

LOURENÇO E A ESPERANÇA

Guida Mendes

Faculdade de Ciências Sociais e Centro de Investigação em Educação,
Universidade da Madeira, grmendes@staff.uma.pt

Resumo

Não há pedagogia sem amor. Este pensamento freireano é tão mais verdadeiro quando falamos de Educação de Infância (EI). Não é uma visão romantizada, mas antes uma visão baseada em evidências do quotidiano das crianças na EI, em que o ato pedagógico deve ser dialógico.

O Lourenço⁴ tem 4 anos e quatro irmãos, o pai trabalha e a mãe não. A sua família recomposta, está sinalizada pela assistência social. No jardim de infância (JI) dizem que faz disparates, que “bate” e ele ri-se com isso. Interessa-se por jogos de computador e música. Mas, o que mais gosta é de correr, pois é um espírito livre, raramente cumpre com as regras da sala. A partir da voz do Lourenço, procuro compreender as suas relações e interações no contexto de EI, à luz do conceito de humanização e de pedagogia da esperança, propondo abordagens pedagógicas para aprendizagens libertadoras.

Palavras-chave: educação de infância, humanização, pedagogia da esperança, Paulo Freire.

LOURENÇO AND HOPE

Abstract

There is no pedagogy without love. This freirean thesis is even more true when we talk about Early Childhood Education (ECE). It is not a romanticized view, but rather an evidence-based of the daily lives of children in ECE, in which the pedagogical act must be dialogical.



⁴ A identidade dos participantes foi salvaguardada com o recurso a nomes fictícios, atribuídos por associação livre ao nome verdadeiro.

Lourenço is 4 years old and has four brothers. The father works and the mother doesn't. His recomposed family. is signaled by social service. In kindergarten they say that he misbehaves, that he "hits us". He laughs at that. He is interested in computer games and music. But, what he likes the most is to run. He is a free spirit, rarely complying with the rules of the classroom.

Based on Lourenço's voice, I will try to understand his relations and interactions in ECE, basing on the concept of humanization and the pedagogy of hope, proposing pedagogical approaches to liberating learnings.

Keywords: early childhood education, humanization, pedagogy of hope, Paulo Freire.

Paulo Freire e Educação de Infância, uma Relação Possível

Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro de reconhecida importância no campo da Educação, sobretudo na alfabetização de adultos, método considerado pela UNESCO como patrimônio da humanidade. A sua obra é de inegável qualidade científica e literária, sendo *A Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2005) o seu livro mais conhecido, pela perspectiva emancipatória, educação crítica e conscientizadora, cujo cariz político deverá ser entendido à luz da época em que foi escrito.

Na tese freireana a Educação é Humanização, em que "O homem [a criança] deve ser o sujeito da sua própria educação. Não pode ser o objeto dela [da EI]. Por isso, ninguém educa ninguém." (Freire, 1979, p. 28). É evidente a referência à agência do aprendiz, ou seja, à capacidade que o indivíduo tem de aprender agindo com o mundo, transformando-o. Com efeito, Freire denunciou a educação que "enche" os aprendizes mediante uma "educação bancária" de depósito de conhecimentos, aquilo que tanto se discute hoje: cultura da escolarização e pedagogia transmissiva (Formosinho, 2013).

Paulo Freire salienta que "(...) não nos podemos colocar na posição do ser superior [educador de infância] que ensina um grupo de ignorantes [crianças], mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo." (Freire, p. 29). Fala-se, então, de reconhecer os saberes e culturas das crianças, para promover um diálogo entre os conhecimentos dos adultos e os das crianças, assim como os existentes dentro desses grupos sociais. Dito de outro modo, o educador *progressista* era visto por Freire como um mediador de aprendizagens que atua como facilitador das mesmas, entre a criança e o mundo onde esta se insere. É, portanto, na linha das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), um organizador do ambiente pedagógico. Assegura, assim, a construção identitária de ser criança ao "inserir a criança na sua cultura, definida como partilha do que temos de mais íntimo no que há de mais universal, fazendo

uso de (re)alianças, isto é, das ligações que estabelecemos nas nossas errâncias, nas mudanças, no movimento e nas fronteiras humanas.” (Mendes, 2020, p. 103).

Nesse sentido, para Freire (1979):

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. (p. 29)

Trata-se, portanto, no que concerne à EI, de humanizar a ação pedagógica. Com efeito, esta, neste campo que nos move e inspira cientificamente, é um ato de amor, de empatia, de compreensão e de respeito para com o outro, criança cidadã, como igual. Ainda assim, é também uma ação fundamentada.

Neste sentido, importa ainda atentar na *conscientização*⁵ e na autonomia do pensar que estão intimamente ligadas. Olhar o seu contexto de vida e refletir sobre o mesmo, baseado no que Freire chamava de *pensar certo*, ou seja, um pensamento revolucionário oposto à hegemonia das ideias descontextualizadas, em defesa dos mais fracos e desfavorecidos (Freire, 2005). Nesta linha de ideias, sublinhe-se que o “posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais, pressupõe um salto, uma descontinuidade (...)” (Estrela, 2020, p. 89).

A mudança faz-se agindo na comunidade, com base numa ideia construtivista piagetiana de aprendizagem, em que a criança interage com o meio e, vygotskyana, com o outro social, a fim de encontrar soluções para as suas interrogações, guiada pelo educador que age na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1994).

Destarte, olhar-se e olhar a comunidade, problematizando-a (posição crítica), e assim consciencializar-se para agir sobre e com ela, dito por outras palavras, criar(-se) transformando(-se).

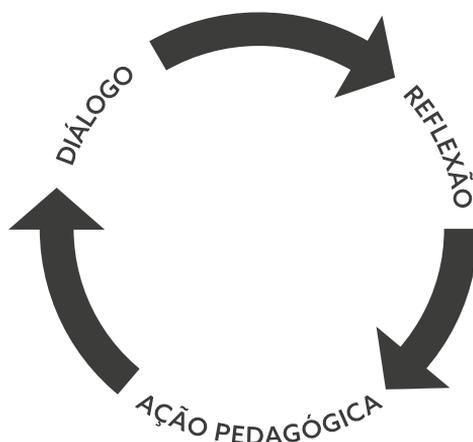
Paulo Freire (1979) considerava o ato pedagógico como o modo de aferir, estruturar, organizar e sistematizar a aprendizagem e o conhecimento, concretizado mediante a comunicação baseada no diálogo, como ilustra a Figura 1. Conceção esta que encontra eco nas novas OCEPE, nomeadamente na intencionalidade pedagógica do educador (e da criança) que se traduz em observar, registar, planejar, agir e avaliar, comunicar e articular (Silva et al., 2016). A ação pedagógica ou a práxis⁶ é, assim, a *mão que embala a infância* no sentido em que mexe intencionalmente com o quotidiano das crianças na EI (Mendes, 2020; Mendes & Pacheco, 2013).



⁵ Consciencialização no sentido de consciência sobre si e o seu contexto, através do pensamento reflexivo.

⁶ Ver a definição de práxis, aqui considerada, em Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 25-60). Porto Editora.

Figura 1
Componentes fundamentais do ato pedagógico



Roteiro Metodológico

Partindo da voz⁷ do Lourenço, pretendeu-se compreender reflexivamente como é que ele vive a realidade da EI, o que diz dela. Assim, no paradigma da investigação qualitativa, e a partir de um estudo de caso⁸ de cariz etnográfico, o Lourenço teve a oportunidade de falar sobre a *conscientização* (Freire, 2005) do seu quotidiano no JI, na tentativa de se perceber a relação (de poder) entre as linhas curriculares e as práticas dos educadores de infância que aí autorizam (ou não) as oportunidades da sua ação lúdica e pedagógica, reflexo da conceção temporal de criança (Ferreira, 2004), a fim de se propor respostas pedagógicas libertadoras e de esperança.

O que dizem as crianças sobre o seu quotidiano na EI? foi a questão organizadora (Bogdan & Biklen, 2013; Stake, 2012) da investigação da qual resulta, em parte, este artigo. As informações foram recolhidas através dos métodos e técnicas de observação participante, com registo no diário de campo e entrevistas etnográficas



⁷ Para melhor compreender o conceito de voz usado neste trabalho ver Fernandes, N. & Marchi, R. C. (2020). A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250024>

⁸ Este artigo está baseado numa parte da investigação mais vasta realizada no âmbito da minha tese de doutoramento: *Linhas curriculares e práticas de Educação de Infância. Um estudo pelas vozes das crianças*.

(Fino, 2011; Graue & Walsh, 2003; Máximo-Esteves, 2008; Vasconcelos, 2016), complementadas com registos de imagens e produções das crianças (Sarmiento, 2014).

Os princípios éticos de investigação com crianças foram considerados e alicerçados no consentimento informado parental e, momento a momento, com as crianças, neste caso com o Lourenço (Fernandes, 2016; Máximo-Esteves, 2008; Vasconcelos, 2016). Depois, as informações recolhidas foram desocultadas através de análise de conteúdo com interpretação direta e categorizada da sua voz e ações e triangulação de resultados cujas reflexões interpretativas e críticas são, em resumo, apresentados seguidamente (Bogdan & Biklen, 2013; Guerra, 2010; Máximo-Esteves, 2008; Stake, 2012).

O Lourenço

O Lourenço⁹ tem 4 anos e quatro irmãos, sendo a irmã mais nova, com apenas alguns meses, chamada por si de “a bebé”. O pai trabalha (carregador¹⁰) e a mãe não, têm os dois o 1.º Ciclo do Ensino Básico como habilitações académicas. A sua família é recomposta e é seguida pela Assistência Social, habitam com os avós e tios paternos.

Frequenta um JI público, o *Jardim*, e faz parte do grupo de 26 crianças de uma sala na qual, em geral, não se integra nas atividades orientadas pelas “professoras”¹¹ e é visto pelos seus pares como o menino malcriado, que bate e lhes tira os brinquedos. Ideia reforçada no discurso do adultos que, quando se referem a ele, sublinham quase sempre negativamente os seus comportamentos.

A Voz do Lourenço

Quando lhe pergunto o que gosta de fazer no JI diz “gosto de dormir, gosto de iogurtes, leite e pão (...)”. A luta pela sobrevivência da sua família de origem parece refletir-se na importância que ele dá, na sua resposta, a estes momentos do seu quotidiano no JI. Assim, parece existir uma relação entre os seus interesses e os momentos de resposta às suas necessidades básicas.



⁹ Estou grata ao Lourenço que continua a ser uma inspiração para as reflexões que faço sobre a EI. Refira-se que na altura, quando realizei o trabalho empírico, o Lourenço deu o seu consentimento (através da sua voz e do consentimento parental) para a recolha de informações sobre o seu quotidiano no JI.

¹⁰ “Trabalhador não Qualificado” segundo a Classificação Portuguesa de Profissões (INE, 2021).

¹¹ Designação, em geral, utilizada no *Jardim* quando as crianças se referem aos adultos, o que parece revelar representações de poder associadas ao papel dos adultos na Escola.

Denota-se o acesso cada vez mais cedo das crianças, no meio familiar, ao mundo das tecnologias digitais que, no caso do Lourenço, evidencia as suas experiências lúdicas com estas ferramentas digitais “o meu pai tem um jogo com carros [no telemóvel]” e quando mexe com desembaraço em tudo o que tenha teclas ou botões como telemóveis, televisão, rádio e computador, pedindo muitas vezes para brincar com jogos do meu computador (Mendes, 2020, p. 162).

Diz, também, que no JI, entre outras coisas, gosta de música e das “aulas” de música: “ele [professor de música] tem uma viola e uma coisa que dá música, muita música [ipad].” Mas, acrescenta, acerca de tocar nos instrumentos musicais: “não, não deixam, mas eu gosto do tambor.”

Da relação geracional com os “professores” emergem representações acerca da autoridade dos adultos, aqueles outros que detêm o poder de decisão, mas também com quem estabelece relações de confiança e cumplicidade a par de atitudes empáticas para com o Lourenço quando, por exemplo nas minhas notas de observação registo que logo pela manhã durante o acolhimento a Marília¹² senta-se no tapete “...com o Lourenço ao colo” e que o Lourenço e o Pedro (...) quando se apercebem que estou a observá-los, sentam-se e pedem [sorridentes] que lhes tire uma fotografia.”

Quanto aos “amigos” com quem ele brinca diz: “são aqueles [aponta para um grupo de crianças mais novas, ao fundo da sala junto à área da “casa das bonecas” onde vislumbro o Vasco].”. Noutro momento, brinca com os “carrinhos” do Salvador e esclarece: “são do Salvador, mas ele deixa brincar.”. Por outro lado, o Lourenço é referido pelo Pedro (5 anos): “o Lourenço é meu amigo, brincamos às lutas.”. Estas brincadeiras entre amigos surgem por vezes na forma de lutas sobretudo entre os rapazes (Neto & Lopes, 2017, referidos por Mendes, 2020).

O facto de o Lourenço ter atitudes que a maioria das crianças desaprova traz efeitos, percebidos por ele, na sua relação com os outros diz: “gosto de brincar sozinho. Ninguém brinca comigo”. Transparece na voz do Lourenço a ideia de que as interações das crianças vistas pelos seus pares como “meninos maus”, como é o seu caso, têm consequências nas suas relações: “ele não brinca porque é mau.” (Madalena, 4 anos, referindo-se ao Lourenço).

Para Além das OCEPE... a Educação de Infância Libertadora com Esperança...um Desafio Pedagógico Emergente

O mundo da infância é tanto mais rico quanto é o ambiente pedagógico do JI no que respeita ao tempo, espaço e materiais, bem como de relações e interações, dimensões estruturantes e organizadoras da EI, plasmadas nas OCEPE, numa perspectiva holística do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças (Silva et al., 2016).



¹² Assistente operacional – auxiliar de ação educativa.

A criança, o contexto educativo e social e a ação pedagógica, entronca na trílogia perfeita para uma EI de e com Esperança. Na linha de Paulo Freire (1997) “Uma educação sem esperança não é educação.” (p. 30).

Os percursos pedagógicos possíveis são vários, enuncio alguns que podem ajudar a ultrapassar o desafio de contribuir para um percurso de vida libertador e de esperança, face às reflexões resultantes da análise das informações recolhidas na voz e ações do Lourenço.

O que o Lourenço, e outros meninos e meninas como ele, precisam na EI e na vida, é de *Humanização* nas emoções, sentimentos, afetos, relações e interações e nas reflexões consequentes, promotoras de práticas pedagógicas renovadas, muito mais do que de orientações curriculares formais. E, obviamente, de escuta sensível e autêntica da(s) sua(s) voz(es) (Murray, 2019), e das outras *cem linguagens* (Edwards et al., 1999, referidos por Mendes, 2020), atendendo-a na comunicação dialógica e na partilha de conhecimentos diferentes, dos adultos e das crianças, mas que se complementam.

A participação efetiva do Lourenço evidenciou ser crucial para promover a sua consciencialização sobre a aprendizagem, por exemplo através da metodologia de aprendizagem por projetos em que a sua voz e ação são bem acolhidas e valorizadas. Segundo Freire (2012) a superação de uma ideologia autoritária e elitista pressupõe a humildade, a coerência e tolerância do educador e, sobretudo, a sintonia entre o dizer e o fazer pedagógico. Assim, ao envolver o Lourenço na escolha e gestão das suas atividades, pode-se mitigar o poder de autoridade do educador na procura de uma prática pedagógica que se quer democrática e que convoque uma verdadeira comunidade de aprendizagem em que todos aprendem (acolhendo também a família) e todos ensinam (Freire, 1979).

Na pedagogia da escuta, o educador é o observador participativo (com intencionalidade fundamentada) e a EI o contexto de aprendizagem seguro que favorece a autonomia da criança, bem como o brincar, sempre e com tempo, na sala e (muito) fora dela, no exterior ao ar livre.

No *Jardim*, contrariando as diretrizes para a promoção da literacia digital na EI, as atividades nesta dimensão, parecem ser longínquas na voz do Lourenço. Só as crianças que por razões familiares e sociais, extra EI, têm acesso a diversas tecnologias, incluindo as digitais, é que possuem mais oportunidades de aprender e brincar para além das convencionais. As outras, como o Lourenço, ficam por enquanto limitadas nesta dimensão da aprendizagem através de meios tecnológicos e informáticos. Todavia, é sabido que há sempre a possibilidade de aprender com recursos digitais, ou outros, quando, e se, surgir essa oportunidade, uma vez que, numa perspetiva construtivista e construcionista, as crianças têm uma capacidade enorme para aprender quando expostas a ambientes ricos em *nutrientes* de aprendizagem (Papert, 2008). Saliente-se que a EI tem “um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar.” (Silva et al., 2016, p. 10), como é a do Lourenço.

Sobre esta matéria, a UNICEF (2017) alerta para o facto de que para ter um impacto positivo, a tecnologia na educação deve estar focada em objetivos de aprendizagem específicos. Por outras palavras, a discussão deve ser educacional e não apenas tecnológica. Neste sentido, acatando as recomendações de promoção da literacia digital e o interesse manifesto do Lourenço, deve-se facultar-lhe o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação, incentivando a sua utilização como ferramentas lúdicas e de aprendizagem.

Valorizar as brincadeiras do Lourenço face ao grupo, consolidando as relações de amizade emergentes das suas interações com algumas crianças e facilitando outras que possam surgir, será um caminho pedagógico a seguir, ciente de que “a conceção de amizade das crianças tem particularidades muito distintas da dos adultos, nomeadamente em termos de duração e qualidade, estando intimamente ligada à organização das interações dentro do grupo” (Mendes, 2020, p. 212) alicerçadas normalmente em interesses comuns (Ferreira, 2004). Ademais as relações de amizade do Lourenço com as outras crianças confirmam que “Na cultura de pares, os afetos assumem um papel fundamental, são uma das dimensões importantes das relações sociais entre as crianças.” (Tomás, 2011, citada por Mendes, 2020, p. 212).

É incontornável a aplicação efetiva do art.º n.º 12 da Convenção dos Direitos da Criança, que ainda continua por cumprir. Esta convenção “deveria ser o azimute curricular para a EI” (Mendes, 2020, p. 291) e, do mesmo modo, as linhas orientadoras da pedagogia de Esperança para o Lourenço (e todas as crianças).

O apelo de Carlos Neto (2020), *para libertar as crianças*, faz cada vez mais sentido num mundo da infância repleto de oportunidades de aprendizagem em liberdade. Não será despcienda, por fim, a medida de deixar cair, definitivamente, a conceção implícita, mesmo que apenas no campo das representações, de educação (pré) escolar para contextos de aprendizagem dos 0 aos 6 anos, unindo na designação de EI o que já está ligado, por exemplo, nos normativos da Região Autónoma da Madeira (Mendes, 2015, 2020; Mendes & Sousa, 2013). Defende-se, portanto, uma infância plena no contexto de EI, como forte contributo na construção de um processo de Liberdade e Esperança para o Lourenço.

Referências Bibliográficas

Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Estrela, M. (2020). Currículo e inovação pedagógica: políticas educativas para a Educação de Infância. Em J. Sousa, J. A. Pacheco, J. Morgado, & I. Viana (Ed.), *Curriculum, Inovação e Flexibilização em Educação* (pp. 86-94). Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 759-779. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>

Ferreira, M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!", *relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.

Fino, C. N. (2011). Inovação pedagógica, etnografia, distanciação. Em C. N. Fino, *Etnografia da educação* (pp. 95-117). Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa).

Formosinho, J. (2013). Prefácio - Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 9-27). Porto Editora.

Freire, P. (1979). *Educação e mudança* (12.ª ed., Vol. I). Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *A Pedagogia do Oprimido* (25.ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2012). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire* (23.ª ed.). Paz e Terra.

Graue, E., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Guerra, I. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Princípios.

INE (2021). Classificação Portuguesa das Profissões. Obtido de Instituto Nacional de Estatística: <https://www.ine.pt/>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.

Mendes, G. (2015). Educação de Infância: o que fica do que resta. Em N. M. Fraga, & A. Kot-Kotecki, *A escola restante* (pp. 114-123). Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa).

Mendes, G. (2020). *Linhas curriculares e práticas de educação de infância: um estudo pelas vozes das crianças* [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira]. <http://hdl.handle.net/10400.13/2726>

Mendes, G., & Pacheco, J. A. (2013). Orientações Curriculares. A Mão que Embala a Educação de Infância. Em A. Ferreira, A. Domingos, & C. Spínola, *Nas Pegadas*

das Reformas Educativas. Atas do I Colóquio cabo-verdiano de Educação, realizado no Departamento de Ciências Sociais e Humanas de Cabo Verde (pp. 48-60). Universidade de Cabo Verde (Un-CV).

Mendes, G., & Sousa, J. M. (2013). Políticas de educação de infância: a educação primeira. Em A. Mendonça, *O futuro da escola pública* (pp. 127-138). Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa).

Murray, J. (2019). Hearing young children's voices. *Education, International Journal of Early Years*, 1(27), 1-5. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1563352>

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência do brincar e ser ativo*. Contraponto.

Papert, S. (2008). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: ARTEMED.

Sarmiento, M. J. (2014). Metodologias visuais em ciências sociais. Em L. Torres, & J. Palhares, *Metodologias de investigação em ciências sociais da educação* (1.ª ed., pp. 197-218). Húmus.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

UNICEF (2017). *The State of the World's Children 2017: Children in a digital world*. UNICEF. https://www.unicef.org/publications/index_101992.html

Vasconcelos, T. (2016). *Onde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora.

Vygotsky, L. (1994). *A formação social da mente* (5.ª ed.). Martins Fontes.