

# UM ANÚNCIO PARA O OFÍCIO DA HUMANA DOCÊNCIA: A RELAÇÃO EDUCADOR E CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Anelise de Oliveira Rodrigues**

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ  
anerodrigues0202@gmail.com

**Hedi Maria Luft**

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ  
hedim@unijui.edu.br

## Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir a respeito das relações entre o educador e as crianças estabelecidas em contextos de Educação Infantil. O embasamento teórico fundamenta-se nas ideias de Paulo Freire, em especial, a obra *Pedagogia do Oprimido* (1987). A abordagem metodológica consiste em um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, estabelecendo um diálogo entre as concepções freirianas e o cotidiano de creches e pré-escolas. O movimento de análise indica que a educação não é neutra e exerce o poder de humanizar, ou provocar a desumanização. Também, diante de breve contextualização sobre os tempos e trajetórias da infância e da Educação Infantil, aponta-se que, fatores históricos influenciam muitas leituras da contemporaneidade. Para Freire (1987), o papel do educador consiste em educar para ser mais, ele propõe um educador consciente de sua responsabilidade e de seu compromisso com a vida. Conclui-se que as relações entre educador e crianças, pautadas na amorosidade, dialogicidade e no respeito, quando articuladas a práticas pedagógicas comprometidas com a construção do conhecimento, problematizadoras, críticas e emancipatórias, contribuem para desvelar a ideologia opressora e recuperar a humanidade roubada. Delineia-se, nas linhas que seguem, uma “denúncia” e um “anúncio”. Uma denúncia contra as práticas que oprimem e ferem a infância, como a educação bancária e um anúncio constituído através de uma pedagogia humanizadora, que confere dignidade aos sujeitos.



**Palavras-chave:** Educação infantil; Educador e crianças; Pedagogia humanizadora.

### **Abstract**

This article aims to reflect on the relationship between the educator and the children established in early childhood education contexts. The theoretical basis is based on the ideas of Paulo Freire, especially the work *Pedagogy of the Oppressed* (1987). The methodological approach consists of a qualitative bibliographical study, establishing a dialogue between Freire's conceptions and the daily life of day care centers and preschools. The movement of analysis indicates that education is not neutral and exercises the power to humanize, or to provoke dehumanization. Also, given a brief contextualization about the times and trajectories of childhood and early childhood education, it is pointed out that historical factors influence many contemporary readings. For Freire (1987), the educator's role is to educate to be more, he proposes an educator aware of his responsibility and his commitment to life. It is concluded that the relations between educator and children, based on lovingness, dialogicity and respect, when articulated with pedagogical practices committed to the construction of knowledge, problematizing, critical and emancipatory, contribute to unveil the oppressive ideology and recover the stolen humanity. The following lines outline a "complaint" and an "announcement". A denunciation against practices that oppress and hurt childhood, such as banking education and an announcement made through a humanizing pedagogy that gives dignity to the subjects.

**Keywords:** Early childhood education; Educator and children; Humanizing pedagogy.

### **Introdução**

O trabalho trata da relação dialética: *opressão versus humanização*, tendo como objetivo refletir a respeito das relações entre educador e crianças estabelecidas em contextos de Educação Infantil. A análise será pautada na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987). As especificidades da infância, o trabalho, as ações dos educadores e as interações que acontecem no espaço escolar são elementos fundamentais nessa discussão, pois revelam fortes impactos sobre a formação dos sujeitos e também sobre a docência.



A obra *Pedagogia do Oprimido* foi escrita por Paulo Freire em 1968, enquanto ele estava exilado no Chile, em decorrência da Ditadura Militar no Brasil, sentindo na pele os reflexos de uma realidade opressora que difundia a cultura do silêncio e reprimia o grito dos menos favorecidos, intensificando as desigualdades. Ao ponderarmos a realidade atual, constatamos que a situação opressora persiste, tornando contemporâneas as concepções freirianas, publicadas há 51 anos, nos impelindo a buscar alternativas ante nossa responsabilidade enquanto educadores empenhados com o processo de transformação social.

A *Pedagogia do Oprimido* propõe a liberdade ao ser humano, propõe a restituição da humanidade roubada, propõe reflexão sobre a realidade, propõe indignação, que resulta em luta por justiça, por mudança, fazendo do sujeito oprimido protagonista na construção e no desfecho de sua própria história. Na perspectiva freiriana, a educação não é neutra, ela está sempre a serviço de interesses dos opressores ou dos oprimidos, exercendo poder para humanizar ou provocar a desumanização.

Muitas vezes, as reproduções de mecanismos opressores se manifestam nas relações vividas entre educadores e crianças, projetadas por meio de posturas autoritárias e antidemocráticas, que silenciam vozes ou fingem neutralidade. Uma pedagogia humanizadora pressupõe novos diálogos e outros convívios entre os sujeitos deste processo.

Desta forma, reflexão sobre práticas educativas em contextos populares, onde os sujeitos vivenciam situações de vulnerabilidades, riscos e fragilidades sociais é o desafio que propomos. É um convite a um olhar diferenciado sobre estes sujeitos, sobre este cenário, não um olhar assistencialista, que reforça a condição opressora, mas um olhar produzido pela generosidade autêntica, humanista, capaz de compreender esta realidade na intenção de engajar os oprimidos na luta por dignidade.

### **Tempos e Trajetórias da Infância e da Educação Infantil**

A Educação Infantil, estabelecida como primeira etapa da Educação Básica na Lei 9394/96, compõe o primeiro contato da criança com a conjuntura escolar. O que nos leva a refletir sobre o processo educativo a partir das necessidades e especificidades da infância, procurando entender seus objetivos e fins, bem como, a



relevância das relações que se estabelecem neste espaço, para favorecer o pleno desenvolvimento dos educandos.

Embora muito comumente utilizados como sinônimos, os termos criança e infância, divergem em sentido, mesmo estando intimamente ligados. De acordo com o dicionário Houaiss<sup>1</sup> etimologicamente a palavra criança vem do latim e deriva de *criar* + *ança* tendo um sentido de criação e a palavra infância, que também provêm do latim *infantia*, tem o sentido de dificuldade ou incapacidade de falar, o que é novo, novidade. A história comprova que as crianças sempre existiram, a infância, porém nem sempre. É nesta perspectiva que reside a diferença entre os conceitos. Para Kuhlmann e Fernandes (2004) o termo infância concerne a um período da vida humana e criança está relacionado a psicologia e o desenvolvimento. Em suma, a infância é compreendida como um tempo, uma fase da vida e a criança como um ser histórico e cultural. Frente às mazelas sofridas, muitas crianças tiveram e ainda têm sua infância negada.

Diante do exposto, faremos uma breve incursão ao tempo, pois estes conceitos foram socialmente construídos ao longo dos séculos. De acordo com Frabboni (1998) a história da infância é dividida em três distintas fases: a Infância negada, a infância industrializada e a infância de direito. A transição de uma fase para outra se dá de forma lenta e gradual, implicando sempre em maior ascensão a classes de elite, sendo que, as formas negativas de conceber infância apresentam vestígios em muitas leituras de infância da contemporaneidade, em especial em contextos populares. Por isto, existem ainda, inúmeras crianças vivendo como se nada tivesse mudado no decorrer da história, em condições de extrema vulnerabilidade, sem acesso aos direitos conquistados.

A fase da infância negada se dá, muito fortemente, na idade média, até meados do século XV, onde a criança é ignorada, sem identidade própria, com altos índices de mortalidade infantil evidenciando a negligência familiar. A criança, nesta fase, é considerada como um ser incompleto, sem capacidade, sem importância. Com o advento da Revolução Industrial no século XVIII, a infância passa a ser retratada como um período de instrução para inserção em ofícios típicos da vida adulta, sendo para

---

<sup>1</sup> Versão online, disponível em : <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#3>.



isto, utilizados métodos coercitivos, inclusive com emprego de castigos físicos. Por fim, a infância de direito, delineada a partir da compreensão da criança como um ser social, ativo, capaz de produzir, de criar, com especificidades e necessidades próprias e, principalmente, entendida como um sujeito de direitos.

“Estamos falando de uma criança cujas primeiras páginas do álbum de família estão manchadas com certas características de “identidade negativa”, a saber: a identidade da criança-adulto e a identidade da criança-filho-aluno. Somente nas páginas do álbum correspondentes ao século XX reconhece-se à infância a identidade de sujeitos social, sujeito de direitos”. (Frabboni, 1998, p. 64)

A narrativa de descaso com a infância, reflete no contexto escolar. As primeiras escolas para crianças surgiram em meados do século XX, atendendo as lutas das mulheres que buscavam um lugar para que seus filhos pudessem ficar, enquanto elas conquistavam seu lugar no mercado de trabalho. Desta forma, estes contextos educativos, possuíam caráter assistencialista e compensatório, a principal preocupação estava voltada aos cuidados físicos, sem nenhuma intenção pedagógica.

A partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a educação passa a ser reconhecida como direito da criança desde o nascimento e como dever do Estado. Creches e pré-escolas são, então, estabelecidas como instituições educacionais, denominadas de escolas de Educação Infantil, rompendo assim, com a função meramente assistencialista e assumindo um compromisso com o desenvolvimento integral da criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (9394/96) – LDBEN estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, requerendo a valorização da figura da criança e a formação específica dos educadores. Na mesma perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB n.º 5/2009), no artigo 4.º, apresentam a criança como:

“Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. (Brasil, 2009, p.12)

Percebemos na afirmativa acima referenciada, a mudança de concepção em relação à figura da criança, compreendida agora como um ser pensante, atuante, um ser social que produz cultura, conhecimento, um ser com seu modo próprio de ver o



mundo, um sujeito de direitos. Partindo deste princípio, efetiva-se a ideia de infância como uma fase de extrema relevância para o desenvolvimento humano.

Segundo Barbosa et al. (2009) a infância deve ser pensada no plural, pois é vivenciada de modos diferentes, abarcando a realidade, o contexto social, as condições a que se encontram expostos os indivíduos que por ela perpassam. Os aspectos multiculturais como cor, gênero, segmento social, cultural, espaços físicos e geográficos, devem ser ponderados, em simultaneidade com as características ditas universais, como a vulnerabilidade com a qual nascem:

“Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências. Os estabelecimentos de educação infantil ocupam atualmente, na sociedade, importante lugar como produtores e divulgadores de uma cultura de defesa da infância, ou seja, possuem o compromisso político e social de garantir as especificidades das infâncias na sociedade contemporânea”. (Barbosa et al., 2009, p. 22)

Neste enfoque, as instituições escolares que acolhem a infância, possuem o dever de ampará-la e defendê-la. Porém, o que vemos em muitos casos, são escolas despreparadas estrutural e pedagogicamente, reproduzindo mecanismos opressores, imbricadas com antigas concepções, assistencialistas, autoritárias, fundamentadas em práticas descontextualizadas e conteúdos fragmentados, inertes a vida.

Para compreender o processo de constituição da infância na contemporaneidade, frente as modificações vivenciadas ao longo da trajetória, questionamos que imagens temos delineadas hoje? De que crianças estamos falando? De que lugar? Em que espaços?

Miguel Arroyo (2014, p.12), inspirado por Paulo Freire, afirma que “estamos em tempos de rápidas substituições das imagens inocentes da infância”, a imagem foi quebrada, as crianças não são mais as mesmas, a vida as endureceu precocemente. Os tempos mudaram, mudaram as formas de viver estes tempos, mudaram as formas de ser e de se comportar.

As crianças, principalmente em contextos populares de Educação Infantil, trazem consigo as mazelas que são submetidas, as questões inumanas que elas têm que sobreviver, se percebe em seus corpos, suas condutas, suas atitudes. Estes sinais, muitas vezes, são traduzidos por educadores como indisciplina, violência,



agressividade ou até, como problema mental, cognitivo, como deficiências, como problemas, com as quais não estão preparados a trabalhar.

A infância que temos reflete a decadência social e moral vivenciada, crianças com imagens destituídas dos estereótipos romantizados, docilizados, crianças reais, nem “anjos”, nem “demônios”, apenas crianças que carregam consigo o peso de uma bagagem que lhes foi imposta.

“As crianças [...] em seus rostos violentos ou em seus gestos indisciplinados, mais do que revelar-se, revelam o lado destrutivo da civilização. [...]. Nem anjos, nem capetas, mas seres humanos em complexas trajetórias existenciais. Nosso ofício é acompanhá-los como são”. (Arroyo, 2014, p.13)

A infância precisa ser vista através do olhar atento e indignado do educador diante dos processos de desumanização que acontecem ao entorno, com os diferentes grupos e instituições que trabalham direta ou indiretamente, como a sociedade e a família. O educando precisa antes de mais nada ser visto como criança e a criança precisa ser compreendida como humano, como gente!

Entendemos então, que a Educação Infantil precisa ser levada mais a sério. Não se trata apenas de um espaço para as crianças estarem enquanto seus pais trabalham, também não pode ser confundida como um centro de treinamento. O educador precisa ter consciência do seu papel, precisa ter ciência da relevância de seu objeto de trabalho e das especificidades da infância, compreender a criança, enquanto compreende também o mundo à sua volta, a sua realidade.

### **O Educador Frente ao Seu Ofício**

Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987) apresenta o educador como um revolucionário, no sentido de luta por justiça, por igualdade, pela humanização dos sujeitos. Para ele, “nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (1987, p.49). O educador não pode ser neutro diante da realidade histórica, seu papel consiste em educar para ser mais, pois quando o homem compreende sua realidade pode levantar hipóteses e procurar soluções. O educador deve assumir uma posição crítica, levando a criança a reconhecer-se como capaz de re-construir sua própria história. Freire (1987) propõe um educador dialógico, consciente de sua responsabilidade, de seu grande compromisso com a vida.



A função social do educador é ensinar. Ensinar é uma prática complexa, permeada de conflitos, que exigem postura ética e política. Desta forma, a docência é uma tarefa, cheia de tensões, dilemas, contradições. Arroyo (2013, p. 54), tece reflexões sobre as dificuldades e desafios da docência:

“A recuperação do sentido de nosso ofício de mestre não passará por desprezar a função de ensinar, mas reinterpretá-la na tradição mais secular, no ofício de ensinar a ser humanos. Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham a planejar didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos, mestres desse humano ofício”.

A docência caracteriza-se como um trabalho onde o profissional se relaciona com seu “objeto” de trabalho, que é humano, vivo, real, o que pressupõe um olhar especial, diferenciado, pois não é a mesma coisa que produzir e/ou transformar, um objeto físico. Nesta perspectiva, a função do educador não pode ser circunscrita apenas ao ensinar, de forma mecânica, artificial, seu trabalho envolve crianças cheias de vida, energia, com histórias, experiências, bagagens culturais que vão intervir sobre os processos que se dão no contexto educativo.

O ofício de mestre, não é transmitir conteúdos, mas desafiar o educando a aprender valores, relações interpessoais e intrapessoais, é contribuir para recuperar a humanidade, a infância roubada. Ofício de mestre é ensinar a arte de ser humano. É se indignar contra a opressão, é denunciar situações de abuso de autoridade, é lutar junto com os sujeitos para que novas atitudes sejam manifestas, resultando em transformações, em mudanças.

O trabalho docente não pode ser desenvolvido por qualquer um, por leigos, no ideário ingênuo de pura vocação, de missão. Porém, esta ideia de “não vocação” não pode ser entendida, como se fosse necessário abolir da prática educativa, toda e qualquer manifestação de afeto, vínculos, sentimentos que permeiam relações humanas. Como se fosse necessário burocratizar tudo e seguir fria e rigidamente um cronograma. Professores eucaliptos<sup>2</sup>, todos iguais, enfileirados, em permanente posição de sentido, árvores preparadas para o corte e o lucro, que desenvolvem sua

---

<sup>2</sup> Alves, R. (2006). Sobre jequitibás e eucaliptos. In *Conversas com quem gosta de ensinar* (9.<sup>a</sup> ed.). Campinas, São Paulo: Papirus.



função apenas cumprindo um protocolo, um mero formalismo, como um operário qualquer, que produz um produto qualquer, produto inerte, sem vida.

Em especial, o educador para atuar na Educação Infantil, deve considerar o predisposto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), que apresenta o educar e o cuidar como elementos indissociáveis e como especificidade da primeira etapa da Educação Básica:

“Nas últimas décadas, a área de Educação Infantil vêm consolidando uma nova concepção sobre educar e cuidar de crianças pequenas em instituições educacionais, assegurando a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Esta concepção busca romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: O que desconsidera o potencial educativo das crianças dessa faixa etária, limitando-se a tarefas de controle e de guarda e, também, o que se orienta por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professor/a”. (Brasil, 2018, p. 54)

Faz-se notório que ao assumir um caráter educativo, as creches e pré-escolas, precisam definir propostas pedagógicas capazes de garantir o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas particularidades. Torna-se indispensável um educador consciente de suas responsabilidades, que neste âmbito vão muito além de ensinar teorias e obedecer uma grade curricular. O papel do educador na conjuntura da Educação Infantil, exige planejamento, intencionalidade, objetivos pré-estabelecidos, comprometimento com a humanidade, a autoria, profissionalismo, responsabilidade, autonomia. Ser educador requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, requer saber especializado, técnico, requer sensibilidade, indagação teórica e criatividade para enfrentar as situações ambíguas, conflituosas, incertas, entre outras, comum ao humano.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. (Freire, 1991, p. 58)

Fica então, o desafio aos docentes no sentido de refletirem sobre seu papel sobre sua forma de posicionar-se diante dele, diante das dificuldades e possibilidades. Na perspectiva de que novos olhares se constituam, de que indignações sejam



provocadas e novas atitudes sejam manifestas, resultando em transformações plausíveis e construções tangíveis no processo de melhoria da educação.

### **Prática Pedagógica a Serviço da Desumanização**

A educação bancária é definida por Freire (1987), como a ferramenta que propaga a desumanização, destrói a autenticidade e intensifica a domesticação do sujeito. Nesta concepção, o educador detém o conhecimento, é o que diz a palavra, o que pensa, o que escolhe os conteúdos, o que possui a autoridade, enfim, é o sujeito do processo, enquanto o aluno é tido como “vazio”, como um recipiente que deve ser preenchido com as narrativas de seu mestre, é aquele que escuta passivamente, é mero objeto do processo. A educação torna-se o ato de depositar conhecimento naqueles que nada sabem. Mantém a divisão entre oprimidos e opressores. Nela se perpetua a cultura do silêncio e do medo. O educador preocupa-se apenas em transmitir conteúdos destituídos de significados, desconectados da realidade. O educando, conseqüentemente, memoriza, fixa, repete (Freire, 1987, p. 58) e quanto mais se deixar docilmente encher, melhor será. Não há criatividade, não há transformação, não há vida. Há apenas “coisas”, esperando depósitos, para depois guardá-los e arquivá-los.

Em espaços onde o diálogo é negado, onde predominam práticas pedagógicas destituídas de significado da vida, autoritárias, coercitivas, ou simplesmente descomprometidas com a realidade dos indivíduos, origina-se a passividade, as vozes silenciam-se, emudecem. As pessoas são treinadas a aceitar sem questionar, tornam-se conformadas, inertes, domesticadas não argumentam, não decidem, perdem a capacidade criativa, perdem a autonomia, roubam-lhes a humanidade, tornam-se “coisas”.

A falsa generosidade é outra forma de desumanizar:

“A verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra”. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplicas. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo”. (Freire, 1987, p. 31)



O assistencialismo reforça a opressão. A verdadeira generosidade é traduzida por aqueles que se solidarizam com os oprimidos, acreditam neles, se dispõem a aprender com eles, a lutar com eles, objetivando a restituição da palavra que lhes foi roubada e junto com a palavra restituir a esperança e a dignidade.

Na conjuntura que vivemos configura-se o fracasso da educação em âmbito nacional. Na maioria das vezes, atribui-se a culpa pelos resultados negativos aos educandos e suas famílias através de relatos frequentemente disseminados em contextos educativos: “são culpados porque não se esforçam”, “não se ajudam”, “não demonstram interesse”. Esta análise superficial impede que a causa seja identificada, impede que a opressão seja revelada, encobre os opressores, fortalece aos donos do poder, rotula os indivíduos, remetendo-os ao fatalismo e inibindo as possibilidades de mudanças. Ou, atribui-se a culpa aos educadores sem uma análise mais profunda de todo contexto.

Santos (2015), ao estudar os efeitos do ensino infantil em relação ao aprendizado e a resultados futuros, aponta que uma Educação Infantil de má qualidade pode afetar o desenvolvimento da criança. De acordo com ele, no Brasil, as creches e pré-escolas apresentam condições de atendimento inferiores à de países desenvolvidos e a população mais vulnerável é que a menos tem acesso a serviços educacionais de qualidade. A pesquisa demonstra ainda, que, crianças que frequentaram creches<sup>3</sup>, em contextos populares, apresentam desempenho pior em anos posteriores da Educação Básica, do que as que não ingressaram na Educação Infantil. A falta de investimento<sup>4</sup>, de infraestrutura, o alto número de crianças por educador<sup>5</sup>, a ampla rotatividade de educadores e principalmente a falta de práticas pedagógicas adequadas, contribuem ao insucesso. Para ele, o sistema de Educação

---

<sup>3</sup> De acordo com o art. 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (Lei n. 9394/96), a Educação Infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

<sup>4</sup> Segundo dados da Education at a Glance, publicado em 2018, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil investe em Educação Infantil o equivalente a 0,7% do Produto Interno Bruto (PIB). O montante gasto por criança, está entre os mais baixos da análise realizada entre os 35 países que compõem a OCDE, cuja média de investimento é 0,8% do PIB.

<sup>5</sup> No Brasil segundo a OCDE (2018), temos em média, 14 alunos na creche e 21 alunos na pré-escola, enquanto nos países desenvolvidos estes números são de 08 e 14 respectivamente.



Infantil brasileiro, está funcionando como um amplificador de desigualdade ao invés de reduzi-las.

De acordo com dados do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, divulgados em julho de 2018, tendo como referência o período de 2011 ao primeiro semestre de 2018, foram recebidas no Brasil, um total de 26.540,00 denúncias de violação de direitos<sup>6</sup> na instituição escola, não sendo especificado os números por nível e/ou etapas da educação, o que nos impede uma leitura mais detalhada do campo Educação Infantil, mas não nos impede o assombro diante de índices tão elevados, ao considerar o papel, a função social da escola. E, o que nos remete a urgência de pensarmos políticas públicas mais consistentes no âmbito da educação e, almejarmos propostas pedagógicas humanizadoras, que garantam a dignidade da vida humana.

A Educação Infantil deve assegurar o direito da criança à proteção, ao cuidado, à saúde, ao afeto e ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Mais do que acesso às escolas, as crianças necessitam de espaço adequado, acolhedor, estimulantes, necessitam de propostas coerentes, educadores empenhados, políticas públicas que garantam educação de qualidade, tendo suas especificidades reconhecidas e respeitadas, tornando visíveis as infâncias apagadas pelo descaso, pela omissão, pela opressão, garantindo o direito à vida, à dignidade, o direito de ser gente.

Na perspectiva de uma ambiência apropriada, Nogaro e Nogaro (2012, p.54), defendem:

“[...] que o ambiente da Educação Infantil tenha condições para que a criança seja acolhida, sinta-se segura, expresse emoções, instigue a curiosidade, investigue, enfim, desenvolva sensibilidade, habilidades sociais, epistemológicas, conheça ao entorno e aprimore descobertas sobre seu corpo”.

Então, o educador ciente de seu papel frente ao educar e cuidar crianças pequenas deve preocupar-se em desenvolver uma prática coerente, ética,

---

<sup>6</sup> Nesta estimativa, considera-se violação de direitos humanos: discriminação, falta de acessibilidade, negligência, tortura, tratamento desumano ou degradante, violência física, violência institucional, violência psicológica, violência sexual.



pedagógica, crítica, com intencionalidade, em um ambiente escolar lúdico, atrativo, seguro e acolhedor.

Práticas pedagógicas a serviço da desumanização preconizam um educador reacionário que se utiliza de métodos mecanicistas, sem comprometimento com a emancipação dos sujeitos. Nesta concepção o educador é considerado o centro do processo educativo e os educandos impedidos de se desenvolver enquanto cidadãos, limitando-se ao papel reprodutivista. Para Freire (1987, p. 67) “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É *práxis*, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

### **A Relação Educador e Crianças Pautada em uma Proposta Humanizadora**

Freire, revela na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), uma proposta educativa humanizadora. A *Pedagogia do Oprimido* é definida pelo autor, como a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua liberdade. *Pedagogia do Oprimido* é aquela tecida com ele (o oprimido) e não para ele, a metodologia deve compreender e ser constituída pelo sujeito, não pode ser ditada pelo opressor, é construída pelo oprimido através de ações para recuperar a sua humanidade, a sua dignidade. Uma pedagogia que começa por provocar inquietações, desperta a consciência crítica do sujeito sobre sua própria realidade, desvela a condição de opressão e resulta, primeiramente, em luta interna, que em um determinado momento deixará de ser individual, para se transformar em luta coletiva, luta por mudança, luta por justiça social, luta por libertação.

De acordo com Freire, a *Pedagogia do Oprimido* apresenta dois períodos distintos: O primeiro é o da autoconscientização dos sujeitos sobre a sua realidade de opressão e seu comprometimento, através das *práxis*, pela transformação. O segundo, tendo sido conquistada a liberdade, a proposta deixará de ser do oprimido e passará a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. O homem ao tomar consciência de sua condição enquanto ser inconcluso, inacabado, vai buscar possibilidades de crescimento e de autorrealização. Esta busca por dignidade, resultante da indignação, define o processo contínuo de humanização. Humanização esta, que é negada aos homens frente às injustiças às quais são submetidos, frente à falta de garantia de direitos, frente a condição de extrema pobreza, de miséria, de falta de acesso a serviços básicos necessários a sobrevivência.



Desta forma, a Pedagogia do Oprimido define a conscientização e o diálogo como estratégias primordiais na luta pela recuperação da humanidade. Somente através de uma proposta de educação problematizadora, os oprimidos poderão superar o conceito de autodesvalia característico dos desfavorecidos, que de tanto ouvirem que não sabem, que são indolentes, enfermos, terminam por se convencer de sua inépcia. Falam de si como os ignorantes e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. A educação problematizadora, é crítica, é viva, e questionadora da realidade, chama os homens à luta, faz com que estes deixem de ser tratados como “coisas”, para se transformarem, plenamente, em pessoas conscientes de si e de seu papel histórico no mundo, capazes de pensar certo e de escrever o rumo de suas próprias histórias.

A prática pedagógica humanizadora é dialógica, reflexiva, excede o paradoxo existente entre educador/educando, nela ambos aprendem juntos. Entende que a criança, quando chega à escola também tem o que dizer, tem a sua palavra, a sua vivência, o seu conhecimento e não é um mero espectador, um mero ouvinte. Esta proposta busca a liberdade, o pensar autêntico, acredita nos homens e no seu poder criador, é crítica e revolucionária.

“A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade” (Freire, 1987, p. 78). O diálogo exige um pensar crítico, um pensar certo, pressupõe dizer a palavra verdadeira. Dizer a palavra não pode ser constituído como privilégio de alguns, mas como direito de todos os homens. A prática dialógica envolve colaboração, união, organização e síntese cultural, em oposição à teoria da ação antidialógica que implica em conquistar, dividir, manipular e objetiva a invasão cultural, reforçando a opressão e a desumanização. O verdadeiro diálogo “não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza” (1987, p. 166).

Diante do exposto, podemos afirmar que a proposta de uma pedagogia humanizadora, concentra-se na luta pelo ser mais, pela desalienação, pela afirmação do sujeito como pessoa, na luta por liberdade. Uma Pedagogia do Oprimido confere a eles o direito de pensarem sonhos possíveis, de idealizar o seu mundo e de lutar por ele. Nesta perspectiva, as práticas pedagógicas exigem como premissa um educador revolucionário que estimule a construção do conhecimento, através do diálogo, da reflexão, da ação, um educador que provoque anseios, inquietações, conduzindo ao pensar certo, ao dizer a palavra verdadeira e, conseqüentemente, estimule a superação.



*As concepções de Freire relacionadas a Educação Infantil e as interações entre os sujeitos*

Paulo Freire é reconhecido, mundialmente, no campo da educação, suas ideias, em muito, resultam de sua prática enquanto educador popular e voltam-se, em grande parte, à educação de jovens e adultos. Como ele próprio declara, suas “afirmações, não estão contidas em devaneios intelectuais, nem tão pouco se originam apenas de leituras, mas embasam-se em situações concretas” (Freire, 1987, p. 25). Ele aprendeu dialogando com o povo, com os oprimidos, aprendeu com sua própria história e a partir destes saberes constituiu história, muito mais do que isto, provocou o novo, provocou mudanças, provocou transformações e engajou-se nas lutas dos excluídos. Impulsionado pela sua crença nos homens permitiu um novo olhar sobre educação, onde os oprimidos ganham voz, ganham vez, ganham força, constituem-se gente. Diante desta prerrogativa, somos impelidos a pensá-lo no âmbito da Educação Infantil. Como ideias tão significativas, podem contribuir, considerando os desafios da Educação Infantil e as especificidades desta fase que se constitui como a primeira etapa da Educação Básica?

Ao ponderarmos que a educação é um processo a ser realizado com gente, sejam pequenas, crescidas, homens, mulheres, mas gente, em constante processo de busca, de imediato, podemos identificar a inquietude de Freire (1987), frente ao papel da educação na constituição do humano, o que nos remete as interações estabelecidas no contexto escolar, em específico na relação entre educador e crianças, visualizando possibilidades, para que o processo de formação se constitua verdadeiramente, fundamentado em uma prática problematizadora e essencialmente humanizadora. “A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será” (Freire, 1987, p. 125). Os pressupostos de Freire, nos direcionam a pensar a esfera da Educação Infantil, como espaço de constituição do “ser mais”, onde as crianças estejam de fato reconhecidas enquanto sujeitos de direitos, onde sejam acolhidas, ouvidas, entendidas, cuidadas e educadas dentro de suas necessidades, realidades, pluralidades e individualidades. Complexo, mas fundamental. Não existe um único tipo de infância, uma única realidade, crianças são diferentes, assim como divergem em aspectos físicos, sociais, culturais, divergem suas formas de pensar, de agir, de constituir-se.



Por outro lado, possuem características inatas a sua fase, como o brincar, por exemplo. São seres em desenvolvimento, mas nem por isto alienados, vazios, trazem consigo suas histórias, suas vivências, são capazes de pensar por si próprios, de construir conhecimento. Inquietos por natureza, curiosos, ansiosos por saber, e, a escola precisa respeitar estas características, compreendê-las, saber lidar com elas. Não podemos transformá-los em coisas inertes, em recipientes esperando para serem abarrotados por verdades pautadas no adultocentrismo.

Escolas não podem consistir em espaços de extremo silêncio, que escondem gritos por humanização. A criança aprende através da interação, e a interação pressupõe barulho, pressupõe vozes, pressupõe movimentos. Crianças não são objetos padronizados, não são coisas, são humanas, gente, e gente fala, emite sons, produz ruídos. “[...] se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem” (Andrade, 1997, p. 17). E para Freire (1997):

“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (...) O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosa e presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência”. (p. 66)

Nesta perspectiva, a relação educador e crianças, pautada em uma pedagogia humanizadora, exige princípios solidários, justos, presume amorosidade, respeito, a escuta, o diálogo, exige rompimento com mecanismos opressores, não faz uso de posturas autoritárias, coercivas, antidemocráticas. Não pode consistir em uma relação sem intencionalidade, o educador deve atuar com seriedade e clareza, estabelecendo um equilíbrio entre o racionalismo e o sentimentalismo docente, tornando o ambiente confortável e propício a aprendizagens.

“Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais



compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual". (Freire, 1996, p. 146)

Uma relação educador e crianças pautada em uma proposta humanizadora, permite sonhar uma sociedade "menos feia", mais humana, através de práticas educativas que primam por um ambiente relacional onde haja o diálogo, a solidariedade, onde todos possam ser ouvidos, respeitados, onde haja a compreensão do outro diante de suas especificidades, necessidades e limitações. Nesta perspectiva, a relação educador e crianças, constitui-se em um momento de troca, de crescimento e de múltiplas aprendizagens. Aprendizagens que vão além do prescrito, que são significativas, relacionadas a vida dos sujeitos, que denotam preocupação com a pessoa humana.

### **Breves Ideias Conclusivas**

Educar sob a ótica freiriana objetiva a superação, a libertação, a emancipação dos sujeitos. Estas ações culminam num processo de humanização quando articuladas através de práticas problematizadoras, dialógicas, emancipadoras, críticas, éticas e, sobretudo, relações carregadas de sentido humano, vinculadas ao respeito e a amorosidade entre o educador e o educando.

A educação popular determina um educador revolucionário, que assuma a intencionalidade da luta, se posicionando ao lado dos oprimidos, acreditando neles, não lutando *por* eles, mas *com* eles, viabilizando as estratégias necessárias para que juntos descubram as condições de superar os processos sutis de opressão. E, assim possamos na coletividade ingressar na busca por dignidade e pela recuperação da humanidade roubada diante das vulnerabilidades, das precariedades, do descaso por muitos vivenciado.

É um desafio de vigilância permanente, no sentido de manter vivas as possibilidades de construção de um mundo onde caibam todos. Onde a infância possa ser vista, compreendida, onde todos tenham o direito à dignidade, a humanidade, a vida. Onde crianças possam aprender, ao mesmo tempo, em que ensinam, brincam e são felizes. Onde o direito à escola não implique em perder a infância, onde a escola permaneça crítica e, eticamente comprometida com os sujeitos. Onde ofício de mestre, se pauta na humana docência.



## Referências Bibliográficas

- Alves, R. (2006). Sobre jequitibás e eucaliptos. In *Conversas com quem gosta de ensinar* (9.<sup>a</sup> ed.). Campinas, São Paulo: Papirus.
- Arroyo, M. (2013). *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens* (15.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis, RJ: Editoras Vozes.
- Arroyo, M. (2014). *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres* (8.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Aurélio. (2018). *Dicionário do Aurélio Online*. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/crianca>.
- Barbosa, M. C. et. Al. (Org.). (2009). *Projeto de cooperação técnica MEC E UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil*. Brasília, DF.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Câmara dos Deputados. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.
- Brasil. (1996). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil. (2018). *Balanco Geral- crianças e adolescentes- nacional*. Ministério dos Direitos Humanos- MDH. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/ouvidoria/balanco-disque-100>.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*, versão final. Ministério da Educação. Brasília, DF.
- Frabboni, F. (1998). A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil*. (pp. 63-92). Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade* (7.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (7.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (49.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez.



- Kuhlmann Jr., M., & Fernandes, R. (2004). Sobre a história da infância. In L, Faria (Org.). *A infância e sua educação: Materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)* (pp.15-33). Belo Horizonte: Autêntica.
- Nogaro, A., & Nogaro, I. (2012). *Primeira infância: espaço e tempo de educar na aurora da vida*. Erechim, RS: Fapes.
- Santos, D. D. (2015). *Impactos do ensino infantil sobre o aprendizado: benefícios positivos, mas desiguais*. Ribeirão Preto, SP. [Tese de Livre - Docência, apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto/USP].