

**EDUCAÇÃO POPULAR E AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE EDUCADORES/AS**

**POPULAR EDUCATION AND THE SPECIFICITIES OF EARLY CHILDHOOD
EDUCATION: AUTOBIOGRAPHICAL ACCOUNTS OF EDUCATORS**

**EDUCACIÓN POPULAR Y LAS ESPECIFICIDADES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL:
RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE EDUCADORES/AS**

Clarice Wilken de Pinho¹ 0000-0002-8028-2639

¹ Prefeitura de Belo Horizonte – Belo Horizonte, MG, Brasil; clarice_fae@yahoo.com.br.

RESUMO:

As especificidades da Educação Infantil dizem respeito às características próprias do trabalho educativo com crianças de 0 a 5 anos, etapa fundamental do desenvolvimento humano. Neste artigo buscou-se refletir acerca da Educação Popular como um campo prático-ideológico que contribui com o entendimento das especificidades da Educação Infantil. Para embasar tais reflexões utilizamos um banco de dados de pesquisa realizada anteriormente contendo relatos autobiográficos de educadores/as populares com longa trajetória na formação de professores/as. Podemos afirmar que a Educação Popular tem um papel importante na orientação de práticas pedagógicas que dão visibilidade aos múltiplos saberes das infâncias e reconhecem a criança como sujeito, produtora de cultura, atuante em seu processo de socialização.

Palavras-chave: educação infantil; educação popular; especificidades.

ABSTRACT:

The specificities of Early Childhood Education concern the particular characteristics of educational work with children aged 0 to 5 years, a fundamental stage of human development. This article aims to reflect on Popular Education as a practical-ideological field that contributes to understanding the specificities of Early Childhood Education. To support these reflections, we used a research database from a previous study containing autobiographical accounts of popular educators with long trajectories in teacher education. We argue that Popular Education plays an important role in guiding pedagogical practices that give visibility to the multiple forms of knowledge of childhoods and recognize the child as a subject, a producer of culture, and an active participant in their process of socialization.

Keywords: early childhood education; popular education; specificities.

RESUMEN:

Las especificidades de la Educación Infantil se refieren a las características propias del trabajo educativo con niños y niñas de 0 a 5 años, etapa fundamental del desarrollo humano. En este artículo se buscó reflexionar sobre la Educación Popular como un campo práctico-ideológico que contribuye a la comprensión de las especificidades de la Educación Infantil. Para sustentar dichas reflexiones, se utilizó una base de datos de una investigación realizada previamente, que contiene relatos autobiográficos de educadores/as populares con una larga trayectoria en la formación de docentes. Se puede afirmar que la Educación Popular desempeña un papel importante en la orientación de prácticas pedagógicas que visibilizan los múltiples saberes de

las infancias y reconocen al niño y a la niña como sujetos, productores de cultura y actores activos en su proceso de socialización.

Palabras clave: educación infantil; educación popular; especificidades.

Introdução

Partimos do princípio de que a criança é um sujeito histórico e de direitos. Seu desenvolvimento integral deve considerar que ela seja vista como ativa, curiosa e competente, com direito a práticas de cuidar, brincar, participar, explorar, expressar e conviver. A Educação Infantil constitui-se como a primeira etapa da Educação Básica e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, considerando suas dimensões física, cognitiva, afetiva, social e cultural. Possui um tempo próprio da infância, com especificidades pedagógicas, culturais e sociais, e não uma preparação antecipada para o Ensino Fundamental.

A atenção à Educação Infantil enquanto área pedagógica, no Brasil, começou a se delinear de forma gradual a partir da década de 1970. O movimento social em prol da redemocratização do país nos anos 1980 resultou na inserção do princípio da “educação para todos” na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabeleceu como responsabilidade do Estado assegurar o atendimento educacional às crianças a partir de zero anos de idade em instituições de ensino (Brasil, 1990). Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) a Educação Infantil passou a integrar oficialmente o sistema educacional como a primeira etapa da Educação Básica, consolidando o direito à educação para essa faixa etária.

Um avanço significativo para a Educação Infantil foi a compreensão de que o atendimento às crianças pequenas deveria ser atribuído às políticas educacionais — e não mais aos setores da saúde ou da assistência social, como ocorria sobretudo com famílias de baixa renda — no qual muitos desses atendimentos aconteciam em espaços inadequados, dependentes de doações e recursos limitados, frequentemente sem materiais pedagógicos apropriados e com profissionais que, em sua maioria, apresentavam baixa formação específica.

Autores/as da área reforçam que compreender a infância como plural exige políticas e práticas que respeitem os tempos, ritmos e modos de viver das crianças. (Rosemberg, 1999; Kuhlmann Junior, 2000; Abramowicz, 2003; Kishimoto, 2005). Na atualidade, pesquisadores/as têm desenvolvido suas dissertações e teses se debruçando na multiplicidade de infâncias presentes na sociedade (Freitas, 2022; Bizzotto, 2022; Martins, 2023).

Vigotski (2001) analisa a relação entre pensamento e linguagem na infância a partir de uma perspectiva histórico-cultural, rompendo com concepções inatistas e mecanicistas do desenvolvimento humano. O autor defende que as funções psicológicas superiores têm origem social e são construídas por meio das interações entre o indivíduo e o meio cultural, sendo a linguagem um instrumento central nesse processo.

Um conceito central para o autor é o de mediação, segundo o qual o desenvolvimento cognitivo não acontece de forma direta, mas mediado por instrumentos e signos, especialmente a linguagem. Nesse contexto, o autor introduz a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o que a criança é capaz de realizar sozinha e aquilo que pode realizar com a ajuda de um adulto ou de pares mais experientes, evidenciando o papel da educação como prática intencional capaz de promover aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento infantil e a importância da linguagem, da cultura e das relações sociais no desenvolvimento humano (Vigotski, 2001).

Conforme analisa Kuhlmann Jr. (2000), a Educação Infantil não pode ser compreendida como mera preparação para o ensino fundamental, pois as instituições de educação infantil possuem uma especificidade própria, que não se reduz à assistência ou à escolarização precoce.

Abramowicz (2011) afirma que a infância deve ser compreendida como uma construção social e histórica, e não como uma etapa natural e homogênea do desenvolvimento humano. Para a autora, é fundamental reconhecer as crianças como sujeitos sociais e de direitos, produtoras de culturas próprias, rompendo com visões adultocêntricas que ainda permeiam as práticas educativas.

Para Kramer (1999), educar e cuidar são ações inseparáveis, sendo necessário superar tanto o assistencialismo quanto a escolarização antecipada. A autora enfatiza o papel do brincar, das interações e das linguagens como eixos estruturantes do trabalho pedagógico nesse nível de ensino. A perspectiva da indissociabilidade entre educar e cuidar na Educação Infantil necessita de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades das crianças pequenas.

Desta maneira, faz-se necessário a centralidade da escuta das crianças na organização curricular da Educação Infantil. Como salienta Baptista (2012) o currículo da Educação Infantil se constrói nas relações, nas experiências e nas interações vividas no cotidiano das instituições e as propostas pedagógicas devem valorizar os tempos, os ritmos e as experiências infantis, assegurando o direito das crianças a viver plenamente a infância.

No que se refere à formação docente na Educação Infantil, Kishimoto (2005) enfatiza a necessidade de qualificação profissional na proposta de *professor-pesquisador*, de forma que, refletindo sobre a prática, assuma a defesa dos direitos da criança e tenha uma visão de

criança ativa, procure o seu bem-estar, parta da cultura infantil para definir as práticas pedagógicas, enfim, tenha a unidade infantil como ponto de partida para a formação. Para isso, segue a autora:

O atendimento educacional integrado, que alia o desenvolvimento profissional e organizacional à investigação da infância, beneficia o professor, e a escola ganha em qualidade. Nesse processo ocorrem parcerias em vários níveis: fóruns de educação infantil, Secretarias de Educação, unidades infantis, universidades e centros de formação, ONGs, empresas, pais e comunidade, além de parcerias internacionais (Kishimoto, 2005, p. 189).

Conforme visto, a Educação Infantil configura-se como um espaço educativo essencial para a formação humana, exigindo práticas pedagógicas comprometidas com os direitos das crianças e fundamentadas em concepções que reconheçam a infância em sua complexidade, diversidade e potência nas formulações de políticas públicas de qualidade.

Políticas Públicas e Diversidade

As políticas educacionais no Brasil carregam a marca de um país que, ao longo de sua trajetória, tem lutado para superar desigualdades estruturais e construir um sistema educacional inclusivo e de qualidade. Embora a educação tenha estado presente nos temas de interesse da sociedade em todos os períodos da história brasileira, diferentes tons foram dados a esse debate, frequentemente sob influência de duas correntes de pensamento: uma conservadora e outra progressista.

A discussão sobre a qualidade da educação pública brasileira intensificou-se especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 (Brasil, 1996). A LDB, em seu Art. 4º, inciso IX, em consonância com o primeiro parágrafo do Art. 211 da Constituição Federal, estabelece que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de "padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem", evidenciando a preocupação legal com a dimensão qualitativa do direito à educação.

No entanto, como bem observa Cury (2007), o direito à educação ultrapassa a simples garantia de acesso, abrangendo aspectos que vão da qualidade do ensino à busca pela permanência dos estudantes no sistema educacional. Conforme aponta Saviani (2008), o processo educativo deve ser compreendido como uma passagem da desigualdade à igualdade,

sendo possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático apenas quando se distingue a democracia como possibilidade no ponto de partida e como realidade no ponto de chegada.

Consideramos que a qualidade da educação básica deve ser avaliada pela capacidade de incluir grupos historicamente marginalizados, reconhecendo seus saberes e reconfigurando os currículos como espaços de diálogo intercultural. A organização curricular precisa incorporar saberes populares e práticas comunitárias, rompendo com a hierarquia entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano.

Para Arroyo, quando refletimos sobre os territórios em disputa nos espaços escolares o currículo tem uma posição central. Explica o autor,

O foco mais próximo é no currículo. Por quê? Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária: uma configuração política do poder (Arroyo, 2013, p. 13).

A realização plena do direito à educação no Brasil exige mais do que reformas incrementais, demanda uma transformação cultural nas escolas, orientada pelo reconhecimento da diversidade como eixo estruturante do trabalho pedagógico. Essa mudança implica: formação docente centrada em competências para o ensino intercultural e inclusivo; reestruturação curricular que integre saberes científicos e comunitários, promovendo diálogos entre epistemologias diversas; participação democrática de estudantes, famílias e movimentos sociais na gestão escolar, garantindo que políticas de inclusão reflitam necessidades locais; combate ao racismo, ao capacitismo e a outras formas de exclusão, entendidos não como tema transversal, mas como condição *sine qua non* para a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

A implementação da Lei 10.639/2003, analisada por Gomes e Jesus (2013, p. 22), revela como o currículo torna-se espaço de resistência e ressignificação identitária:

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contraponha à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e

funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola.
(Gomes; Jesus, 2013, p. 22)

Os autores demonstram que a inclusão da história africana não se resume a conteúdo adicional, mas exige reestruturação epistemológica que questione eurocentrismos. A educação antirracista não deve ser um apêndice curricular, mas o cerne de uma reorganização pedagógica que questione hierarquias de poder e saberes. Abordagens que reduzem a questão racial a datas comemorativas ou conteúdos folclorizados, deveriam, em vez disso, propiciar a integração transversal da história africana e indígena em todas as disciplinas. Esse posicionamento exige a descolonização dos materiais didáticos – ainda predominantemente eurocêntricos – e a formação crítica de toda comunidade escolar para enfrentar manifestações de discriminação cotidianas.

A falta de um sistema nacional coerente perpetua desigualdades e exigem dos profissionais da educação uma atuação que articule conhecimento técnico, compromisso ético e sensibilidade sociocultural. Nesse cenário, a identidade docente consolida-se na mediação entre as diretrizes legais, as demandas comunitárias e as práticas pedagógicas. Na perspectiva decolonial, o docente transforma-se em agente de descolonização curricular, operando mudanças que vão além da inclusão superficial de conteúdos para questionar hierarquias de saber.

A dinâmica das instituições educativas exige capacidade de leitura crítica do cotidiano muitas vezes invisibilizado. Isso demanda currículos formativos que integrem estudos étnico-raciais e análise das relações de poder. Exige síntese dialética entre formação teórica rigorosa e engajamento com as lutas por justiça educacional. A atuação pedagógica transforma-se em ato político-epistemológico. Cabe a esse profissional mediar as tensões entre projetos educacionais hegemônicos e alternativos emergentes, construindo pontes entre a escola real e a escola possível. Nesse processo, a qualidade da educação mede-se não por indicadores abstratos, mas pela capacidade de gerar emancipação individual e coletiva, horizonte que permanece como desafio central para a organização escolar brasileira.

A Educação Popular e sua contribuição com práticas pedagógicas emancipatórias

No diálogo com o camponês Ciço, na beira da estrada, Carlos Rodrigues Brandão extrai um valioso ensinamento que trazemos como introdução para conceituar a Educação Popular:

O senhor me perguntava da Folia de Santos Reis [...]: ‘Ciço, como é que um menino aprende o cantório? [...]’ o senhor mesmo viu o costume. Eu precisei lhe ensinar? menino tão ali, vai vendo um, outro, acompanha o pai, um tio. Olha, aprende. Tem inclinação prum cantório? prum instrumento? canta, tá aprendendo; pega, toca, tá aprendendo. Toca uma caixa (tambor da Folia de Reis), tá aprendendo a caixa; faz um tipe (tipo de voz do cantório), tá aprendendo cantar. Vai assim, no ato, no seguir do acontecido. Agora, nisso tudo tem uma educação dentro, não tem? [...] estudo pode ser que não tenha. Mas se ele não sabia e ficou sabendo é porque no acontecido tinha uma lição escondida. Não é uma escola; não tem um professor assim na frente, com o nome ‘professor’. Não tem. Você vai juntando, vai juntando e no fim dá o saber [...]. Quem que vai chamar isso aí de uma educação? [...] Na hora que um mais velho chama [...] dá um conselho, fala sério um assunto [...]. Na hora ele representa como de um professor [...] Tem um saber que é falado ali naquela hora. Não tem um estudo, mas tem um saber.[...] daí ele escuta; aprendeu, às vezes não esquece mais nunca. [...] a gente fica pensando: ‘O que é que a escola ensina, meu Deus?’ Sabe? tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é. [...] ‘Ciço, e uma educação dum outro jeito? um saber pro povo do mundo como ele é?’ [...] Essa eu queria saber como é. Tem? (Sousa, 1980, p. 197).

Conceitualmente, a Educação Popular se baseia numa postura de escuta, no reconhecimento e na valorização do saber popular que é tomado como ponto de partida na ação educativa emancipatória. Jara (2020, p. 21), define a Educação Popular como um “fenômeno sociocultural (cujos antecedentes remontam ao século XIX e se desenvolvem com particular força a partir da década de setenta do século XX, sob a influência de Paulo Freire)”.

Fávero (2013, p. 51) destaca que as iniciativas do final da década de 1950 e início de 1960 caracterizam-se por propostas que significaram um novo entendimento do que, mais tarde, veio a ser chamado de Educação Popular, entendida como um “processo educativo dialógico que parte das necessidades da população pobre, marginal, para ajudá-la a se preparar para participar da transformação das condições de sua existência, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática”.

Brandão (2002) nos alerta que, com ou sem este nome, a Educação Popular é um fundamento de identidade e um tipo de trabalho proposto de maneira explícita, que abrange os sujeitos das classes populares “compreendidos não como beneficiários tardios de um ‘serviço’, mas como protagonistas emergentes de um ‘processo’” (Brandão, 2002, p. 142).

A ação que os anos sessenta viram surgir foi “uma ampla e nunca unitária crítica de teor ideológico dirigida à educação vigente” (Brandão, 2002, p. 146). Embora venha passando por inúmeras transformações e contextualizações históricas, o ideário da educação popular segue como um movimento vivo, dinâmico e essencial para enfrentar os desafios da atualidade, na busca por uma educação não mais pensada *para* as pessoas, mas *com* as pessoas, *com* os sujeitos participantes e construtores de uma realidade na qual se reconhecem:

Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber [...]. Assim também cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais. Cada cultura só se explica de seu interior para fora e os seus componentes “vividoss-e-pensados” devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social (Brandão, 2016, p. 70).

Como questionado pelo lavrador Ciço, existe uma educação que considera o que os meninos e as meninas vão juntando e no fim dá o saber? No caso de crianças de tenra idade, atendidas na Educação Infantil, é possível o diálogo com sua diversidade cultural, suas particularidades e suas peculiaridades? Cada criança representa um universo próprio de saberes em erupção, necessitando, portanto, de uma educação com o olhar atento e intencionalmente receptivo, como nos ensina os pressupostos chaves da Educação Popular.

Relatos autobiográficos de educadores/as populares

Buscamos o banco de dados de um estudo que interpelou cinco educadores/as populares, cujas trajetórias perpassaram o chão das universidades do qual fizeram parte como formadores/as de professores/as e outras instâncias educativas que estiveram à frente. Para a referida pesquisa foi feito um levantamento de nomes de referência e selecionadas cinco pessoas cujas trajetórias perpassam a práxis teoria e prática no campo da Educação Popular, ou seja, educadores/pesquisadores/formadores e educadoras/pesquisadoras/formadoras com trajetórias longevas e diversificadas, de diferentes regiões do país.

Como critério de escolha buscou-se pessoas que contribuíssem com a formação de outros/as professores/as, com vistas a interpelar o campo da Pedagogia sobre quais elementos são necessários para a formação docente na perspectiva da Educação Popular. O caminho metodológico da pesquisa buscou cercar os variados processos formativos de educadores/as, por meio da representatividade dos/as nossos/as interlocutores/as. Foi realizada uma produção de dados de aproximadamente 22 horas de relatos orais, transcritos na íntegra e revisados por cada interlocutor/a.

A análise de seus relatos autobiográficos mostrou que a centralidade do trabalho pedagógico na perspectiva da Educação Popular deve ser o compromisso com as camadas populares, diante da convocação de Freire (1987) para o trabalho com os esfarrapados do mundo, que assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.

Tal perspectiva está alinhada à atenção ao conteúdo e à metodologia apropriada a cada etapa educativa, o que nos leva a refletir nas especificidades do fazer pedagógico como conjunto

de características próprias, ou seja, o atendimento às demandas específicas com vistas à qualidade da educação oferecida aos inúmeros sujeitos do processo educativo.

A primeira educadora entrevistada é professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Segundo ela:

A educação é um campo fértil [...] se eu entro em um processo educativo, que seja escola em sala de aula, que seja em outras lutas, em uma creche, em um posto de saúde, em qualquer situação em que eu vou ser um formador com pessoas da camada popular, à medida que eu tenho a clareza de que é a minha relação que vai influenciar [...] eu tenho que ficar atento para que a minha relação propicie o reverso, dele sair desse lugar de acreditar que é menos, parar de introjetar essa desigualdade. E aí, então: ‘que eu não sou menos não, eu sou um ser humano como todos, eu tenho voz, eu tenho inteligência, eu tenho criatividade, eu tenho curiosidades, eu tenho desejos, sou um ser humano’”. (Maria Amélia, arquivo da pesquisa).

No trecho acima, a educadora nos alerta que é necessário romper com práticas pedagógicas que reproduzem desigualdades sociais, sejam elas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio ou Superior, espaços escolares ou não-escolares. Práticas que não dão voz aos sujeitos, não falam de suas culturas, de suas interpretações do mundo e os fazem acreditar que são *menos* por serem diferentes, inadequados, inapropriados e não se encaixam em padrões de ensino.

Podemos dizer que é necessário abrir espaço à vocação do ser humano de ser mais, ainda que historicamente negada pelas relações de opressão, conforme nos diz Paulo Freire (1987, p. 16): “A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais”.

Na concepção de Freire, dar importância à luta pelo direito de todos à educação, independentemente dos espaços geográficos que ocupam ou da idade que possuem, com vistas à progressiva humanização. Nesse processo, instruir os sujeitos para se libertar das condições sociais de dominação constitui uma das metas da educação, uma vez amparada na problematização da vida dos homens em suas relações com o mundo, poderá contribuir para o desenvolvimento da consciência.

Um segundo fragmento retirado das entrevistas realizadas com educadores populares diz respeito às competências pedagógicas e metodologias apropriadas. Nosso segundo entrevistado é professor aposentado da Universidade Federal da Paraíba (UFPB):

Tem que ter competência pedagógica, domínio do conteúdo da sua área. Se é geógrafo, ou biólogo, ou da área da literatura, realmente, tem que ser uma pessoa com uma bagagem intelectual importante nesta área. Tem que ter também entendimento metodológico, de saber como se relacionar com os sujeitos deste processo e como desenvolver esse processo de aprendizagem, como envolver as pessoas na sua própria aprendizagem (Timothy, arquivo da pesquisa).

Considerando recorrer à produção teórica, um outro elemento está na construção da bagagem intelectual, importante no domínio do conteúdo específico de cada área e na metodologia apropriada de ensino, necessária à qualidade dos processos educativos. Portanto, bagagens intelectuais provenientes dos cursos aos quais vincularam-se (Pedagogia, Geografia, Biologia, etc.) e entendimento metodológico para cada especificidade de sujeitos do processo educativo (crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos).

Arroyo (2012, p. 19) aponta para a necessidade de reconhecermos a presença de outros sujeitos nos processos educativos, que exigem o reconhecimento de outras pedagogias: “Reconhecer a presença de outros sujeitos nos movimentos sociais ou nas escolas e reconhecer outras pedagogias, exige reconhecer as contradições que estão postas entre essa diversidade de lutas por reconhecimentos, por direitos”.

Desta maneira, ao destacarem o princípio do conteúdo e da metodologia apropriada para a formação de professores/as, nossos/as interlocutores/as estão afirmando a necessidade destes/as docentes estarem atentos ao que é específico ao ato de ensinar-aprender com discentes de qualquer etapa de ensino. Conforme Arroyo (2012, p. 19) afirmou: “Tensões que estão postas nas concepções, modos de pensar, fazer, intervir, garantir ou negar direitos”.

Professora aposentada da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), nossa terceira entrevistada também interpela o campo da formação de professores/as:

Quando você vê Paulo Freire fazendo o debate da escola primária no Brasil lá na tese de livre docência dele, o que ele vai trazer com muita força? Nós nunca precisamos de teoria como agora, quer dizer, é como se tivesse dizendo para nós hoje, uma escola [...] que precisa se fundamentar, ter consistência para poder compreender. Consistência teórica para entender o momento histórico, o que é o passado desse país em termos de formação histórica, cultural e política, para poder fazer o debate qualificado (Edna, arquivo da pesquisa).

Temos nesta reflexão uma base para a formação de professores/as com vistas à possibilidade de ter na escola um espaço e um tempo de formação para a conscientização e emancipação dos sujeitos, através do embasamento teórico necessário aos/às docentes e assim mantermos vivo o ideal de uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos os sujeitos.

Este debate acompanha as contradições do próprio curso de Pedagogia como área de conhecimento, atravessada continuamente por diferentes perspectivas, que de forma intencional somam-se a outros elementos constitutivos da relação humana para construção de uma realidade social. Assim, a Pedagogia como curso de formação de professores/as, que já atuam ou atuarão na formação de consciências cidadãs, está sempre numa relação de disputa ideológica para alcançar projetos de sociedade desejados politicamente.

Sob a égide do processo de colonização e da consolidação do capitalismo que constitui nosso país, nossa lógica é marcada por práticas de dominação de determinados seres humanos por outros e, portanto, seu projeto de modernidade contou com contribuições fundamentais de práticas pedagógicas que naturalizam processos de dominação, opressão, deformação e exclusão de culturas, modos de ensinar, aprender, viver e existir.

Professora aposentada da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), nossa terceira entrevistada, considera que

(...) para essa formação, um elemento fundamental é você contextualizar o processo formativo. Se eu vou formar educadores [...], eu tenho que pensar: ‘Existe um objeto, que é um trabalho que vai ser desenvolvido ou que está sendo desenvolvido na escola, mas essa escola não está no ar, essa escola está num chão e esse chão da escola tem um tempo e é um lugar’. Esse tempo e lugar tem a sua singularidade, mas ele está dentro de uma sociedade que o contém e que condiciona as relações que estão ali naquele objeto [...]. Ela reproduz essas relações que são desse todo social e pode lidar com essas relações de forma a aceitá-las ou de forma a questioná-las e fazer um trabalho crítico, criativo e assim por diante. Isto é fundamental e é um legado da Educação Popular (Elza, arquivo da pesquisa).

Legado que nosso quinto entrevistado, coordenador por vinte anos do Colégio Santa Cruz em São Paulo e companheiro de Paulo Freire na pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), apontou: “Eu diria para você [...] que para a formação do educador o mais importante é ser freireano [...], nesse sentido do diálogo. Eu me formei trabalhando com ele” (SÉRGIO, arquivo da pesquisa). Ele destaca a dialogicidade e a importância da formação continuada dos/as professores/as junto à equipe que trabalhou:

Tinha trabalhos de formação, a gente lia Freire, todo sábado de manhã a gente fazia um colegiado de formação, a gente trocava as experiências [...]. A gente fazia seminários na escola, de pessoas que preparavam seminários de disciplinas específicas, como é que cada um vinha trabalhando, a gente tinha os conselhos [...]. Montar um currículo onde tudo isso vinha, essa ideia de você construir uma escola popular, uma escola de diálogo (Sérgio, arquivo da pesquisa).

O domínio do conteúdo e da metodologia, associada ao diálogo freireano aponta uma preocupação que Freire (1996, p. 11) desenvolveu em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, considerando como tarefa primordial do/a professor/a “trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis”. Em outras palavras, competência técnico-científica aliada à amorosidade nas relações educativas, de forma a criar possibilidades para a produção do conhecimento, com autonomia e criticidade.

Na construção de relações humanas fundamentadas no reconhecimento do/a outro/a observamos nossos/as interlocutores/as dialogando mais uma vez com Paulo Freire (1996, p.

25), que afirma: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Das concepções freireanas, Brandão (2016, p. 70) afirma:

Juntamente com uma crítica ética e, sobretudo, política, daquilo a que Paulo Freire deu o nome de educação bancária, por oposição a uma educação libertadora, surgem e se difundem práticas de ensinar-e-aprender fundadas na horizontalidade das interações pedagógicas, no diálogo e na vivência da aprendizagem como um processo ativo e partilhado de construção do saber. (Brandão, 2016, p. 70).

Para Freire (1976), formas de vida democráticas são possíveis diante de relações humanas que se estabeleçam com disposições mentais flexíveis, a partir de determinadas crenças, experiências e atitudes que mobilizem a ação humana, pois, “[...] A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo, por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem” (Freire, 1976, p. 80).

Estas são características essenciais para o respeito às especificidades de uma área educativa, como é o caso da primeira infância no qual este trabalho buscou refletir. A preocupação com conteúdo e metodologia, refletidas a partir da perspectiva da Educação Popular nos leva a afirmar que para a Educação Infantil buscar dignidade e justiça social faz-se necessário um compromisso assumidamente libertador com crianças de zero a cinco anos.

Isso significa, nas palavras de Brandão (2002), assumir uma

(...) sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são re-estabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como o foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos não como beneficiários tardios de um ‘serviço’, mas como protagonistas emergentes de um ‘processo’ (Brandão, 2002, p. 141-142, grifos do autor).

A sociedade brasileira passou por um processo sócio-histórico de violência sobre as crianças subalternas e um constante movimento de homogeneização das experiências infantis. Ao longo de muitos anos a infância brasileira submeteu-se a uma narrativa hegemônica, dominante, tida como oficial.

Conquistas históricas circunscritas na modernidade (como a proibição do trabalho infantil, o acesso à educação escolar, o direito ao cuidar associado ao brincar e a proteção da família e do Estado) foram importantes em nosso país, porém, ainda não são suficientes para a garantia do direito de uma educação emancipatória, dialógica e inclusiva.

Esta tarefa de garantir a concepção de infância participativa, crítica e curiosa foi exposta neste artigo, a partir do diálogo com os relatos autobiográficos de educadores/as populares. Há uma experiência infantil que acontece no dia a dia das instituições escolares, nos parques, nas praças e nas ruas, onde nossas crianças interrogam o currículo, as professoras, as universidades, os políticos, a sociedade inteira, e exigem outras pedagogias (Arroyo, 2014).

Elas nos indicam que precisamos nos aproximar desta experiência e nos dão indícios sobre como romper com lógicas educacionais que homogeneizam o ideário infantil e invisibilizam outras formas de vida, de conhecimento, de participação.

Conclusão

Ao longo da história, a Educação Infantil foi marcada por disputas conceituais e políticas que refletem diferentes concepções de infância, de criança e de educação. Conforme estabelecem as normativas curriculares atuais, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem considerar as particularidades das crianças dessa etapa no que se refere à infraestrutura, ao planejamento e à gestão das creches e pré-escolas.

Os novos marcos legais dos últimos anos que legitimam a Educação Infantil e a incluem no sistema de ensino, formando com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio a Educação Básica, necessita de constantes questionamentos quanto à expansão e à qualidade de sua oferta. Quando interrogamos com Arroyo (2014) - que sujeitos, que pedagogias? - devemos ter em mente o compromisso com o direito à educação de qualidade, do berçário às suas etapas subsequentes.

Nas palavras de Arroyo (2014, p.11),

Na medida em que outros educandos chegam com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se Outros Sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais, Outras Pedagogias são inventadas, outras formas de pensá-los e de pensar a educação, o conhecimento, a docência são reinventadas.

Neste artigo dialogamos com o entendimento de Arroyo no sentido de pensar os movimentos de repolitização do lugar legitimado como inferiorizado, segregado, de negação de direitos historicamente marginalizados a determinados grupos sociais. Conforme nos afirma o autor,

No momento em que os setores populares repolitizam o papel dessas representações inferiorizantes na história de sua segregação, subordinação e negação de seus direitos, o campo das representações sociais passa a ser um dos campos de disputa política, mas também pedagógica. As formas de pensar os educandos condicionam as formas de educá-lo. Condicionam o pensamento pedagógico. As teorias pedagógicas não

ficam à margem dessas tensões, nem as políticas, os currículos, nem a cultura escolar e docente. São pressionadas a repensar as representações dos educandos e dos coletivos populares com que trabalham nas escolas, na EJA, na educação popular. As lógicas estruturantes do sistema escolar são pressionadas a se repensar. A cultura política tão segregadora é obrigada a se repensar (Arroyo, 2014, p. 125).

Precisamos aproximar a Educação Infantil à concretude da criança, tratar a infância no plural, com adesão a pautas identitárias a partir de um discurso antirracista, que problematiza as questões de gênero, classe e território. Reconhecer a criança como sujeito, produtora de cultura, atuante em seu processo de socialização. Dar visibilidade aos múltiplos saberes e respeitar a criança em seu estado presente, um ser em si, e não uma massa a ser modelada para salvar o futuro.

É possível? Conforme o lavrador muito bem indagou:

Agora, o senhor chega e diz que até podia ser diferente, não é assim? (...) Que fosse assim dum jeito misturado com o-de-todo-dia da vida da gente daqui. Que podia ser um modo desses de juntar saber com saber e clarear os assunto que a gente sente, mas não sabe. Isso? (Sousa, 1980, p. 197).

Sim, buscamos responder ao Ciço que é isso que queremos, que *podia ser diferente*. Para este intento, a reflexão precisa estar na formação dos/as professores/as, no cenário político, na concepção de sociedade, nas relações entre adultos-crianças, crianças-crianças, adultos-adultos, nas práticas de ensinar-e-aprender fundadas na horizontalidade das interações pedagógicas, no diálogo e na vivência da aprendizagem como um processo ativo e partilhado de construção do saber.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. **Infâncias e educação infantil**. Campinas: Papirus, 2011.

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n.3. 'p. 13-24, set./dez, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A educação infantil como direito: currículo, práticas e cotidiano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BIZZOTTO, Luciana Maciel. **Territorialidade infantis na ocupação Rosa Leão (Belo Horizonte – MG)**. Tese (Doutorado em Educação Conhecimento e Inclusão Social). Universidade Federal de Minas Gerais. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. Círculo de cultura. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire** – 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

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

BRASIL. Lei no. 8.069, de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: MEC, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBP**, v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire, movimentos sociais e educação de jovens e adultos. In: STREECK, D. R.; ESTEBAM, M. T. (Org.). **Educação Popular, lugar de construção coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Fábio Accardo de. **Infância e movimentos sociais: participação política de crianças no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. Tese (doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, MG, 2022.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

JARA, Oscar. **A educação popular latino-americana: histórias e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos**. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL; ENFOC, 2020.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores de Educação Infantil. **Pró-posições**. Campinas-SP, vol. 16, nº. 3 (48) set/dez. 2005.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MARTINS, Lucas Ramos. **As pedagogias e as infâncias na Faculdade de Educação da UFMG: o desaguar de práticas educativas na experiência formativa do curso**. Tese (doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, MG, 2023.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 107, p. 7-40, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUSA, Antônio Cícero. Posfácio. In: BRANDÃO, Carlos R.; BEZERRA, Aída (org.). **A questão política da educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 197-198.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SOBRE A AUTORA

Clarice Wilken de Pinho. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Graduada em Pedagogia e integrante do Grupo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da FaE/UFMG (GRUPEJA). Professora da rede pública municipal de Belo Horizonte. Contribuição de autoria: Autora, escrita, revisão e edição.
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8676359738115832>

Como citar este artigo

PINHO, Clarice Wilken de. Educação popular e as especificidades da educação infantil: relatos autobiográficos de educadores/as. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 5 n. 5, 2026. DOI: 10.22481/redupa.v5i5.18569