

# CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS

**Alexandre Saul**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
asaul@hotmail.com

**Camila Godói da Silva**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
camilagodoi@gmail.com

**Resumo:** O objetivo desse texto é apresentar contribuições da pedagogia freireana para a educação infantil. Os pressupostos de Paulo Freire serão articulados à brincadeira, assumida como eixo orientador da escola de educação infantil, para provocar uma reflexão sobre a educação das crianças pequenas. Por meio da interlocução com a diretora de uma escola pública, serão analisados incidentes críticos, evidenciados nesse diálogo, com o objetivo de demonstrar como a proposta de Freire sugere encaminhamentos para a solução de problemas. A partir do referencial teórico e dos ecos da prática, serão apresentadas implicações para as políticas públicas, em especial, para a formação de educadores.

**Palavras-chave:** paulo freire; educação infantil; políticas públicas

## INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é evidenciar contribuições da pedagogia freireana para a educação infantil, destacando possíveis implicações para as políticas públicas. Os pressupostos teóricos de Paulo Freire articulados à brincadeira, assumida como eixo orientador da escola de educação infantil, podem auxiliar na criação/recriação de teorias e práticas que permitem o desenvolvimento de uma proposta de educação de crianças pequenas, entendidas como sujeitos de conhecimento. Sujeitos que têm o *direito de dizer a sua palavra* e que trazem consigo saberes, desejos e experiências desde a mais tenra idade. Por meio do diálogo com a diretora<sup>1</sup> de uma escola pública de educação infantil, serão analisados incidentes críticos, com o objetivo de demonstrar como os pressupostos freireanos sugerem encaminhamentos para a solução de problemas.

O trabalho será construído na esteira das pedagogias infantis que se distanciam das *pedagogias bancárias*<sup>2</sup>, estas preocupadas meramente com transmissão de informações e com uma didática que assume que somente o professor ensina e o aluno aprende. Paulo Freire nos ajuda a pensar o ser humano e, evidentemente, as crianças, como seres históricos e produtores de cultura, “(...) seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p.40). Esse entendimento exige atenção ao fato de que as crianças vivem em contextos socioculturais distintos e possuem diferentes necessidades cognitivas, estéticas, expressivas e emocionais, que precisam ser compreendidas e atendidas, para ampliar suas possibilidades de existência humana no mundo.

Para a construção do referencial teórico, nesse texto, serão trabalhados os seguintes conceitos e categorias da matriz do pensamento freireano: *diálogo, construção de conhecimento, amorosidade, colaboração, tolerância, sonhos/esperança, escuta, criticidade e curiosidade*, articulados em uma trama, com o objetivo de criar pontes entre a epistemologia de Paulo Freire e a educação infantil.

A presença do pensamento freireano será analisada em diferentes espaços/tempos da educação infantil, em diálogo com desafios para a gestão escolar, com a intenção de derivar implicações para as políticas públicas.

## 1. QUEM É PAULO FREIRE?

Paulo Freire, nascido no Recife, em 1921, é autor de mais de 20 livros, sendo *A pedagogia do oprimido* a sua obra de maior destaque. É reconhecido internacionalmente como um dos maiores educadores do Século XX. Exilou-se por 16 anos, durante o período da ditadura militar no Brasil, trabalhando em diversos países do mundo, para a transformação de contextos sociais opressivos e a favor da autonomia e emancipação dos excluídos. Com a abertura política, foi possível o seu retorno ao Brasil, em 1980. Foi convidado pelo então arcebispo de São Paulo, Dom Paulo Evaristo Arns, para ser professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), cargo que ocupou até a sua morte em 1997. Entre 1989-1991, Freire foi Secretário Municipal da Educação, na cidade de São Paulo, na qual colocou em prática políticas para uma educação pública, popular e democrática, com qualidade social, para todos e todas – adultos, jovens e crianças.

A obra de Paulo Freire é referência obrigatória para educadores que se dedicam à investigação e criação de pedagogias críticas que tenham compromisso com a humanização, com a liberdade e com a justiça social. Embora Freire seja conhecido como sendo o criador de um ‘método de alfabetização de adultos’, marcado pela conscientização como possibilidade de superação de situações de opressão, a sua obra tem contribuições importantes que se estendem para todas as modalidades de educação. De acordo com António Nóvoa:

A vida e a obra de Freire estão inscritas no imaginário pedagógico do século XX, constituindo uma referência obrigatória para várias gerações de educadores. (...) As propostas por ele lançadas foram sendo apropriadas por grupos distintos, que as relocalizaram em vários contextos sociais e políticos. (...) A partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, Paulo Freire é, ele próprio, um patrimônio incontornável da reflexão pedagógica atual. A sua obra funciona com uma espécie de consciência crítica, que nos põe em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica. (NÓVOA, 1998, p. 167-187)

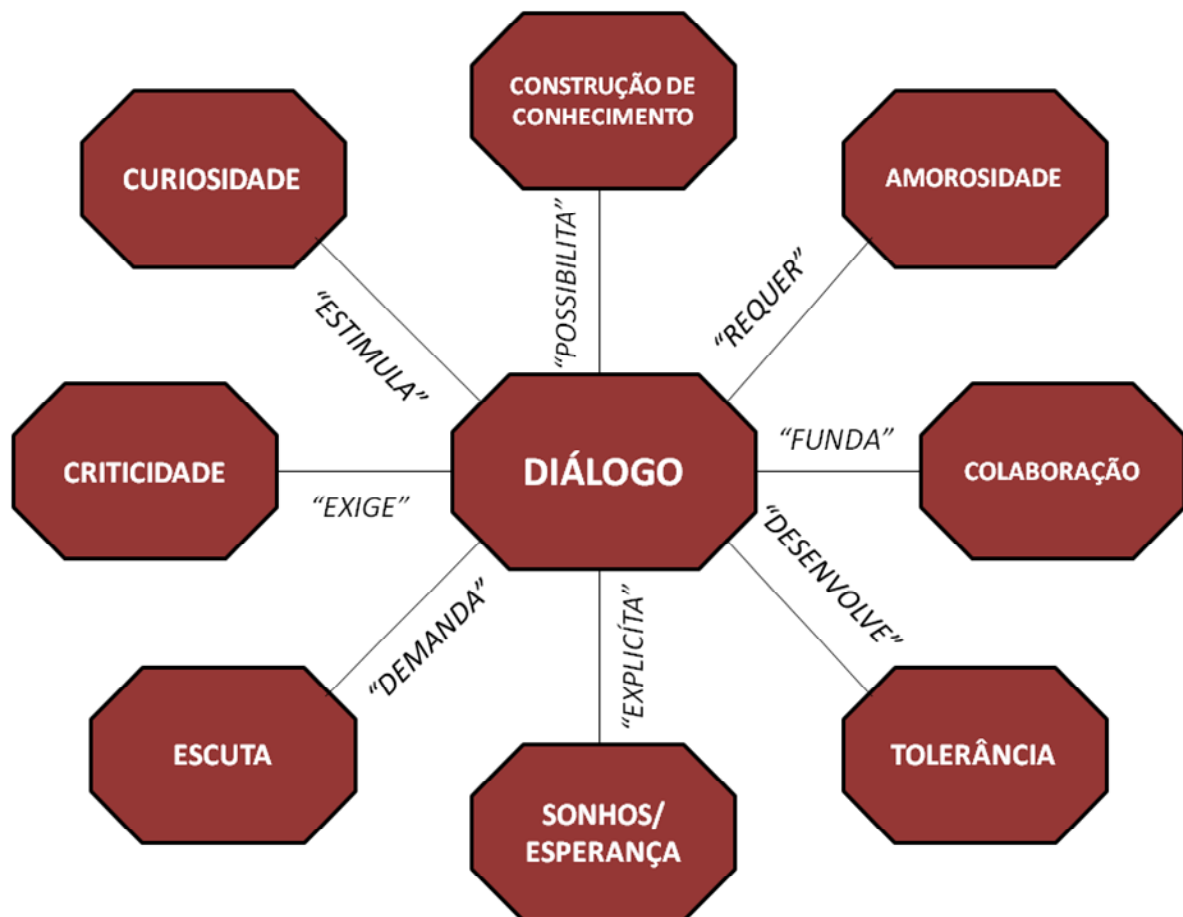
## 2. CONSTRUINDO UMA TRAMA CONCEITUAL A PARTIR DA MATRIZ DE PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

A obra de Paulo Freire tem característica relacional, o que possibilita a criação de tramas conceituais que permitem compreender e relacionar os conceitos. A propósito da *relação*, como categoria de análise na obra de Paulo Freire, Santiago assim se manifesta:

A categoria *relação* está presente [na obra de Paulo Freire] como indicativo de aproximação, de articulação, de unidade. Representa a possibilidade de ir afastando-se da estaticidade e ir aproximando-se e fazendo-se dinamicidade, bem como o afastamento da fragmentação em direção à totalização. (...) *Relação* é portanto, uma categoria síntese que reúne os princípios básicos da educação problematizadora e dos processos metodológicos para a efetivação de uma prática de ensino que sendo crítica e criativa carrega a possibilidade de aprendizagens significativas. É essa categoria síntese que aproxima o(s) sujeito(s) e objeto(s) da ação sociocultural-educativa. (SANTIAGO, 2001, p. 128)

A construção de tramas é um recurso, ao mesmo tempo, de análise de situações da realidade e de orientação de práticas norteadas pela articulação conceitual. A partir dos conceitos e categorias selecionados, nesse trabalho, para estabelecer a relação entre a proposta freireana e a educação infantil, é possível elaborar a seguinte trama:

FIGURA 1- Trama conceitual.



Essa é uma trama aberta, isto é, possibilita outras composições em função da compreensão da obra freireana e do interesse de pesquisa do autor da trama. Observe-se que os conceitos se articulam com o ponto fulcral da trama (**DIÁLOGO**) e que é possível estabelecer, também, diferentes relações entre eles.

O diálogo assume, nessa figura, o centro da trama. Freire nos ensina que o diálogo não é mero bate-papo, não é tática para fazer amigos, não é um vaivém de informações, não é um

método, não é uma técnica para obter resultados “(...) não existe num vácuo político. Não é um *espaço livre* onde se possa fazer o que se quiser.” (FREIRE, 2008a, p.127). O diálogo implica uma troca de saberes, mas não se esgota nela. É condição para a construção de conhecimento, porque na situação dialógica a comunicação entre os sujeitos que estão dialogando problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido. Para Paulo Freire, o diálogo é:

(...) uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem (FREIRE, 2008a, p.123).

Para a concretização do diálogo, que vai além das palavras, é exigido dos educadores, a observação atenta e crítica ao que está acontecendo com as crianças - interesses, experiências e expressões -, em confronto com as intencionalidades de educação. Isso permite a organização dos espaços/tempos de ensino-aprendizagem. Reiterando o valor do diálogo para uma ação compartilhada com a criança, Karlsson escreve:

Se realmente queremos entender e conhecer as crianças e aprender sobre suas culturas nas suas perspectivas, devemos mergulhar na cultura e no mundo das crianças. Elas são atores sociais ativos e competentes. Uma criança não pensa exatamente como um adulto. Suas palavras e modo de agir, suas formas de pensar e refletir são muito mais complexos do que geralmente nós pensamos. Se nós queremos que as crianças nos contem algo sobre elas próprias, precisamos levá-las a sério e tratá-las equitativamente. Devemos parar e aprender a ouvir em um diálogo compartilhado, recíproco e coletivo. E, finalmente, também devemos encorajar a nós mesmos e nos envolver em uma ação compartilhada e recíproca com as crianças, para que entremos em diálogo coletivo com elas. (KARLSSON, 2008, p. 165 e 166)

Por meio do diálogo, é possível a construção de conhecimento de forma coletiva e colaborativa. Esse modo de construir conhecimento permite trabalhar com as crianças de forma mais integrada evitando, assim, a cisão do aprendizado de conceitos, valores, habilidades e atitudes; saberes indispensáveis na educação infantil. Essa concepção abrangente e inclusiva de aprendizagem possibilita, também, que os professores de educação infantil, assim como aqueles dos anos subsequentes valorizem, no mesmo nível de importância, o aprendizado desses diferentes conteúdos para o desenvolvimento da criança.

A criança traz consigo conhecimentos, hábitos, desejos, sonhos, sentimentos e medos, que precisam ser conhecidos e respeitados pelos educadores e educadoras. Para Freire, é fundamental que o professor respeite esse *saber de experiência feito* e trabalhe, a partir dele, de modo que possa ser superado, estimulando a criatividade e a capacidade de *leitura do mundo* dos educandos. Partir dos conhecimentos, dos contextos concretos e dos interesses que a criança traz é condição, segundo Paulo Freire, para o desenvolvimento de novos saberes. Em seu livro, *Medo e ousadia*, Freire escreve:

(...) a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias(...), minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre

suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. (FREIRE, 2008a, p.131)

Corroborando com esse pensamento, sobre a importante relação entre o conhecimento e a realidade dos educandos, Michael Apple e James Beane, dizem que: “o conhecimento é aquilo que está intimamente ligado com a comunidade e com a biografia de gente [crianças] de verdade. Os alunos aprendem que o conhecimento faz diferença na vida das pessoas, inclusive, na sua própria.” (APPLE e BEANE, 1997, p.153)

O diálogo, entendido numa acepção ampla, de expressão em múltiplas linguagens, permite a apreensão do *saber de experiência feito* e dos sonhos dos educandos. O sonho é o motor da transformação. Nas palavras de Freire, “Sem sonhos não há vida, sem sonhos não há seres humanos, sem sonhos não há *existência humana*” (FREIRE, 2009a, p.41). Para que os sonhos se tornem possíveis, numa perspectiva utópica de um tempo que ainda não veio, é preciso trabalhar e educar a esperança, não uma esperança vã, pura resignação, mas uma esperança ativa que constrói alicerces para alcançar os sonhos.

O diálogo, presente em situações de aprendizagem, com os educandos, permite que a curiosidade espontânea da criança - característica antropológica do ser humano - manifestada pelo comportamento de busca, de descoberta, se transforme em curiosidade epistemológica. Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia*, nos diz que: “(...) Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando(...)” (FREIRE, 2008b, p.87). Quando a criança começa, por exemplo, a querer entender como se conserta algo, a querer saber os “comos” e os “porquês” das coisas, mostra indícios do surgimento da curiosidade epistemológica.

O estímulo à curiosidade epistemológica das crianças requer, dos educadores, a aquisição de saberes necessários para a prática docente. Alguns desses saberes trabalhados por Paulo Freire, em seu livro *Professora sim, tia não*, estão presentes na trama conceitual apresentada nesse texto e se colocam como condições para o desenvolvimento do diálogo. São eles: *escuta*, tolerância e amorosidade. A escuta de que nos fala Freire vai além da capacidade auditiva e da pura cordialidade. Na medida em que aprendemos a escutar, paciente e criticamente o educando, podemos passar a *falar com ele* e não *falar para ele*, como se fôssemos detentores da verdade a ser transmitida. Nessa perspectiva, é importante aprender a escutar o diferente. Essa qualidade de escuta requer do educador o desenvolvimento da tolerância virtuosa, que nos ensina “(...) a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente.” (FREIRE, 2009b, p.59) Essa é uma qualidade que, ao mesmo tempo que o professor dela necessita, precisa ser desenvolvida entre as crianças colaborando com a prevenção de problemas de discriminação, violência e exclusão. 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. A amorosidade, no pensamento freireano, é essencialmente ética. Para Freire: “o amor é um ato de coragem,

[...] o ato de amor está em comprometer-se com a sua causa. A causa da libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 1987, p.80)

É imprescindível ter em mente, porém, que tão importante quanto criar tramas conceituais, relacionando termos, conceitos e categorias freireanas, é buscar a coerência entre a proposição das tramas e as práticas cotidianas.

### 3. PAULO FREIRE EM TODOS OS ESPAÇOS/TEMPOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dizer que a pedagogia freireana pode estar em todos os espaços/tempos da educação infantil significa, neste trabalho, articular a categoria fundante da matriz da pensamento de Paulo Freire, o diálogo, com o eixo central que norteia as práticas educativas com as crianças pequenas, a brincadeira.

Na educação infantil, o jogo, a brincadeira, são condições para o aprendizado da criança. A brincadeira faz parte da cultura infantil em todos os povos. Desde muito cedo, por meio da brincadeira, a criança aprende a *ler o mundo*, condição para a produção e aquisição de conhecimento – e que por isso se impõe como necessidade. Nessas situações a criança aprende conceitos, valores, a expressar emoções e desenvolve seus sentidos orgânicos. Torna-se alerta, curiosa, crítica, confiante. Benjamin traz uma importante reflexão da brincadeira na educação da criança:

Pois é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno através de brincadeiras, acompanhados pelo ritmo de versos e canções. É da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim alguns resíduos da brincadeira. Os hábitos são formas petrificadas, irreconhecíveis, de nossa primeira felicidade e de nosso primeiro terror. (BENJAMIN, 1994, p.253)

O valor do brincar no desenvolvimento das crianças e nas práticas educativas tem sido reconhecido por eminentes teóricos das pedagogias da infância. Essa afirmação pôde ser confirmada por Kishimoto e Pinazza ao relatarem que:

Ao postular o brincar como a fase mais significativa do desenvolvimento da criança, Froebel (1896, p.55), aproxima-se de Vygotsky (1988):

Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio (a infância), e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo – a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Ele dá, assim, alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Ele assegura as fontes de tudo o que é bom. Uma criança que brinca por toda parte, com determinação auto-ativa, perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção deste bem-estar de si e de outros. Não é a mais bela expressão da vida da criança neste tempo de brincar infantil? A criança que está absorvida em seu brincar? A criança que desfalece adormecida de tão absorvida? (...) brincar neste tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (KISHIMOTO e PINAZZA, 2008, p.48-49)



Em acréscimo, ao se referir as contribuições de Bruner para a pedagogia da infância, a autora demonstra a importância da brincadeira na prática educativa:

O diálogo mãe-criança [professora-criança] inicia o processo de leitura do mundo. Brincar de ver livros com suporte do adulto é um exemplo de andaime [diálogo que surge no ato de nomear *objetos*]. Ao aprender a estrutura da brincadeira (regra), a criança começa a apontar objetos de seu interesse (intencionalidade), toma decisão (pró-atividade), aprende pela descoberta, constrói conhecimento a cerca do manuseio do livro, manifesta prazer e comunica-se com a mãe por sorrisos, olhares, vocalizações. O jogo configura-se nos turnos de tocar a pintura, olhar para a mãe e vocalizar sons, sempre acompanhados pela ação sustentada pela mãe, que chama a atenção, aponta o nome da figura e repete a ação. (KISHIMOTO, 2008, p. 260-261)

A brincadeira, que se constitui em um caminho possível para a aprendizagem, tem sido proposta como eixo central do trabalho com as crianças, em torno do qual vão se articulando, cada vez em níveis mais complexos, diferentes aprendizagens nos variados campos do conhecimento. É possível, assim, evitar a fragmentação dos conhecimentos no processo ensino-aprendizado da educação infantil.

A brincadeira não pode ser entendida como um espaço/tempo único, exclusivo, no conjunto das atividades da criança e sim, deve permear todos os momentos de aprendizagem. Ao pensar no trabalho com as crianças na escola de educação infantil, quer na sala de aula, ou em ambientes externos, tomando a brincadeira como centro organizador do currículo, é possível trabalhar em diferentes situações de aprendizagem que propiciam o desenvolvimento da criança: dança, teatro, *contação* de histórias, música, artes plásticas, rodas de conversa e outras.

A presença do educador e das outras crianças, nessas situações, *oportunizam* a construção de conhecimentos cada vez mais complexos. É aí que a educação dialógica de Freire ganha grande força, na medida em que o eixo organizador do currículo se fará a partir e com a brincadeira, sendo o diálogo assumido e concretizado como vetor para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, articulado aos diferentes conceitos que figuram na trama conceitual construída nesse texto: *construção de conhecimento, amorosidade, colaboração, tolerância, sonhos/esperança, escuta, criticidade e curiosidade*.

Na relação com as famílias dos educando encontra-se um outro espaço em que as brincadeiras e o diálogo podem estar presentes. Aqui, cabe dialogar com os familiares sobre as brincadeiras que as crianças têm em suas casas, na rua ou em outros espaços que frequentam. Isso possibilita conhecer melhor os educandos e suas realidades. Dessa forma a escola pode aprender com as famílias dado o saber privilegiado que estas têm sobre a educação das crianças fora da escola, chamando as famílias para participar da construção do currículo. Também é o momento para discutir sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, no espaço escolar e fora dele. A brincadeira e o diálogo podem ser motes para integrar educandos, famílias e escola, com grandes ganhos para a para a vida da comunidade.

Nos diferentes espaços/tempos da educação infantil é possível, como foi aqui apresentado, construir um trabalho significativo para o desenvolvimento das crianças, com a inspiração freireana.

## 4. DESAFIOS DE UM GESTOR EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond de Andrade

A intenção, nessa parte do texto, é mostrar algumas dificuldades e possibilidades de trabalhar com os princípios freireanos descritos, em uma escola de educação infantil que apresenta indícios da proposta de educação de Paulo Freire.

A escola se caracteriza por um ambiente democrático, em que o diálogo marca as relações entre educadores -funcionários, docentes e gestores-, educandos e famílias. Os saberes da comunidade são valorizados e os planos de aula são elaborados a partir dos conhecimentos prévios das crianças, identificados por meio de observação atenta dos educadores e da aproximação com as famílias. As decisões sobre o currículo são tomadas no coletivo, nas reuniões de professores e de pais e mestres, sempre buscando transparência e participação. Ética e estética são valores assumidos por essa comunidade escolar, estão no Plano de Desenvolvimento da Escola, e direcionam ações que proporcionam acessibilidade, *boniteza* e as boas condições dos espaços educativos. Trata-se de um espaço sério e alegre, em que o brincar, na educação infantil, é o eixo central das relações de ensino-aprendizagem.

Embora essa breve caracterização expresse o ideário da escola, o cotidiano se faz com aproximações sucessivas a esse paradigma de educação, exigindo uma constante reflexão e um refazer das práticas. A partir de um diálogo com a diretora do Centro Municipal de Educação Básica (CEMEB) Carlos Drummond de Andrade<sup>3</sup>, foram identificados incidentes críticos em situações vividas nessa escola, em 2010.

### 4.1. BIBLIOTECA NÃO É LUGAR PARA CONVERSAR E BRINCAR!

Um dos grandes desafios é assumir a brincadeira e o diálogo como possibilidades de estar em todos os *cantos* da escola. Embora haja um entendimento, por parte da diretora e de professoras dessa escola, de que brincadeira precisa estar em todos os espaços da escola, em especial, na educação infantil, a gestora relata um incidente crítico em torno da compreensão deste princípio, no cotidiano:

Algumas vezes as professoras frequentam a biblioteca, que é um espaço estimulante, com mobiliário colorido e confortável para as crianças. Nesse espaço, em certa ocasião, as professoras propuseram, para as crianças, uma brincadeira usando brinquedos com forma geométricas e os livros. Segundo o relato da bibliotecária, houve bagunça, e esta reclamou dizendo que biblioteca não é lugar de brincar, que os livros foram deixados fora das estantes, que as crianças estavam “montando a cavalo” no *puff* em formato de lápis e que agora, até os brinquedos tinham ido parar na biblioteca! Além disso, enfatizou que as crianças não deveriam frequentar a biblioteca, pois não sabiam ler e que, portanto, só ficavam conversando.



Esse relato evidencia alguns desafios para a diretora. Certamente, ela irá se deparar com a necessidade de trabalhar com a concepção que os educadores têm a respeito da brincadeira nos espaços escolares, e também, do próprio entendimento sobre a finalidade desses espaços. Afinal, para que serve a biblioteca? E em decorrência, será preciso aprofundar o conhecimento das características das crianças na educação infantil: o que significa levar crianças que não sabem ler para biblioteca, bem como os sentidos das “conversas” das crianças nesse local. E mais, como pode o diálogo com os educadores, partindo da estimulação de tudo o que existe na biblioteca, desenvolver o aprendizado das crianças. Certamente, essa situação emblemática, descrita nesse incidente crítico, não é privativa da biblioteca ou do educador que lá está, mas enseja pensar sobre situações semelhantes a essa que acontecem em relação a outros espaços/tempos da escola de educação infantil.

#### 4.2. AGORA ACABOU A BRINCADEIRA. QUANDO MEU FILHO VAI APRENDER A LER?

Esse é outro desafio enfrentado pela diretora da escola Carlos Drummond de Andrade. A difícil passagem da educação infantil para o ensino fundamental tem causado grande tensão e muitas dúvidas para educadores e para as famílias dos educandos. Como evitar o entendimento dicotômico entre brincar e aprender? Há conhecimento no brincar? A diretora, ao relatar outro incidente crítico, mostra como vive essa tensão:

Com a mudança para o ensino de 9 anos, surgiram divergências em relação aos rumos do aprendizado das crianças. Como conciliar expectativas de professores do ensino fundamental, coordenadores pedagógicos, professores que atuavam na educação infantil e as famílias? Algumas professoras e coordenadoras do fundamental, achavam que deveria ser seguida, exclusivamente, a matriz curricular do município, da “antiga” primeira série. Havia dúvidas entre as professoras que me perguntavam: “O primeiro ano é a primeira série ou o pré II?”. As famílias, por sua vez, criavam altas expectativas para essa passagem e me perguntavam: “Quando meu filho vai aprender a ler?”, “Quando vocês vão utilizar letra cursiva?”. E ainda: “A letra do meu filho não está muito feia?”. Observei, por diversas vezes, os pais, a saída da escola, perguntado para as crianças: “Filho, o que você fez hoje?”. A criança respondia: “Brinquei!”. E o pai prosseguia: “Mas você só brincou, você não escreveu, você não pintou?”. Por outro lado, as professoras que vinham da educação infantil, e eu mesma, víamos a necessidade de manter a brincadeira no trabalho com as crianças do primeiro ano, garantindo uma transição que atendesse às necessidades da infância. Essas professoras queriam manter os cantinhos e as brincadeiras, semelhante à metodologia que utilizavam na educação infantil.

O relato da diretora expressa, profundamente, a tensão entre o brincar e o aprender. Essa tensão é vivida pela diretora tanto no momento de trabalhar com os professores, para a organização do currículo, como na relação com as famílias. O entendimento de que tanto na brincadeira como no trabalho pedagógico, com as crianças, também no ensino fundamental se dá produção de conhecimento, ainda não tem ampla adesão por parte dos educadores e das famílias. Assim, também, o valor da brincadeira no ensino fundamental é uma concepção difícil de ser assimilada. Enfrentar esse desafio envolve uma ação com toda a comunidade escolar (1), que implica mudar conhecimentos, valores, hábitos e práticas no sentido de pensar e fazer um

currículo no qual o saber se vá construindo por superação e não por rupturas, o que evidencia uma opção pelo que se entende por qualidade da educação, na dimensão epistemológica.

#### 4.3. VAMOS AUMENTAR OS MUROS DA ESCOLA OU COMPRAR UM TÚNEL PARA AS CRIANÇAS?

As demandas de professores funcionários e famílias, visando à melhoria das condições do espaço escolar têm se constituído em um sério desafio para a direção da escola. Tomar decisão sobre o que comprar, com os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), por exemplo, depende de uma cuidadosa análise em relação aos objetivos que se tem. Embora sejam valorizadas atividades-fim e atividades-meio, estão imbricadas nessa decisão variáveis custo, tempo, e circunstâncias. O seguinte relato da diretora, flagra mais um incidente crítico ocorrido na escola Carlos Drummond de Andrade:

No dia-a-dia da escola a gente vive uma tensão entre as necessidades apresentadas pelas famílias, pelos professores e também pelos funcionários. As famílias têm foco na compra de materiais para infraestrutura e nos reparos do prédio; os professores priorizam a compra de materiais pedagógicos e os funcionários demandam equipamentos para a cozinha e a destinação de um espaço de descanso para eles. Um dos espaços onde essas reivindicações aparecem são as reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM), onde todos participam. Na última reunião, todos podiam observar as crianças brincando, num *circuito* preparado pelos professores. Alguns pais exclamaram: “Olha, as crianças estão brincando!”. Para algumas professoras, porém, o foco principal da atividade estava no desenvolvimento da lateralidade e de outras habilidades importantes para as crianças. Uma das professoras disse: “Ah, a gente precisava de um túnel de bagun!”, ao que um pai respondeu: “Um túnel? Quanto custa um túnel?. A professora disse: “Por volta de trezentos reais.”. E o pai imediatamente respondeu: “Trezentos reais? Que absurdo!!”, e completou: “E as melhorias de pintura, o aumento dos muros, a colocação de grades de proteção mais reforçadas?”. E um dos funcionários disse: “Ainda estamos sem um lugar prá ficar na hora do almoço”.

O relato revela a tensão e, não raras vezes, as pressões a que a diretora é submetida em momentos de definição de prioridades. Aqui, novamente, é possível identificar, na perspectiva da construção de uma escola democrática, o diálogo do qual nos fala Paulo Freire, como presença em um dos cantos da escola de educação infantil. Nesse canto, no qual confluem e se confrontam diferentes necessidades das famílias, dos educadores e dos funcionários, o diálogo se apresenta como um caminho possível e eficaz no enfrentamento desse desafio porque permite alcançar níveis de conscientização cada vez mais aprofundados entre os atores envolvidos nessa questão. Por meio da ponderação de argumentos, que algumas vezes são contraditórios e difíceis de se justificar, o diálogo permite, no coletivo, a percepção de posições e necessidades diferentes. Isso exige o respeito às mesmas e a busca de razões para o reforço de argumentos, para eleger as prioridades. Um critério norteador, em momentos de seleção de prioridades será, todavia, a busca do bem estar e do desenvolvimento das crianças, em uma escola séria, alegre e com qualidade social.

## 5. IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS

As reflexões apresentadas neste texto sobre o pensamento de Paulo Freire, bem como os ecos da prática, permitem fazer derivações para as políticas públicas.

A análise de alguns desafios enfrentados pela gestora da escola Carlos Drummond de Andrade, demonstrou que para *mudar a cara da escola*, no dizer coloquial de Paulo Freire, é necessário um investimento forte na formação dos educadores. Uma política educacional dirigida à educação infantil, que se propõe a ser referenciada pela matriz de pensamento freireano poderá encontrar inspiração na concepção de formação permanente e programa de formação de educadores implementado na cidade de São Paulo, no período 1989-1992. Saul (2010), explica 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, A. M., 2010, p.9)

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 professores - *grupos de formação* -, que tinham o seu lócus na escola, com o objetivo de discutir suas práticas e descobrir a teoria nelas existentes. Na sequência, confrontar teoria e prática, num constante movimento de ação-reflexão-ação, recriando, assim, teoria e prática.

Essa opção por uma formação permanente para os educadores (professores e gestores), 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. Complementarmente aos grupos de formação, na gestão de Paulo Freire, foram incluídas ações específicas de formação em diferentes áreas do conhecimento, de acordo com necessidades e interesses dos professores, decididas em diálogo com os educadores da Secretaria da Educação e da Universidade. Em acréscimo, o programa de formação oportunizava, para os professores, acesso a expressões e bens culturais da cidade.

Corroborando com a necessidade de integrar formação permanente e desenvolvimento cultural, Sonia Kramer enfatiza que:

(...) para que ocorra realmente a formação de professores, é preciso, de um lado condições dignas de vida e de trabalho para todos os profissionais, entendendo a formação em serviço como trabalho que resulta em melhoria salarial, na carreira e em avanço da escolaridade; de outro lado, projetos de formação permanente concebidos no interior de uma política cultural sólida e consistente que assegure a todos os professores acesso a cinema, centros de cultura, bibliotecas, salas de leitura, círculos de estudo, teatros, jornais, revistas, fotografias, museus, salas de vídeo, etc. A formação cultural de professores é parte do processo de construção da cidadania, é direito de todos se considerarmos que todos – crianças e adultos – somos indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos e cidadãs produzidos na cultura e produtores de cultura. Cidadãos que têm direitos sociais, entre eles, direito à educação e à cultura. (KRAMER, 2010, p. 21)

A formação de educadores assumida, nesse texto, como núcleo da contribuição de Paulo Freire para inspirar políticas públicas de educação infantil, pode ser olhada como a outra “face da moeda” da reformulação curricular. Sem formação permanente não se muda a cara da escola, o currículo. Isso porque, segundo Ana Maria Saul “falar de currículo é falar de gente, de histórias, de teoria, de conhecimento, de compromisso e de formação de educadores” (informação verbal)<sup>4</sup>. Assim, uma concepção de escola de educação infantil na qual a brincadeira e o diálogo sejam assumidos como categorias fundantes na formação das crianças exigirá, dos gestores públicos, compromissos políticos na direção de uma educação pública, democrática e de boa qualidade, orientada pelos pressupostos freireanos.

## NOTAS

### (Endnotes)

- 1 Trata-se da mestrandia Camila Godoi da Silva, coautora deste texto.
- 2 Para Freire, a concepção “bancária” de pedagogia, é aquela na qual “(...) a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. [...] o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. [...] o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.” (FREIRE, 1987, p. 57-59)

- 3 O CEMEB Carlos Drummond de Andrade, inaugurado em 2010, em Itapevi-SP, ampliou e substituiu a EMEI Algodão Doce. Com a nova estrutura física, a escola passou contar com 100 educadores (professores, gestores e funcionários) para atender 700 alunos distribuídos em três berçários, um maternal, cinco salas de Pré I, quatro de Pré II, duas de Pré III, três 1ºs anos e quatro 2º anos.
- 4 Comentário proferido pela Profª Drª Ana Maria Saul em aula realizada na PUC-SP, na Cátedra Paulo Freire, em setembro de 2010.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael e Beane, James. Lições das escolas democráticas. In APPLE, Michael; BEANE, James (orgs.). *Escolas democráticas*. São Paulo: Editora Cortez, 1997.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica. arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Medo e ousadia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008a.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008b.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da solidariedade*. São Paulo: Villa das Letras Editora, 2009a.
- \_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2009b.
- KARLSSON, Liisa. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. In CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida e PINAZZA, Mônica Appezzato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2008.
- KRAMER, Sonia. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In: KRAMER, Sonia e Leite, Maria Isabel (orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus Editora, 2010.
- 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.
- SANTIAGO, Maria Eliete. A prática pedagógica na universidade com base na pedagogia freireana: relato de uma experiência. In: SAUL, Ana Maria (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora articulação universidade/escola, 2001.
- 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.