ciências naturais aparecem o conteúdo corpo humano. Nas estratégias pedagógicas sugere-se realizar “brincadeiras envolvendo o corpo e suas partes” (CONCÓRDIA, 2010a, p.13) e “brincadeiras de imitar os adultos, como escovar os dentes de bonecas, fazer comidinha, ir as compras, dar banho nas bonecas, etc...” (CONCÓRDIA, 2010a, p.13-14). A partir das análises realizadas anteriormente sobre a brincadeira, considero que a última estratégia sugerida, possa estar provavelmente muito além das capacidades da criança. A imitação vai se restringir, muito provavelmente aos sons, gestos, onde o professor nomeia para a criança todas as ações que realiza. Embora, compreenda-se como fundamental a máxima de Vigotski de que o bom ensino se adianta ao desenvolvimento, cabe aqui, parece-me a priorização da “manipulação e exploração dos objetos e brinquedos”, estratégia sugerida na área de conhecimentos lógicos matemáticos para essa faixa etária (CONCÓRDIA, 2010a, p.14). Na área de conhecimento denominada artes, linguagem plástica, musical e corporal, aparecem o conteúdo faz-de-conta e a conseqüente estratégia é propiciar a imaginação através do faz-de-conta. Aqui cabem as considerações anteriores acerca da inadequação deste conteúdo, nesta faixa etária.

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 3 anos a 3 anos e 10 meses, na área de conhecimento denominada ciências sociais, consta o conteúdo brinquedos e brincadeiras (antigos e atuais). Nas estratégias sugerem-se brincadeiras de faz-de-conta e o uso do parque. (CONCÓRDIA, 2010a, p.18). Na área de conhecimento denominada conhecimentos lógicos matemáticos, a brincadeira e os jogos constam apenas como estratégias. Sugere-se inclusive a construção de um “mercadinho”, ou seja, sinaliza para a possibilidade de perceber a organização de espaços como estratégia de pesquisa e construção de conhecimentos. Na área de conhecimento denominada artes constam o conteúdo: construção de jogos e brinquedos e imitação e representação. As estratégias sugerem brincar com roupas e/ou fantasias, realizar brincadeiras de rodas, uso de materiais alternativos para confecção de instrumentos musicais e brinquedos. Na área de conhecimento denominada movimento, a brincadeira consta apenas como estratégia: brincadeiras ritmadas, brincadeiras de equilíbrio, brincadeiras que envolvam tempo e espaço, organização de circuitos com obstáculos variados.

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 4 anos e 5 anos na área de linguagem a brincadeira consta como estratégia: *“brincadeiras livres (para o professor observar o desenvolvimento e dificuldades da turma), orientadas e organizadas com a intervenção do professor ou não, utilizando e organizando diferentes espaços: a sala, o parque, os corredores, o bosque, terrenos livres e limpos do bairro”*. (p.24) Na área de conhecimento denominada conhecimentos lógico-matemáticos, constam como estratégia: brincar com blocos lógicos; brincar

com materiais que tenham diferentes texturas (CONCÓRDIA, 2010a, p.27). Na área de artes consta como conteúdo: a dramatização, o brincar de ser outra pessoa. (CONCÓRDIA, 2010a, p.29) e a construção de brinquedos com materiais alternativos (CONCÓRDIA, 2010a, p.28). Na área do movimento, consta como estratégia: utilizar caixas de vários tamanhos para as crianças explorarem dentro/fora, grande/pequeno, em cima/em baixo; brincar com bolas, cordas, bambolês, colchonetes, túneis, objetos que permitam vários movimentos (CONCÓRDIA, 2010a, p.29).

Na idade pré-escolar percebe-se pouca ênfase na intervenção do educador na atividade de faz-de-conta ou jogo protagonizado.

Linguagem – aparece 1 vez no conceito letramento, aparece 1 vez no conceito diversidade, aparece 2 vezes no conceito movimento, aparece 1 vez no conceito faz-de-conta

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 45 dias a 2 anos, dentro da área de conhecimento denominada linguagem, aparece o conteúdo:oralidade, articulação e pronúncia correta das palavras e meios de comunicação, sugerindo como estratégias: estimular a linguagem oral e comunicação através de histórias; exercitar a linguagem através de cantigas, histórias, músicas, conversas e representações. (CONCÓRDIA, 2010a, p.12)

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 3 anos a 3 anos e 10 meses, dentro da área de conhecimento denominada linguagem, aparecem os seguintes conteúdos:oralidade; diferentes formas usadas para comunicar-se; sequência e organização lógica de fatos; vocabulário; função social da escrita; e **interpretação e reestruturação de textos**. Sugere-se como estratégias a **roda de conversa**; leitura de imagens, rótulos e símbolos; recontar histórias, construção coletiva de cartazes, registros de passeios, experiências e visitas; identificação do próprio nome e as letras que o compõe; identificação das letras do alfabeto em letra de forma e registro de informações através de desenho. Na área de conhecimento denominada arte aparece como conteúdo a expressão corporal e o desenvolvimento da sensibilidade artística. Como estratégias sugere-se apresentar obras de artes e realizar releitura das mesmas, apreciar diferentes gêneros musicais, fazer uma seleção das músicas que as crianças mais gostam, expressar-se corporalmente através da dança, etc... Na área de conhecimento denominada movimento, consta o conteúdo linguagem corporal e como estratégia dançar com diferentes músicas, ritmos construindo coreografias (CONCÓRDIA, 2010a, p.22-23)

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 4 anos e 5 anos na área de conhecimento denominada linguagem, consta como conteúdo: a linguagem oral e escrita; linguagem e interpretação. Nas estratégias sugere-se utilizar diferentes formas de registros (receitas, bilhetes, etc...), contato com o mundo letrado.(CONCÓRDIA, 2010a, p.24). Na área de ciências sociais, consta como conteúdo a influência das mídias (lazer, costumes, comportamentos, **linguagem**, moda, músicas) (CONCÓRDIA, 2010a, p.26). Na área dos conhecimentos lógico-matemáticos, nas estratégias aparece o registro das atividades em linguagem matemática – quantidades e procedimentos (CONCÓRDIA, 2010a, p.27). Na área do movimento, consta como conteúdo a linguagem corporal (p.29)

Letramento - Não está relacionada nos outros conceitos

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 4 anos e 5 anos na área de conhecimento denominada linguagem, o letramento consta como conteúdo ao se referir a leitura como prática social. (CONCÓRDIA, 2010a, p.24)

Adaptação - Não está relacionada nos outros conceitos

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 45 dias a 2 anos, na área de conhecimento denominada ciências naturais, consta nas estratégias: Introdução de alimentos com paciência, pois a adaptação nem sempre é fácil (CONCÓRDIA, 2010a, p. 13)

Tempo e espaço – aparece 2 vezes no conceito rotina.

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 3 anos a 3 anos e 10 meses, dentro da área de conhecimento denominada ciências sociais, aparecem os seguintes conteúdos: relação tempo/espaço e localização no espaço. As estratégias pedagógicas sugeridas foram a construção de linha do tempo com fotografias; exposição de fotografias para perceber as diferenças existentes nos locais que as crianças vivem e a exploração acerca da arquitetura, pontos de referência da casa de cada um (CONCÓRDIA, 2010a, p.18). Na área de conhecimento denominada movimento, aparecem os seguintes conteúdos: conhecimento e domínio espacial. Como estratégia cita-se, por exemplo, trabalhar situações de deslocamento do corpo na imobilidade e mobilidade (CONCÓRDIA, 2010a, p.22).

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 4 anos e 5 anos na área de conhecimento denominada ciências naturais sugere-se como estratégia a percepção do tempo de plantio e de colheita (CONCÓRDIA, 2010a, p. 25).

Rotina – aparece 1 vez no conceito adaptação.

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 3 anos a 3 anos e 10 meses, dentro da área de conhecimento denominada ciências sociais, a rotina consta como conteúdo. Nas estratégias, lista-se tão somente a organização e construção da rotina. (CONCÓRDIA, 2010a, p.18)

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 4 anos e 5 anos na área de conhecimento denominada linguagem, a rotina consta como estratégia. Lê-se: Organização e construção de rotinas de comum acordo com o grupo (CONCÓRDIA, 2010a, p.24). Na área de ciências naturais, a rotina aparece como conteúdo, aparentemente vinculada com a alimentação e descanso, necessidades do ser humano.

Corporeidade - Não está relacionada nos outros conceitos

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 3 anos a 3 anos e 10 meses, dentro da área de conhecimento denominada ciências naturais, aparecem os seguintes conteúdos: corpo; fases do desenvolvimento humano; necessidades do corpo e sentidos (olfato, paladar, visão, audição, tato). As estratégias sugeridas foram: brincadeiras e músicas envolvendo o corpo, desenhar as partes do corpo e atividades na frente do espelho identificando as partes do corpo, recorte e colagem das fases do desenvolvimento humano (criança, adulto) e semelhanças e diferenças entre crianças, homens, mulheres e animais.

Diversidade - Não está relacionada nos outros conceitos

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 3 anos a 3 anos e 10 meses, dentro da área de conhecimento denominada ciências naturais, consta o conteúdo: diversidade, sem ficar evidente uma estratégia correspondente;

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 4 anos e 5 anos na área de conhecimento denominada ciências sociais, consta como conteúdo: culturas em geral; povos: índios, escravos e brancos; afrodescendentes; preconceitos e formas de exclusão; diferentes organizações sociais: sindicatos, clubes, igrejas (CONCÓRDIA, 2010a, p.26)

Mudanças-transformação - Não está relacionada nos outros conceitos

Na caracterização do conceito aparece a idéia de que o conhecimento é fruto de transformações e através do conhecimento a criança pode modificar o espaço e suas relações. Esse conceito perpassa todas as áreas. Vai depender do enfoque dado pelo professor aos conteúdos.

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 4 anos e 5 anos na área de conhecimento denominada ciências naturais, consta como conteúdo mudanças no ambiente causadas naturalmente ou pela ação do ser humano; desmatamento e reflorestamento; energias alternativas-eólica; reciclagem e separação do lixo, redução da produção de lixo; recursos tecnológicos, etc... Não constam estratégias.

Movimento – aparece 1 vez no conceito brincar, 1 vez no conceito adaptação,

Na análise do currículo aparece para o grupo de crianças de 45 dias a 2 anos, dentro da área de conhecimento denominada movimento, o conteúdo: faz-de-conta, sugerindo como estratégia a representação de histórias e músicas utilizando fantoches, bem como oferecer brinquedos de diferentes formas, tamanhos e texturas e com muitos sons. O conceito nesta faixa etária deveria estar mais relacionado a **locomção e percepção**. Na área de conhecimento denominada ciências naturais, consta o conteúdo: corpo humano, sugerindo como estratégia a estimulação de movimentos como se arrastar, engatinhar para buscar um objeto, incentivar também o andar, segurando-o com as mãos.

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 3 anos a 3 anos e 10 meses, dentro da área de conhecimento denominada conhecimentos lógico-matemáticos, o movimento consta como estratégia: através de jogos, músicas e atividades que incentivam o aprendizado da criança como movimento da esquerda para a direita, jogos de dentro para fora, etc. incentivar e explorar o ambiente (CONCÓRDIA, 2010a, p.20). Na área de movimento, consta como conteúdo: esquema corporal: conhecimento do corpo, projeção do corpo no espaço, imitação de postura, transcrição, figuração, representação, proprioceptividade, relaxamento, movimentos de respiração (CONCÓRDIA, 2010a, p.22). Também aparece como estratégia, onde consta: realizar movimentos e deslocamentos de língua, posições variadas; desenvolver atividades de equilíbrio estático e dinâmico (movimentos locomotores) (CONCÓRDIA, 2010a, p.22)

Muito restrito ainda a atividades motoras.

Saúde – aparece 1 vez no conceito brincar, 1 vez no conceito rotina,

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 3 anos a 3 anos e 10 meses, dentro da área de conhecimento denominada ciências naturais, consta o conteúdo: hábitos alimentares e saúde. A estratégia remete à mural relacionado com qualidade de vida diferenciando alimentos saudáveis e não-saudáveis, cuidados com o meio em que vivemos. (CONCÓRDIA, 2010a, p. 17)

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 4 anos e 5 anos na área de conhecimento denominada ciências naturais, consta como conteúdo: ser humano e saúde, mas precisamente sugere trabalhar com os cuidados com o corpo: higiene, alimentação, importância da atividade física, importância das vacinas. Quanto às estratégias sugere pesquisa com frutas e comidas para explorar as vitaminas.

Contradição/conflitos – não consta nos outros conceitos

Faz-de-conta

Na análise do currículo aparece como conteúdo para o grupo de crianças de 45 dias a 2 anos, na área de conhecimento denominada linguagem o conteúdo **faz-de-conta**. (CONCÓRDIA, 2010a, p.12). Também consta na área de conhecimento denominada movimento o conteúdo faz-de-conta; jogos, bem como é apontado como estratégia pedagógica (CONCÓRDIA, 2010a, p. 15). Também consta como estratégia na área de ciências sociais (CONCÓRDIA, 2010a, p.14). Também consta como estratégia na área de conhecimento de artes, quando se lê: propiciar a imaginação através do faz-de-conta (CONCÓRDIA, 2010a, p. 14). Parece haver uma incoerência, conforme o aprofundamento teórico que nos foi fornecido por Elkonin, uma vez que provavelmente a partir dos 2 anos e meios é que há indícios do faz-de-conta, onde a criança imita ações e personagens, sem que essas imitações tenham relação entre si. Nas estratégias pedagógicas consta o que pode ser realizado com essa faixa etária: “Explorar o ambiente, pessoas, plantas, brinquedos e objetos, incentivando a curiosidade e o interesse, atividade que deve ser desenvolvida com esta faixa etária.

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 3 anos a 3 anos e 10 meses, dentro da área de conhecimento denominada ciências sociais, o faz-de-conta aparece como estratégia pedagógica (CONCÓRDIA, 2010a, p.18)

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 3 anos a 3 anos e 10 meses, dentro da área de conhecimento denominada artes, consta como conteúdo: recriação das brincadeiras de faz-de-conta (CONCÓRDIA, 2010a, p.21)

Não houve nenhum registro sobre o faz-de-conta referindo-se ao conteúdo ou estratégias com crianças de 4 a 5 anos.

Contexto – aparece 1 vez no conceito tempo-espço, 2 vezes no conceito conflito-contradição.

Na análise do currículo para o grupo de crianças de 3 anos a 3 anos e 10 meses, na área de conhecimento denominada ciências sociais, consta como estratégia pesquisar a história da criança e da família no contexto social (CONCÓRDIA, 2010a, p. 18). Também na área de

conhecimentos lógico-matemáticos, consta nas estratégias: identificação de números nos diferentes contextos que se encontram (CONCÓRDIA, 2010a, p.20).

APÊNDICE 03 - QUADRO SÍNTESE UTILIZADO NA APRESENTAÇÃO DA BANCA DE DEFESA