

A pedagogia de Paulo Freire nos *quatro cantos* da educação da infância

Adilson de Angelo*

RESUMO

O propósito deste trabalho é apresentar algumas idéias que podem motivar o debate em torno das possibilidades da educação da infância se constituir como um outro espaço/tempo onde as crianças são assumidas como sujeitos dialógicos do processo ensino-aprendizagem. Tendo presente as idéias do educador Paulo Freire, busca-se discutir determinados pontos que se consideram importantes para este debate. Do universo freireano destaca-se a possibilidade e os desafios da reinvenção de práticas pedagógicas que colocam em xeque determinadas posturas e identidades educativas antidialógicas que se consolidaram ao longo dos tempos. Este trabalho está relacionado com as grandes necessidades e as significativas emergências de repensar posturas pedagógicas presente nos trabalhos educativos na infância. Assim, buscamos analisar em que medida a pedagogia da conscientização de Paulo Freire pode ser visualizada como constructo teórico capaz de contribuir com a consolidação de uma pedagogia para a educação da infância que pretende se afirmar como espaço/tempo privilegiado, articulados por diversos contextos subjetivos, sociais e culturais, onde as crianças poderão ser assumidas como sujeitos críticos e criativos.

Palavras-chave: Paulo Freire; Educação; Educação da Infância; pedagogia da conscientização; pedagogia da infância.

1. Pontos de partida

Ao se consolidar, cada vez mais, como importante campo de investigação nas diferentes ciências sociais, a infância tem sido alvo de consideráveis produções no domínio destas mesmas ciências. Mas também parece possível assinalar a sua tímida presença – ou mesmo a sua assumida ausência – em determinados terrenos que se apresentam cruciais na constituição do campo das ciências da infância. Partindo da pedagogia, por exemplo, é admissível dizer que "a educação de infância constitui seguramente o domínio do campo educativo mais invisível no que diz respeito à expressão pública da reflexão sociopedagógica e política" (Correia, 2002:4).

No entanto, esta invisibilidade parece ser diminuída, uma vez que a intensificação do processo de escolarização das crianças pequenas e a busca de uma pedagogia capaz de respeitar os direitos infantis, são sinais que podem ser assumidos como exigências de uma maior atenção que a educação de infância reclama sobre si. A busca de pressupostos teóricos que pudessem subsidiar um *novo* olhar sobre as concepções de infância, de educação e de sociedade, tendo sempre como ponto de partida a criança na sua concretude histórica, acabou por aproximar profissionais e diferentes autores, com o objectivo de afinamento com uma fundamentação

teórica que se apresentasse sólida, na constituição de uma proposta de educação de infância. A necessidade de afirmação de uma pedagogia da educação de infância – distanciando-se, cada vez mais, daquele debate que parecia reduzir as questões da educação e da infância às preocupações meramente didácticas – possibilitou o surgimento de um campo de conhecimento que se construía a partir de regularidades e peculiaridades muito próprios e que já não se via satisfatoriamente contemplado no amplo campo pedagógico. As especificidades da educação a ter lugar com crianças pequenas, acolhidas em programas de creche e pré-escolar, despontavam como mote para o que se pretendia afirmar como *pedagogia da educação de infância*, como parte de um campo mais amplo que pode ser denominado de *pedagogia da infância*.

Debruçar-se sobre as possibilidades e os limites do trabalho a ser desenvolvido neste campo da educação funcionaram, então, como um *filio de Ariana*, permitindo a muitos profissionais e teóricos uma incursão pelos labirintos epistemológicos existentes, afluindo naquilo que se foi denominando de pedagogia da educação de infância "ou até mais amplamente falando, de uma pedagogia da infância, que terá pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais" (Rocha, 2000).

É nesta perspectiva de ir ao encontro de fios teóricos capazes de tecer uma pedagogia da educação de infância que se constitui como processo de construção histórica e política, colectiva e individual, que trazemos Paulo Freire a este debate. Da sua praxis pedagógica podemos ressaltar variados conceitos (sobre educação, sociedade, história, cultura, alfabetização, diálogo, leitura e consciência) que se apresentam como importantes contributos para a formulação de um conceito de infância despedagogizado e desnaturalizado, mas pedagógico e cultural, de onde se é possível conceber as crianças como sujeitos culturais, históricos e dialógicos.

Ao pretendermos Paulo Freire como convidado a entrar nesta discussão vemos aguçando, ainda mais, a curiosidade de procurar entender em que medida o mundo da educação de infância poderia ser lido e discutido, também, a partir da sua teoria. E em que medida ele pode contribuir com a efectivação de uma pedagogia da educação de infância que se constitua como espaço/tempo onde as crianças/sujeitos educandos são assumidos "como 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, 2000a: 40).

2. Paulo Freire e Educação de Infância: encontros possíveis?

Facilmente somos confrontados com uma possível distância entre a Pedagogia Freireana e as temáticas ligadas à infância e às crianças. A questão desta suposta ausência despertou-nos uma curiosidade: identificar dentro de algumas das obras de Paulo Freire a quantidade de vezes em que aparece referida a criança, a infância ou a educação infantil. Assim, sem uma pretensão de metodologia de análise de conteúdo, nos debruçamos sobre algumas de suas obras na expectativa de ver diminuída uma ausência e, conseqüentemente, uma distância entre o universo freiriano e o da educação da infância.

A leitura sobre o pensamento de Paulo Freire, com um olhar mais sensível a estas questões, acabou por nos proporcionar um encontro com determinados aspectos da sua pedagogia que, directa ou indirectamente, parecem fazer referência à educação de crianças. Assim, conseguimos identificar dois momentos que ele mesmo caracterizou como significativos para a consolidação do movimento que seria conhecido como Educação Popular, e que traduzidos pelo próprio Freire como encontros com as realidades que lhe permitiram dar partida às grandes questões colocadas em torno do projecto de educação que procurou defender ao longo dos tempos. Estes momentos são, na verdade, encontros com o universo infantil, onde, contactando com a realidade das crianças, Freire vai preparando-se para ser o educador que foi.

O primeiro deles, trazido das memórias da sua adolescência, refere aos encontros que lhe permitiram conhecer a realidade de outros meninos, e é assim caracterizado pelo próprio Freire: "foram importantes as experiências de que participei na adolescência, com meninos camponeses, com meninos urbanos, filhos de operários, com meninos que moravam em córregos, morros, numa época em que vivíamos um pouco longe do Recife" (Freire e Betto, 2001:7).

O segundo encontro, conforme entendemos, onde Freire vai desvelar realidades que o ajudaram a radicalizar a sua prática crescente e consciente, é assim apresentado:

"Eu dirigia o Setor de Educação, que tinha a ver com escolas primárias para as crianças das famílias operárias. Aquele momento (...) foi a matriz (...) dos meus primeiros espantos (...) diante da dramaticidade da vida (...) Eu era diretor do Setor de Educação do SESI de Pernambuco e coordenava o trabalho de professores com as crianças. Fazia um trabalho com elas também no campo da aproximação entre a escola e a família. Aquilo que a gente chamava na época e chama até hoje de «Círculo de pais e professores». E foi exatamente vivendo a experiência dos círculos, a experiência da relação entre a escola e as famílias, que fui, inclusive, também aprendendo certos métodos de trabalhar" (Freire & Betto, 2001:8).

As suas experiências nos círculos de pais e professores neste trabalho do SESI constituíram importante referencial para que ele pudesse sistematizar e defender o trabalho com os temas geradores. A sistematização deste trabalho foi descrita no livro *Educação como Prática da Liberdade* (Freire, 1983), com a primeira edição em 1967, onde Freire apresenta algumas das ideias que seriam, mais tarde, desenvolvidas na obra *Pedagogia do Oprimido* (1974), escrita já no exílio. Poderíamos afirmar, portanto, que este exercício, de dialogar com a classe trabalhadora, tendo como ponto de partida a educação de crianças e problemas ligados à infância representou para Freire um aprendizado, do qual ele nunca se afastaria, que o faria um educador: "o que me fez chegar a isso foi a prática mesmo, foi o seu dia-a-dia, foi vendo como é que as crianças funcionavam na escola e como os pais funcionavam com as crianças, através de pesquisas, (...) além de leituras teóricas" (Freire & Betto, 2001:12).

Para Paulo Freire a atenção dada à realidade humana decorre da grande capacidade que tinha de conexão com o mundo. Ele falou de si próprio como um *menino conectivo* (Freire, 2000b:281) e esta sua característica se apresenta não apenas como uma marca pessoal, mas, sobretudo, epistemológica que lhe desafia à uma visão da realidade entrelaçada pelas diversidade histórica, política, étnica, de gênero, de classe, etc. Assim, parece-nos possível falar que a *conectividade* iniciada no *menino* Paulo Freire fê-lo perceber, desde então, o seu posicionamento diante do mundo e das pessoas como educador e educando.

A possibilidade do encontro como sujeito ensinante/aprendente com outros sujeitos, igualmente aprendentes/ensinantes, parece marcar a pedagogia freireana não como uma pedagogia *para o/a outro/a*, mas *com o outro e a outra*. Uma pedagogia, portanto, do *sujeito solidário*, contra o *sujeito solitário*¹. Daí ser possível afirmar que ele "propõe uma pedagogia *com o oprimido* (subalterno) e não *para o oprimido*, o que significa *sobre ele*" (Scocuglia, 2006: 27).

Sob esta perspectiva, vamos encontrar na *Pedagogia da Esperança* Freire a descrever um dos momentos em que teve a educação de infância contextualizada nas suas teorias pedagógicas. Trata-se do relato do seu encontro com um grupo de trabalhadores espanhóis, imigrantes na Suíça, que queriam discutir com ele, a partir da *Pedagogia do Oprimido*, a constituição duma escola de educação de infância onde as crianças pudessem *problematizar a sua própria vida* e onde, "através da experiência de um pensar crítico em torno do mundo (...) [pudessem] estudar com seriedade, aprender, criar uma disciplina de estudo" (Freire, 2001: 139-140). Uma escola que seria na verdade *problematizadora*, como ele mesmo a denomina em seus relatos, e que – naquele momento de eclosão dos estudos althusserianos em torno da escola (Althusser, 1974) como reprodutora dos aparelhos ideológicos dominante –, precisava entender criticamente o seu próprio papel, bem como o papel que nela poderiam ter os seus educadores.

Freire analisa a possibilidade de uma escola que (ela mesma) seria objecto de reflexão das crianças e objecto de reflexão dos pais, cujo "interesse primordial seria diminuir o risco de alienação que seus filhos corriam, longe de sua cultura, risco reforçado intensamente pela escola suíça, indiscutivelmente competente, do ponto de vista dos interesses dominantes (...) [ao mesmo tempo em que procurava] estimular nas crianças uma forma crítica de pensar" (Freire, 2001: 140). Uma escola que pretendia, a partir da realidade dos seus educandos, problematizar a sua prática e analisar o seu currículo, não só o explícito, mas também o oculto. Que pudesse ter "uma educação aberta, democrática, que estimulasse nas crianças o gosto da pergunta, a paixão do saber, da curiosidade, a alegria de criar e o prazer do risco, sem o qual não há criação" (Freire, 2001: 141).

Nesta experiência de educação de infância *problematizadora*, Freire via as possibilidades de concretização de suas ideias descritas na Pedagogia do Oprimido. E ele mesmo aponta a *coincidência* que havia entre elas, ao afirmar que:

"A leitura da Pedagogia confirmava algumas das intuições que os haviam movido até a concretização de sua experiência. Toda a análise das relações dialéticas opressores-oprimidos, do processo de introjeção do dominador pelos dominados; as reflexões em torno da educação bancária, de seu autoritarismo, da educação problematizadora, do diálogo das *démarches* democráticas; a necessidade, numa prática educativa progressista, de serem os educandos desafiados em sua curiosidade; a presença crítica de educadoras e educadores e de educandos, enquanto ensinando umas e aprendendo outros, todos aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais ou que, quem ensina não aprende e quem aprende não ensina" (Freire, 2001: 141).

3. A Pedagogia da Educação de Infância e contributos freireanos

No campo da educação de infância, o termo pedagógico tem suscitado uma importante discussão, principalmente no tocante aos diferentes significados que esta mesma expressão pode proporcionar. A referência e o entendimento que procuramos desenvolver sobre uma pedagogia da educação de infância, busca ter em sua base uma significação cultural, extrapolando um entendimento simplista que pode reduzir este processo a um conjunto de actividades que se configura como escolar, feito apenas para/na sala de aula.

A constituição de uma pedagogia da educação de infância, subsidiada por importantes elementos fornecidos pela sociologia e pela antropologia (da infância) – principalmente no que se refere "a força da estrutura social na determinação das oportunidades cotidianas das crianças [e a forma como] culturas diferentes elaboram suas concepções e práticas educativas, [abriu caminhos para uma] maior flexibilização e inovação dos modelos de educação infantil" (Oliveira, 2002:80). Tornou-se, portanto, possível falar em pedagogia da educação de infância que, numa perspectiva interdisciplinar, prende-se a uma articulação entre elementos do conhecimento científico, da ética, da estética, do desejo, enfim de diferentes elementos de produção cultural, erudita e popular. Uma pedagogia que busca

"Valorizar, nas crianças, a construção de identidade pessoal e de sociabilidade, o que envolve um aprendizado de direitos e deveres (bem como) ampliar certos requisitos necessários para adequada inserção da criança no mundo atual: sensibilidade (estética e interpessoal), solidariedade (intelectual e comportamental) e senso crítico (autonomia, pensamento divergente)" (Oliveira, 2002: 49-50).

Partindo desta hipótese de que a educação de infância pode se constituir como o espaço/tempo de trabalho com crianças, tendo delas uma visão de sujeitos do direito, do desejo e do conhecimento, parece-nos possível falar de uma pedagogia da educação de infância, onde a escola pode ser assumida como espaço/tempo de trabalho entre educadores e educandos. Uma pedagogia que, questionando a escola como mero espaço de transmissão de conhecimento de um indivíduo para o outro, descontextualizado culturalmente, possa

vislumbrar a sua constituição como espaço/tempo em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade (cooperativa e conflitual) entre si, articulados por diversos contextos subjectivos, sociais e culturais. Ou seja, uma pedagogia da educação de infância, cuja prática esteja fundada nos princípios de uma educação na cidadania, em vistas do processo de emancipação dos educandos, que se apresenta como processo que pode contribuir com a "construção da humanidade do ser humano" (Souza, 2000:38).

No conjunto de ideias proposto por Paulo Freire, a tomada de consciência da nossa inconclusão, enquanto seres humanos, se constitui como principal ponto de partida para a construção da "humanização, do ser mais do homem – objectivo básico de sua busca permanente (...) [ou no] seu contrário: a desumanização, o ser menos"² (Freire, 1971:127). Ambos os casos são possibilidades históricas, mas somente a busca de tornar-se um ser *para si* pode ser considerada a sua verdadeira vocação. Sendo possibilidade histórica, a construção da humanidade do ser humano – que tem na realidade existente o seu ponto de partida, onde o sujeito da busca, ao se afirmar como sujeito-mundo, consciente da sua possibilidade de ser mais, afirma-se como humano, constitui-se como processo cultural que se estabelece nas relações construídas entre os próprios seres humanos.

Para Freire, a educação como *quefazer* humano que ocorre num *espaço* e num *tempo* de interacção entre os sujeitos-mundo, se pode afirmar como processo que, esforçando-se no sentido da desocultação da realidade, contribui para que o ser humano existencialize a sua real vocação: transformar-se a si próprio, transformando a realidade. É portanto nesta

"[...] Inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência da sua inconclusão é que gerou a sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança" (Freire, 2002: 64).

Ao assumir a educação como espaço/tempo de conscientização do ser que se sabe inconcluso, todo o trabalho por ela empreendido pode contribuir com a construção da humanidade do ser humano. Assim, as ideias apresentadas por Freire, parecem abrir possibilidades para uma afirmação de que a educação de infância, como espaço permanente de busca do ser mais, também pode ser assumida como um momento de experiência dialéctica da humanização dos seres humanos, no processo de relação dialógica entre educadores e educando. A constituição deste espaço/tempo como um *espaço/tempo infantil* não afasta a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho que pretende cultivar os valores da solidariedade, do amor e da amizade, do respeito às diferenças, do senso crítico, do aprendizado dos direitos e dos deveres, pois "não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora", a educação é sempre um processo a ser "realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca". Gente que, "formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir" (Freire, 2002: 162-3)", pode ser sujeito da sua própria humanização.

Estes horizontes pedagógicos e estas possibilidades, que aqui assumimos também como um posicionamento político-ideológico e epistemológico, é que nos impulsionam a analisar as possibilidades de contribuição do pensamento de Paulo Freire e da acção freireana à consolidação de uma proposta pedagógica da educação de infância que redimensione as finalidades dos processos educativos a ter lugar com crianças pequenas.

A possibilidade de conferir à educação de infância uma dimensão problematizadora, nos moldes freireanos, pode significar afastamento ou a minimização do mero assistencialismo que, geralmente, serve à dominação, inibe a criatividade, tolhe a intencionalidade da consciência e nega aos educandos a sua 'vocação ontológica e histórica de ser mais'. Contrariamente, uma educação libertadora pode proporcionar um trabalho educativo com crianças pequenas, fundamentado na criatividade que, estimulando a reflexão e a acção verdadeira dos educando e educandas sobre suas próprias realidades, poderá ajudá-los a

responder "à sua vocação como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora" (Freire, 1974: 83).

Esta possibilidade, como também orienta Freire, acaba por exigir uma nova postura do educador, a quem não será permitido negar a sua contribuição para que as crianças – sujeitos-educandos – se constituam, cada vez mais, como protagonistas do direito, do desejo e do conhecimento; sem deixar de considerar que o trabalho com crianças exige atenção "à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia" (...) [onde a sua presença] tanto pode ser auxiliadora como perturbadora da busca inquieta dos educandos" (Freire, 2002: 78 – sublinhado do autor). Porque, acrescenta ele, "não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. (...) é um trabalho realizado com gente, *miúda*, jovem ou adulta, mas gente em processo permanente de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir" (Freire, 2002:162-3 – sublinhado nosso).

A experimentação e, conseqüentemente, a vivência da educação de infância como realidade que pode contribuir com a desocultação de verdades, tornam-se imperativas para o exercício da intervenção crítica e criativa das crianças sobre o mundo, transformando-o sempre que possível. Isto acaba por requer e ser resultante de um novo ângulo de visão sobre o conceito de infância que permita emergir uma imagem de criança tomada com base em suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada (Kramer, 1998). Ou seja, a criança entendida enquanto sujeito historicamente construído, mas não concluído. Por isto mesmo, um sujeito em processo permanente de busca do ser mais que, estando consciente da sua inconclusão, pode vir a ser protagonista da sua humanização, tornando-se cada vez mais *gente mais gente*.

4. A Educação de Infância como espaço dialógico

Desde os estudos de Philippe Ariès (1981), a atribuição de um significado social à infância tem contribuído para o desvelamento e a re-significação de conceitos construídos e sustentados em torno de uma ideia de infância que se caracteriza, apenas, como mera etapa biológica do ser humano. De entre estes poderá referir-se a própria ideia contida na palavra *infância*, que tem sido alvo de grande discussão, uma vez que etimologicamente esta palavra deriva da expressão latina *in fans*³ e quer significar "o que não fala" ou "o não falante".

A discussão em torno desta ideia da criança como sujeito que não fala, ou sujeito cujo poder do exercício da fala não é reconhecido como verdadeira fala, vem se realizando de forma muito intensa na educação de infância, suscitando, entre teóricos e profissionais, um significativo debate sobre o próprio papel da educação que tem lugar com crianças pequenas. Assim, a educação de infância pretendendo se constituir como um espaço/tempo pedagógico, onde educadores e educandos se afirmam como sujeitos historicamente construídos (cidadãos críticos, criativos e responsáveis, capazes de entender e intervir sobre a realidade vivida), tem, ao contrário, procurado afirmar-se como terreno fecundo para o exercício da fala.

Neste sentido se tem buscado no trabalho com crianças uma praxis viva, criativa e crítica, capaz de intensificar um conceito de infância despedagogizado e desnaturalizado (Kramer, 1998), que faz emergir a criança como sujeito da linguagem. Sujeito que a reproduz, mas que também a produz e que sendo feito de linguagem, se utiliza dela para se afirmar como sujeito histórico, pronunciando o mundo na tentativa de apreendê-lo e de transformá-lo, sempre que necessário. No âmbito desta discussão, e conforme entendemos, as contribuições de Paulo Freire sobre a importância e o papel do diálogo nos processos educativos, sobretudo o escolar, tornam-se preponderantes uma vez que fornecem importantes subsídios capazes de justificar a importância do diálogo construção da humanidade do ser humano.

Freire institui o diálogo, crítico e libertador, como base fundadora do que chamou *processo de conscientização*, em que o processo de formação, sustentado por uma dialogicidade

permanente, permite aos educandos pronunciarem o mundo, mediatizados por este mesmo mundo, entendendo-o, descodificando-o e, quando necessário, intervindo sobre ele para transformá-lo (Freire, 1974; 2001; 2002). Por isso, defende que a pedagogia deve proporcionar uma educação problematizadora (em oposição a uma educação domesticadora), cuja prática educativa progressista desafia os educandos e as educandas em suas curiosidades, e exige dos educadores e educadoras uma redefinição do seu papel de ensinante, transformando-os em *ensinantes-aprendentes*, uma vez que "ensinando uns e aprendendo outros, todos aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais, ou que, quem ensina não aprende e quem aprende não ensina" (Freire, 2001: 141).

Defende, portanto, a possibilidade de existência dum espaço educativo dialógico competente, sério e alegre, que jamais deve "castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser" (Freire 2002: 33). E compreende que esta possibilidade pedagógica pode estar presente em todas as etapas da educação escolar.

4.1. Falando sobre a Roda de Conversa

"Toda vez que eu leio ou estudo alguma coisa de Paulo Freire ou sobre Paulo Freire eu penso: gente, Paulo Freire está presente nos quatro cantos da educação infantil. Quer dizer, ele pode estar presente em todos os cantinhos... em toda parte. A pedagogia dele é um desafio para quem trabalha com as crianças. Nas rodas de conversa, por exemplo, quando as crianças procuram entender o mundo a partir delas próprias, quando elas interpretam as realidades e apontam criticamente formas de mudar o mundo, o seu mundo? Isto não são as idéias de Freire presentes naquele canto da educação infantil, que é o canto do diálogo. Mas na educação infantil este não é o único canto onde ele deve estar presente".

O texto anteriormente apresentado é excerto de entrevista gravada com educadoras de infância. Ele constitui parte do material de pesquisa recolhido em um Centro de Educação Infantil, onde procuramos, através da investigação-ação e da recolha etnográfica, tomar como material empírico o trabalho pedagógico ali desenvolvido. Estas educadoras procuraram estabelecer uma forte ligação do que denominam *Roda de Conversa*, com as idéias que têm da pedagogia de Paulo Freire, justificando que esta prática reflete, na verdade, um posicionamento pedagógico que se funda na dialogicidade freireana.

A Roda de Conversa⁴ pretende ser, na educação de infância, um espaço de partilha e confronto de ideias, onde a liberdade da fala e da expressão proporcionam ao grupo como um todo, e a cada indivíduo em particular, o crescimento "na compreensão dos seus próprios conflitos" (Freire, M. 2002:21). Cada criança é desafiada a participar do processo, tendo o direito de usar a fala para expressar suas ideias, emitir suas opiniões, pronunciar a sua forma de ver o mundo. Falando e escutando o outro que fala, as crianças vão experimentando a construção colectiva de encaminhamentos necessários à resolução de conflitos que surgem no interior do grupo.

A Roda de Conversa é caracterizada por algumas educadoras de infância como "*um dispositivo pedagógico muito importante, mas extremamente desafiante*"⁵. A sua importância se justifica pelas possibilidades que proporciona em termos do exercício da responsabilidade individual e colectiva, do estabelecimento de metas e normas, a administração de problemas e conflitos, a tomada de decisões colectivamente e a prática da democracia (DeVries & Zan, 1998).

Por sua proposta de constituição como espaço do exercício democrático, onde a fala e a sua escuta são os principais instrumentos de participação, a Roda de Conversa torna-se uma actividade "*desafiante*" para o adulto que proporciona a sua dinamização. Desafiante porque exige que ele "tendo um papel de participante igual ao das crianças, tenha também o papel de coordenador da conversa, sem, no entanto, impor suas ideias ao grupo, castrar a altivez das crianças (como dizia Paulo Freire), tolher sua forma de organizar e apresentar ideias". A própria disposição física dos participantes da actividade (incluindo aí o adulto) – geralmente

sentados em forma circular – representa de forma tangível o sinal de pertença democrática ao grupo.

A Roda de Conversa pode se dar em diferentes momentos ou situações. Nos momentos "*instituídos*", ela aparece como parte do planeamento realizado pelo educador e tem por grande objectivo a construção de ideias em torno de um tema gerador e das actividades necessárias para o desenvolvimento do processo. Nestes momentos as crianças são desafiadas a problematizar as questões que surgem e motivadas a uma apropriação do trabalho proposto, de tal forma que "se vejam nas actividades e as percebam como algo delas próprias". Nestas situações, os temas discutidos na Roda de Conversa são, geralmente, apresentados pelo educador. Mas há que ressaltar a preocupação com a não manipulação das ideias construídas, uma vez que "quem dá o mote, pode determinar o conteúdo ou direccionar as decisões".

Mas a Roda de Conversa pode se configurar nos momentos em que determinadas situações surgem e precisam ser resolvidas, conflitos precisam ser gerido, decisões precisam ser tomadas, ideias mais complexas precisam ser discutidas. Nos momentos *exigidos*, o educador como alguém que *identifica as tensões que vão surgindo no interior do grupo*, propõe a realização de *uma conversa*, onde *a situação é confrontada por todos* e em torno da qual se vai dando as *variações que é a contribuição de cada um*. Nesta ocasião, a roda funciona como *um dispositivo democrático, um meio onde as crianças e os adultos podem ir compreendendo as questões que geram no grupo situações de mal-estar, de desconforto, de conflito... e emitindo suas ideias, seus sentimentos e seus desejos vão discutindo formas de resolver estas questões*.

Tanto em uma como em outra situação a Roda de Conversa é caracterizada pelos educadores de infância como um recurso pedagógico *que vai proporcionando o uso da palavra, que não é apenas som... mas que é, também, pensamento, concepção de mundo, acção, posicionamento diante da realidade*.

4.2. Cruzando falas que se completam

Para Paulo Freire "uma das tarefas da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade" (Freire, 2002: 140). Através do seu pensamento (e ao longo da sua experiência político-pedagógica, como ele gostava de destacar) fomos confirmando a sua opção e a sua defesa por uma educação que, enquanto processo de relação dialógica entre as pessoas e entre estas e o mundo, pode contribuir com a construção e a intensificação da humanidade do humano.

Nas *falas* recolhidas entre as educadoras de infância, sobre a significação da Roda de Conversa, percebemos determinada confluência com algumas destas ideias que configuram o pensamento Freireano. Neste sentido, podemos destacar o **respeito ao saber do educando** e a **problematização da realidade**, como pontos de partida de um processo educativo que permite ao educando "participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito da sua própria história" (Freire, 1991: 16). **Asignificação da aprendizagem** e o sentido que em torno dela é construído, se afirmam na mesma medida que buscam responder às exigências do grupo onde ela se dá.

É em torno das realidades humanas dos seus sujeitos (e principalmente em torno das tensões que colocam os sujeitos humanos frente a estas realidades) que a educação vai procurando tecer e confirmar o seu sentido, possibilitando aos seus sujeitos o **exercício democrático** da expressão ideias, sentimentos e desejos. Neste sentido, a Roda de Conversa pode ser entendida como uma resposta às necessidades de organização de ideias e gerência de conflitos, mas como uma resposta que vai sendo exigida pelo próprio grupo e que pretende

cultivar os valores da solidariedade, do amor e da amizade, do respeito às diferenças, do senso crítico, do aprendizado dos direitos e dos deveres.

Na prática educativa, a liberdade e a oportunidade de dizer a palavra pronunciando o mundo são pontos de partida do processo de afirmação dos sujeitos que a integram. Podendo dizer, o educando se vai afirmando como sujeito que pode conhecer, que pode superar seus limites, entender seus conflitos, construir e encaminhar formas de intervenção sobre a realidade vivida.

A educação escolar ao proporcionar o exercício do diálogo horizontal entre os seus diferentes sujeitos, onde se é permitido dizer sem medo ou castração o que se pensa e o que se sente, preenche de sentido os seus reais objectivos. A **constituição e afirmação do sujeito**, "onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências do mundo" (Freire, 1991: 83), se estabelece, portanto, nesta relação crítico-dialógica entre educandos e educadores e entre estes e o mundo.

As considerações sobre a Roda de Conversa, no confronto com as ideias de Paulo Freire, foram aqui apresentadas como forma de estabelecer um diálogo acerca do papel e da importância que o exercício da fala pode ter no trabalho desenvolvido com miúdos. E neste sentido também, as ideias de Paulo Freire foram aqui trazidas como forma de aprofundar o debate em torno desta temática, uma vez que a sua produção incide, principalmente sobre o diálogo como possibilidade de encontro com o mundo. Encontro que pode conduzir a um entendimento e a uma intervenção sobre esta realidade-mundo.

5. Considerações finais

Como ficaria, então, delineada uma pedagogia da educação de infância a partir das contribuições de Paulo Freire?

Sabemos que o recorte de ideias aqui apresentado, ainda não é suficiente para dar conta das possibilidades de contribuição de Paulo Freire para uma pedagogia da educação de infância. O que pretendemos foi apresentar algumas discussões sobre as possibilidades da educação de infância se constituir como espaço de humanização de suas crianças. E de que forma elas podem passar de *objectos de desumanização* à *sujeitos de sua própria humanização*, intermediadas por uma prática de conscientização dialógica, sem violentar os seus direitos infantis. Acreditamos que *ensaiar possibilidades* ou *concretizar propostas* para pedagogia da educação de infância que se pretende afirmar como espaço/tempo contrários à domesticação, deverá significar a re-invenção das próprias ideias deste autor, considerando as complexidades do universo infantil e as urgências nesta modalidade da educação.

De Paulo Freire podemos depreender que a educação não pode abrir mão da utopia. Ele acredita que ela deve ressaltar da esperança a sua capacidade de ser necessidade ontológica e requerer da utopia a possibilidade de tornar-se *concretude* histórica. Por isso não acredita na educação que humaniza, distante da utopia. E, radicalizando, chega mesmo a assegurar que somente na educação libertadora, há espaço para a utopia: é denunciando uma realidade vivida que se é possível projectar uma outra realidade desejável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis (1974) *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial.
- ARIÉS, Philippe (1981) *A História Social da criança e da Família* (2ª edição). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.
- CORREIA, José Alberto (2002) «Prefácio» in RIBEIRO, A. A *A Escola pode esperar*. Porto: Edições Asa.
- DEVRIES, R. & ZAN, B. (1998) *A ética na Educação Infantil – O ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- FREIRE, M. (2002) *A Paixão de Conhecer o Mundo* (15ª edição). São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo & BETO, Frei (2001) *Essa escola chamada vida – Depoimentos ao Repórter Ricardo Kotscho* (11ª edição). São Paulo: Editora Ática.
- FREIRE, Paulo (1971) «Papel da Educação na Humanização», *Revista Paz e Terra*, 9, 123-132.
- _____ (1974) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (1983) *Educação como prática da liberdade* (14ª edição). São Paulo: Paz e Terra.
- _____ (1991) *A Educação na Cidade*, São Paulo: Cortez Editora.
- _____ (2000a) *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Editora Unesp.
- _____ (2000b) «Diálogo com o Educador Paulo Freire», in VETORIN, S. et al (orgs.) *Paulo Freire: a praxis político-pedagógica do educador*. Vitória: EDUFES.
- _____ (2001) *Pedagogia da Esperança* (8ª edição). São Paulo: Paz e Terra.
- _____ (2002) *Pedagogia da Autonomia* (24ª edição), São Paulo: Paz e Terra.
- HANSEN, João Adolfo (2002) «Educando Príncipes no Espelho», in FREITAS, M.C & KUHLMANN JR. M. (org.) *Os intelectuais na História da Infância*, São Paulo: Cortez Editora.
- KRAMER, Sónia (1998) «Pesquisando Infância e Educação: Um Encontro com Walter Benjamin», in KRAMER, S. & LEITE, M. I. (org.) *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa* (3ª edição), São Paulo: Papirus.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de (2002) *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal Rocha (2000) «A Pedagogia e a educação infantil», *Revista Ibero Americana*, 22, 61-74.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso (2006) «Paulo Freire e a "conscientização" na transição pós-moderna», *Educação Sociedade & Culturas*, nº 23.
- SOUZA, João Francisco de (2000) *A Educação Escolar, nosso fazer maior des(a)fia o nosso saber: Educação de Jovens e Adultos*. Recife: Edições Bagaço.

* Doutorando em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação pela Universidade do Porto, orientado pela Profa. Dra. Luiza Cortesão; é integrante do Centro de Investigação e Intervenção Educativa – Núcleo de Pesquisa "Educação Multicultural e Estudos Freireanos". E-mail: adilsondeangelo@gmail.com; adilsondeangelo@yahoo.com.br

1 Expressões utilizadas pelo Prof. José Alberto Correia, na intervenção da sessão de abertura do IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire "Caminhando para uma Cidadania Multicultural", organizado pelo Instituto Paulo Freire de Portugal e realizado no Porto, em Setembro de 2004.

2 Nos seus escritos posteriores, Paulo Freire irá substituir o termo "homem" por "ser humano", ou mesmo pelos termos "mulheres e homens". A opção de abandonar esta linguagem machista e autoritária, conforme ele mesmo declara, não foi apenas por questões gramaticais, mas sim ideológicas.

3 - A compreensão etimológica do termo **infante** nos leva a perceber que ele deriva do verbo latino de terceira conjugação *fari*, que significa "falar". Na sua conjugação, o particípio presente é *fans*, que significa "o que fala" ou "o falante". A adição do prefixo na sua forma negativa *in*, proporciona a expressão *infans*, que passa a significar "o que não fala" ou "o não falante" (Hansen, 2002: 62).

4 - Podemos encontrar diferentes expressões para caracterizar esta mesma actividade: "hora da roda", "hora da novidade", "hora da conversa" ou, simplesmente, "rodinha".

5 - Os textos que se encontram escritos entre aspas e em itálico são falas recolhidas entre as educadoras do centros de educação infantil e buscam exprimir as representações que têm sobre a Roda de Conversa.