

dossiê

## **O lugar da criança no pensamento freiriano: um convite ao diálogo**

### **The child's place in Freire's thought: an invitation to dialogue**

**Lilian Maria Carvalho<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco. Município de Jaboatão dos Guararapes.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9095-5817>.

**Lívia de Miranda Amorim<sup>2</sup>**

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco. Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7956-7568>.

Submetido em 07/11/2021. Aceito em 29/01/2022.

**insurgência**

InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, v. 8, n. 2, 2022  
ISSN 2447-6684



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons 4.0.  
Este trabajo es licenciada bajo una Licencia Creative Commons 4.0.  
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0.

## O lugar da criança no pensamento freiriano: um convite ao diálogo

Resumo: Esse texto tem por objetivo tecer reflexões e contribuições do pensamento freiriano acerca das questões ligadas à criança, à infância e à Educação Infantil. Para isso, recorremos a um breve relato da trajetória da Educação Infantil no Brasil, bem como as políticas públicas no atendimento das crianças em creches e pré-escolas como base de interlocução aos pressupostos de Paulo Freire. A partir dos livros de Freire, construímos o referencial teórico, onde são apresentadas categorias, tecendo as compreensões subjacentes à concepção da criança protagonista e de uma infância humanizada, em que a educação não é apenas preparar para viver, mas constantes leituras de mundo.

Palavras-chave: Paulo Freire, Educação Infantil, Criança, Diálogo.

Abstract: This text aims to introduce reflections and contributions of Freire's thought on issues related to children, childhood and Early Childhood Education. Therefore, we made a brief report of the Early Childhood Education trajectory in Brazil as well as public policies in the care of children in day care centers and preschools as a basis for interlocution with Paulo Freire's assumptions. From Freire's books, we built the theoretical framework, where categories are presented, taking into account the understandings underlying the conception of the protagonist child and a humanized childhood, in which education is not just about preparing to live, but it refers to constant readings of the world.

Keywords: Paulo Freire, Child Education, Child, Dialogue.

### Introdução

O legado de Paulo Freire para a humanidade perpassa gerações se atualizando a cada leitura que fazemos de suas obras. As mudanças e transformações em que a sociedade tem passado assim como as afirmações opressoras do pensamento neoliberal nos fazem revisitar os seus pressupostos teóricos e nos impregnar de uma pedagogia libertadora na perspectiva da participação ativa do estudante e do professor no processo de ensino e aprendizagem, promovendo reflexões e questionamentos sobre a realidade, que se desdobra numa educação dialógica, pressupondo uma sociedade livre dos opressores e oprimidos, como prenúncio de um mundo mais justo, igualitário, e de amor à vida onde “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente” (FREIRE, 1987, p.75). Dando seguimento a esse raciocínio, cada um percebendo-se como coconstrutores do mundo para sua emancipação.

Uma educação humanizada e voltada para o ‘ser mais’, partindo de um reconhecimento claro da contradição histórica entre humanização e desumanização. Esse panorama só é possível através da ruptura da consciência ingênua para uma consciência crítica, própria, numa relação atuante em todo o processo educativo.

Freire não se deteve particularmente na educação de crianças cronologicamente pequenas. Em seus muitos relatos, deixa fluir como sua infância teve uma notável contribuição na construção de sua identidade enquanto educador. A partir da análise crítica e reflexiva do pensamento freiriano e da sua teoria da educação, partimos da premissa que o seu legado pedagógico perpassa a ideia exclusivista de um método de alfabetização para jovens e adultos.

Mas quem foi Paulo Freire? Nunca é prolixo discorrer sobre o patrono da educação brasileira e sua importância para a humanidade. Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador, que iniciou a sua prática de alfabetização, com jovens e adultos, intrinsecamente ligada à vida cotidiana dos educandos<sup>1</sup>. Ele foi um pensador da educação que elaborou princípios teóricos e filosóficos. A sua concepção era totalmente desfavorável ao professor deter todo o conhecimento e o aluno ser como um “depósito”. Ao contrário, para ele, a educação é ferramenta essencial para transformação da sociedade, que deve se basear no diálogo e nas experiências reais de cada um.

Nessa direção, é que pretendemos contribuir na tentativa de traçar o lugar da criança na visão de uma pedagogia libertadora. Relacionar Paulo Freire à Educação Infantil nos remete a uma releitura de suas obras, com a finalidade de abordar conceitos que permitem aproximar o pensamento freiriano à educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Destacamos que os estudos de Freire e suas contribuições pedagógicas não foram destinados ao público em menção, especificamente, tampouco à trajetória da Educação Infantil ao longo do tempo, mas seu pensamento de cunho político-pedagógico faz-nos (re)elaborar um pensamento crítico, possibilitando-nos novas leituras em relação à criança e à infância. Freire vivenciou sua infância de forma prazerosa, brincando e experienciando à sombra das mangueiras no quintal da sua casa. Livremente, ele fazia a leitura de seu próprio mundo. Este fato se revela na maneira como ele pensou e praticou a alfabetização dos jovens e adultos. Como pensador da educação, entendeu que os sentidos principais da infância, em sua

---

<sup>1</sup> Paulo Freire tem seu foco principal na educação das pessoas adultas, oprimidas e alijadas da vida política. Foi através de palavras do universo vocabular desses grupos populares, carregadas de significação, que se fazia uma leitura crítica do mundo antes da leitura da própria palavra, vislumbrando a inserção dessas pessoas de forma ativa na sociedade, vivenciando a democracia. (Freire, 1989, p. 24-25)

essência, extrapolam a educação para pessoas de qualquer idade, que não se prendem à ordem cronológica.

Ressaltamos que as contribuições pedagógicas referem-se à proposta freiriana de alfabetização, que, em meados de 1950, o estudioso criou um método baseado nas vivências e experiências dos alunos. Essas iriam além da decodificação das letras, para uma perspectiva libertadora, de consciência crítica de si e do mundo, compreendendo e questionando a sua própria realidade. A notoriedade de seu trabalho fez desenvolver em 1963 o Programa Nacional de Analfabetismo e elaborar um Plano Nacional de Alfabetização, no entanto, esse foi interrompido com o Golpe Militar em 1964, visto que ia de encontro à opressão, desumanização, alienação do povo, despertando-os para um saber crítico.

As abordagens de Paulo Freire sobre a educação evidenciam suas problemáticas, mas, sobretudo, vislumbrando as possibilidades de um mundo mais igualitário e justo. É nessa ótica que discorremos este texto com a finalidade de aproximar o pensamento freiriano da infância e da criança, perfazendo uma constante leitura e releitura do mundo, imprimindo um diálogo ativo e transformador, compreendendo que a criança é um sujeito de direitos, partícipe de um grupo social, protagonista de sua própria vida.

Diante do exposto, surge uma pergunta: o que aproxima Paulo Freire da criança e da infância? O texto trata dessas questões pelo viés filosófico e político enfatizando que a politicidade da educação transcorre num prisma de negação dos direitos fundamentais à vida e à dignidade, onde a infância como construção social vai se moldando conforme as escolhas pedagógicas e políticas da sociedade, e que nos preocupa não só o adulto que essa criança se tornará, mas qual tipo de infância essa criança tem vivenciado. A educação, ainda que dentro dos limites que lhe cabem para uma transformação social, como defende Freire, é construtora do sujeito histórico que

---

<sup>2</sup> Em 1967, o regime militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) como novo programa de alfabetização com objetivos de erradicar o analfabetismo, inserir a população mais carente na sociedade e dar oportunidades de trabalho através da educação. No entanto, apesar de esta proposta de alfabetização se assemelhar às proposições de Freire, sua concepção é totalmente distorcida e oposta, uma vez que concebe a educação como elemento apenas funcional, não considera os conhecimentos prévios do educando, tampouco há o processo de conscientização primordial para Paulo Freire.

desde a mais tenra idade vai se apropriando de sua cultura, refletindo sobre a sua realidade, atuando ativamente no mundo sendo protagonista de sua história, onde o diálogo, a escuta ativa, a curiosidade, e o desenvolvimento da autonomia devem configurar elementos essenciais para o pleno desenvolvimento da criança.

Para sistematizar alguns princípios de seu pensamento numa abordagem da libertação da infância, recorreremos aos livros *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia do Oprimido*, que nos movem aos princípios da Educação Infantil, preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), relacionados aos direitos de aprendizagem propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e ao livro *Pedagogia da Indignação*, que dentre outros, nos levam a reflexões profundas sobre aspectos essenciais da educação – diálogo, transformação, liberdade, ética, respeito e justiça.

A presente pesquisa foi elaborada partindo de uma investigação acadêmica onde se buscou compreender o pensamento freiriano em dialogicidade com a criança, e que traz à tona a importância de recriar nossos entendimentos para além de uma visão adultocêntrica, para uma concepção de criança cidadã, com voz a ser ouvida, coparticipante dos múltiplos espaços onde está inserida. As leituras das obras de Paulo Freire fizeram-nos refletir e tecer categorias a partir de seu pensamento - “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor”, “a educação é um ato de amor. Por isso um ato de coragem”, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra...” (FREIRE, 1983, p. 104; 1989, p.21), constituindo o escopo conceitual do texto.

No tocante à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa documental, subsidiada em Ludke e André (1986), uma vez que a pesquisa se debruçou na análise dos livros de Paulo Freire e nas produções acadêmicas que se aproximavam do nosso objeto de estudo. Os dados foram fundamentados no método categorial de análise de conteúdo em Bardin (2011) por ser uma técnica que objetiva estudar os dados qualitativos, analisando o processo de investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo. Nesta perspectiva, de acordo com a referida autora, a pesquisa é estruturada em três fases: pré-análise; exploração do material; categorização, inferências e interpretação, pelas quais emergiram as categorias supracitadas.

No decorrer do texto, iremos realizar uma breve contextualização da trajetória histórica da Educação Infantil, bem como a concepção de criança e infância ao longo do tempo. Em seguida, como estudo central, adentraremos nas concepções que constituem o pensamento freiriano, elegendo obras que vislumbram a pedagogia da

escuta, do diálogo, da autonomia, da consideração, da justiça, da colaboração, da solidariedade, das relações humanas, das experiências de mundo e do ser mais.

### 1 “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor” - Breve relato da trajetória da Educação Infantil no Brasil

Para Freire (2012), seria impensável um mundo em que a existência humana se desse ausente da continuidade necessária, quer dizer, fora da história. Neste sentido, é que a “morte da história” implica a morte das mulheres e dos homens. Homens e mulheres não podem sobreviver à morte da história que, feita por eles e por elas, nesse processo, é feita e refeita. O que ocorre é a superação de uma fase histórica por outra que não elimina a continuidade da história na mudança. (p. 31).

A Educação Infantil ao longo da história tem passado por processos de mudanças que vêm sendo legitimados através das legislações e das conquistas sociais. As necessidades de espaços que atendessem à criança bem pequena foram se configurando no bojo das transformações sociais, econômicas e políticas do século XIX, impregnadas das ideias capitalistas e da nova ordem urbano-industrial. Como reflexo dessas mudanças, as primeiras formas de acolhida das crianças marginalizadas se deram nas casas de Misericórdia nos locais chamados de Casa dos Expostos ou Roda dos Excluídos. Eram estritamente assistencialistas, auxiliando a mãe que trabalhava fora de casa, as empregadas domésticas, as viúvas desamparadas e os órfãos abandonados.

Esses espaços que objetivavam atender às crianças pobres, perduraram até 1950 quando foram extintos. Segundo o autor Marcílio (1997), o Brasil foi o último país a acabar com este sistema que antecedeu a instituição das creches. Só no final do século XIX os espaços chamados de creches começaram a expandir seu atendimento. Dessa forma, até meados de 1874, no Brasil, quase nada se falava em relação à primeira infância. Só a partir daí, começaram a surgir as primeiras instituições de cunho assistencial que tinham o objetivo maior de suprir as necessidades das crianças. Apenas no século XX, a temática infância começou a tomar relevância nacional.

Ainda no final do século XIX e início do século XX, tentando se espelhar nas mudanças que ocorriam na Europa, nos termos de atendimento à criança, surgiram os Jardins de Infância com vistas a auxiliar o desenvolvimento infantil. Partindo dessa compreensão, nesse período, alguns órgãos foram criados para auxiliar na proteção infantil, tais como: Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro; Instituto de

Proteção e Assistência à Infância; e o Departamento da Criança, como especifica Kuhlmann Jr. (1998).

Neste ensejo, apesar das tentativas de suprir as precárias condições sociais que as crianças estavam sujeitas, esse tratamento compensatório não mudou de forma efetiva a realidade por permanecer compreendendo a criança com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial, sem suas especificidades, como afirma Didonet (2001). O assistencialismo foi-se tomando forma e enraizando, cada vez mais, em espaços fora do âmbito familiar. Com as creches se ocupando em ofertar alimentação, higiene e segurança, Didonet (2001) assevera que a criança era atendida em espaços para o cuidado. Dessa feita, a educação não era voltada para a autonomia e a formação humana.

Na década de 70, as conquistas para as crianças, mesmo que de maneira tímida, foram acontecendo e acompanhando as mudanças na sociedade, principalmente em relação à expansão das mulheres no mercado de trabalho e à sua participação mais efetiva na vida política e social. Essa nova dinâmica de configuração trouxe consigo a necessidade de abertura de creches e pré-escolas através das instituições de filantropia, buscando, sobretudo, suprir as carências das crianças mais pobres, sempre com um viés compensatório da educação, uma vez que lhe faltavam requisitos básicos para uma vida digna. Por conseguinte, a demanda de instituição de creche gerida pelo poder público também cresceu consideravelmente ao mesmo tempo que se reivindicava estender estes espaços para todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição financeira.

Esse cenário reflete as transformações da sociedade e, em paralelo, o crescimento da miséria, desemprego e das questões sociais de exclusão ao acesso aos bens sociais e à educação, independentemente da classe social. Analisando esse aspecto, novas relações societárias fazem surgir diferentes propostas para o público infantil no sentido de superar carências de ordem da saúde, nutrição e educacional.

Como sublinha Kramer (1995): “considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos” (p. 30).

A trajetória da Educação Infantil vai se configurando para uma dicotomia entre atendimento público – voltado para suprir as carências e deficiências da criança; e o atendimento privado – voltado ao desenvolvimento e construção do conhecimento pelas crianças pequenas. Zilma de Oliveira (2011) reafirma “essa dicotomia quando expõe que uma concepção mais assistencialista ou mais educativa, para o atendimento

realizado em creches e pré-escolas, tem dependido da classe social das crianças por elas atendidas” (p. 79).

Nas entrelinhas dessas conquistas, uma educação compensatória para as crianças se moldava como resposta à superação de uma vida social marcada por carências. Kramer (1995) ainda afirma que o discurso do poder público defende o atendimento às crianças menos favorecidas e parte de determinado conceito de infância o qual se dá de maneira homogênea e padronizada, percebendo a criança como carente, deficiente e inferior, em quem precisa ser depositado tudo aquilo que lhe é privado culturalmente.

Dessa forma, até meados do século XIX, todo atendimento às crianças e até aos adolescentes que se desse fora da família, era chamado de educação pré-escolar. No entanto, a urgência em atender a essa demanda, sem distinção de classe social, fez surgir os processos para regulamentação, cabendo também a pré-escola o atendimento de crianças em creches, configurando-se a Educação Infantil.

Não é por acaso que Paulo Freire relaciona a questão da educação ao seu quadro político, pois os dois âmbitos são interligados. Para ele, somente a educação trará liberdade às mentes escravas da ignorância que não fazem uso da reflexão crítica e, de forma passiva, reproduzem papéis sociais que oprimem e vitimizam a população de uma sociedade.

## 2 “A educação é um ato de amor. Por isso um ato de coragem” - As políticas públicas no atendimento das crianças em creches e pré-escolas

Este tópico tem por finalidade contextualizar a Educação Infantil no Brasil, mostrando os avanços, procurando entender as diferentes iniciativas de ordenamento legal para o atendimento de crianças e as concepções subjacentes, uma vez que, como apresentado no texto acima, no século XIX e início do século XX, o assistencialismo permeou com ênfase as ações para a criança de modo a suprir suas carências, porém não compreendendo-a como ativa em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, sem preocupação com a infância que estava sendo vivenciada.

Como ponto de partida, acentuamos a Legião Brasileira de Assistência (LBA) que foi um marco no atendimento a crianças pequenas no Brasil na década de 40. De início, a LBA foi criada com o objetivo de atender às famílias dos enviados para a Segunda Guerra Mundial e priorizava a maternidade e as crianças pequenas. Com o final da guerra, suas ações foram ampliadas para as famílias necessitadas mantendo



suas ações e adequando-as ao longo do tempo, mas sempre prestando serviços sociais à população para minimizar as carências da pobreza.

A LBA teve um crescimento expressivo no período pós-ditadura militar, mantendo sua linha assistencialista, intensificando as ações educativas compensatórias, para suprir a miséria, saúde, alimentação, habitação, cultura, afetividade, dentre outras carências. De acordo com Kramer (1995), tais ações foram praticadas sem a reflexão necessária das raízes estruturantes dos problemas sociais. Nesse sentido, ela ratifica o exposto:

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

Sem o entendimento necessário para superar as estruturas dos problemas sociais, a atuação da LBA influenciou políticas públicas e documentos legais para a Educação Infantil. Nas décadas de 70 e 80, foram intensificadas as reivindicações para efetivar o atendimento das crianças em creche e pré-escolas e setores da sociedade, tais como as feministas, os educadores e os movimentos sociais, que militaram em prol das crianças para que estas tivessem desde seu nascimento direito à educação de qualidade.

Tomando por base esse percurso, a Constituição democrática de 1988 é um marco histórico e divisor de águas para o ordenamento legal da Educação Infantil, uma vez que possibilitou seu reconhecimento como um direito da criança e dever do estado, como afirma em seus artigos:

Art. 6º, os direitos sociais – a educação, a saúde, (...) a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados...

Art. 208º, no parágrafo IV afirma que: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

Art. 227º, fica estabelecido que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Creches e pré-escolas que antes da referida Constituição eram vistas como clientelistas e paternalistas no âmbito da assistência social (LBA), com o objetivo de satisfazer às necessidades de alimentação, higiene e cuidado, agora essas instituições perpassam tudo isso, voltando-se para o desenvolvimento das crianças como um todo integrado e articulado, ou seja, não apenas tecendo os cuidados infantis, mas realizando, sobretudo, um trabalho pedagógico de qualidade.

Para Oliveira (2011), Guimarães (2011), e Craidy (2011), a consideração da criança como sujeito de direitos é o “carro-chefe” de toda mudança legal, caracterizando-se por uma noção de atenção à criança, atribuindo-lhe a condição de cidadã cujo direito à proteção é dever de todos, com absoluta prioridade. A creche e a pré-escola passam a ser direitos não só das crianças como também de seus pais trabalhadores (p. 37; 43; 57).

Após esse marco significativo para a Educação Infantil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90 – foi aprovado complementando a Lei anterior e ratificando a inclusão das crianças no âmbito dos direitos humanos. Em seu capítulo IV que trata sobre o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, merece destaque o art. 53 o qual afirma que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento do educando como pessoa e ao preparo para o exercício da cidadania. O art. 54 do mesmo parágrafo, por sua vez, afirma que o Estado possui o dever de assegurar à criança o atendimento em creche e pré-escola (Brasil, 1990).

Vale salientar que a trajetória do ECA se insere na luta pela democracia e justiça de nosso país, sendo a década de 1980 determinante no embate e debate para mudança de paradigma quanto à compreensão de criança e adolescente como sujeitos a terem seus direitos garantidos, legitimados, atuando como protagonistas, exercendo sua cidadania. Fruto de um processo histórico e social e de uma construção coletiva da sociedade civil, dos gestores governamentais, dos movimentos sociais, das organizações e instituições, que inspirados na Declaração Universal dos Direitos da Criança, e na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança que se configuram como instrumentos universais legitimadores dos direitos humanos, com a finalidade de garantir que nenhuma criança ou adolescente sejam negligenciados em seus direitos.

Sobre o ECA, Ferreira (2000) ressalta que:

O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma

nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento. (p. 184)

O reconhecimento da educação em creche e pré-escolas, do direito ao pleno desenvolvimento e à garantia de cidadania pela Constituição de 1988 e, em seguida complementado pelo ECA (1990), foi a base para consolidação de mais uma conquista histórica que foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 9.394/96. Em oposição às LDBs de 1961 e 1971 que já aproximavam os maternais e jardins de infância ao sistema educacional, a LDB promulgada em 1996 determina que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e, portanto, integra-se totalmente ao sistema de ensino.

Esta Lei reorganizou muitos aspectos da educação brasileira, definindo novos olhares em especial para a Educação Infantil, no que seguem os artigos:

Art. 4º, parágrafo IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

Art. 11º Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades (...).

Art. 29º A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

A aprovação da LDB de 1996 possibilitou reformar o pensar e agir na Educação Básica, que agora se inicia na Educação Infantil, formulando novos processos formativos, gestão das creches e pré-escolas do pedagógico-administrativo-financeiro.

Como bem explana Oliveira (2011), a partir do momento em que a creche e a pré-escola se inserem no sistema de ensino, uma proposta pedagógica específica precisa ser pensada e elaborada pela comunidade escolar numa visão de gestão democrática, realizando projetos que devem ser aperfeiçoados no cotidiano, observando critérios pedagógicos para o desenvolvimento infantil bem como critérios de qualidade no espaço que acolhem as crianças.

Para aproximar esse novo ideário de Educação Infantil e concretizar o que determina os documentos legais, foram lançados documentos reguladores para subsidiar as creches e pré-escolas, que, dentre outros, frisamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) – com o foco

em orientar o que deveria ser ensinado e no desenvolvimento integral da criança; e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) – que colocam a criança como protagonista, evidenciando que o eixo central do currículo na Educação Infantil deve ser as interações e brincadeiras, tendo como base os princípios éticos, estéticos e políticos.

Em diálogo com as DCNEIs, em 2017, é promulgado o documento normativo - Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com orientações para reorganização curricular da Educação Básica. Este documento acentua a criança como protagonista, que cria, interage e produz cultura. Representa um avanço em relação aos outros documentos quanto à integração das diferentes áreas de conhecimento e às linguagens dos cinco campos de experiências<sup>3</sup>, mantendo sua centralidade nas interações e brincadeiras e baseando-se em direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Podemos depreender desse resgate histórico que os marcos legais se configuram a partir da Constituição de 1988 e começam a redesenhar uma concepção de criança centrada no desenvolvimento integral, não apenas em cuidados e práticas assistencialistas, mas com o objetivo de conceber os pequeninos como sujeitos de direitos, com iguais oportunidades de uma educação com qualidade em uma sociedade mais justa, igualitária e humanizada.

Nesse viés, no entanto, não basta só a legitimidade se fazer presente no escopo documental se a concretização das políticas sociais não se efetivarem e as velhas práticas continuarem. A luta em defesa e busca de uma educação de qualidade para a Educação Infantil ao longo da história vem se configurando como um ato de coragem e amor.

### 3 “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” - Para uma libertação da infância

Como podemos observar no decorrer do escrito, o assistencialismo sempre esteve presente, moldando seu atendimento à criança em termos de caridade. Já no

---

<sup>3</sup> Os campos de experiências se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências, são eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BNCC, 2017)

ordenamento legal que se constituiu no período após a Constituição de 1988, refletindo os anseios da sociedade, pretendeu-se tecer novas concepções sobre o atendimento à criança, preocupados com a infância e com a educação de qualidade.

As crianças sempre estiveram ou ainda estão associadas a classificações ou situações que as levam à condição de oprimida, principalmente as que pertencem às classes populares. A incursão às obras de Freire nos remeteu a (re)pensar a idealização de criança como construção histórica, ideológica, detentora de direitos e que deve ser protagonista de sua história, desenvolvendo sua autonomia com o intuito de alcançar uma infância humanizada.

Diante do exposto, observa-se que ainda não é suficiente determinar as leis se estas não se transformarem em realidade no cotidiano das crianças. As especificidades inerentes a esse público não devem ser conduzidas como compensação ou assistência, mas na dialogicidade do cuidar e o educar como elemento fundante da transformação da educação compensatória para uma educação libertadora.

Na educação libertadora, tanto educador quanto educando se reconhecem como seres partícipes do mundo em constante transformação, criando e recriando, percebendo ambos as suas necessidades e sentimentos, atuando criticamente sobre o sentido do que lhes rodeia. Para Freire, a educação “é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Desse modo, “[...] é compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (1982, p. 69; 1996, p. 98).

Sendo a educação uma forma de intervenção no mundo, a boniteza dos documentos não pode ser superior à boniteza da real materialização e transformação, mesmo que as crianças sejam bem pequenas, o diálogo e a curiosidade devem se fazer presentes nos espaços de relações sociais e humanas em busca de conhecer e descobrir o novo. Kohan (2021), fazendo referência à vida e obra de Freire, relata o quanto a infância desse mestre foi singular e inspiradora, vivida no quintal de sua casa, lendo seu próprio mundo, com as palavras de seu mundo infantil, à sombra das mangueiras, em espaço livre, despretenso, mas que lhe marcou por toda a vida e em suas ideias sobre a educação.

Assim, os espaços que acolhem as crianças precisam ser especiais, com múltiplas experiências, vivências, que respeitem os direitos de brincar, conviver, conhecer, participar, explorar e expressar, como posto na BNCC (2017), além das

propostas pedagógicas respeitarem os princípios éticos, estéticos e políticos, conforme DCNEI (2009), convergindo para a construção de uma consciência crítica.

Estes princípios da Educação Infantil nos afastam da ideia de que a criança é um ser passível, que está ali para ser descoberta ou traduzida. Pelo contrário, há muitas e diversas infâncias que são construídas por e para as crianças em contextos diferentes. Em conformidade com essa assertiva, quando pensamos nos princípios éticos, estamos relacionando-o ao direito de conhecer e conviver, dentro de uma perspectiva de educação para a autonomia, responsabilidade, respeito ao bem comum, onde a criança seja capaz de construir vínculos afetivos, justos e solidários. Os princípios estéticos estão em conformidade com uma educação, na qual a criança se insere no lúdico, na criatividade, na sensibilidade e na liberdade de expressão. Já os princípios políticos traduzem-se em uma educação para cidadania, na construção de uma consciência crítica e de valores importantes para a democracia.

Essa trilha nos leva a revisar, mais uma vez, a obra de Freire *Pedagogia da Autonomia* (1996), visto que, tais princípios são saberes necessários à prática do professor e ações necessárias à vida dos educandos. Os princípios da Educação Infantil são legitimados quando – “respeito os saberes do educando; respeito a autonomia do ser do educando; luto em defesa dos direitos dos educandos; compreendo que a mudança exige intervenção no mundo; sei escutar [...]”.

[...] porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos... do educando criança, jovem ou adulto (...) o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem... transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (p.30 e 60)

A criança é protagonista de seu desenvolvimento quando sonha, brinca, sorri, joga, desenha, corre, fala, imita... e tantas outras possibilidades que dão vida à infância. Nesse entendimento, Peter Moss (2011), inspirado em *As cem linguagens da infância* de Malaguzzi, traduz a criança como coconstrutora, cidadã, agente, membro do grupo (...) como forte, competente, inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensões e perguntas – desde o nascimento e não em uma idade avançada quando já ficaram prontos (...) Uma criança com uma voz a ser ouvida... (p. 242).

Depreende-se dessa análise que, quando pensamos na criança, na infância, pensamos no tipo de sociedade que pretendemos, nos sujeitos que queremos formar e subjacente a tudo isso, estamos fazendo as escolhas políticas e pedagógicas. Em seus

escritos na *Pedagogia da Indignação* (1997), Freire nos confronta que a educação é ação interventiva, não conformativa com o mecanicismo da história, mas se apresenta como tempo de possibilidade de mudança. Ele ainda enfatiza que:

(...) a educação jamais pode ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço de mobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. Por isso, falo da educação ou da formação. Nunca do puro treinamento. (p.57, 58)

Freire continua seu discurso nos convidando a viver uma prática educativa radical, que estimule a criatividade e a criticidade, recusando práticas que defendem interesses dos poderosos ou a eles servem.

O nosso testemunho, pelo contrário, se somos progressistas, se sonhamos com uma sociedade menos agressiva, menos injusta, menos violenta, mais humana, deve ser o de quem, dizendo não a qualquer possibilidade em face dos fatos, defende a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo. (p.58)

As falas de Paulo Freire inspiram a Educação Infantil a viver essa prática em compromisso com as crianças, as infâncias, a sociedade e o mundo. Em seu livro *Importância do Ato de Ler* (1989), ele reafirma que a educação não deve ser neutra, mas devemos compreender e distinguir uma prática ingênua, “astuta” e crítica. Mesmo Freire reconhecendo os limites da educação, reconhece ao mesmo tempo sua força preponderante no processo de emancipação, principalmente se pensarmos nas crianças das classes mais oprimidas. (...) a educação reproduz a ideologia dominante, mas não faz apenas isso. (p.24). Freire continua...

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar e indagar-se, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos impostos. As crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo (1997, p.59)

Estudos apontam que a ideia de desenvolvimento da autonomia da criança deve começar na Educação Infantil. Ainda é comum enxergar a criança como um recipiente vazio que precisa ser preenchido com uma série de ensinamentos e regras. A essas tais práticas, Paulo Freire chamou de “educação bancária”. Fazendo referência ainda ao pensamento freiriano, é importante romper paradigmas, concebendo desde a mais tenra idade que o sujeito tem seus próprios conhecimentos e esses saberes

precisam e devem ser considerados, permitindo, assim, à criança mais autonomia e consciência de si mesma no processo de aprendizagem. Em seu livro *Política e Educação* (2007), ele reafirma esse entendimento quando discorre que:

[...] o “ser programado para aprender”, condicionado, mas não determinado, a imaginação, os desejos, os medos, as fantasias, a atração pelo mistério, tudo isso nos insere, como seres educáveis, [...] o que eu quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como vocação para a humanização. [...] em outras palavras e talvez reiteradamente, não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se. (p. 23)

Nesse contexto, o diálogo é uma ferramenta-chave. Na pedagogia de Paulo Freire, o diálogo é muito mais que uma simples conversa, é por meio dele que se estabelece a troca de saberes, isto é, a construção coletiva de conhecimento, levando em consideração a individualidade e os conhecimentos prévios de cada um. Prosseguindo nessa discussão, é relevante a escuta atenta da criança, onde:

[...] 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 humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem... Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, e a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade... O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos, assim podemos atuar criticamente para transformar a realidade... Eu acrescentaria que o diálogo valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa comunicação... O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação... ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer a cultura. (FREIRE, 1997, p 123.)

A Educação Infantil deve ser pensada como espaço de construção de conhecimento, onde, segundo Freire, “porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém” (FREIRE, 2014, p. 15). A criança deve ter liberdade para perguntar, expressar, experimentar, de forma livre e ampla. Ela deve ser estimulada no âmbito da curiosidade. O diálogo caracteriza-se, pois, como fundamental para que a escola infantil esteja atenta à escuta das crianças e não as prive das possibilidades de conhecimento de diversas realidades.

É preciso e até urgente que a escola se vá 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, 1993, p.89)

Mesmo Freire não apontando especificamente em suas obras um trabalho aprofundado voltado à criança cronológica e à infância, suas obras político-pedagógicas propiciam um vasto entendimento e debate sobre a educação dos pequeninos, demonstrando preocupações e reflexões. Ele deixa visível em seus escritos a infância como condição essencial da existência humana e a criança como “alguém que é e está sendo”. Decerto que a educação das crianças precisa continuar seu caminho se fazendo e refazendo, encorajando práticas e ideias, promovendo novos pensamentos.

Como bem ressalta Kohan (2021), Freire, em diversos relatos, deixa claro que foi marcado sensivelmente enquanto criança por sua infância. Sendo assim, como ele não teria nada a dizer sobre a educação de crianças? E complementa seu pensamento dizendo “impacta-nos à sua maneira de manter, entrados os anos, a infância dentro de si mesmo, com as características com que ele pensa a infância: curiosidade, inquietação, criatividade” (p.43). Este mesmo autor ainda se refere a Freire, enfatizando que:

ele cuidou até os últimos dias de sua vida de manter viva a infância nele. Essa presença da infância percebe-se de muitas formas. Num sentido, no jeito menino de estar sendo, de se relacionar com as palavras e as coisas, com as pessoas e o mundo; na sua obstinação em questionar-se a si mesmo e aos outros. (p.50)

O legado de Freire sempre atual nos faz compreender que outra realidade é possível. Pensar diferente deve ser uma constância e lutar pelo que é justo e significativo produz um diálogo vivo, democrático e diverso. “O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo” (FREIRE, 1997, p. 56). Assim, defendemos que a criança precisa interagir com a natureza, brincar livre em diferentes espaços, ser valorizada nas suas descobertas: criando, explorando, imaginando, conhecendo-se, expressando-se e construindo hipóteses, realizando a leitura do mundo que precede a palavra.

### Considerações finais

A partir das leituras e dos estudos realizados ao longo da pesquisa, reconhecemos que uma das principais contribuições de Paulo Freire no que diz respeito à Educação Infantil tem relação com a sua formulação de pedagogia

libertadora, ao compreender que a educação é permanente para a vida e não apenas prepara para viver. Dessa feita, porém, apresenta-se em uma constante (re) leitura de mundo, em que as relações devem ser pautadas no diálogo, na autonomia, na libertação do conhecimento e de tudo aquilo que humaniza e viabiliza o ser mais.

Importa sublinhar, pois, que o pensamento freiriano está em consonância com o movimento de luta em defesa da primeira infância e com a consolidação de políticas públicas capazes de transformar pessoas, que compreendam de fato a criança como sujeito histórico, social e detentor de direitos, entendendo seu lugar no mundo e que é capaz de transformar a si mesma e o espaço em que está inserida, em busca do ser mais como ato de coragem e de amor.

Destaca-se que é possível perceber em seu pensamento a concepção de uma criança protagonista a partir de uma infância humanizada, em que a educação tem um papel social importantíssimo de levar os sujeitos a pensar, questionar, refletir e intervir na realidade. As suas ideias contribuem para a reflexão e discussão sobre o lugar da infância e da formação da criança na Educação Infantil. Para Freire, a infância não é questão só de idade, quantificada no tempo, mas na maneira como pensamos o mundo, se como velhos, acomodamo-nos e deixamos de nos questionar a respeito dele “[...] uma vida curiosa, incansável, insatisfeita, mobilizada, vivaz, esperançosa é uma vida infantil sem importar a idade cronológica de quem a vive” (Kohan, 2021, p.51).

Finalizando, este estudo serviu de apoio para uma leitura crítico-reflexiva dos documentos que ordenam a Educação Infantil bem como sua trajetória histórica. Os desafios que se seguem para a primeira infância é como efetivar espaços realmente vivos, democráticos, críticos, que se relacionem com uma multiplicidade de vivências, e, como afirma Freire a todo o momento, onde o ensinar e o aprender convivem de modo dialógico, com novas possibilidades a cada dia de leituras do mundo.

## Referências

BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Imprensa Oficial, Brasília: 1988.

BRASIL. *Estatuto da criança e do Adolescente*. Brasília. Lei 8069, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, v.1,2 e 3, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 01*. Resolução da Câmara de Educação Básica, aprovada em 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CRIDY, C. M. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional In: MACHADO, M. L. de A. (org.) *Encontro e desencontros em educação infantil*. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. *Aberto*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler - em três artigos que se completam*. 15. ed. São Paulo: Cortez & Autores associados, 1989.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GUIMARÃES, J. L. O financiamento da educação infantil: quem paga a conta? In, MACHADO, M. L. de A. (org.) *Encontro e desencontros em educação infantil*. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011, (P. 46).

KOHAN, Walter Omar. *Paulo Freire: um menino de 100 anos*. 1ª ed. – Rio de Janeiro: NEFI, 2021 – (Coleção ensaios: 10).

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. E.D.A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil*. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. (P. 242). In, MACHADO, M. L. de A. (org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Creches: Crianças, faz de conta & Cia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Creches no sistema de ensino*. In: MACHADO, M. L. de A. (org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

---

**Lilian Maria Carvalho** | Graduada em Pedagogia pela UFPE (2007). Mestre em Educação pela UFPE (2009). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFPE (2019). Membro do Grupo de Pesquisa 'A Cultura da Infância nas Políticas e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil', vinculado à UPE, campus Garanhuns (GRUPEI). Coordenadora Técnica da Educação Infantil pelo Município do Jaboatão dos Guararapes. Professora da Educação de Jovens e Adultos pela Fundação Bradesco.

**Lívia de Miranda Amorim** | Graduada em Pedagogia pela UFPE (2002). Especialista em Educação Especial pela UNICAP (2006). Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFPE (2012). Membro do Grupo de Pesquisa 'A Cultura da Infância nas Políticas e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil', vinculado à UPE, campus Garanhuns (GRUPEI). Coordenadora Técnica da Educação Infantil pelo Município do Jaboatão dos Guararapes. Professora da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Recife.

