

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO SOCIAL A PARTIR DA OBRA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

PAULO FREIRE AND THE EDUCATION OF CHILDREN: CONTRIBUTIONS TO SOCIAL EDUCATION FROM THE WORK PEDAGOGY OF THE OPPRESSED

Franciele Clara Peloso¹

RESUMO

Paulo Freire foi um dos educadores brasileiros mais reconhecidos mundialmente, sua obra é extensa e contempla muitas temáticas. Todavia, ao analisar como é estudado e socializado o legado freiriano, é possível perceber que seus pressupostos são, em grande maioria, difundidos nos estudos sobre a Educação de pessoas jovens e adultas. Assim, o objetivo desse estudo é analisar e discutir como os pressupostos freirianos podem ser recriados na Educação da Infância, sendo que historicamente o legado freiriano foi pouco mencionado nas práticas pedagógicas e discussões referentes à Educação da Infância. A metodologia utilizada baseia-se numa pesquisa qualitativa, de caráter teórico. A partir da análise da obra *Pedagogia do Oprimido* é possível afirmar que os pressupostos teóricos freirianos podem ser utilizados em diversos contextos educativos, principalmente naqueles onde os mecanismos de opressão, de exclusão, de preconceito, de subordinação, de miséria, dentre outros, se fazem presentes e impedem a vocação de *ser mais* das pessoas: a humanização. Sob essa perspectiva, foi possível evidenciar que o pensamento freiriano é significativo para alavancar mudanças no âmbito da Educação Social, em especial ao que tange à Educação das Infâncias.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação da Infância. Pedagogia do Oprimido.

ABSTRACT

Paulo Freire was one of the most worldwide recognized Brazilian educator, his literary work is wide and contemplates many themes. However, when analyzing how the Freirean legacy is studied and socialized, it's possible to notice that its assumptions are, in a large majority, widespread in the studies about young and adult people Education. Therefore, the purpose of this study

¹ Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, PR, Brasil. Integra o quadro permanente de professores do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR, Campus Pato Branco. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: clara@utfpr.edu.br

is to analyze and discuss how the Freirean assumptions can be recreated in Childhood Education, even though historically the Freirean legacy was poorly mentioned in the pedagogical practices and discussions relating to Childhood Education. The methodology used is based on a qualitative research with a theoretical character. After the Pedagogy of the Oppressed analysis, it's possible to affirm that the Freirean theoretical assumptions can be used in different educational contexts, especially in those where the oppression, exclusion, prejudice, subordination, misery mechanisms, among others, are present and how they can suppress the *empowerment of* people's vocation: the humanization. From this perspective, it was possible to emphasize that the Freirean thought is significant to leverage changes within the scope of Social Education, especially when it comes to Childhood Education.

Keywords: Paulo Freire. Childhood Education. Pedagogy of the Oppressed.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire foi um dos educadores brasileiros mais reconhecidos mundialmente, sua obra é extensa e contempla muitas temáticas. As diferentes temáticas abordadas pelas obras desse educador, têm a preocupação principal voltada para as questões referentes à pedagogia da libertação. No entanto, ao analisar como é estudado e formalmente socializado o legado freiriano, é possível perceber que seus pressupostos são, em grande maioria, difundidos nos estudos que trazem discussões sobre a Educação de pessoas jovens e adultas.

Assim, com o objetivo de discutir como os pressupostos freirianos podem ser recriados na Educação da Infância, optamos em analisar a obra de Freire "Pedagogia do Oprimido" ([1970] 2005).

A obra "Pedagogia do Oprimido" foi escrita por Paulo Freire no ano de 1968 e se constituiu como produto dos seus primeiros anos de exílio, somados a sua experiência de educador. É importante destacar que, a referida obra, só foi editada e lançada oficialmente no ano de 1970, primeiramente, em língua inglesa e espanhola. A *Pedagogia do Oprimido* referenciava mecanismos opressivos presentes na sociedade, em especial na Educação, que serviam ao sistema capitalista e propunha um método abrangente, pelo qual o humano poderia se tornar ser humano através da palavra, a qual passa a ser cultura que conscientiza e politiza.

De acordo com Scocuglia (2001) essa obra representou o ponto de partida de uma elaboração teórica mais aprofundada,

mais consistente e mais rigorosa, isso em termos de fundamentação sócio-econômica e política, pois nas duas obras que a antecederam (Educação e Atualidade Brasileira e, Educação como Prática da Liberdade) esse posicionamento não foi explicitado claramente. Ainda, de acordo com Scocuglia (2001) é possível afirmar que é na *Pedagogia do Oprimido* que Freire começou a explicitar a politicidade do ato educativo e passou a defender que o processo educativo com vistas à modificação da realidade opressora e para a eliminação da consciência do opressor introjetada no oprimido deveria ser realizado por meio de uma ação político-dialógica.

Assim, na *Pedagogia do Oprimido*, Freire não abordou a Pedagogia como um todo, mas os aspectos da Pedagogia que trazem o oprimido como sujeito principal. Para tanto, Freire discutiu o processo de humanização e desumanização das pessoas dentro do contexto sócio-histórico. Diante dessa afirmação Freire mencionou o processo de humanização como vocação das pessoas, para o *ser mais*.

Com efeito, trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, de cunho teórico (RICHARSON, 1999; TRIVIÑOS, 2007). Sob essa perspectiva e com o objetivo de construir uma leitura dialogada com a obra de Freire *Pedagogia do Oprimido* ([1970] 2005) optamos em buscar compreender como os pressupostos freirianos podem se relacionar com a Educação da Infância. Desse modo, escolhemos analisar a obra citada sobre esta ótica e, a partir daí, tecemos algumas reflexões sobre a negação da criança e do período da infância, fato histórico e ainda existente no contexto social, econômico, político e cultural. Para tanto, inicialmente, apresentamos os pressupostos presentes na obra *Pedagogia do Oprimido* e, em seguida, apresentamos nossas reflexões relacionando os pressupostos freirianos, as crianças e a infância, em especial, aquelas das classes populares.

A OBRA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

O objetivo principal das obras de Paulo Freire era o de discutir o processo de humanização e desumanização das pessoas dentro do contexto sócio-histórico. Diante dessa afirmação Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido*, menciona o processo de humanização como vocação das pessoas, para o *ser mais*. *Ser mais*, para Freire, consiste na afirmação dos seres humanos como sujeitos. Quando

existe a distorção desta vocação, instaura-se uma conseqüência, um fato concreto na história, o que por sua vez não é destino dado, a do ser menos.

Nesta distorção do *ser mais*, a consciência de ser menos leva os que estão condicionados a travarem uma luta contra quem os fez menos. Freire ([1970] 2005, p. 33) destaca que “esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos”. Neste sentido, as pessoas estariam realizando a grande tarefa humanista e histórica– libertar-se em comunhão.

Esta tarefa humanista se caracteriza, segundo o autor, em pedagogia libertadora. Num primeiro momento, quando os oprimidos se descobrem na condição de ser menos, em vez de lutarem pela sua libertação, tendem a serem opressores ou subopressores. Diante disso, o oprimido não concebe o “homem novo” como a pessoa que nasce da superação de si próprio e também do outro, ou seja, da superação da contradição, que transforma a realidade opressora numa realidade de libertação. Para ele, o “homem novo” é ele mesmo, tornando-se opressor de outros. Esta visão é individualista, dificulta a restauração de si como pessoa, bem como a consciência das classes oprimidas no sentido de lutarem pela sua libertação.

Os oprimidos, enquanto hospedam a ‘sombra’ dos opressores e seguem suas condutas, ignoram a liberdade. Na medida em que acontece o reconhecimento crítico da situação opressora, os oprimidos começam a buscar a autonomia como recurso de liberdade. O reconhecimento crítico da situação opressora consiste em conhecer a realidade concreta e agir sobre ela, este agir não pode ser puramente idealista, mas necessita ser: reconhecimento – compreensão – ação.

A superação da contradição requer que o oprimido se entregue a práxis libertadora – pessoas libertando pessoas, dentro de um processo dialético. A pessoa oprimida, por sua vez necessita compreender a realidade e, conscientemente, agir sobre a situação concreta que gera a opressão. Quando há o reconhecimento e a compreensão, torna-se possível transformar a realidade de forma objetiva; a ação será realizada mediante a um foco objetivo e concreto. No entanto, esta ação, não deve cair no objetivismo e

desconsiderar a esfera subjetiva. O objetivismo, de acordo com o autor, se constitui na incapacidade de refletir sobre a análise da realidade concreta.

Objetividade e subjetividade, no processo de superação da opressão, devem encontrar-se e permanecer em dialeticidade. Visto que, a realidade social não existe por acaso, muito menos se transforma por acaso. Ela existe e se transforma pela ação dos sujeitos. Assim, transformar a realidade opressora é tarefa histórica de todas as pessoas.

Ao se fazer opressora, a realidade implica nas pessoas que oprimem e nas que são oprimidos. A estas, cabe lutar pela sua libertação, ganhando consciência crítica acerca da opressão, se utilizando da práxis² para mudar a sua condição e também a do opressor transformando ambos em *ser mais*. Desta forma, superação entre opressores-oprimidos, exige a inserção e intervenção crítica dos oprimidos na concretude da realidade dos opressores. Diante disso, inserção e intervenção são a mesma coisa. Por isso se faz necessário o reconhecimento e a inserção crítica na realidade.

De maneira geral, pode-se dizer que a pedagogia de Paulo Freire consiste em dialogar com as pessoas sobre a sua ação-reflexão-ação sobre e na realidade sócio-histórica. É a luta coletiva pela libertação. Perante tal conceito, a pedagogia do oprimido tem basicamente dois momentos distintos. Um primeiro momento em que os oprimidos se descobrem oprimidos e desvelam o mundo da opressão comprometendo-se, com a práxis, em transformar a sua condição de oprimidos; e um segundo momento em que, passa, por sua ação, transformar a realidade opressora.

Freire, na referida obra, caracteriza a realidade como uma realidade de seres humanos em processo de permanente libertação. Assim, a superação autêntica da contradição opressores-oprimidos não se encontra na troca de lugar, na passagem de um estado a outro. Mas no processo de libertação de ambos. O processo de libertação de ambos ocorre quando existe a superação autêntica, concreta da realidade, passando a uma nova realidade, a qual é inaugurada pelos oprimidos e que os opressores não passem a se sentirem oprimidos.

Os opressores sofrem uma ruptura na sua realidade. Pois, até então o dinheiro é a medida de todas as coisas e o lucro o seu principal

2 "A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo". (2005, p. 42)

objetivo. Por isto, é que “para os opressores o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos”. (FREIRE, [1970] 2005, p.51).

Contudo, Freire ([1970] 2005) nos adverte que esta descoberta dos oprimidos deve estar associada com o diálogo crítico e libertador seguido da ação. Os oprimidos, para serem capazes deste exercício de reflexão crítica, precisam compreender-se como sujeitos, destinados à vocação *do ser mais*, libertarem-se e também libertar o outro, denominado opressor.

Frente ao exposto, é possível afirmar, de acordo com Freire (2005) que os oprimidos quando envolvidos e responsáveis pela sua libertação, conscientes que necessitam libertar não só a si, mas também ao opressor mediatizados por uma pedagogia libertadora, desenvolvem consciência crítica. Sendo capazes de agir na realidade autêntica concebendo todos os seres humanos como sujeitos de forma a possibilitar a vocação ontológica, a *do ser mais*.

Nessa mesma perspectiva Freire também discute sobre a concepção bancária da educação e porque ela se caracteriza como um instrumento de opressão e a contrapõe à concepção problematizadora da educação que é referenciada em sua teoria como instrumento de libertação das pessoas.

Na visão *bancária* da educação, o *saber* é uma “doação” dos que julgam saber para os que julgam e são julgados nada saber. Os que sabem são considerados educadores, enquanto os que nada sabem são considerados educandos. Esta concepção de educação está fundamentada na ideologia da opressão. Esta ideologia consiste na absolutização da ignorância, que se encontra sempre no outro, neste caso, o outro, seria o educando.

Nesta visão *bancária* da educação, os seres humanos são vistos como seres da adaptação, do ajustamento à ideologia da classe opressora. Quanto mais os sujeitos se adaptam ao que é determinado pela classe opressora, menos desenvolvem consciência crítica. Vivem na passividade, na ingenuidade o que lhes impede de agir sobre a realidade para transformá-la.

Esta concepção de educação que é concepção de ajustamento social, de mantenedora de consciência ingênua, implica numa prática que só pode interessar aos opressores. Pois incita os seres humanos à passividade e não permite o pensar autêntico dos que são os “objetos” da educação.

A prática “educativa” criticada, na pedagogia Freiriana, é opressora. Essa prática de dominação, parte da falsa concepção dos seres humanos, que são reconhecidos como meras coisas, incapazes de pensar e de agir sobre a realidade ou o mundo e, por isto, são oprimidos.

Para tanto, a educação problematizadora, não pode ser o ato de depositar. Parte do princípio que as pessoas têm consciência, que são capazes de pensar sobre a sua própria consciência e agir sobre ela e o mundo. Esta prática educativa consiste na superação da contradição educador - educandos, pois há relação dialógica, entre estes dois sujeitos do processo educativo, em torno de um mesmo objeto de reflexão.

“O antagonismo, entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador - educandos, a segunda realiza a superação” (FREIRE, [1970] 2005, p.78).

A concepção bancária, para manter a contradição, se faz antidualógica, enquanto a concepção problematizadora, para realizar a superação, se faz dialógica.

A educação problematizadora só tem poder de mudança, porque dialógica. Realiza-se como prática de liberdade através do diálogo. A educação que proporciona emersão das consciências é prática de liberdade. Implica na negação do ser humano abstrato, desligado do mundo, fora de contexto. E, também negação do mundo como realidade sem sujeitos. O refletir autêntico a que se propõe, não é sobre este sujeito abstração, tão pouco, sobre o mundo sem sujeitos. É sobre a relação em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não é consciência no mundo, mas consciência e mundo.

A partir do refletir autêntico, os seres humanos conseguem se perceber como parte do mundo e voltar a sua reflexão sobre a sua própria percepção. Daí que os conteúdos impostos na prática de educação libertadora oportunizam que os educandos desenvolvam a sua capacidade de compreensão do mundo e de suas relações com o mundo, não como algo estático, mas como uma realidade em processo de transformação.

Enquanto a concepção *bancária* enfoca a permanência, a concepção problematizadora enfoca a mudança. A primeira

desconhece os seres humanos como seres históricos, enquanto a segunda tem o seu ponto de partida no caráter histórico e na historicidade dos sujeitos.

Freire ([1970] 2005) diz que o diálogo entre os seres humanos e o encontro desses para *ser mais*, precisa ir além das palavras. Esse diálogo necessita pronunciar a palavra verdadeira, a qual tem por objetivo transformar o mundo. Diz, ainda, que a existência humana não pode se silenciar ou nutrir-se de falsas palavras, mas com palavras verdadeiras com as quais transformam o mundo. A missão de existir, humanamente, é missão de transformar o mundo, de pronunciar-lo. A palavra verdadeira a que Freire se refere, é aquela problematizada, que tem sentido e significado para o sujeito e para o mundo.

Para tanto, o autor defende a idéia de que: se, dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo, esse direito não deve ser o de algumas pessoas e sim de todas. Assim, o diálogo é o encontro dos seres humanos, mediatizados pelo mundo, para pronunciar-lo. Pode-se dizer que o processo da dialogicidade consiste na ação dialogicamente estabelecida entre as pessoas, de forma a compreenderem-se como parte do mundo e agindo sobre este mesmo mundo para transformá-lo.

Freire ([1970] 2005) afirmar que só é possível que aconteça uma ação dialógica quando essa é acompanhada de sentimentos de *amor, humildade, fé e pensar crítico*.

O *amor*, segundo Freire, é o ato de libertar a si e ao outro; o diálogo verdadeiro, pautado de palavras verdadeiras se dá numa intenção amorosa.

A *humildade* consiste em sentir-se e saber-se tão ser humano quanto os outros e encontrar-se com o outros, também seres humanos. Nesse encontro, "não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais" (FREIRE [1970] 2005, p. 93).

A *fé* consiste no poder de fazer e refazer, de criar e recriar. Fé, na vocação do *ser mais*, "que não é privilégio de alguns homens eleitos, mas direito dos homens" (FREIRE, [1970] 2005, p. 93). Freire destaca que a fé é um dado *a priori* do diálogo, intrínseco aos seres humanos. O sujeito dialógico acredita e tem fé nas pessoas, mesmo antes de encontrar-se com elas. Adverte, porém, que essa não é fé ingênua, é antes de tudo consciência do ato criador e recriador, que

consiste num desafio de poder, de fazer e de transformar; sem essa fé nas pessoas o diálogo é uma farsa.

O *pensar crítico* é um pensar verdadeiro. Esse pensar não aceita a dicotomia mundo- seres humanos; percebe a realidade como processo e não como algo estático; não se dicotomiza a si mesmo na ação; opõe-se ao pensar ingênuo. Quando os seres humanos exercitam esse pensar buscam a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização das pessoas.

Freire ([1970] 2005) acredita que com essas características os seres humanos são capazes de estabelecer um diálogo horizontal, de confiança. Que gera comunicação, a qual busca superar a contradição existente entre educador-educandos e aí, então, se dá a verdadeira educação.

O conteúdo programático, desta proposta de Educação Libertadora que Freire também denomina como ação política, é definido a partir da situação presente, existencial e concreta. Seres humanos (educador-educando) dialogando com seres humanos (educando-educador) mediatizados pelo mundo (realidade). "É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação" (FREIRE, [1970] 2005, p.101).

O momento da busca do conteúdo é crucial para a educação como prática da liberdade. É o momento da investigação da realidade, do universo temático do povo. A busca é dialógica, para tanto, não pode se utilizar de uma metodologia contradizente. A busca é problematizadora, daí que dialógica e problematizadora é também conscientizadora. Ao mesmo tempo em que proporciona a apreensão dos "temas geradores" estimula a tomada de consciência dos indivíduos em torno desses temas.

Os seres humanos são dimensão concreta e histórica de uma realidade dada. Quando as pessoas passam a ter consciência de sua atividade e do mundo, passam, além de viver, existir. Ao existirem se tornam seres livres, pronunciam o mundo e o transformam.

Os temas geradores podem ser compreendidos como: a expressão da realidade contradizente em que as pessoas estão inseridas. Eles se encontram no reconhecimento das "situações-

limite”³. Os temas geradores implicam, depois de explorados, em tarefas que são denominadas por Freire de “atos-limites”⁴.

Quando os temas geradores não são envolvidos e não envolvem as “situações-limite”, as respostas transformadoras não se fazem em termos autênticos e críticos. Quando esses temas se encontram somente encobertos pelas “situações-limite”, a realidade é tida como determinante histórica, a qual não pode ser transformada, cabe ao ser adaptar-se a ela. Assim, as pessoas não rompem com as “situações-limite”, pois diante de tal concepção ela não existe, e não descobrem o “inédito-viável”⁵.

As “situações-limite”, percebidas como uma fronteira entre o ser e o *ser mais* implica em práxis crítica, em que o “inédito-viável” está como algo definido, concretizado na ação.

A investigação dos temas geradores e a sua metodologia estão pautadas, antes de mais nada, na realidade. A investigação do tema gerador se encontra na interação dos temas geradores. Quando é realizada através de uma metodologia conscientizadora, possibilita a apreensão da realidade e insere as pessoas numa forma crítica de pensar o mundo. Freire adverte que essa apreensão da realidade não é a simples redução do concreto ao abstrato, mas tê-los e concebê-los como oposto que se dialetizam ao pensar o mundo.

Esse movimento do pensar pode ser percebido diante da análise de uma situação existencial concreta, “codificada”. Na medida em que vai acontecendo a “descodificação” da situação existencial, parte-se abstratamente para o concreto. Ou seja, esse movimento do pensar, permite uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes, que implica o reconhecimento da relação existente entre sujeito-objeto e entre objeto-sujeito.

Investigar o tema gerador é investigar o pensar das pessoas. Por isso, os seres humanos devem assumir uma postura ativa na investigação, pois quanto mais aprofundam um pensar crítico sobre a sua realidade, mais se apropriam dela.

A investigação da temática se dá no domínio do humano e não no domínio das coisas. O risco da investigação está na condição que os

3 As “situações-limite” se caracterizam por barreiras historicamente encontradas pelo ser humano, diante das quais ele pode assumir distintas posturas: submeter-se a elas ou, então, concebê-las como obstáculos que precisam ser transpostos.

4 Os “atos-limites” são as respostas transformadoras, dadas pelo indivíduo, diante da “situação-limite” que lhe é apresentada historicamente e que ele resolve enfrentar.

5 O “inédito-viável” é a crença no sonho possível, que só pode ser desenvolvido através da práxis libertadora.

sujeitos dotados dessa consciência da investigação se compreendam como investigados e se reduzam a objetos da investigação. Por isso, é que a investigação só se fará pedagógica na medida em que for crítica e tão mais crítica na medida em que buscar a compreensão de uma visão total da realidade. Para isso, a educação e a investigação, que a ela serve necessitam ser uma ação simpática. No sentido de analisar uma realidade que não é estática e mecânica, mas realidade que é um constante vir a ser. Os investigadores e o povo, nessa ação simpática são ambos os sujeitos do processo.

Freire ([1970] 2005) assevera que a verdadeira educação se faz na investigação do pensar. Assim, a autêntica educação só é possível na prática libertadora. Prática que é dialógica, em que o conteúdo é o universo temático real e, não é "depositado" nos educandos, mas é devolvido como problema, a eles mesmos, por serem sujeitos do processo.

Com efeito, essa prática de educação, voltada para uma realidade problematizada, que deve se dar como prática educativa, pelo próprio povo problematizada consiste numa relação dialógica da relação pessoas-mundo. Relação que estabelece quais os temas geradores, porque temas humanos. Assim, quando o sujeito é capaz de perceber-se no mundo e ainda perceber-se no percebido consegue agir sobre o seu perceber e também sobre o percebido. Essa ação se caracteriza como a transformação da realidade, que para Freire não é determinante, mas determinada historicamente pelos seres humanos, sujeito sócio-históricos.

Nesse sentido, Freire ([1970] 2005) analisa as teorias da ação cultural que se constituem a partir da matriz antialógica e da dialógica. Freire ([1970] 2005) afirma que os seres humanos são seres da práxis. Seres do *quefazer*; que ao objetivar o mundo o conhecem e o transformam. Objetivar o mundo significa pensar que as pessoas conseguem perceber-se no mundo e com o mundo, no âmbito de um processo de ação-reflexão.

O *quefazer* pode ser entendido como teoria e prática; reflexão e ação. Assim, todo fazer do *quefazer* necessita de uma teoria que o direcione. Teoria que não pode reduzir tudo a palavras, ao verbalismo ou mesmo ao ativismo. Isso porque, segundo o autor, uma revolução não se dá pelo verbalismo ou pelo ativismo, mas com a práxis que é ação e reflexão incidindo sobre as estruturas a serem transformadas.

A revolução autêntica que “pretende transformar a realidade que propicia o estado de coisas, desumanizante dos homens” (FREIRE, [1970] 2005, p. 147), só é possível através do diálogo entre as massas populares. Frente ao exposto, Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, propunha recriar as relações sociais, afirmando as pessoas como sujeitos de sua transformação no mundo, com o mundo e com os outros e, a partir dessa compreensão, estabelecer uma sociedade mais justa e fraterna.

PENSANDO A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO SOCIAL

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

Paulo Freire foi um clássico ao estudar os mecanismos opressores da sociedade e auxilia a refletir sobre o contexto sociopolítico entre as classes populares e as elites. Na história da infância, embora Paulo Freire seja pouco utilizado para a compreensão deste universo e as contradições é possível encontrar elementos significativos para pensar as infâncias, em especial, as das classes populares.

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

Frente a essa consideração, podemos afirmar que, também, as crianças quando concebidas num processo de vir a ser, não são

consideradas seres humanos, enquanto crianças, ou seja, são logo destituídas de sua humanidade, ou melhor, nascem e vivem sem humanidade até obterem condições de participar da vida adulta (PELOSO; PAULA, 2011). Kramer (2003a, p. 21), explica que as crianças, na maioria das vezes, são concebidas como objetos, como abstração; não se leva em conta as diferentes classes sociais em que estão inseridas, para tanto: “Tratar as crianças em abstrato, sem levar em conta as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância [...]”.

Ainda de acordo com Kramer (2003a) é possível afirmar que as crianças das Classes Populares são concebidas em termos abstratos e que, na realidade, não têm como acompanhar os padrões pré-fixados. Uma infância caracterizada pela falta de vários fatores importantes para o seu pleno desenvolvimento, por aquilo que não é; que não tem e não conhece. Uma infância fundamentalmente alimentada e compreendida pela negação de sua humanidade.

Ao considerar os estudos relativos à historiografia da infância, podemos afirmar a ocorrência de uma gradação teórica no entendimento sobre infância e criança. A percepção desse progresso se dá quando, nas discussões recentes, notabilizam-se aspectos que, de maneira geral, não eram considerados em discussões anteriores. Nas discussões contemporâneas, alguns autores (DEHEINZELIN, 1994; ARROYO, 2004; BOTO, 2002; DORNELLES, 2005; FREITAS e KUHLMANN JUNIOR, 2002; GHIRALDELLI, 2006; KRAMER, 2003a; 2003b; KUHLMANN JUNIOR 2007; POSTMAN, 1999; REDIN *et al*, 2007; SARMENTO, 2003; 2007; 2008 e outros) são consonantes em afirmar que a criança é um ser histórico e social.

Os estudos recentes sobre a infância consideram o conjunto de experiências vividas pelas crianças em suas realidades históricas, geográficas e sociais. Nesse sentido, Kuhlmann Junior (2007) afirma que considerar as crianças como sujeitos históricos e sociais é se desvencilhar de discursos sobre a representação que as pessoas adultas têm das crianças e da infância e sim articular um discurso que considere as crianças concretas, identificadas nas relações sociais em seus lugares históricos, geográficos, culturais, políticos e sociais e, além disso, reconhecê-las como produto e produtoras da história.

Pensar a criança ao longo da evolução da humanidade, de modo a fazer e ser história em diferentes momentos e situações, só

é possível quando a criança é compreendida como sujeito histórico e social, como *alguém que é e está sendo*. Definir a criança como sujeito histórico e social é conceber a infância como experiência humana. É acreditar que a infância é parte integrante da história de todas as pessoas e não apenas um momento transitório da vida.

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

Durante a história, sempre existiu uma pluralidade de infâncias e de jeitos de ser criança. Academicamente, sujeitou-se, por muito tempo, a busca por uma unanimidade de concepção sobre infância. A ideia de uma concepção única ou ideal esteve vinculada junto aos estudos acadêmicos, à religião, à política, dentre outros campos. Essa concepção dominante de infância desconsiderou aspectos como sexo, classe social, cultura, espaço físico e geográfico onde a criança vivia/estava, a relação estabelecida com as pessoas adultas, a época em que se era criança. Sarmento (2008) assevera que essa imagem dominante construída sobre a infância afirma as crianças como invisíveis e nós acrescentamos, como oprimidas. A partir dela, as crianças não fazem parte do discurso social, logo são incorporadas a um estatuto pré-social.

De acordo com Arroyo e Silva (2012), os atuais estudos sobre a infância intencionam compreender as crianças como sujeitos sociais ativos, com autonomia e criatividade, liberados do adultocentrismo, senhores de si mesmos, de sua história, modificando seu campo de viver, construindo uma nova cultura infantil e infanto-juvenil. Sujeitos de experimentação, de intencionalidade, de produção de saberes, valores, conhecimentos.

Pensar as crianças como sujeitos e/ou atores sociais é pensá-las como agentes ativos do processo de construção de sua infância e destacamos que isso não significa que elas não precisem de uma pessoa adulta responsável para orientá-la, num sentido dialógico,

durante a sua experiência infantil - essa é nossa perspectiva. Compreendemos a infância como condição para a experiência humana. Essa compreensão propicia o entendimento da criança como *alguém que é e está sendo* no mundo, com o mundo e as outras pessoas.

A partir de uma concepção freiriana, compreendemos o ser humano como uma "inteireza", que faz a História e ao mesmo tempo se refaz. Assim, a infância é parte constituinte dessa História e desse fazer-se. Os pressupostos freirianos nos permitem afirmar que a superação de uma fase geracional por outra não elimina a continuidade da História no interior dessa mudança. Nessa direção, é possível afirmar que a infância institui, juntamente com o ser criança, a base de um projeto de constituição da humanidade nas pessoas (PELOSO; PAULA, 2011).

Os pressupostos freirianos são considerados por Kramer (2003a) como marco fundamental para pensar os processos relacionais entre as pessoas, gerações e contextos. A autora citada afirma que Paulo Freire considera as crianças e os adultos como cidadãos, que se produzem e são produtores da história. A autora afirma, ainda, que a práxis presente nas obras de Freire fornece subsídios para a constituição de um conceito de infância despedagogizado e desnaturalizado, "capaz de fermentar e fomentar uma prática de pesquisa em que ela – a criança – jamais seja tida como objeto" (KRAMER, 2003a, p.25).

Considera-se, assim, de acordo com as ideias de Freire (2005) voltadas para uma Educação Libertadora, aproximando-as à Educação da Infância, que as crianças, principalmente as populares, apresentam-se como "oprimidas", uma vez que são destituídas de garantias fundamentais, como educação, habitação, saúde, lazer, entre outros aspectos; e são fadadas, na maioria das vezes, a servir como mão-de-obra barata ao modo de produção capitalista. Essas crianças também foram invisibilizadas no decorrer da história. São invisíveis, sobretudo, nos estudos sobre a infância até recentemente.

As crianças que têm sua infância invisibilizada e pouco considerada em âmbito social, pela soberania de uma concepção de infância ideal, são consideradas por nós como oprimidas. No entanto, igualmente consideramos que as crianças das classes abastadas também são sufocadas por outro tipo de vida, que monopoliza o

seu tempo de infância e firma outra concepção de cultura infantil. Nesse sentido, as crianças tornam-se uma dimensão importante da teoria social (GIROUX; MCLAREN, 1995).

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo objetivou construir uma leitura dialogada com a obra de Freire *Pedagogia do Oprimido* ([1970] 2005) e a Educação da Infância, com vistas a contribuir para a área da Educação Social. Inicialmente, foram apresentados os pressupostos presentes na obra *Pedagogia do Oprimido* e, em seguida, reflexões relacionando os pressupostos freirianos, as crianças e a infância, em especial, aquelas das classes populares.

Com efeito, a análise da referida obra deixou transparecer que os pressupostos teóricos de Paulo Freire se apresentam de maneira bastante significativa para pensar na condição das crianças na infância. Isso porque as crianças têm a oportunidade de se apresentar como sujeitos em seu processo de desenvolvimento humano e social.

Outrossim, os pressupostos freirianos podem ser ressignificados na Educação da Infância no que diz respeito a constituição de um espaço educativo dinâmico e desmistificador das realidades sociais. Neste entender as crianças das classes populares, inseridas em um projeto educativo freiriano, poderiam constituir e ser constituídas por meio de suas subjetividades. A partir dessa compreensão, seriam autoras de suas histórias, fundadas na autonomia e na esperança, seriam anunciadoras da possibilidade de transformação do mundo.

Em rigor, tem-se conhecimento da existência de muitos trabalhos que abordam os pressupostos de Paulo Freire em distintas áreas e temáticas. No entanto, o intuito deste estudo está voltado para buscar compreender as reflexões de Paulo Freire na educação e analisar as suas preocupações com as infâncias e as crianças. Mesmo

que ele não tenha abordado especificamente em suas obras esse tema, entende-se que seu pensamento propicia outro entendimento em relação à infância e à criança. Sob esta perspectiva, buscou-se analisar como o seu pensamento pode ser recriado neste contexto. É importante salientar que esse estudo abre possibilidades de novas investigações.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. *Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de mestres e alunos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- _____; SILVA Maurício Roberto da. (orgs). *Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos César. de; KUHLMANN JUNIOR, Moysés. (orgs). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.
- DEHEINZELIN, Monique. *A fome com a vontade de comer: Uma proposta curricular de educação infantil*. 10.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GHIRALDELLI, Paulo. *História da Educação Brasileira*. 2ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- GIROUX. Henry Armand; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (orgs). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 4ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 144-158.
- KRAMER, Sonia. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: _____. LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs). *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. 7ed. São Paulo: Papirus, 2003a. p. 13-38.
- _____. *Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil*. 14ed. São Paulo: Ática, 2003b.
- KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 4ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- 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*. V. 27, no.03, dez 2011. p. 251-280.
- POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Trad. Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

Paulo Freire e a Educação da Infância... - Franciele Clara Peloso

REDIN, Euclides [et al] (orgs). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: _____; CERISARA, Ana Beatriz (org). *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas*. Porto Asa, 2003, p. 09-34.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 17-39.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 2006.

Submetido em Agosto 2016

Aceito em Novembro 2016

Publicado em Janeiro 2017