

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO INFANTIL
A Experiência de Chapecó

ANA PAULA DE OLIVEIRA SCHERER

São Paulo
2011

SCHERER, Ana Paula de Oliveira. *Paulo Freire e a Educação Infantil*. Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, no programa de Mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2011.

Banca Examinadora

1 - Titulares:

1.1 – Orientador: Prof. Dr. José Eustáquio Romão

1.2 – Examinador I: Prof^a. Dra. Maria Leila Alves

1.3 – Examinador II: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra

Suplente: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva

Conceito: _____

Scherer, Ana Paula De Oliveira.

Paulo Freire e a educação infantil: a experiência de Chapecó. / Ana Paula de Oliveira Scherer. 2011. 109 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2011.

Orientador (a): Prof. Dr. José Eustáquio Romão

1. Paulo Freire. 2. Educação Infantil. 3. Projeto Político Pedagógico.

I. Romão, José Eustáquio.

CDU 37

Ao meu pequeno Arthur, por seu amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre fortalecer a minha fé.

Ao Joares, marido e companheiro, pelo carinho, compreensão e apoio nos momentos de lutas e dificuldades nesse processo de construção e principalmente por me fazer acreditar que este seria um sonho possível.

Ao Arthur, que compartilhou com este sonho desde seus primeiros minutos de vida e na inocência de sua infância, com seu olhar angelical, me trazia forças e me fazia acreditar que há situações que nos parecem distantes, mas são possíveis de realizar.

Aos meus pais, Gilmar e Neire, responsáveis pela integridade da minha formação, pelo incentivo, apoio e suporte que permitiram que eu chegasse até aqui. A minha irmã, Gilmara e meu cunhado Gilmar, pela força, apoio e cuidados com o pequeno Arthur em minha ausência. E a minha querida tia Néli, por seus conselhos e incentivos.

A toda minha família e amigos, que entenderam os momentos de ausência e prontamente se dispuseram a me auxiliar em algumas circunstâncias, nas quais havia a necessidade de cuidar do meu pequeno filho enquanto eu me dedicava à consecução desse objetivo.

Aos colegas da turma e do grupo de pesquisa, Thatiana, Marcia, Tsuzy, Luciana e tantos outros, com quem dividi momentos de reflexão e estudo e também com quem construí verdadeiros laços de amizade.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Eustáquio Romão, por acreditar no meu potencial, pela compreensão, por suas indagações enriquecedoras, as quais muito contribuíram para a conclusão deste trabalho.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da UNINOVE, por contribuir com meu crescimento pessoal e intelectual.

Aos professores da rede municipal de ensino de Chapecó, por prontamente contribuírem com esta pesquisa.

Enfim, a todas as pessoas, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho. Muito Obrigado!

LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Aplicação do Conhecimento
CEIC – Centro de Educação Infantil Comunitário
CEIM – Centro de Educação infantil Municipal
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EI – Educação Infantil
ER – Estudo da Realidade
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
OC – Organização do Conhecimento
OP – Orçamento Participativo
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RCN – Referencial Curricular Nacional
SC – Santa Catarina
SEC – Secretaria Municipal de Educação
UNOCHAPECÓ – Universidade Comunitária Regional de Chapecó
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Organização das principais organizações curriculares.....	48
Quadro II - Matrícula da Educação Infantil Rede Municipal de Ensino de Chapecó	59
Quadro III - Habilitação dos Professores.....	60
Quadro IV - Organização curricular da Educação Infantil	65
Quadro V - Organização das Falas e retirada de Conteúdos.....	71
Quadro VI - Assertivas da pesquisa de opinião	77
Quadro VII - Respostas docentes à assertiva I da pesquisa de opinião.....	78
Quadro VIII - Respostas docentes à assertiva II da pesquisa de opinião	81
Quadro IX - Respostas docentes à assertiva III da pesquisa de opinião.....	83
Quadro X - Respostas docentes à assertiva IV da pesquisa de opinião.....	84
Quadro XI - Respostas docentes à assertiva VI da pesquisa de opinião	87
Quadro XII - Respostas docentes à assertiva VII da pesquisa de opinião.....	89
Quadro XIII - Respostas docentes à assertiva VIII da pesquisa de opinião	91

RESUMO

O presente texto teve como objetivo estudar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) desenvolvido na Educação Infantil, pela Prefeitura Municipal de Chapecó, com recorte cronológico de 1997 a 2004. A pesquisa refletiu sobre as categorias freirianas e sobre os princípios norteadores da proposta curricular utilizados, como também a interpretação, assimilação, adesão e aplicação, pelos educadores de Educação Infantil chapecoenses, do projeto proposto. Este estudo justifica-se, dentre outras razões, pela verificação da pertinência da aplicação da teoria freiriana na Educação Infantil, uma vez que Paulo Freire criou sua metodologia para aplicá-la na educação de adultos, apesar de sua aceitação em várias áreas do conhecimento e da educação.

Palavras-Chave

Paulo Freire, Educação Infantil, Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

The present text had as its objective to study the Political Pedagogical Project (PPP) developed in kindergarten of Chapecó (SC, Brasil) in the period of (1999-2004). The research investigated both the freirian categories and the principles of the municipal curricular proposition, confronting them. It also studied the process of interpretation, assimilation, adhesion and application, by the teachers of childhood education of Chapecó, of the proposed project. This study justifies itself, among other reasons, in the verification of pertinence of application of freirian theory in this grade, as Paulo Freire created his methodology to apply it in adult education, despite its reception in so many areas of knowledge and education.

.

Key-Words

Paulo Freire, Childhood Education, Kindergarten, Political Pedagogical Project

SUMÁRIO

Apresentação	11
Introdução	17
Capítulo I – Paulo Freire e a Educação Infantil.....	27
1. Educação Infantil e Conscientização, Autonomia e Libertação: Uma Relação Possível.....	27
2. O Método Paulo Freire	34
Capítulo II – A Educação Infantil no Brasil.....	39
1. Políticas Públicas para a Educação Infantil	42
2. Propostas Curriculares	45
3. Formação Docente	59
Capítulo III – O Projeto “Freiriano” do Município de Chapecó.....	53
1. Contexto Histórico	54
2. Concepção Político-Pedagógica	61
3. A Pesquisa	66
4. Avaliação	72
5. Educador Popular	73
Capítulo IV – O Projeto Político-Pedagógico na Prática	76
Considerações Finais	94
Bibliografia	104
Anexos	109

APRESENTAÇÃO

Refletindo sobre o passado, acredito que foi na minha infância que tudo começou a ser idealizado. Principalmente nas brincadeiras, muito presentes nesse período, já que meus pais eram agricultores e residíamos na zona rural. Subir em árvores, fazer casinha em meio à plantação de mandiocas, ordenhar as vacas, dar comida aos porcos e brincar com seus filhotes, tudo isso constituía os passatempos prediletos. Porém, aos domingos, nos almoços de família, quando se reuniam todos os primos, a brincadeira preferida era brincar de “escolinha”. Nesse caso, ser a professora era mágico para mim.

Grande parte de minha infância vivi no interior, vendo e auxiliando meus pais no trabalho de agricultura. Eles sempre idealizaram uma vida melhor para as filhas e, embora não sendo modelos de um mundo letrado, já que ambos voltaram a estudar e concluíram o Ensino Fundamental¹ depois de adultos, conseguiram nos incentivar para construir uma vida melhor e nos despertar para o mundo do conhecimento.

Por falta de recursos e oferta de vagas no município em que residíamos, pois, há quase três décadas, a Educação Infantil (EI) não fazia parte do ensino básico e tinha pouca importância nas políticas públicas dos municípios, ingressei na escola com certo atraso, já no meio do ano letivo. Cursei o Pré-Escolar já com sete anos de idade, começando a alfabetização aos oito anos. Antes de ser pedagoga, não aceitava o fato de ter que frequentar este grau de ensino com sete anos, por falta de vagas na primeira série. Hoje, percebo como foi essencial ter vivido aquele período de Educação Infantil.

Lembro-me, com muita alegria e saudade, dos pincéis de tinta, do tapete “mágico” e das almofadas que nos acariciavam enquanto a professora nos lia uma história. As modelagens de pessoas, animais e objetos, que construía abstratamente com massinha de modelar, os jogos de montar, as bonecas e o parquinho... tudo era fantasiosamente perfeito. Acredito que foram estas vivências marcantes que estimularam, mesmo inconscientemente, minha opção pela carreira em educação.

O professor – e acredito que, principalmente, o professor de Educação Infantil – tem o poder de influenciar, estimulando ou inibindo, a capacidade criadora de uma criança. Uma atitude errada, mesmo que involuntária, pode marcar para sempre a vida escolar e até mesmo

¹ Os graus de ensino do sistema educacional brasileiro serão grafados com iniciais maiúsculas nesta dissertação, por se tratar de denominações específicas.

a pessoal de um indivíduo. Estimular a ludicidade, incentivar a imaginação por meio do “fazer de conta” e promover a conquista da autonomia é fundamental na primeira infância e isso depende muito da concepção de educação que orienta as ações do educador.

Alguns professores marcaram profundamente minha vida e, ainda hoje, marcam a minha prática pedagógica, pois lembro-me bem da professora que me possibilitava conhecer e compreender o mundo, apenas mediando a minha aprendizagem, bem como da professora que desenhava na lousa e escrevia com que cores deveríamos colorir os desenhos.

Já morando em Chapecó, casei-me muito cedo, com apenas dezessete anos. Apesar da precocidade, sempre foi uma relação de muita cumplicidade e amor. Após o casamento, a vida acadêmica foi se delineando para ambos: eu cursando Magistério e, posteriormente, Pedagogia; e meu marido cursando Ciências Contábeis.

No Magistério, percebi que, de fato, encontraria na educação a realização profissional e a concretização desse sonho, era a possibilidade mais próxima da minha realidade, do meu contexto social.

Ingressei na Graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em 2000, concluindo o curso em 2004. Nessa época, o curso que eu terminara estava envolto em uma grande polêmica, pois era o primeiro Curso de Pedagogia a Distância oferecido no Oeste de Santa Catarina. A polêmica, como é sobejamente conhecida, dizia respeito ao pioneirismo da experiência e, portanto à inexperiência de todos, sem falar nos questionamentos sobre a qualidade de cursos dessa natureza. Os encontros ocorriam uma vez por semana, organizados em núcleos, tendo o acompanhamento de um tutor. Cada disciplina era ministrada por meio de uma apostila, lida e posteriormente debatida. Depois de sanadas as dúvidas a respeito de seu conteúdo, aplicava-se uma prova escrita para avaliação e pedia-se um trabalho sobre um assunto relevante ligado ao tema da unidade em foco.

Hoje, percebo os limites do curso de graduação, a partir das carências e dificuldades que experimentei no Mestrado em Educação.

Estou convencida que minha formação foi sendo complementada por um forte esforço e autodidatismo, dadas as exigências da docência em que logo me engajei. Iniciei a carreira como professora de Educação Infantil ainda muito jovem, trabalhando com uma turma de berçário. Contava apenas com alguns rudimentos de conhecimentos escolarizados, com minha intuição e com a busca solitária de informações e orientações complementares. Inúmeras vezes a frustração era evidente, pois não conseguia estabelecer relação entre o que aprendera

nos bancos escolares, nem nas teorias que buscava fora dos muros da escola, e a prática da sala de aula. Foi um desafio muito grande e permanente, pois eu me senti como a principal responsável pela construção do conhecimento e pela formação daquelas crianças e não conseguia entender como transformar em ato pedagógico, por exemplo, um momento de troca de fraldas.

A partir de 1998, tive os primeiros contatos com as concepções de Paulo Freire, pois foi, a partir daí, que esta pedagogia passou a fundamentar a construção do currículo da Educação Infantil no município de Chapecó, onde eu trabalhava. O “tema gerador” passou a ser o eixo estruturante dos componentes da matriz curricular da Educação Infantil chapecoense.

Passei a ter de planejar minhas aulas a partir dessas referências, sem maior conhecimento da teoria proposta pela administração da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó. Penso que, mesmo agora, depois de muito estudo sobre o pensamento do autor de *Pedagogia do oprimido*, ainda não domino o que deveria dominar dos principais fundamentos da Pedagogia Freiriana para aplicá-la na educação de crianças da primeira infância. Na época, achava-me tão próxima do legado freiriano... mas, hoje, percebo o quão distante estava desse grande pensador.

Sempre fui uma estudante muito tímida; nunca gostei de me expor nas discussões. Na faculdade, é que fui vencendo, pouco a pouco, minha timidez e compreendendo que deveria ser mais questionadora e participativa, expondo minhas ideias e defendendo minhas convicções pedagógicas, tanto por causa da profissão que escolhi, quanto por causa de minhas opções freirianas. Porém, reconheço que a exposição em público ainda é um desafio para mim.

No mesmo ano de conclusão da graduação, ingressei no Programa de Pós – Graduação da CELER Faculdades, concluindo a Especialização em Teoria e Metodologia da Educação Infantil, no ano de 2005.

Em 2005, meu marido recebeu uma proposta de trabalho na capital do estado de São Paulo. Inicialmente, apresentei forte resistência à ideia de sair de minha terra natal e tentar a vida em outro lugar, pois teria que largar tudo e ir para uma cidade grande, sem qualquer vínculo familiar lá. Depois de muita discussão, concordei com a mudança, com uma condição: a obtenção de um emprego na cidade de destino. Em março de 2006, surgiu a oportunidade de trabalho na capital paulista e, assim, mudamo-nos para São Paulo, sempre com aquele sonho de todo migrante: melhorar de vida.

Durante os quatro anos de permanência em São Paulo, trabalhei como professora celetista de Educação Infantil, em uma escola particular, e como professora contratada, em caráter temporário, na rede municipal de Santana de Parnaíba e Osasco.

Chegando a São Paulo e tendo os primeiros contatos com a educação, tive um grande choque cultural e pedagógico, pois encontrei turmas de Educação Infantil lotadas, currículos muito diferentes daquele com o qual trabalhara em Santa Catarina. Mais choque ainda senti com a nomenclatura utilizada para a designação das professoras (“tia” e “pajem”). A divisão entre creche e pré-escola, bem como a formação dos profissionais que trabalhavam com uma e outra modalidade me causava estranheza.

O Mestrado sempre fora um sonho. Porém, ele se apresentava tão distante que parecia, até então, um sonho impossível. A mudança para o grande centro trazia maiores esperanças para a superação dessa “impossibilidade”, pois é nas grandes metrópoles da Região Sudeste, especialmente em São Paulo, que se encontra a maior concentração de cursos de pós-graduação *stricto sensu* do país. Foi então, por meio de incessantes buscas em *sites* de universidades da grande São Paulo que encontrei o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE). Examinando com cuidado a proposta do PPGE-UNINOVE, chamou-me a atenção a Linha de Pesquisa em Culturas e Educação (LICE), uma vez que nela encontrei muitas aproximações, e até mesmo convergências, com o que havia estudado e desenvolvido, quando da aplicação das concepções freirianas na EI do Município de Chapecó.

No final de 2007, fiz minha inscrição para o processo seletivo para ingresso no programa de pós-graduação mencionado e, em sendo aprovada, iniciei a concretização de meu “sonho impossível”, sob a orientação do Prof. Dr. José Eustáquio Romão, em 2008.

Nas reuniões da linha de pesquisa, foi ficando mais claro que seria necessária uma melhor delimitação de meu objeto de estudo, uma verdadeira “lapidação” do tema, que, inicialmente, em meu pré-projeto, era muito amplo. Era preciso dar mais foco às questões e aos problemas que me interessavam estudar, articulá-los melhor entre si, sem falar na necessidade de superação da grande confusão quanto aos referenciais teóricos.

Este processo envolveu a leitura e a releitura mais sistematizada das obras de Paulo Freire, bem como de da literatura referente à Educação Infantil.

Como se pode perceber, para quem veio do interior e que estudou nas condições narradas nesta apresentação, não foi fácil superar tantos limites e tantas dificuldades. Foram necessários esforços hercúleos: muitas noites de sono... Mas, foi assim que cheguei, penso eu,

a uma melhor definição do tema (Educação Infantil) e ao objeto de estudo: a relação do pensamento freiriano com este grau de ensino, por meio do estudo de um caso concreto de tentativa de aplicação dessa pedagogia à educação de crianças, o do Município de Chapecó, em Santa Catarina, na administração do Partido dos Trabalhadores (PT).

O interesse pelo tema, como também é óbvio em minha trajetória de vida e profissional, me foi despertado desde cedo, a partir de minha própria prática. Ele se reforçou quando de minha participação, como professora, do processo de construção do projeto político-pedagógico (PPP) da Educação Infantil do Município de Chapecó. Mais motivada fiquei ainda, ao perceber uma grande “confusão” curricular nos planejamentos da Educação Infantil, na experiência paulista.

Um dos maiores desafios que encontrei na empreitada do Mestrado em Educação foi o de pesquisar um tema tão próximo, pois participei diretamente de todo o processo pesquisado, o que, recorrentemente, provocava o risco de me confundir entre o projeto de intervenção e o projeto de investigação científica. Precisei reconstruir meu “olhar” muitas vezes. Outro grande desafio foi superar a distância geográfica com as orientações, dados meus limites de formação, pois tive de retornar, por questões familiares, a meu estado de origem, em pleno desenvolvimento do Mestrado. Além disso, no final de 2008, dois grandes projetos de vida se cruzaram: cursar mestrado e ser mãe. Em abril de 2009, chegou o meu pequeno Arthur. Foi um período mágico, de muita alegria e emoção, mas também foi um período de me dividir entre ser mãe e ser pesquisadora. No final de 2008 ainda, outro imprevisto: a mudança profissional de meu marido, com a rescisão de contrato de trabalho em São Paulo e a realocação em Itajaí (Santa Catarina). Durante quase seis meses, permaneci sozinha em São Paulo, com ele fazendo o vai-e-vem aos finais de semana. Após o nascimento do primogênito, mudamo-nos para Itajaí, sabedores das condições adversas pelas quais a empresa em que ele trabalhava estava passando. Residimos apenas seis meses em Itajaí, retornando para nossa cidade natal, no final de 2009, onde nos restabelecemos profissionalmente e estamos dando continuidade a nossos projetos de vida.

A relação com o contexto escolar, na nova realidade, passou a ter grande significado para meu aprendizado e desenvolvimento intelectual e profissional, uma vez que pude construir novos conhecimentos e saberes acerca do processo de formação infantil humana. Passei a compreender a educação como um processo histórico e social, que se preocupa com a constituição do homem como sujeito participativo do seu processo de desenvolvimento.

Apreendi também o que é lutar por uma verdadeira educação de qualidade, onde a criança seja a protagonista, priorizando um espaço de brincadeiras e aprendizagens significativas.

Ao apresentar esta dissertação, tenho uma sensação gratificante: a de ter assumido e cumprido um desafio imposto por mim a mim mesma, embora muitos tenham sido os momentos de dúvida e de insegurança sobre como alcançar o objetivo final.

INTRODUÇÃO

Escrever sobre a primeira infância, atualmente, é um grande desafio. Primeiramente, enquanto categoria, ela é pouco estudada no Brasil, pouco explorada e investigada e que sofre variações em seus aspectos sociais, culturais, históricos e econômicos.

Hoje, já se percebe a criança como sujeito histórico, um ser ativo, autor de suas relações e de sua cultura. Porém, ainda busca-se um reconhecimento da instituição de Educação Infantil como espaço institucional de todas as crianças. É importante conhecer e entender o âmbito político ao qual a infância pertence, mas também é necessário estabelecer relações entre o que se passa notoriamente nos espaços institucionais.

As concepções de infância, historicamente, sempre priorizaram aspectos de cuidado, porém, o direito à Educação Infantil não inclui só o acesso a creches e pré-escolas, mas o direito a uma educação de qualidade, que considere as especificidades infantis. É fundamental integrar o cuidar e educar para um atendimento de qualidade na primeira infância.

O acesso a educação pré-escolar (entendido como vagas em creches e pré-escolas) é, pois, direito dos cidadãos e cidadãs de 0 a 6 anos, de todas as classes sociais, sendo dever do Estado assegurá-la, para que a educação possa ser verdadeiramente adjetivada como democrática. [...] Os direitos conquistados precisam ser concretizados (KRAMER, 2006, p. 123).

A Educação Infantil brasileira passou por transformações com a Constituição de 1988: deve ser reconhecida, pela legislação nacional, como parte do sistema educacional e primeira etapa da educação básica. Porém, ganha mais notoriedade com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, que assegura o direito de todos à educação, sendo os municípios responsáveis por sua implementação e gestão.

Não basta ter o direito garantido pela constituição, ou pela LDB: é primordial ter políticas públicas que possibilitem a qualidade do atendimento e, principalmente, garantir uma aprendizagem significativa do sujeito que aprende. Paulo Freire pensa a educação como um ato político e como ato de conhecimento, nos remetendo a uma nova concepção de educação, crítica e libertadora. Embora seu método seja destinado ao ensino de jovens e adultos, deixa para a educação da primeira infância um legado rico de condições essenciais para a realização plena e consciente de cada homem. Seus fundamentos trouxeram impactos e contribuíram para que se pense também a Educação Infantil não mais como resultado de

iniciativas espontaneístas e assistencialistas, mas numa perspectiva crítica, como consequência de políticas públicas.

A escolha de Paulo Freire, como referencial para a elaboração desta dissertação, resultou da necessidade de compreensão de algumas de suas categorias para a análise do objeto em tela, como se verá mais adiante, além de ter um significado e uma importância muito grande na formação da autora da dissertação, sem falar, que o educador que luta por uma educação crítica e libertadora encontra em Paulo Freire um importante norteador teórico.

Embora o autor de Educação como Prática da Liberdade não tenha escrito especificamente para a Educação Infantil, deixou um grande legado de diretrizes, categorias e conceitos que pode nortear o trabalho docente prático inserido no universo da Educação Libertadora² e da Pedagogia Crítica³.

Uma concepção de educação em que as diretrizes voltam-se para a conscientização, por meio do diálogo, e que destaca o homem como sujeito consciente de sua própria libertação – que é o que propõe Paulo Freire –, uma vez aplicada à Educação Infantil, pois mais tenra que seja a idade dos sujeitos, está convencida que eles são os próprios (e únicos) sujeitos da transitividade da sua consciência ingênua para a consciência crítica.

Paulo Freire também salientou, ainda, que a melhor reflexão pedagógica é a que se volta para a própria prática, ou seja, aquela desenvolvida por quem a vive no dia-a-dia. “A melhor prática pedagógica é refletir sobre a própria prática educacional”, afirmou Paulo Freire em várias oportunidades.

Por isso, numa perspectiva freiriana, esta dissertação é, numa certa dimensão, uma reflexão sobre a prática da própria autora, na Educação Infantil⁴. Atuar como educadora num processo educacional que se transforma em objeto de pesquisa do próprio educador é um grande desafio, porque, se, de um lado, oferece a familiaridade com o tema, de outro, pode condicionar a análise com pré-noções cristalizadas na experiência prática. É evidente, então, que a autora da pesquisa precisou lançar mão de técnicas e procedimentos que lhe

² Para os efeitos dessa dissertação, considerar-se-á como “Educação Libertadora” a que luta pela libertação de todos os seres humanos de quaisquer processos de alienação e de opressão.

³ Para os efeitos desta dissertação, será considerada “Pedagogia Crítica” toda e qualquer corrente de pensamento sobre educação que tenha como referencial teórico o aparato analítico histórico – sociológico da dialética materialista.

⁴ “Educação Infantil” será grafada com maiúscula nesta dissertação, por se tratar de um nome próprio, que designa um grau de educação específico no sistema educacional brasileiro. O mesmo será feito com os demais graus de ensino.

permitissem o mínimo distanciamento de que se deve estar munido o investigador científico, para enxergar o que até então não era visível ao senso comum da experiência feita.

Outro desafio foi o da tautologia, pois, como se verá mais adiante, o objeto tem a ver com a concepção freiriana e o quadro teórico da dissertação é construído com base no referencial freiriano.

As experiências e os estudos voltados para a aplicação da teoria ou do chamado Método Paulo Freire na Educação Infantil são mínimos, como se pôde comprovar por um exame inicial sobre o tema nos bancos de teses e dissertações da área de educação, bem como na literatura específica disponível. Mesmo assim, salvo exceções, as que abordam o tema, o fazem tangencialmente, pois, em geral, têm como foco a alfabetização e educação de adultos, às vezes, a alfabetização de crianças do Ensino Fundamental, o que exacerba mais ainda, a carência de massa crítica freiriana na Educação Infantil. Assim, justifica-se, mais do que nunca, estudos monográficos sobre as relações entre a teoria freiriana e a Educação Infantil, uma vez que essa concepção, apesar de sua aceitação em todas as regiões do globo, necessita de legitimação científica em uma subárea em que o próprio Paulo Freire e seus seguidores não trabalharam muito.

É evidente que não é muito fácil abordar este tema, visto que a concepção freiriana olha para a educação como um instrumento que muda a postura do homem frente aos problemas de sua vida e à sua volta. É uma pedagogia que se fundamenta na transformação do ser ingênuo e passivo, em um pensador consciente e crítico e em um ator (no sentido de agente da ação), que participa, conscientemente, dos processos de tomada de decisão. Entende a educação como instrumento da democracia. E não é possível uma democracia sem criticidade e sem socialização dos processos de ação. Só se constrói a democracia quando se possibilita ao outro a participação, quando há uma integração mútua entre os sujeitos, e não quando se dita regras e se repassa o conhecimento.

Constatada a escassez bibliográfica sobre o tema da Educação Infantil numa perspectiva freiriana, cabe salientar a necessidade de registrar algumas das poucas exceções, três, para ser mais precisa, por terem uma relação mais direta com o objeto dessa dissertação.

Em primeiro lugar, cabe destacar a tese de doutorado, intitulada, *A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*, defendida em 2004, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC

SP), pelo pesquisador Antonio Fernando Gouvêa da Silva.⁵ A análise aí consignada destaca, com ênfase, a necessidade de a natureza interdisciplinar do projeto político-pedagógico nascer do “tema gerador” proposto por Paulo Freire. Por esse caminho, como enfatizou o seu autor na condição de assessor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó (SC), a necessidade de reorientação curricular, em todos os graus do ensino regular, inclusive na Educação Infantil, com base, na Teoria Crítica e na práxis da Educação Popular e Libertadora.

Em segundo lugar, cabe salientar a pesquisa “Aprender e Ensinar a realidade para transformá-la: a prática pedagógica na educação popular de Chapecó (SC)”, desenvolvida pela pesquisadora Leoni Inês Balzan Schneider. É um estudo sobre a prática pedagógica escolar na educação popular de perspectiva freiriana desenvolvida no município de Chapecó (SC), no período de 1997 a 2004. Na análise, deu destaque às percepções da comunidade escolar e aos novos conhecimentos produzidos sobre prática pedagógica. A investigação revelou as alterações da proposta pedagógica do sistema municipal de educação no período de sua vigência. A autora desta pesquisa constatou que as inovações propostas para a alteração das práticas pedagógicas vigentes no sistema educacional de Chapecó foram percebidas, apreendidas e vivenciadas intensamente por toda comunidade escolar daquele município sulino. As inovações se revelaram significativas devido à relação dialógica estabelecida na produção do conhecimento, resultante da efetiva participação dos educandos e educadores, viabilizando um crescimento pessoal e social especialmente aquele relacionado ao domínio das práticas educacionais.

Mais recentemente, com defesa em 2008, sobre a experiência de reorientação curricular, vivenciada no município de Chapecó, também no período de 1997 a 2004, destaca-se a tese de Doutorado, desenvolvida pela pesquisadora Solange Maria Alves Poli que versa sobre o *Diálogo entre a Pedagogia Freiriana e a Psicologia Histórico – Cultural*.

Desenvolver esta pesquisa na Educação Infantil justificou-se pelo fato de ser, este grau de ensino, pouco explorado e que necessita de um olhar crítico que a dissocie da categoria apenas de “cuidar” e a considere como de “cuidar e educar”. A opção por este tema deu-se, também, em função de a Educação Infantil estar muito ligada aos princípios da educação fundamental, tanto nas políticas públicas quanto na formação de seus educadores, necessitando, assim, uma urgente elaboração de fundamentos teóricos próprios.

⁵ Antonio Fernando Gouvêa da Silva atuou como assessor pedagógico no processo de reorientação curricular na administração popular no município de Chapecó no período de 1997 a 2004.

Da delimitação do objeto da pesquisa - Aproximações e Distanciamentos do Projeto Político-Pedagógico de Educação Infantil desenvolvido no município de Chapecó (SC) do legado freiriano – derivam, obrigatoriamente, duas questões:

1.^a) O Projeto Político–Pedagógico (PPP), proposto pela administração municipal de Chapecó, no quadriênio, 1997/2004, baseava-se de fato, nos fundamentos freirianos?

2.^a) Como ocorreu a assimilação e a adesão dos educadores de Educação Infantil ao projeto proposto?

Esta segunda questão se desdobra em outras:

a) Havia uma fundamentação e uma metodologia freiriana específicas para a Educação Infantil, proposta para o PPP do Sistema Municipal de Educação de Chapecó, na mencionada administração?

b) Havia apenas orientações mais gerais na linha de Paulo Freire e os docentes tiveram de recorrer a outras fontes freirianas para desenvolverem, mais concreta e especificamente, seu trabalho?

c) Tanto em um caso como no outro, a assimilação dos princípios freirianos foram bem adaptados para se adequarem os procedimentos e objetivos exigidos pela Educação Infantil?

d) No caso de não adesão, ou até mesmo de resistência, à aplicação da concepção freiriana de Educação Infantil, como foi que ele se manifestou? Foi significativa, ou residual? Por quê?

A pesquisa foi desenvolvida no município de Chapecó, localizada no oeste do Estado de Santa Catarina, com recorte cronológico de 1997 a 2004⁶. Trata-se, portanto, de uma pesquisa não somente teórica, mas também empírica, pois implica o confronto entre a teoria freiriana e a teoria subjacente ao projeto PPP do Sistema Municipal de Educação de Chapecó na proposição, assimilação, adesão e aplicação concreta nas escolas do município catarinense, no período mencionado.

Como procedimentos investigativos, será desenvolvida pesquisa bibliográfica, investigação documental e a aplicação e análise de questionários.

Para o mencionado confronto, a pesquisadora debruçou-se, primeiramente na obra de Paulo Freire e na de intelectuais que se dedicaram ao estudo da obra freiriana, no sentido da apreensão, pela pesquisadora, do que seria o autêntico legado freiriano. Dentre estes

⁶ Período administrado pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

estudiosos da obra de Freire, destacam-se, para os efeitos dessa pesquisa, Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão, Carlos Rodrigues Brandão. Todos eles trabalharam diretamente com o educador pernambucano e têm sido reconhecidos, dentre outros, como seus mais autênticos intérpretes.

Para o estudo e análise da assimilação e adesão dos educadores à proposta de ensino para a Educação Infantil, recorreu-se a pesquisa de opinião com educadoras que trabalharam na Educação Infantil em Chapecó, à época da aplicação do PPP de “inspiração freiriana”. Foram examinados, também, pensadores que têm contribuído para reflexões sobre a Educação Infantil, a partir de uma perspectiva educacional e, não, meramente assistencial.

Dentre as inúmeras obras de Paulo Freire, foram estudadas para a construção do referencial teórico *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia da Esperança* e *Educação como Prática da Liberdade*. Esta bibliografia denominada, para efeitos desta dissertação, de “freiriana”, enquanto que a desenvolvida por seus seguidores será denominada “freirianista” e se apresentará em momento próprio.

Para exame da proposta freiriana subjacente ao PPP de Chapecó, no período 1997-2004, foram analisados os documentos: Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Chapecó; Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó, Lei Complementar n.º 48, de 22 de dezembro de 1997, que cria o Sistema Municipal de Ensino, além de artigos das revistas pedagógicas da Secretaria Municipal de Ensino.

Fica evidente, a partir das leituras realizadas, que os problemas que envolvem a Educação Infantil não são apenas problemas pedagógicos ou de políticas públicas. Os professores que atuam neste nível de ensino precisam estar convencidos de que a educação é uma prática política, é necessário, que os mesmos, conheçam a importância de conhecerem o mundo no qual seus alunos estão inseridos para, então, interagir com eles pela mediação do conhecimento e da ação política. Caso contrário, não tendo acesso à maneira como os alunos e alunas vivem e interpretam o mundo, não conseguem compreender a cultura primeira e, numa perspectiva freiriana, não conseguem, a partir daí, desenvolver um processo educacional libertador.

Em suma, o que interessa em última instância, nesta dissertação, é a análise da aplicação do PPP, proposto pela Administração Municipal de Chapecó (1997-2004), em sala de aula, pelos educadores.

O município em tela conta com uma população de 164.803 mil habitantes e com economia firmada na agro-indústria. A palavra Chapecó é de origem Kaingang, com várias interpretações: “chapadão alto”, “chapéu feito de cipó” e “põe no chapéu”. A palavra se origina dos termos “echa” + “apê” + “gô”, que, na língua nativa, significa “donde se avista o caminho da roça”.

O Projeto Político-Pedagógico Municipal de Chapecó, desenvolvido na Educação Infantil, tinha como objetivo, segundo seus elaboradores, a construção de uma política educacional inovadora, comprometida com os princípios da Educação Popular e que se diferenciava das propostas assistencialistas, compensatórias e tradicionais.

O PPP foi organizado por meio de “Temas Geradores” e tendo como princípios norteadores a Democracia, o Trabalho Coletivo, a Autonomia e a Cidadania. O PPP da Educação Infantil (1999) destaca a Democracia como seu princípio fundamental, considerando que ela possibilita aos Centros de Educação Infantil construir, coletivamente, a participação e a livre expressão dos diferentes grupos sociais de que derivam as crianças que os compõem. Paulo Freire entende a democracia como uma forma de vida, com participação ativa dos sujeitos nas experiências, nos debates, nas análises dos problemas.

As ações que o PPP propõe para a efetivação do Trabalho Coletivo estavam pautadas na disponibilização, para o coletivo docente, de tempo para estudo, planejamento e avaliação das ações, programa de educação continuada e formação político-pedagógica, com encontros quinzenais, oficinas pedagógicas e duas horas semanais para planejamento.

Neste aspecto, vale lembrar Paulo Freire:

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudo-participação, é o que deve ser: engajamento. (2005, p.64).

Assim Freire entende o trabalho coletivo: ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho; é um trabalho que se constrói coletivamente.

Ainda segundo o PPP (1999), autonomia significava possibilitar à criança a inquietude, a espontaneidade, a curiosidade e a linguagem. Permitir que a criança exercesse o

direito de tomar decisões, de ter iniciativas, de optar, de falar e de construir autonomia intelectual. Essa autonomia, nos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs), era expressada por meio de “ações que envolvem a alimentação, a organização do espaço, a brincadeira, a interação com os outros ...”. (PPP, 1999). Assim como a democracia, a autonomia para Paulo Freire também é um processo, é um vir-a-ser; é um processo de humanização que vai se construindo historicamente, com e na experiência.

Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 107).

O PPP definia a Cidadania como o exercício dos direitos da criança, que se constroem por intermédio de sua participação na vida da comunidade. É o direito de acesso aos bens materiais, à expressão, à educação, à saúde, à moradia, à identidade como ser humano. Os CEIMs são espaços de garantia da cidadania na infância.

Segundo Herbert (in STRECK; REDIN; ZITKOSKI 2008, p. 74) “A cidadania em Freire é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação.” Todos os sujeitos, independentemente de idade, profissão ou etnia, devem ser conscientes de sua cidadania e exercer seus direitos e deveres. Ela é construída por meio das relações sociais e da coletividade.

A metodologia de trabalho, com base no Tema Gerador era pautada nas ações vivenciadas pelas crianças, na realidade e na comunidade. A partir da formulação coletiva do Tema Gerador, por meio de pesquisa prévia que se organizavam os conteúdos e as temáticas sistematizadas. A pesquisa para a construção do Tema Gerador era desenvolvida a partir de observações e falas das próprias crianças. Esta pesquisa era realizada pelos professores, que sistematizam os dados coletados e construíam o currículo e as aulas a serem trabalhadas em sala. A organização curricular se dava a partir da realidade das comunidades, sendo que as situações reais do cotidiano das crianças e da comunidade constituíam a matéria-prima para o planejamento. A concepção de currículo estava ligada à prática social.

(...) no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas. Por suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico-cultural (FREIRE, 2005, p. 116).

Na perspectiva freiriana, deve-se investigar o homem e sua visão de mundo, sua percepção da realidade e os *loci* de seus temas-geradores. Esta realidade não deve ser investigada e interpretada mecânica e compartimentadamente. Tanto investigadores como investigados são sujeitos do processo: esta é a essência de uma prática problematizadora e dialógica.

A transmissão, o depósito do conteúdo programático, caracteriza o que Freire chama de “prática bancária”. Na prática dialógica, o conteúdo se constitui e se organiza na visão do mundo dos educandos, sendo esta a razão deste conteúdo estar sempre se renovando e se ampliando. “Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a palavra geradora, na pós-alfabetização, busca e investiga o tema gerador” (*id.,ib.*, 2005 p. 119).

Então fica a pergunta: Como se organizaram os Temas Geradores na Educação Infantil municipal de Chapecó?

Neste sentido, é importante examinar minuciosamente o universo desta pesquisa, qual seja, o Projeto Político-Pedagógico do Município de Chapecó, com o recorte cronológico de 1997 a 2004, porque o eixo estruturante de qualquer matriz curricular freiriana seria, no entender da pesquisadora, estes temas. Ora, impõe-se, portanto a análise das aproximações e dos distanciamentos entre os fundamentos e as categorias pautadas por Paulo Freire, especialmente a dos Temas Geradores e seu processo de formulação, e o modo como estes fundamentos e estas categorias foram incorporados no PPP de Chapecó.

No caso da pesquisa dos sujeitos envolvidos na formulação, implantação e implementação do PPP de “inspiração freiriana”⁷ de Chapecó, optou-se pela pesquisa de opinião, utilizando o Método Likert, para a coleta de dados. Para detectar com precisão posições e tendências, a pesquisa de opinião é uma ferramenta muito eficaz. O instrumento de coleta de opinião foi construído com oito assertivas, sendo cada uma delas composta por afirmações claras e objetivas, que procuravam exprimir as hipóteses desta pesquisa. Conforme orientação do Método Likert, descrito por Pedro Marinho (1980), em A Pesquisa em Ciências Humanas, todas as assertivas foram representadas por linguagem acessível.

A pesquisa de opinião foi realizada com 20 (vinte) professores de 3 (três) Centros de Educação Infantil Municipal de Chapecó, escolhidos aleatoriamente e que exerceram docência no período pesquisado.

⁷ As aspas se justificam até que se demonstre seu caráter.

O presente estudo foi estruturado em 4 (quatro) capítulos. O primeiro, “Paulo Freire e a Educação”, refere-se ao quadro teórico da dissertação. O segundo capítulo, “A Educação Infantil no Brasil”, diz respeito ao levantamento bibliográfico sobre as discussões mais recentes sobre o currículo e autonomia docente na Educação Infantil, com ênfase nas políticas públicas destinadas a este grau de ensino.

O terceiro capítulo deste trabalho, “O Projeto “Freiriano” do Município de Chapecó”, faz uma descrição da organização do PPP da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó - SC, no período de 1997 a 2004, buscando compreender as categorias centrais que norteavam essa proposta, o seu processo de implementação, os fundamentos teóricos, sua concepção e a organização do currículo para a Educação Infantil.

No quarto capítulo, “O Projeto Político-Pedagógico na Prática”, visa analisar as opiniões dos educadores da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Chapecó, a respeito do Projeto Político-Pedagógico proposto entre 1997 e 2004. É feita uma análise das entrevistas realizadas com pessoas que participaram ativamente da construção e da aplicação do PPP na Educação Infantil e as conclusões que a dissertação permite extrair, de acordo com as questões propostas inicialmente pela pesquisadora.

CAPÍTULO I

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2005. p. 78).

1. Educação Infantil e Conscientização, Autonomia e Libertação: Uma Relação Possível

Uma questão que tem pairado no ar e, até o ponto em que a autora desta dissertação conhece, não tem encontrado resposta: A concepção educacional de Paulo Freire, formulada e desenvolvida na Educação de Adultos, é adequada à Educação Infantil?

Ora, embora a teoria tenha formulado sua teoria a partir das experiências do educador pernambucano, em um universo diferente e com propósitos voltados mais para a educação de outros segmentos da população (adultos analfabetos), ao consolidar-se, certamente ela ganhou foros de cientificidade e, por isso, pode e deve ser aplicada a qualquer subsetor da educação.

O esclarecimento mais profundo desta questão escapa aos limites deste trabalho, uma vez que ela constituiria, por si só, um amplo e complexo objeto de análise. No entanto, ela não pode ser tampouco, aqui, desconhecida, porque, como se verá mais adiante, a resposta afirmativa a ela era o pressuposto do objeto desta dissertação.

É o que se tentará demonstrar neste capítulo cujo foco principal é recolher algumas categorias desenvolvidas por Paulo Freire – exatamente as que norteavam o Projeto Político-Pedagógico desenvolvido pela administração da Frente Popular (1997-2004), em Chapecó (SC) – e verificar se elas estão presentes na teoria original de Paulo Freire ou se foram “ressignificadas” em sua aplicação concreta na Educação Infantil daquele município sulista.

A proclamação no período mencionado era a de que a nova proposta educacional para o Município fundamentava-se nas ideias, nos princípios, nos métodos, enfim, na concepção educacional de Paulo Freire. Ora, se o PPP tinha como princípios fundantes e metodológicos as formulações e proposições freirianas e se o objeto desta dissertação é o exame de como tais formulações e proposições foram compreendidas e aplicadas pelos sujeitos envolvidos no processo educacional do período mencionado, é necessário, inicialmente, explicitar-se a

concepção freiriana de educação e, por via de consequência, quais as “aproximações freirianas”⁸ da Educação Infantil.

Têm surgido, na Educação Infantil do país, propostas de trabalho comprometidas com a democracia, com a autonomia, com a cidadania e com o trabalho coletivo, nos quais a criança é encarada em sua totalidade. Estas propostas têm sido tentativas de superação daquelas outras concepções conhecidas como “assistencialistas”, “compensatórias” e “espontaneístas”.

Este capítulo busca resgatar o pensamento freiriano, de modo a caracterizar o seu método educacional a partir de algumas categorias de análise⁹ que perpassam sua obra: democracia, cidadania, autonomia e trabalho coletivo. Por que a escolha destas e não de outras categorias? Porque elas eram as mais enfatizadas na parte do PPP de Chapecó que tratava da Educação Infantil.

A Educação Infantil é um espaço onde não se ensina apenas por meio de conteúdos pensados, planejados e aplicados; se ensina principalmente pelas relações que se estabelece no dia-a-dia e pelo diálogo.

Ao longo da história, a criança vem sendo preparada para o trabalho, para ser produtiva, ou, no mínimo, para ser projeto de algo, de um adulto que os pais ou mentores adultos planejam para ela. Ela é vista e tratada como receptora apenas. Já o educador é um ser cuja tarefa é “encher” a cabeça da criança, do educando, sendo que os conteúdos são retalhos da realidade, desconectados de qualquer contextualização. Paulo Freire chama esta concepção de “educação bancária”, em que se mantêm e se estimulam as contradições, o ato de depositar, de transferir e de transmitir conhecimentos, sem sua superação.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos

⁸ “Aproximações”, porque não é objeto desta dissertação, como ficou explicitada no início deste capítulo, a demonstração da aplicabilidade da concepção educacional de Paulo Freire na Educação Infantil. No entanto, pequenas incursões nesta discussão sejam necessárias, elas serão feitas com base em outros trabalhos, para verificar a adequação da proposta de Chapecó aos ideários freirianos, já que a teoria freiriana era a base da reformulação de todo o sistema educacional municipal, inclusive, a da Educação Infantil daquela cidade do sul do país.

⁹ Chamamos de “categorias de análise” categorias que, na realidade, são ontológicas, mas que, nesta dissertação, serão usadas como referenciais teóricos para o exame do que ocorreu com a Educação Infantil em Chapecó (SC), na administração da Frente Popular (1997-2004).

desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 2005, p. 68).

Ao estimular, desde a primeira infância, uma permanente reflexão sobre as condições concretas de existência, os oprimidos desenvolverão em si a consciência crítica, inserindo-os no mundo como agentes transformadores.

Freire sempre lutou pela superação das desigualdades e da opressão, entendendo que um dos fatores fundamentais para sua efetivação é o desenvolvimento da consciência crítica pelos oprimidos e pelas oprimidas, ou, dizendo-o de outra maneira, o desenvolvimento da autoconsciência histórica.

Uma educação libertadora, que visa a uma formação voltada para a democracia e a cidadania, não é caracterizada pela quantidade de conteúdos que se propõe a “depositar”, por meio dos professores, na cabeça dos alunos, mas a que, essencialmente, se marca pelo caráter crítico e que exige uma metodologia de aprendizagem participativa, a que demanda o diálogo, a contextualização, em suma, a que tem em vista uma formação política efetiva.

É do interesse dos opressores terem uma educação que jamais possa orientar-se no sentido da conscientização dos educandos e na superação das contradições dos educadores. A partir do momento em que o educador superar a contradição, deixa de ser um educador “bancário” e passa a estar engajado na conscientização e na libertação de si e dos outros.

A prática educacional cotidiana, no Brasil, ressalvadas as exceções que confirmam a regra, faz emergir a certeza de que a escola que vivenciamos não é a escola que se deseja, e que a luta por sua democratização e transformação é a utopia enquanto possibilidade histórica.

A educação opressora e desigual, que está ainda muito enraizada nas nossas escolas, tem de ser substituída por uma educação libertadora, que priorize a cidadania e a autonomia intelectual das crianças.

A educação que se impõem aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. (...) Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, (...) nega os comunicados e existência da comunicação (FREIRE, 2005, p. 77).

A educação libertadora afirma a dialogicidade, se faz dialógica e é entendida como um ato cognoscente. Porém, não é possível uma educação problematizadora sem o rompimento da contradição entre educador e educandos. Assim, se estabelece uma relação em que o educador, enquanto educa, também é educado, e o educando, ao ser educado, também educa.

Paulo Freire demonstrou possibilidades de pensar e se fazer uma educação em que as pessoas possam tomar consciência do mundo em que vivem e nele intervir como cidadãos capazes de transformar a realidade em que estão inseridos. Mas, para tanto, esta realidade precisa ser trabalhada de maneira completa e não apenas retalhos da realidade, desconectados da totalidade.

A educação não pode se transformar em um “depósito”, em que educadores depositam conhecimento e os educandos os recebem. A educação precisa ser muito mais do que transferir ou transmitir valores e conhecimento; precisa superar a contradição das relações entre o educador e os educandos.

Para que uma criança seja sujeito de sua própria história, é necessário muito mais que um espaço limpo, seguro e acolhedor; é necessário um espaço estimulador, desafiador, pensado e organizado de maneira significativa.

O conhecimento para ser autêntico precisa mover-se no sentido da conscientização e da transformação. Mesmo assim, nesse processo, não se deve desprezar o conhecimento menos consciente, menos reflexivo. Ao contrário, parte-se sempre do conhecimento não sistematizado para se chegar ao conhecimento crítico: a consciência ingênua é quase sempre o ponto de partida para a consciência crítica, no processo de conscientização.

Falar em democracia, cidadania, autonomia e trabalho coletivo, não é uma questão nova nem simples. Neste sentido, a pesquisadora não tem a pretensão de desenvolver um longo tratado sobre estes conceitos. Deseja apenas chamar a atenção para algumas discussões mais recentes sobre estes conceitos dentro da pedagogia freiriana, já que eles constituíram verdadeiras categorias centrais na construção e no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico de Chapecó, desenvolvido entre 1997 e 2004.

Ao construir um projeto educacional democrático e libertador, Freire se consolidou como um marco na pedagogia e contribuiu efetivamente para a luta dos que se batem por sociedades mais democráticas, na medida em que, nesta perspectiva, a democracia, antes de ser uma forma de organização política, é uma forma de vida. Freire entende a democracia como um processo que não ocorre de uma hora para outra e nem de cima para baixo. É uma conquista conjunta, coletiva, que faz parte da humanização do ser humano.

Segundo Frigotto (*apud* Gadotti, 2004), a sociedade, ao longo de sua história, tem vivido democracias e cidadanias precárias. Tanto uma como outra foram privilégios das classes dominantes nas sociedades antiga e medieval. Com a revolução burguesa, instituiu-se uma democracia e cidadania que se propunha ser iguais para todos. Porém, por ser uma sociedade classista, estruturou-se em relações sociais de exclusão, pois não oferece, igualmente a todos, uma condição de materialidade e de possibilidades. Em suma, ainda que se considere o direito burguês tenha alcançado um imenso avanço – ele introduz a ideia de que todos os homens são capazes de atos de vontade, o que não aparece em nenhum direito pré-burguês, que consideravam os seres humanos, sem exceção como divididos em alguns poucos como capazes de praticarem esses atos e a imensa maioria como incapaz –, a igualdade conseguida foi apenas formal.

A tarefa de todo ser humano é de ser mais, é de se humanizar, tornar-se senhor de si, consciente, sujeito de sua história. História que se inicia desde que se nasce e, portanto, imprescindível desde a Educação Infantil.

Em todas as obras freirianas fica claro o comprometimento que o educador pernambucano tinha com os oprimidos, ou seja, com os que mais sofrem com a falta de democracia na sociedade. Esse comprometimento é autêntico e verdadeiro, centrado na práxis freiriana, pois não pretende lutar pela libertação dos oprimidos sem a participação deles. Aliás, esta é uma questão central da teoria e da prática, em suma, da práxis freiriana.

Dizia Paulo Freire: “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanização e negar os homens é uma mentira” (2005, p. 94). Portanto, o método problematizador e dialógico do autor de *Pedagogia do Oprimido* é uma práxis que tem como objetivo destruir a opressão atuante em nossas sociedades e não apenas um método teórico pedagógico. Uma das “inversões freirianas”, senão a mais importante, segundo Romão (em várias conversas com a autora desta dissertação)¹⁰, é a que fez Paulo Freire em relação à tríade “teoria-prática-teoria”, afirmando que é necessário iniciar o processo pela prática, para, a partir dela, construir-se a teoria e, daí, retornar-se à prática. O conhecimento só ganha legitimidade (gnosiológica ou política) no interior de uma prática concreta.

O espaço escolar é um dos principais círculos sociais do qual a criança participa em seu processo de desenvolvimento, sendo local de aprendizagem formal e informal. É espaço

¹⁰ Ver um melhor desenvolvimento desta ideia no prefácio que escreveu para o livro de Miguel Escobar, *Sonhos e utopias: Ler Freire a partir da prática*. Brasília, Liber Livros, 2010.

para a formação dos mais diversos conceitos que a criança levará consigo para toda a sua vida.

A cidadania é uma prática histórica e socialmente construída e é a capacidade de decisão das pessoas, em um contexto democrático. Neste sentido, é fundamental que os sujeitos tenham acesso a uma educação democrática e de qualidade, capaz de formar, política e moralmente, a consciência sobre os próprios direitos e obrigações.

Segundo Herbert:

A cidadania em Freire é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação. (...) Todo ser humano pode e necessita ser consciente de sua situação e de seus direitos e deveres como pessoa humana (*In: STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 74*)

A cidadania implica um processo de participação, em que todos são considerados iguais. Infelizmente, leis não garantem cidadania, sendo necessário ir além do aspecto meramente formal, porque a verdadeira cidadania ativa exige a concreta socialização do poder nos processos decisórios. Mas, ainda segundo Freire, para o consciente e responsável exercício da cidadania ativa é fundamental a capacidade de leitura do mundo e de participação política.

Ainda conforme Herbert:

O exercício da cidadania do educador é compreendido pela luta por melhores condições de trabalho. Luta em defesa de seus direitos e de sua dignidade como momento de prática docente como prática ética. (...) Não há distinção entre prática docente e cidadania. (...) A cidadania será exercida a partir da, e na realidade onde acontece o debate reflexivo (*id., ib., p. 75*).

A cidadania só pode ser conquistada por meio da práxis e da luta social e política. O mundo é o que fazemos ou deixamos de fazer. O projeto educacional de Freire sempre priorizou uma prática que tivesse respeito pelo educando, aliás, que deve ser considerado como o ator mais importante do processo, dando prioridade à sua conquista de conscientização e de autonomia. A autonomia faz parte do ato pedagógico e é uma das categorias centrais na obra de Freire.

Como a democracia e a cidadania, a autonomia também é processual, devendo, portanto, ser desenvolvida gradualmente. Ninguém se torna autônomo a partir de uma conversa ou de uma aula, mas a partir de experienciar a possibilidade de tomar decisões e de assumir responsabilidades. A responsabilidade se revela a partir do momento em que os sujeitos se conscientizam das consequências das decisões tomadas. Segundo Machado (In: STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 57) “Todo processo de autonomia e de construção de consciência nos sujeitos exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser alinhado à sua aplicação. [...] a autonomia se constrói”.

Quando educadores e educandos participam do processo de construção do conhecimento e de novos saberes, mediadas pelo respeito, pelo diálogo e pela confiança mútua, o processo e a proposta educativa ganham mais qualidade e se desenvolvem melhor. Segundo Freire (1996, p. 59) “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Desenvolver uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres de vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos e de intervir no meio em que vivem, evidentemente de acordo com as características próprias da idade.

A importância de uma educação problematizadora, em Freire, se origina no reconhecimento dos sujeitos como seres inacabados, inconclusos e incompletos, que estão inseridos em uma realidade histórica também inacabada. A consciência desse inacabamento, dessa inconclusão e dessa incompletude é que estimula a vontade de ser mais. Por isso, ele defende a integração dos sujeitos na relação uns com os outros, pois somente com a ação do sujeito transindividual é possível a superação de todas essas características começadas pela negação “in”. Integrar-se coletivamente significa envolver-se coletivamente no processo de humanização do homem, construindo autonomia com responsabilidade.

(...) nenhuma questão pode ser resolvida coletivamente, se as pessoas envolvidas na sua solução não construírem uma mesma compreensão denotativa prévia sobre o que estão falando e fazendo (ROMÃO; PADILHA *apud* GADOTTI, 2004, p. 78).

Segundo Freire, o sujeito vai amadurecendo sua autonomia, enquanto sujeito livre e consciente de suas escolhas, a partir de estímulos do processo coletivo de tomada de decisões. É fundamental que o sujeito se disponha a mudar sua realidade, pois não basta apenas ter consciência crítica em relação à sua condição.

Segundo Herbert (*apud* STRECK, REDIN; ZITKOSKI, 2008) a coletividade é uma das mais importantes manifestações de cidadania, pois ela não se encontra limitada ao indivíduo, ela se manifesta por meio das relações sociais e do trabalho coletivo.

2. O Método Paulo Freire

A investigação, o olhar pesquisador, não pode ocorrer como ato mecânico, com visões parciais da realidade. O ato investigativo em todo seu processo deve ter como foco a problematização dos temas e tanto investigadores como investigados são sujeitos desse processo.

O aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito de sua aprendizagem. Para isso, precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida. Passamos muito tempo na escola para sermos meros clientes dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem (GADOTTI, 2004, p. 17)

A pesquisa integra todo o processo de ensino e aprendizagem. Deve fazer parte da natureza docente, pois, segundo Freire, não existe pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa. Porém, a investigação científica deve ser um processo que respeite plenamente os saberes dos educandos e dos investigados. Transformar o ato da pesquisa em puro treinamento ou técnica é um dos grandes erros na educação. Freire afirma que o sujeito, e não o conteúdo deve estar no centro do processo educacional. Desafia-nos ainda para a busca de uma nova concepção metodológica, fazendo-nos perceber novos pontos de partida para a busca de conteúdo, tendo consciência de que “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

A proposta de Freire surge da fala do educando, da problematização da prática de vida, ou seja, parte da realidade. Neste processo, surgem os Temas Geradores, resultado de uma metodologia dialógica. Os conteúdos que não nascem do contexto social do sujeito, que não emergem do saber popular, são considerados uma “invasão cultural”, um “depósito” de informações.

O conteúdo programático, segundo Freire, só pode ser organizado a partir da situação presente, existencial e concreta. Não tem sentido a narração, nem a dissertação de conteúdos

que nada têm a ver com os anseios, as dúvidas e as esperanças. Tampouco faz sentido falar ao povo sobre nossa visão de mundo sem dialogar com ele sobre a sua visão de mundo.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2005, p. 96- 97).

O conteúdo programático, na prática libertadora, ao contrário da prática bancária de educação, se organiza e se constrói na visão de mundo dos educandos e, por esta razão, este conteúdo estará em constante mutação, sempre se renovando. É papel do educador, não dissertar sobre este conteúdo, mas de devolvê-lo em forma de problema.

(...) o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. (...) Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido a realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis (FREIRE, 2005, p. 114).

Em seu método, Freire propunha reinventar a escola, a fim de que a educação seja um degrau para a conscientização. No livro *Educação como prática da liberdade* (2006), Freire descreveu as fases de elaboração e de execução prática de seu método. No primeiro momento, é feito o levantamento do universo vocabular, por meio de pesquisa com os moradores locais, para se chegar ao que poderia ser denominado “universo linguístico”. Esta fase é de extrema importância, porque é a partir dela que serão retiradas as palavras geradoras – palavras que se tornam significativas, pois são do contexto do educando e não escolhidas por uma equipe de educadores.

A segunda fase é a em que a equipe organiza as palavras selecionadas do universo pesquisado. Os pesquisadores lançam mão de critérios rigorosos para essa seleção: riqueza fonêmica, dificuldades fonéticas, teor pragmático da palavra...

A terceira fase se desenvolve com a criação de situações existenciais do grupo, momento em que também se problematiza e se lança desafios ao grupo. A partir do debate aí iniciado, desencadeia-se o processo de conscientização.

Na quarta fase do método, elaboram-se as fichas roteiro, que auxiliam os coordenadores de debate no seu trabalho. Estas fichas servem para decodificar as famílias fonéticas, possibilitando aos educandos a leitura e a escrita.

E, na quinta e última fase, é feita a elaboração das fichas com a decomposição das famílias fonêmicas.

Frigotto enfatiza que:

O ponto de partida da produção material da vida e da produção social do conhecimento, da cultura e da cidadania é sempre local. Este conjunto de relações, todavia, não pode fixar-se no local, sob pena de se tornar antidemocrático. O processo de humanização e a cidadania implicam a superação do localismo e do particularismo e, portanto, o estabelecimento de relações num âmbito nacional e global (*apud* GADOTTI, 2004, p. 11).

O grande desafio dos educadores é não descontextualizar os valores e a leitura crítica da realidade. Conteúdos retirados da realidade fragmentadamente, desconectados da totalidade, não reproduzem o aprendizado verdadeiro do objeto ou conteúdo.

Ainda Frigotto:

O senso comum, a cultura, a vida, os valores, os saberes e até mesmo os preconceitos dos diferentes sujeitos e grupos sociais são o ponto de partida para a organização da escola, do conhecimento e dos processos formativos. O ponto de chegada será uma cultura e um saber orgânicos, articulados e socialmente significativos para as classes populares (*apud* GADOTTI, *op. cit.*, p. 14).

Estudar a realidade não se limita a uma simples coleta de fatos e dados, é muito mais. É vislumbrar como os sujeitos percebem, sentem e vivem sua própria realidade. Talvez esta seja a grande dificuldade do educador de hoje: superar a simples constatação dos fatos.

Mergulhar profundamente na vida do educando traz mais elementos e condições de o educador interagir no processo, ajudando-o a definir seu ponto de partida, que se traduz no seu tema gerador. “Quanto mais se problematizam os educandos, como seres do mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio” (FREIRE, 2005, p. 80).

A relação educador-educando, nas escolas brasileiras – e hoje pode-se até dizer que não só nas escolas, mas também nos Centros de Educação Infantil – está muito condicionada ao que Paulo Freire chama de relações narradoras e dissertadoras. Tais relações se dão no

sentido de apenas se repassar, depositar, encher o educando com os conteúdos, bem como falar da realidade de maneira compartimentada, conduzindo-o à memorização mecânica dos conteúdos. Não há criatividade, não há transformação e nem saber.

O dia-a-dia dos educadores, infelizmente, vem sendo marcado por uma constante deterioração. É imprescindível que os educadores tenham consciência e clareza de sua prática, conhecendo as diferentes dimensões que a caracterizam.

(...) a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhece-lo, falar dele discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus comunicados. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é uma transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1983, p. 46).

A maneira de como os traços particulares de cada criança são percebidos pelo professor e pelo grupo em que ela está inserida tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua autoestima, já que sua identidade está em construção.

A autonomia é entendida como a capacidade que se tem para tomar decisões, levando-se em conta os valores, as regras e a aceitação do outro.

A educação, segundo Freire, tem como objetivo promover a ampliação da visão de mundo dos sujeitos. Porém, isso só é possível quando essa relação é mediatizada pelo diálogo, não apenas entre educandos e educadores, mas entre os atores escolares e toda a comunidade, dentro e fora dos muros da escola. A citação seguinte é elucidativa a este respeito:

(...) estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluo vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte, sobretudo, o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola (FREIRE, 2006 p. 23).

É por isso que, na formação permanente dos educadores e de todos os envolvidos com o processo educacional, o momento primordial é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e a de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Freire define que o educador, verdadeiramente democrático, se desafia e assume o compromisso de desafiar o educando, no sentido da necessidade de que ambos pensem a realidade política, histórica e social. E, a partir do momento que se estabelecem relações sociais mediadas pelo respeito, cumplicidade e confiança entre educador e educandos, a proposta educativa desenvolve-se melhor.

CAPITULO II

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Diante das significativas transformações que a Educação Infantil vem sofrendo no contexto social, diante das políticas públicas, políticas sociais e educacionais, este segmento vem tentando encontrar uma identidade própria, oposta aquelas que a consideram assistencialista, preparatória, compensatória ou de guarda.

Busca-se para a Educação Infantil brasileira, algo especial, de qualidade, com novas possibilidades e desafios. Tal situação é evidenciada quando se busca a descaracterização do modelo individual do tempo apenas de “cuidar e fazer o tempo passar” e também da forma individual de planejar e educar.

Kuhlmann (2004) evidencia a necessidade de se conhecer a criança e as representações de infância, considerando a criança concreta e a reconhecendo como produtora da história.

Cabe ressaltar a opção da pesquisadora de se referir a educação de crianças de 0 a 5 anos como Educação Infantil, já que muitas são as terminologias usadas, dentre elas, educação da primeira infância, creche, pré – escola. A expressão “Educação Infantil”, segundo Kappel (2001), foi cunhada a partir das discussões na Assembleia Constituinte de 1987/1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Neste capítulo, faremos uma revisão da literatura, com um breve recorte da história social da infância, analisando o que se passa, de fato, nas instituições de Educação Infantil, especialmente no âmbito das escolas públicas, o que acontece na formação e na autonomia dos profissionais que aí atuam e o currículo desenvolvido para esse subsistema de educação.

Resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história; o passado é importante para rever o presente, para colocá-lo numa condição crítica, conferir-lhe nova significação. E a história humana é baseada nesta descontinuidade; somente os seres humanos têm história, e por isso a linguagem é fundamental. Como o homem é gerado na cultura da mesma forma que a produz, ele pode fazer e contar a história. Podemos, então, repensar o passado para dar um novo significado à história (KRAMER, 2005, p. 28).

Historicamente, seja no Brasil, seja no mundo, o atendimento à criança pequena e a concepção de infância sempre priorizou aspectos diversos do cuidado, desenvolvimento e

educação, desde a criação das primeiras creches até os dias de hoje, pois o papel da criança no mundo social sempre foi definido pelas expectativas dos adultos.

A trajetória da Educação Infantil brasileira é muito recente. Uma das instituições mais antigas de atendimento a crianças no Brasil, que funcionou desde o período colonial até a década de 50 do século passado, foi a Roda dos Expostos. Essa roda era, segundo Ostetto (2000), uma espécie de asilo ou depósito de crianças desamparadas, podendo ser caracterizada como o lugar onde se abandonavam as crianças. As crianças ali deixadas eram filhos de escravas, nascidos fora do casamento, por “uniões ilegítimas”, que sonhavam com sua liberdade, ou por imposição de seus senhores.

Segundo Kuhlmann (2004), no Brasil, as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas foram implantadas durante as primeiras décadas do século XX, quando também começou a se ter um olhar mais atento para a infância, oposto ao que se praticava na Europa, que primeiro criavam as chamadas salas de asilos e, só depois, as creches.

As creches, asilos e jardins de infância, surgiram, primeiramente, com um caráter assistencialista, pois tinham como objetivo apenas atender às necessidades das mães que, com o processo de industrialização, iniciavam sua inserção no mercado de trabalho. Em suma, para liberar os braços maternos para a exploração capitalista, para que as mães pudessem trabalhar “produtivamente”, criaram-se espaços destinados a atender as crianças no período em que as mães se mantinham no trabalho. Não havia muita preocupação com o caráter educativo intencional; apenas o ato de cuidar era levado em consideração.

O incentivo à criação de creches junto à indústria acontecia com frequência nos congressos que discutiam a assistência a infância. A ênfase era para um atendimento preparatório, no qual a criança era moldada para tornar-se o adulto que imaginavam que ela podia ser.

A educação assistencialista também foi pensada para prever e isolar as crianças de meios passíveis de “contaminá-las”, sendo o principal deles a rua. A educação nessas instituições era mais voltada para a moral do que para o intelectual; era voltada, também, para a profissionalização, pois era preciso preparar o “exército proletário de reserva”, na feliz expressão de Marx, em várias de suas obras.

Segundo Ostetto (2000, p. 38) “[...] o que caracteriza a assistência não é seu caráter “não educativo”, nem o trabalho com o cuidado das crianças. A principal característica é a forma ideológica de encaminhá-lo: como favor e não como direito.”

Ainda segundo Kuhlmann (2000), é durante o regime militar, que a Educação Infantil brasileira passa por importantes transformações. Teve suas consolidações na Constituição, de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Ela passa a ser reconhecida, pela legislação nacional, como parte do sistema educacional e primeira etapa da educação básica.

No período dos governos militares (1964-1985) ganhou uma forte conotação compensatória, ou seja, o objetivo era preparar a criança para o ingresso no ensino de 1.º grau. Segundo Sousa (1996), o pressuposto da política educacional era de que o grande índice de reprovação, o fracasso nas primeiras séries do ensino obrigatório e a evasão precoce se davam em função da falta de preparação das crianças e da carência de cultura dos pais. Acreditava-se que era possível solucionar os problemas de fracasso escolar das crianças pobres por meio de programas de rápida preparação para entrada no grau subsequente, inclusive “compensando” outras deficiências (alimentares, de saúde etc.). Esta concepção teve forte impulso depois que o Banco Mundial firmou com vários municípios do país o “Programa Cidades de Porte Médio”, na década de 1980, sublinhando, com o caráter compensatório, o caráter preparatório da Educação Infantil.

Krammer (1988) considera a Educação Infantil como espaço de desenvolvimento, aquisição e aplicação dos conhecimentos construídos socialmente, e é cumprindo esse papel com qualidade que dá a sua contribuição para a escola de 1.º grau.

Segundo Campos (2006), a sociedade civil¹¹ mobilizou-se em prol da efetivação do direito da criança pequena à educação a partir das décadas de 70 e 80 do século passado. Criado e ampliado o atendimento pelas prefeituras, em resposta as mobilizações populares e às pressões do Banco Mundial, a qualidade no atendimento ficou em segundo plano. E somente a partir da década de 90 do mesmo século é que a qualidade da educação para crianças de 0 a 6 anos começou a ser discutida com mais seriedade, como se comprova pelas mudanças políticas ocorridas. A partir desse momento, a criança passou a ser o centro das atenções e o desenvolvimento infantil deixou de fazer parte apenas de programas de nutrição e saúde.

¹¹ Campos (2006) refere-se à sociedade civil, movimentos de bairro e sindicatos, grupos de profissionais e especialistas.

Uma parcela da população, inclusive educadores, acredita que a educação de crianças pequenas não precisa de investimentos, baseando-se no argumento que bastam os espaços a ela destinados no período de liberação da mão-de-obra feminina materna.

As diferentes concepções de infância vão se delineando a partir da organização de cada sociedade, de seus aspectos políticos, culturais, contextos sociais e econômicos.

Historicamente, no município de Chapecó, no estado de Santa Catarina, a “Educação Infantil” – e, aqui cabem as aspas, porque o aspecto educacional era o que menos preocupava –, como na maioria dos municípios brasileiros, esteve ligada à Secretaria de Promoção Social, sendo que os educadores que trabalhavam com estas crianças não possuíam habilitação específica. O objetivo era “cuidar” das crianças de modo que seus pais pudessem trabalhar. Segundo Oliveira (2009), com o intenso fluxo migratório nos anos de 1980, a Secretaria de Promoção Social não conseguiu atender à grande demanda, criando, então, as creches domiciliares, coordenadas pela Assistência Social.

Em 1993, as creches passaram a integrar a Secretaria Municipal de Cultura, ampliando o atendimento às crianças de 0 a 6 anos. A partir daí, também se iniciou um processo de contratação de educadores habilitados para trabalhar no setor.

1. Políticas Públicas para a Educação Infantil

Durante muito tempo, o direito à Educação Infantil teve respostas precárias no sentido do atendimento, não apenas quanto à cobertura (ínfimo percentual da população necessitada dele), mas também quanto à natureza da assistência despendida: de cunho preparatório e assistencialista. A maioria das crianças nem esse atendimento, de eficiência e eficácia discutíveis, tinham.

Mais recentemente, certamente por causa da organização e mobilização da sociedade civil, já se percebe que esta visão está mudando e que se concretiza em leis atuais – pelo menos no espaço legal – significativos avanços, que buscam garantir o acesso e a qualidade de atendimento, priorizando o desenvolvimento integral da criança.

As crianças de 0 a 6 anos têm reconhecido o direito ao atendimento em creches e pré-escolas, a partir da constituição de 1988, que afirmou o dever do Estado e a opção da família. Neste sentido, pelo menos do ponto de vista formal, as crianças passaram a serem conhecidas como cidadãs, na medida em que adquiriam o direito ao atendimento em suas necessidades específicas. Este direito ganhou reforço com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (n.º 9.394/96), que proclamou a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, assegurando o direito de todos à esta educação, sendo os municípios responsáveis por sua implementação e gestão. Mas, embora reconhecida e garantida por lei, poucos são os investimentos na área, diante das demandas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado pela Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, regulamenta os direitos da criança e do adolescente e reafirma o dever do Estado de assegurar, à criança de 0 a 6 anos de idade, o atendimento em creches e pré-escolas. O ECA ressalta ainda que a criança deve gozar de todos os direitos e ter assegurada todas as oportunidades de desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de igualdade e dignidade. Sempre que estes direitos forem violados, o Conselho Tutelar¹² deve ser acionado, a fim de garantir o desenvolvimento integral da criança, tanto na instituição de Educação Infantil, quanto na família.

Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1998, visa, com a implantação e implementação de práticas educacionais de qualidade, contribuir para o desenvolvimento integral da criança e ampliar suas condições para o exercício da cidadania.

No Plano Nacional de Educação (2001), a Educação Infantil caracteriza-se pela formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação de seu nível de inteligência, devendo a aprendizagem ocorrer por meio das interações sociais. Esta etapa deve ser priorizada e oferecida com qualidade, segundo o documento.

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. (...). As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores.(...) A educação infantil inaugura a educação da pessoa (BRASIL, 2001, p.13).

¹² Conselho Tutelar é um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

Como se pode observar, não é por falta de leis e normas que a Educação Infantil não será priorizada e atendida a contento. Confirma-se, mais uma vez, a nossa elevada capacidade proclamativa, infelizmente não acompanhada por uma competência executiva de mesma proporção.

Os dados sobre atendimento em creches e pré-escolas analisados por Kappel, Kramer e Carvalho (2001), de uma pesquisa realizada em 1996 e 1997, mostram que, quanto mais baixa a renda da população, menor o percentual de crianças frequentando instituições de Educação Infantil, o que deixa evidente a precarização da democracia no atendimento as crianças da primeira infância. A partir dos dados, observa-se a distância que há entre a realidade e a proclamação das responsabilidades pelo atendimento de qualidade, revelando também a carência de recursos e de projetos destinados ao setor.

Entretanto, é importante ressaltar que a história da construção da Educação Infantil de qualidade no Brasil já percorreu muitos caminhos, já contou com muitos protagonistas, já alcançou resultados significativos, superando diferentes obstáculos, mesmo que ainda seja insuficiente em cobertura e qualidade. O que se quer ressaltar com esta última afirmação é o conjunto das conquistas do movimento social. Aprender com essa história e retomá-la a partir do ponto em que os avanços pararam é responsabilidade de todos os que têm clareza de que não se trata apenas de uma simpatia sentimental para com as crianças, mas da consciência quanto sobre ser o atendimento de qualidade à primeira infância a pré-condição para o desenvolvimento, com justiça social, de qualquer formação social.

A criança é encarada ainda de maneira fragmentada. Kramer (2005) enfatiza que educação, assistência e saúde não se articulam em prol do bem estar da criança. O atendimento se fragmentou, dificultando o empreendimento de uma ação compartilhada de bem estar social à criança.

Para a criança de creche¹³, as políticas públicas ainda são deficitárias e, para as crianças de pré-escolar¹⁴, no plano federal, as iniciativas de políticas públicas educativas existem há pouco mais de 20 anos.

¹³ São consideradas “crianças de creche” as crianças de 0 a 3 anos de idade, nos termos da definição adotada pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo SOUSA (1996), a diferença entre creche e pré-escola também repercute na estrutura, forma de funcionamento, qualificação dos profissionais, no relacionamento com as famílias, nos conceitos e funções de ambas. Ver mais sobre este assunto em Kulisz (2006).

¹⁴ São consideradas “crianças de pré-escola” as de 4 a 6 anos de idade, de acordo com os mesmos documentos oficiais mencionados na nota anterior.

Apesar do avanço das políticas públicas destinadas a Educação Infantil, a qualidade ainda não chega ao desejável. Essa situação não se deve apenas a falta de recursos, mas também a opções políticas que não possibilitam a ampliação do atendimento em instituições públicas. Até a década de 1980, como se destacou em outra parte desta dissertação, as unidades de atendimento à Educação Infantil eram estatisticamente desprezíveis, salvo o caso do estado de São Paulo. Por isso mesmo, não houve, tampouco, adensamento de experiências públicas de qualidade de Educação Infantil. Como já foi afirmado neste mesmo capítulo, com a expansão do atendimento, a visão compensatória não foi atendida, pois pesquisa também realizada em Juiz de Fora (MG), a pedido do Banco Mundial, no Programa já também mencionado, demonstrou que não eram as crianças das famílias de mais baixa renda que logravam ingressar nas novas unidades educacionais infantis. Certamente, um dos fatores desta distorção é o maior poder de pressão das famílias de maior poder aquisitivo e prestígio social.

2. Propostas Curriculares

Na Educação Infantil, uma das preocupações constantes, não só dos gestores, como também do professor, é o currículo. Esta preocupação é expressa em situações em que os atores escolares se manifestam com inquietações sobre “no que trabalhar”, “de onde partir”, “como trabalhar”. Certamente estas indagações resultam da pouca, para não dizer nenhuma, literatura específica sobre o tema. Tendo se restringido ao universo da assistência social, das entidades filantrópicas, do amparo ou do mero cuidado, pouco se desenvolveram, no país, estudos curriculares para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos de idade.

A educação da criança pode ocorrer de maneira assistemática, ou seja, sem um planejamento específico, que a leve em consideração em sua totalidade, ou então, de maneira sistemática, em que é feito um planejamento criterioso, com objetivos específicos e que tem a criança como centro, deixando claro seu caráter educativo. Sousa (1996) orienta que a ação educacional, desenvolvida por profissionais da educação, deve ser sempre intencional e levar em conta a compreensão que este profissional tem do mundo, da sociedade e do tipo de homem que pretende formar. Por trás de toda concepção pedagógica há sempre uma ontologia

e uma epistemologia. Ou seja, nenhuma concepção educacional se dá no ar; ela se referencia em uma concepção de ser humano e em uma concepção de como o ser humano conhece.

O desenvolvimento de propostas espontaneístas e o descompromisso com a ação pedagógica, tanto por parte de educadores como de gestores da educação, limita a ampliação do conhecimento sobre o universo infantil e, conseqüentemente sobre o que deveria ser uma proposta curricular adequada e oportuna para Educação Infantil nos dias de hoje.

O Brasil deu um passo importante com a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), no qual emerge a ideia de que o currículo deve contribuir para o planejamento, para o desenvolvimento e para a avaliação de práticas educacionais que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças, favorecendo a construção de propostas que respondam às demandas das crianças, nos diversos contextos em que se encontram. Para tanto, esse documento propõe a organização do trabalho de forma a integrar: cuidar, educar e brincar.

Não há como negar a importância de um currículo orientador, que sirva como referência para os educadores e que seja utilizado como elemento de contraste em relação à própria prática pedagógica.

Para Kramer (1999) o currículo deve ser elaborado, levando-se em consideração as características específicas das crianças e do momento em que vivem as interferências do meio, sem deixar de se levar também em consideração os conhecimentos das diferentes áreas sobre a infância. A criança também precisa participar ativamente da construção do seu conhecimento, em cada etapa de seu desenvolvimento, usando esquemas mentais próprios.

As propostas pedagógicas construídas, tendo a criança como foco central, possibilitam desenvolvimento infantil, valorizam o conhecimento que a criança já traz de seu meio social e permitem ampliar seu conhecimento, possibilitando, com maior facilidade, a autoconstrução da autonomia, o desenvolvimento da criticidade, da criatividade e da responsabilidade.

Um currículo diversificado possibilita a realização de atividades significativas para as crianças, atendendo aos interesses e às necessidades infantis, sem deixar de atingir os objetivos pré-determinados pelo educador.

Kramer (*id.*, *ib.*) destaca que não há padrões e requisitos únicos para a elaboração do currículo, mas alguns elementos que devem ser levados em consideração no momento de construir a proposta pedagógica da Educação Infantil. É importante que a proposta pedagógica propicie à criança a manifestação e ampliação dos interesses por elas desenvolvidos e de seu conhecimento. Reconhecer e valorizar as diferenças e as

especificidades de cada criança também deve ser observado, já que cada uma delas é um ser histórico e está inserida em um contexto específico, sofrendo influências sociais, culturais, religiosas, assim como as dos próprios agentes educadores.

Analisando as políticas do governo federal e iniciativas locais evidenciam-se dilemas de secretarias de educação e desenvolvimento social de municípios que tem recursos, estabeleceram a mudança como prioridade e investiram na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. (...) na realidade brasileira, o debate em torno do currículo tem mordido as pontas do problema, mas não o miolo: ou se refere a escola; ou se vincula à dimensão macro, aborda modelos, desenhos e políticas numa perspectiva ampla, supondo que é possível mudar à força o real, com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros sem mudar as condições (KRAMER, s/d, p. 4).

Barbosa e Horn (2008) estabelecem um paralelo entre as maneiras de organizar o ensino, seus pontos em comum e suas diferenças.

O projeto de Educação Infantil que se desenvolveu em Chapecó (SC), na administração da Frente Popular, organizou o PPP de tal modo que a matriz curricular procurou atender às características mencionadas neste capítulo, de um currículo adequado e oportuno às crianças de hoje, além de se referenciar na concepção de Paulo Freire sobre educação, adaptando-a, evidentemente a este nível, uma vez que o educador pernambucano não escreveu, até o ponto em que se sabe, sobre Educação Infantil.

O Quadro I dá uma ideia de como se estruturou a matriz curricular da Educação Infantil de Chapecó inspirada em Paulo Freire

Quadro I

Organização das Principais Organizações Curriculares

Tópicos	Tema Gerador	Unidade Didática	Centros de Interesses	Projetos
Aprendizagem	Por meio do diálogo e das trocas sociais.	Por meio da assimilação, em uma sequência linear e repetitiva de etapas.	Por meio de descoberta.	Por meio de relações significativas.
Temas	Temas coletados na realidade dos educandos.	Temas previamente definidos, extraídos da listagem de conteúdos.	Temas coletados da média das necessidades e dos interesses observados nas crianças.	Temas diversos, que envolvam a resolução de problemas, dificuldades, necessidades.
Decisão sobre os temas	Significação social para o grupo.	Definição pelo educador ou pelo sistema.	Temas previamente selecionados pelo professor, de acordo com o que foi observado como necessidade das crianças.	Argumentação, debates, indicação do grupo, temas de interesse coletivo.
Função do educador	Animador, companheiro.	Transmissor de conhecimentos.	Propositor das etapas previamente planejadas.	Pesquisador, intérprete, organizador.
Globalização	Inter – relação entre macro e microestrutura.	Somatório de disciplinas.	Integração de disciplinas.	Relação entre conhecimentos e transdisciplinaridade.
Modelo curricular	Temas geradores	Disciplinas ou áreas do conhecimento.	Conteúdos relacionados principalmente a áreas das ciências ou de estudos sociais.	Temas, problemas, ideias chave.
Papel dos alunos	Sujeito de sua aprendizagem e da sua história.	Ouvinte, executor de tarefas.	Executor de tarefas.	Co-partícipe, planejador.
Estrutura didática	Vivência e pesquisa, seleção de temas, problematização através do diálogo, da conscientização e da ação social.	Motivação, desenvolvimento progressivo e sequencial, culminância.	Observação associação e expressão.	Atividade de pesquisa, escolha e formulação de problemas, arrolamento dos dados. Construção de hipóteses, experimentação, avaliação e comunicação.
Avaliação	Mudança na vida dos sujeitos.	Memorização e repetição.	Centralização nos conteúdos.	Centralização nas relações, nos conceitos e nos procedimentos.

Fonte: BARBOSA E HORN, 2008, p.43.

Um aporte importante nesta discussão é entender a proposta pedagógica como um instrumento que responda às necessidades sociais da comunidade onde se insere e, a partir disso, desvelar o “para que” e “para quem” se ensina. Ter a clareza quanto ao papel que a escola assume diante de sua comunidade leva-nos a explicitar que princípios nortearão esse documento. Portanto, o caráter reflexivo e dialógico deverá guiar a construção desse instrumento de trabalho (BARBOSA E HORN, 2008, p.44).

Discorrer sobre currículo na Educação Infantil traz também para a discussão a questão da qualidade nas instituições de atendimento a essa faixa etária. Não basta apenas querer um lugar limpo e seguro para as crianças passarem o dia com proteção, para que os pais estejam disponíveis para o mercado de trabalho, é preciso também, segundo Campos (1994, p. 38),

“pensar em currículos e práticas que garantam condições adequadas ao desenvolvimento infantil, de forma integrada, em qualquer modalidade de atendimento que for implantada”¹⁵.

Ostetto também afirma que o currículo integrado com a qualidade, na Educação Infantil significa:

(...) organizar e encaminhar um trabalho no cotidiano de creches e pré-escolas que respeite a criança, compreendida como sujeito, na sua positividade. Mais do que simples retórica, o respeito à criança ganha concreticidade na medida em que, nas práticas efetivadas no interior da instituição de educação infantil, sejam previstos: brincadeiras; atenção individual; ambiente aconchegante, seguro e estimulante; contato com a natureza; higiene e saúde; alimentação sadia; desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; movimento em espaços amplos; proteção, afeto e amizade; expressão de sentimentos; especial atenção durante o período de adaptação; desenvolvimento da identidade cultural, racial e religiosa (2000, p. 16).

Quanto mais cresce a demanda por acesso à Educação Infantil, mais crescem também os problemas na qualidade do atendimento. Problemas como a falta de qualificação, de infraestrutura, de orientação pedagógica e formação pedagógica deficiente. O direito a educação, inclui não só o acesso, mas também a qualidade da educação oferecida.

Campos (2006), com a pesquisa “Qualidade da Educação Infantil”, define que cada segmento, de acordo com o contexto social ao qual pertence, revela critérios de qualidade distintos, quando se referem ao atendimento em instituições de Educação Infantil. Pais de alunos, com renda mais baixa, desejam que estas instituições ofereçam alimentação e cuidados com a saúde. Já os professores, manifestam preocupação com a formação e com o desenvolvimento do projeto pedagógico.

3. Formação Docente

As mudanças ocorridas na educação são importantes; porém, ainda insuficientes para, de fato, garantirem a qualidade. Para que isso se torne realidade, faz-se necessária, dentre muitas outras coisas, a boa formação de professores. Vários estudos demonstram que muitos

¹⁵ Campos (1994) define currículo integrado como aquele que integra o cuidar e o educar, que leva em consideração os aspectos sociais, ambientais e culturais da criança.

desses profissionais ainda não possuem a formação necessária e adequada; trabalham em condições precárias e recebem baixos salários. Neste sentido, é importante analisar os cursos de formação, como também a prática, ou seja, a maneira como os professores desempenham suas funções em sala de aula, para verificar seus compromissos com os referenciais que os formaram e que, supostamente, fundamentam uma boa prática docente.

As diferentes e diversas nomenclaturas pelas quais se identificam os profissionais que trabalham na Educação Infantil – “pajens”, “recreacionistas”, “tias”, “educadores”, “professores”, “auxiliares” etc. – denunciam sua falta de identidade, sua falta de autonomia e sua consequente desvalorização profissional.

Segundo o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases, especialmente em seu artigo 62, todos os professores de pré-escolas e dirigentes de creches devem ter, no mínimo, habilitação específica de ensino médio. Ou melhor, lido com mais atenção, percebe-se que o artigo mencionado refere-se a uma excepcionalidade, pois, para toda a Educação Básica – aí, compreendendo a Educação Infantil – a formação mínima exigida é a licenciatura plena. O termo “admitida” remete, claramente, a uma exceção para o exercício profissional neste grau de ensino. Vejamos o próprio texto da lei:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, da modalidade Normal (Lei 9.394/96, art. 62).

Segundo Ostetto (2000), essa exigência é muito recente, pois foi efetivada apenas em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases. Antes dessa data, a exigência de formação mínima para o professor de educação infantil não existia.

Observando um pouco a literatura e as esparsas e poucas pesquisas realizadas recentemente – o tema da Educação Infantil parece ainda não gozar de prestígio acadêmico –, é fácil perceber a deficiência que existe na formação profissional dos educadores que atuam na Educação Infantil. Estas deficiências são decorrentes, certamente, dos cursos de formação rápidos e de pouca qualidade, o vago entendimento das teorias e concepções sobre o desenvolvimento infantil e, finalmente, a falta de interesses de pesquisadores de áreas correlatas, dos sociólogos, por exemplo, em estudar a realidade das crianças e da educação

que se volta para elas. Segundo Kramer (2005, p. 19), “É, pois, urgente conhecer a formação existente para intervir e consolidá-la em novas bases”.

A mudança do professor não ocorre com a simples “reciclagem”; não é possível jogar fora o que ele aprendeu com a prática ou na parca formação que teve e começar “tudo de novo”. Para Kramer:

a mudança se dá pela coexistência de posições teórico-práticas diversas, que se encontram, chocam, dialogam, e, não, por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo adotado (*id.,ib.*, p. 93).

Kulisz (2006) também faz reflexões pertinentes sobre a formação dos profissionais de Educação Infantil. Diz esta autora que embora hoje as políticas incentivem a formação docente, o fato de cada indivíduo fazer parte de um contexto social diferente fará com que sua formação só aconteça se ele estiver disposto a se auto-educar, a se auto-aperfeiçoar. Destaca, também, na formação, a importância de se valorizar os paradigmas que tornam os professores mais reflexivos, o que lhes permite assumir seu próprio desenvolvimento profissional e de se tornarem protagonistas das políticas educacionais. Destaca ainda que a formação do professor está diretamente ligada a uma educação comprometida com a qualidade, pois não basta garantir a formação, é necessário proporcioná-la com qualidade.

Outro desafio que pode ser destacado na Educação Infantil são as políticas públicas, que levem em consideração os profissionais do setor, pois o patamar em que eles se encontram está muito abaixo do dos demais educadores dos sistemas educacionais brasileiros. Sua tardia incorporação no universo da educação é certamente responsável por este *gap*, que é preciso recuperar, ou a Educação Infantil não se incorporará, efetivamente no sistema educacional. As más condições de trabalho continuam lembrando as improvisações da época em que a Educação Infantil estava inserida nos sistemas de assistência social, onde a improvisação permitia, inclusive, as remunerações abaixo do salário mínimo, e a falta de fiscalização permitia até a transformação de garagens em salas de aula.

Ainda segundo Kulisz (2006), a formação do educador está intrinsecamente relacionada com sua formação como cidadão, para que tenha condições de oportunizar às crianças uma mesma formação. Não é função da escola básica formar as crianças e os adolescentes para o exercício pleno da cidadania? Ora, ninguém dá o que não tem.

Situações como um processo de formação alienante revelam a falta de autoconhecimento do professor como sujeito de autonomia, revelando-os submissos, apenas

executores de propostas das quais não têm participação na elaboração, dependentes sempre da aprovação de coordenadores ou de diretores para realizarem inovações em sala de aula.

Segundo Figueiredo:

(...) a autonomia de professores (...) diz respeito ao controle dos professores sobre seu próprio trabalho e às suas possibilidades de fazer escolhas fundamentadas na reflexão sobre os desafios que enfrentam em seu cotidiano (*apud* KRAMER, 2005, p. 156).

Em uma época de redefinições de papéis e de espaços sociais que envolvem a infância, com base na autonomia e no direito, é importante considerar o profissional e a Educação Infantil, respectivamente, como um agente e como um campo de possibilidades e de produção de conhecimentos.

CAPÍTULO III

O PROJETO “FREIRIANO” DO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ

Para as crianças da Educação Infantil, o mundo está aí para ser conhecido. Os avanços e assimilações, no entanto, ocorrerão a partir do significado que cada coisa vai adquirindo para elas. Os aspectos cognitivos e sócio-afetivos não ocorrem separadamente, mas sempre interligados, e isso, lamentavelmente, nem sempre é levado em consideração no ambiente escolar. O conhecimento para a criança pequena não se limita a uma lista de conteúdos.

Na ação pedagógica é fundamental conhecer a realidade concreta, compreender a criança e o espaço da Educação Infantil numa dinâmica histórica, social e cultural, o que envolve inúmeros procedimentos, inclusive o de tornar a prática pedagógica objeto do próprio olhar.

A elaboração de uma proposta pedagógica depende da concepção de educação, de infância e de processo educativo que se tem e/ou que se quer ter. Muitos têm sido os discursos e as discussões sobre projetos pedagógicos para a Educação Infantil no Brasil.

O propósito do capítulo é descrever e analisar a organização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó (SC), no período de 1997 a 2004, para se compreender as categorias centrais que norteavam essa proposta, o seu processo de implantação e de implementação, os fundamentos teóricos, sua concepção e a organização do currículo para a Educação Infantil.

Grande parte dos municípios brasileiros procuram delinear propostas a partir de suas convicções ideológicas, compromissos políticos e de suas condições econômicas, sociais e culturais. Isso quer dizer que, na elaboração de uma proposta pedagógica e no ato de planejar já se manifestam as opções, os compromissos, os princípios e as posições políticas e pedagógicas.

A transformação pedagógica não ocorre, evidentemente, apenas por meio de projetos ou propostas bem elaboradas; requer, além da participação democrática de todos na sua formulação, implantação e desenvolvimento, a avaliação, também com a participação de todos os envolvidos no processo de intervenção, para a manutenção ou a correção de rumos. Não adianta um programa, um projeto ou uma proposta perfeita na cabeça dos gestores; é necessário, para seu sucesso, que seja compreendida por todos e, mais do que isso, que todos tenham compromisso com ela. É muito importante que as pessoas que constituem a

comunidade escolar (pais, professores, alunos etc.) possam refletir e compreender a proposta educacional seja de onde ela venha, para que possam assumir, ou não compromisso com seu sucesso, ou questioná-la para mudar objetivos, métodos e procedimentos a fim de alcançar a qualidade desejada.

1. Contexto Histórico

A história da construção da Educação Infantil no Brasil já percorreu muitos caminhos, já contou com inúmeros protagonistas, já alcançou resultados significativos, superando diferentes obstáculos, mas, ao mesmo tempo, enfrentou dificuldades, esbarrou em limites e não conseguiu superar determinados desafios. É fundamental aprender com essa história, retomando-a cientificamente. Afinal, não é a História a ciência da reconstituição científica dos fatos culturais? Mas como a História da Educação Infantil Brasileira escapa aos limites desta dissertação, faremos apenas um breve resumo do que já está competentemente desenvolvido por historiadores desse subsistema educacional na História da Educação Brasileira.

Historicamente, a Educação Infantil Brasileira é muito recente. Até a década de 1980, a concepção dominante é de que o “lugar de criança é em casa”. Chegava-se mesmo a afirmar que a colocação de crianças em instituições que cuidavam de crianças era a sequela (negativa) de “desarticulação do lar”, seja pelo engajamento das mães de famílias de baixa renda no mercado de trabalho, seja pela intensidade da vida social das mulheres das elites. De qualquer maneira, era desajustamento doméstico e, para que as crianças não ficassem na rua ou nas mãos de pessoas incompetentes (empregadas, avós etc.), iniciaram-se os movimentos de mulheres pela reivindicação de creches e pré-escolas.

Pode-se dizer que, até a década mencionada, salvo os eventuais programas assistencialistas voltadas para a infância, eram residuais e a Educação Infantil não existia enquanto tal na rede pública de ensino. Era, para o abrigo dos filhos das famílias de melhor renda, um bom negócio. Por isso, até a primeira metade dos anos 90 do século passado, pode-se dizer que a Educação Infantil se limitava à rede privada.

A Educação Infantil pública – e é essa que interessa mais a esta dissertação – tem suas origens na organização dos movimentos sociais, por meio dos quais as mulheres, em busca de sua inserção no mercado de trabalho e maior participação na vida social, procuraram prover o cuidado e a educação substitutivos dos que ofereciam, no lar, para seus filhos.

É bom lembrar que, salvo o Estado de São Paulo¹⁶, os municípios brasileiros não tinham experiência com Educação Infantil.

Além do movimento das mulheres, não é possível esquecer que houve uma forte indução para a implantação de escolas de Educação Infantil municipais, por parte do Banco Mundial, a partir da segunda metade da década de 1980. No chamado “Programa Cidades de Porte Médio”, firmado com a maioria das municipalidades brasileiras desta dimensão (mais de 200.000 habitantes), o financiamento de outros programas (habitacionais, de desenvolvimento econômico etc.) eram condicionamento pela assunção, pelo Governo Municipal do compromisso de construir e implantar unidades educacionais de Educação Infantil. Os técnicos dessa agência multilateral haviam desenvolvido uma concepção compensatória de Educação Infantil, a partir do pressuposto de que somente com antecipação do ingresso das crianças pobres no sistema escolar, poder-se-ia, realmente, buscar a “igualdade de oportunidades”. Ou seja, da forma como vinha ocorrendo, mesmo a universalização da matrícula no ensino obrigatório as desigualdades continuariam, já que as crianças chegavam aos umbrais da escola com grandes diferenças, dependendo de sua origem social. Assim, de uma matrícula infantil residual, as redes municipais do país, de uma hora para outra, se viram a braços com significativas redes de Educação Infantil, sem recursos para mantê-las, depois que o financiamento do Banco Mundial terminou. Aliás, o financiamento dessa agência era apenas para a construção e implantação das unidades de Educação Infantil.

No município de Chapecó, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, o atendimento às crianças pequenas não se diferenciava do atendimento que ocorria no restante dos municípios brasileiros. Esta prestação de serviço estava ligada à Secretaria de Promoção Social, tinha cunho assistencialista e o objetivo maior era a segurança nutricional da criança. As pessoas que aí atuavam profissionalmente junto a estas crianças não possuíam habilitação mínima para trabalharem com o desenvolvimento infantil, uma vez que não havia exigências quanto mais rigorosas quanto à formação dos profissionais que atuavam nas creches e pré-escolas.

¹⁶ No Estado de São Paulo, a maioria dos municípios acabou desenvolvendo extensas redes de Educação Infantil e acumulando notável experiência no setor. É que o próprio Governo Estadual encarregava-se da educação obrigatória e os municípios não tinham onde aplicar os recursos vinculados orçamentariamente à educação. Houve, na década de 1980, inclusive, um movimento de prefeitos da chamada “Grande São Paulo” pela diminuição do percentual das receitas resultantes de impostos vinculadas. Nos demais estados da Federação, os recursos públicos vinculados, nos percentuais vigentes à época, eram insuficientes, dadas as grandes redes de educação de 1.º que mantinham. Nestes estados, a Educação Infantil não tendo fonte de financiamento, tornou-se eventual e residual. Em geral, vincula-se aos programas sociais assistencialistas das “primeiras damas”.

No início da década de 80, a Prefeitura integrou seus trabalhos com a rede Estadual, mas as creches institucionais permaneciam ligadas à Secretaria de Promoção Social. Nesse mesmo período, surgiram às creches domiciliares, fruto de um programa nacional de Educação Pré-Escolar, lançado pelo MEC¹⁷.

É também nesse período que se dará um pouco mais de atenção, por parte do poder público municipal, à formação de profissionais habilitados para atuação na educação de primeira infância.

Em 1987, iniciou-se a construção da Proposta Curricular de Santa Catarina, fundamentada, teoricamente, no materialismo histórico-dialético. Essa proposta educacional foi implantada pelo município de Chapecó a partir de 1990, ano em que se realizou o primeiro concurso público no magistério.

Em 1993, as creches passaram a integrar a Secretaria de Educação e Cultura, sendo que o atendimento começou a ser ampliado consideravelmente, bem como a contratação de professores habilitados.

O trabalho de pesquisa de Azambuja (2009), que faz uma descrição cronológica sobre o atendimento de crianças da primeira infância no Município de Chapecó, indica que, na década de 1980, já havia atendimento de caráter particular, no colégio Bom Pastor. Já no Bairro São Pedro, com subsídios italianos e recurso da Legião Brasileira de Assistência (LBA), também se instituiu uma creche sob coordenação de religiosas italianas¹⁸. A pesquisadora cita ainda que, até o ano de 1985, a Educação Infantil também esteve ligada ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)¹⁹, com o objetivo de suprir a necessidade nutricional de crianças com idade entre 3 e 4 anos e melhorar as condições de vida destas crianças. Referencia que, na década de 1990, com o início da implementação da Proposta Curricular de Santa Catarina, iniciaram-se também estudos de aprofundamentos

¹⁷Não aprovado o “salário-creche” (para o Ensino de 1º Grau, havia o salário-educação) e não havendo recursos para a manutenção, agora, de uma significativa rede de unidades escolares de Educação Infantil, diante das pressões dos municípios, o MEC levou o problema para a sociedade civil.

¹⁸Confirmam-se, em Chapecó, as características eventuais e assistencialistas que a Educação Infantil teve antes da segunda metade da década de 1980.

¹⁹Esta foi uma das aberrações do período dos governos militares (1964-1985): um movimento (que depois se transformou em fundação) para cuidar da alfabetização de adultos, passou a coordenar, paralelamente aos programas ministeriais específicos, subsistemas educacionais e assistenciais, como é o caso dos convênios firmados com as prefeituras para o desenvolvimento da Educação Infantil.

sobre a Educação Infantil, tornando-se referência na orientação curricular. O método de trabalho se desenvolvia por meio de projetos.

Cabe destacar ainda que, no ano de 1996, ocorreram as eleições para o governo municipal, que foram vencidas pela coligação “Frente Popular”²⁰, desencadeando, a partir de 1997, um novo plano de governo e a construção de um novo Projeto Político-Pedagógico, caracterizado pela Educação com Participação Popular e fundamentado nos princípios de Democracia, Cidadania, Autonomia e Trabalho Coletivo.

Segundo a pesquisa de Schneider (2006), a mobilização sindical, o apoio da Igreja Católica, na figura de Dom José Gomes, a crise interna da direita e o Programa de Pesquisa de Opinião Pública, através de pesquisa de opinião junto à população, criado pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), atual Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), contribuíram para a consolidação da vitória nas eleições municipais. A administração popular governou por dois mandatos: o primeiro, de 1997 a 2000, e o segundo, de 2001 até 2004.

Após assumir a administração municipal, o governo popular, segundo Azambuja:

Em Chapecó – SC a opção por um projeto de Educação Popular, iniciou a partir de um balanço crítico durante debates e problematizações realizados e constituídos na caminhada da educação, o qual, após os resultados do pleito eleitoral, a Secretaria Municipal de Educação de Chapecó implementou com intensidade, logo após as discussões, sobre que projeto de educação um governo democrático e popular queria (2009 p. 58).

A construção das políticas públicas do município de Chapecó, segundo a administração em questão, teve nesse período, a participação popular como prioridade. Dentre as ações desencadeadas que ilustram esta participação, podem ser mencionadas: Orçamento Participativo²¹, Conselho Municipal de Educação²², Conferências Municipais de Educação, Eleição dos Dirigentes das Escolas e Centros de Educação Infantil Municipais (CEIMs),

²⁰A “Coligação Frente Popular” integrava o Partidos dos Trabalhadores (PT), o Popular Socialista (PPS), o Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Partido Socialista Brasileiro (PSB) e o Partido da Mobilização Nacional (PMN).

²¹SegundoUczai, Signori e Bosenbecker (2004, p. 14): “Este programa [orçamento participativo] permite decisão e fiscalização da população sobre as ações da Prefeitura Municipal. Através dele, a população pode decidir suas prioridades, e a administração realizar as obras que realmente são necessárias em cada comunidade.”

²²Órgão normativo do sistema municipal de ensino com conselheiros eleitos por voto direto.

Conselhos Escolares²³, Fórum de Dirigentes, Projeto Político-Pedagógico e a Metodologia do Tema Gerador.

A primeira Conferência Municipal de Educação, realizada em dezembro de 1997 criou, por meio da Lei Complementar n.º 48/97, o Sistema Municipal de Ensino. As diretrizes dessa Lei fizeram com que a Educação Municipal fosse desvinculada do Sistema Estadual, transferindo para o município a responsabilidade pela gestão, normatização e controle da educação municipal.

A segunda Conferência Municipal de Educação, realizada em dezembro de 1999, aprovou o Plano Municipal de Educação, constituído de 126 teses distribuídas em cinco temáticas: Políticas Públicas e Financiamento; Gestão Democrática e Participação Popular; Conhecimento, Realidade e Aprendizagem; Organização, Estrutura e Funcionamento da Escola e Avaliação. Estes temas definiram as diretrizes para a Educação para os anos de 2000 e 2001.

Já a terceira Conferência Municipal de Educação, ampliou o debate sobre as políticas educacionais que vinham sendo discutidas no município.

Após assumir a administração, os responsáveis pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEC), por meio do Orçamento Participativo, diagnosticaram uma grande demanda para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos. Desenvolveram-se, então, as discussões para viabilizar as alternativas de atendimento. Foram, dessa forma, criados os Centros de Educação Infantil Comunitários²⁴ (CEIC), como alternativa para minimizar a carência no atendimento.

Observe-se, no quadro II, que, até 1992, não havia matrícula nas creches públicas em Chapecó e as unidades de pré-escolas estavam vinculadas às escolas de Ensino Fundamental.

Quadro II
Matrícula da Educação Infantil
Rede Municipal de Educação de Chapecó

ANO	CRECHE	PRÉ – ESCOLA	TOTAL
1989		1.232	1.232
1990		1.175	1.175
1991		1.089	1.089
1992		1.570	1.570
1993	569	1.467	2.036
1994	962	1.861	2.823

²³Formados pelos representantes eleitos dos diversos segmentos da comunidade (pais, alunos e professores).

²⁴O atendimento nos CEICs se dava pela comunidade, por meio de uma parceria com a Prefeitura que mantinha um convênio de cooperação financeira e pedagógica com as entidade comunitárias gestoras.

1995	1.262	1.910	3.172
1996	1.237	2.015	3.252
1997	1.593	2.059	3.652
1998	1.470	2.474	3.944
1999	1.476	2.884	4.360
2000	1.883	3.033	4.916
2001	2.073	3.226	5.299
2002	2.283	3.389	5.672
2003	2.570	3.481	6.051
2004	2.580	3.770	6.350

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Segundo a Secretaria, naquele momento, a prioridade na Educação Infantil era ampliar o atendimento e avançar na perspectiva de universalizar o acesso. O atendimento na Educação Infantil se dava em 94 espaços, assim divididos:

- a) 26 Centros de Educação Infantil Municipal;
- b) 18 Centros de Educação Infantil Comunitários;
- c) 6 Centros de Educação Infantil anexos às Escolas Básicas;
- d) 20 Pré-Escolas nas Escolas Básicas da cidade;
- e) 18 Pré-Escolas no campo, junto com as Escolas;
- f) 6 Creches Domiciliares.

Havia por parte da equipe pedagógica da SEC uma preocupação, não somente com a ampliação das vagas e dos espaços físicos, mas também com a qualificação profissional dos educadores que atuavam nessas unidades.

A criança não pode ser submetida ao atendimento por pessoas sem habilitação, tampouco a ampliação se restringe apenas às estruturas físicas. É necessário investir na formação dos educadores, o que permite um diferencial na política de atendimento à criança nas instituições infantis (REVISTA A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2004, p. 9).

No quadro III, podem-se observar os dados referentes ao corpo docente das unidades de Educação Infantil.

Quadro III

Habilitação dos Professores

Formação	1996	1999	2004	% por habilitação
Magistério (Ensino Médio)	303	421	135	11,96
Adicionais	40	72	66	5,84
Licenciatura Curta	43	43	6	0,53
Licenciatura Plena	199	315	400	35,43
Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>)	58	126	521	46,15

Mestrado	-	-	01	0,08
não titulado	81	-	-	
Total	724	977	1.129	

Fonte: Revista A Educação Infantil Pública Municipal de Chapecó, 2004, p. 8.

2. Concepção Político-Pedagógica

Um Projeto Político-Pedagógico (PPP) é construído ao longo de um processo e, não, como se pode imaginar à primeira vista, antes de sua implantação. A concepção inicial sempre sofrerá ajustes impostos pela realidade, ainda que não se assuma uma concepção democrática e processual. Não é possível, nem é desejável, implantá-lo de fora para dentro. A democrática construção do PPP envolve não apenas concepções técnicas, teóricas e metodológicas, mas também aspectos de crença em mudanças, como afirmava Freire (1971, p. 70): “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Mesmo porque, ninguém ensina ninguém, os sujeitos aprendem juntos.”

Uma proposta pedagógica deve resultar de um processo que se desenvolve gradativamente, no caminho, no caminhar. Toda proposta tem uma história que precisa ser contada.

No pensamento de Freire, não é possível separar educação e política, ambas são indissociáveis, já que são duas dimensões humanas intrinsecamente ligadas. Toda ação educativa é um ato político, que ajuda o sujeito a tomar consciência de sua posição no mundo, libertando-se de sua consciência oprimida ou alienada. E todo ato político é, por sua vez, uma ato educacional.

A Prefeitura de Chapecó, por intermédio de sua Secretaria Municipal de Educação, no período de 1997 a 2004, propôs uma reorientação curricular, com base nos princípios da Educação Popular, tendo como diretrizes a Cidadania, a Democracia, a Autonomia e o Trabalho Coletivo. No processo de construção houve o empenho em integrar pais, professores e alunos, fazendo com que a comunidade toda viesse a participar, pensar e repensar a prática pedagógica e social.

Tivemos a preocupação de construir a qualidade do trabalho da Educação Infantil com processos coletivos e democráticos que resultaram no movimento de reorientação curricular de Educação Popular. Neste sentido, através [sic] de muitos estudos e debates pedagógicos com educadores, servidores, pais, lideranças e

crianças, construímos os princípios norteadores da Política da Educação infantil na Administração Popular: Trabalho Coletivo, Autonomia, Democracia e Cidadania, reafirmando com isso, nosso compromisso com as classes populares (REVISTA A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2004, p. 5).

Cidadania, segundo o PPP, é um espaço em que as crianças podem e devem ter o exercício pleno de direitos infantis. “A cidadania é ter direito a um tempo de infância e a ser educado nesse tempo, respeitado, assistido e a se construir historicamente enquanto sujeito na história” (PPP DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1999, p. 15). Cada CEIM, portanto, deveria se caracterizar como esse ambiente de vivência cidadã, possibilitando, a todas as crianças, a permanência e o usufruto dos direitos nesse espaço.

A formação pedagógica deveria, também, incentivar o exercício da cidadania pelos docentes, uma vez que não pode formar adequadamente para a cidadania quem não a vive concretamente em sua vida e em seu exercício profissional. A cidadania desejada era a cidadania ativa, ou seja, a que estimula o envolvimento e a participação do sujeito nas decisões da sociedade, opondo-se às relações de dominação, alienação e opressão.

O exercício da cidadania tem maior propensão de sucesso quando efetuado de forma coletiva e não de maneira individualizada, “onde cada cidadão tenha a capacidade de agir coletivamente diante dos fatos, com ações transformadoras, construindo alternativas de vida com ética e igualdade” (REVISTA A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2004, p. 10).

A democracia só se completa com a democracia cognitiva, ou seja, a democracia completa é aquela que se prima pela qualidade de vida dos seus cidadãos, sendo que a qualidade de vida não é completa enquanto todos não tiverem acesso ao saber consolidado e, ao mesmo tempo, terem seu saber reconhecido. “A educação efetiva-se como MEDIAÇÃO para a construção da democracia, portanto, mediante um processo intencional de construção” (*id.,ib.*, p. 11).

A escola, enquanto instituição social, precisa, portanto, criar as possibilidades para que todos participem da construção da sociedade democrática, da construção coletiva da competência e da liberdade de expressão. A escola, para tornar-se mecanismo de formação de todos, tem de ser formada por todos.

Segundo a Proposta Pedagógica do Município de Chapecó, democracia é o regime que capacita todos para o processo de tomada de decisões, seja no universo micro, seja no macro, ligadas a um projeto maior; é, por isso, o regime que habilita todas as pessoas para a

capacidade de escolher, de tomar iniciativas, de serem donas, enfim, de seus próprios projetos de vida. A proposta visava garantir a democracia. Mas como só se aprende democracia vivendo-a, o sistema municipal de educação de Chapecó propôs a gestão democrática, viabilizada por mecanismos, dentre os quais se destacavam o Conselho Municipal de Educação, os conselhos escolares e o processo de eleição de diretores.

A autonomia garantia o respeito às iniciativas diversas e a criatividade dos colegiados, especialmente do coletivo docente, facilitava a consolidação e garantia da educação popular²⁵.

No caso específico da Educação Infantil, possibilitar à criança o desenvolvimento da curiosidade (ingênua, que se transforma em curiosidade epistemológica, segundo Paulo Freire), a ser espontânea, a ter inquietude paciente e paciência inquieta, a manifestar suas diferentes linguagens, é trabalhar a cidadania no espaço democrático para a construção da autonomia nas faixas etárias específicas da primeira infância. Nos CEIMs, tentava-se garantir essa educação democrática por meio da organização coletiva dos espaços, das brincadeiras e da interação com os outros sujeitos presentes no processo escolar e do entorno.

O PPP de Chapecó destacava ainda que é fundamental para a Educação Popular promover o desenvolvimento da coletividade e da solidariedade, a fim de potencializar as relações democráticas. As ações deveriam ser pensadas e desenvolvidas no coletivo, oportunizando a reflexão transindividual²⁶. A Secretaria Municipal de Educação viabilizou o trabalho coletivo, criando condições objetivas por intermédio de dois instrumentos: (i) um coletivo de professores para um coletivo de turmas, com tempo para estudo dentro da carga horária do ano letivo e (ii) um programa de Educação Continuada, desenvolvido paralelamente ao ano letivo.

Pensar a educação de forma coletiva é muito mais que pensar a escola. É estar construindo [*sic*] um novo projeto de sociedade. Por isso, enquanto espaço de

²⁵Sabe-se que o conceito de Educação Popular é polêmico, mas aqui, o que se quer dizer é, de modo mais genérico, a educação voltada para os interesses da maioria da população.

²⁶O conceito de sujeito transindividual, desenvolvido por Lucien Goldmann (1972, *passim*), ultrapassa a ideia de sujeito coletivo, pois não resulta do simples somatório dos sujeitos individuais, mas da constituição, qualitativamente superior de um novo sujeito. Para melhor esclarecer o conceito, Goldmann dá o exemplo de uma pessoa que quer levantar um piano e que, mesmo com a ajuda de outras pessoas, não consegue erguer o instrumento se aplica simplesmente a soma de suas forças em um mesmo ponto do piano. No entanto, levantam facilmente a peça, por mais pesada que ela seja, se somam as forças e as aplicam em pontos diferentes do objeto a ser levantado, criando, portanto, um novo sujeito que ultrapassa os indivíduos e a própria soma das forças individuais.

organização a escola tem que ter objetivos que levem a construção desse projeto, deve ter momentos de estudo, pensados e planejados anteriormente, debates, planejamentos e avaliações da caminhada do coletivo, onde [sic] as reflexões sejam contínuas e sistemáticas para que o educador com o educando façam a relação “micro” do trabalho de sala de aula nas diferentes áreas do conhecimento, com o “macro” da construção social e histórica, considerando fundamental que a educação possa contribuir para que esses sujeitos sejam capazes de ir efetuando saltos qualitativos em suas ações no cenário social, de forma autônoma, mas organizada (REVISTA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1998, p. 11).

A concepção de educação construída no Projeto Político-Pedagógico de Chapecó e que norteava a ação docente estava fundamentada nos princípios da educação libertadora e da educação popular, que visam à formação da consciência crítica das classes populares, para que lhes seja possível construir sua própria cidadania e, conseqüentemente, a democracia para toda a sociedade.

Na época da administração da Frente Popular, a Secretaria Municipal de Educação de Chapecó conseguiu construir coletivamente o Projeto Político-Pedagógico, fundamentando-se, segundo o PPP, na concepção do Materialismo Histórico-Dialético.

Nesse projeto, a criança era pensada como quem aprende construindo e reconstruindo saberes e conhecimentos por meio de suas experiências de vida. Por isso, ela não era encarada como “projeto de adulto”, mas como um sujeito que pode crescer vivenciando, de fato, sua infância, conhecendo sua própria história, podendo tomar decisões e iniciativas para a manifestação e a modificação das práticas sociais próprias da idade.

Os conhecimentos e as experiências que elas traziam de suas casas, de sua cultura primeira, como dizia Georges Snyders, era o ponto de partida para a construção do processo de alfabetização, por exemplo. E, dentro da concepção pedagógica então proposta, o diálogo era instrumento fundamental para a transformação dos conhecimentos do senso comum (“Cultura Primeira”) se superarem efetivamente a partir da assunção de sua dimensão epistemológica.

A infância na perspectiva de educação popular é entendida num contexto histórico, político, social, econômico onde a criança é um sujeito de direitos e em pleno desenvolvimento desde o nascimento, que não aguarda nenhuma etapa, idade ou período. Uma criança presente e que tem consciência de seu passado, conhece seus opressores e constrói seus heróis e que se transforma e transforma suas ações

cotidianas nas relações sociais estabelecidas com os outros (PPP DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1999, p. 17).

A organização curricular da Educação Infantil era a expressão mais específica da concepção educacional mencionada, voltada para este subsistema. Com informações da Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, foi possível compor o quadro IV:

QUADRO IV
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Forma de Atendimento	Idade das Crianças	Número de crianças na turma	Quadro docente
Berçário em período integral	até 1,5 ano	15	1 professor(a) docente com 40h/ semanais e 1 agente educativo com 40 h/ semanais
Maternal em atendimento de período integral	1,5 a 4 anos	20	1 professor(a) docente com 40h/ semanais e 1 agente educativo com 40 h/ semanais
Maternal em atendimento de 4 horas diárias	1,5 a 4 anos	20	1 professor(a) docente com 20h/ semanais e 1 agente educativo com 20 h/ semanais
Pré-escola em 4 horas diárias	4 e 5 anos	25	1 professor(a) docente com 20h/ semanais.

FONTE: Secretaria Municipal de Educação de Chapecó

No entanto, era a reconstrução, por meio das experiências e das ações cotidianas dos educadores com as crianças, que dava concretude à proposta de educação da SEC. Os educadores chapecoenses tentavam “traduzir” (na verdade, reconstruir), pelo diálogo com as crianças, o significado dos valores, dos saberes, das posturas e das relações que estavam propostos no novo PPP.

A SEC transmitia seu entendimento da alienação como a fragmentação do conhecimento e a concepção da organização social pronta, dada e acabada. Ou seja, exprimia uma proposta contrária à que dá ênfase ao saber decorado, das cópias intermináveis, de conteúdos sem sentido, da relação autoritária entre as pessoas, da transmissão de conhecimento apenas. Propunha uma educação libertadora, que é aquela que problematiza, potencializa a autoconscientização pela relação dialógica entre os sujeitos; estimula a construção política destes sujeitos, assim como a construção de sujeitos mais solidários, que modificam e se modificam nas pequenas ações.

3. A Pesquisa

Trabalhar a nova proposta de educação da Secretaria de Educação de Chapecó implicava em cuidadosa pesquisa da realidade alvo das ações de intervenção. Dada a natureza da proposta, é claro que a metodologia mais adequada era a da pesquisa participante, uma vez que seria uma incoerência, *in limine*, pesquisá-la por meio de concepções que não convergissem com a participação.

A pesquisa participante teve, portanto, por objetivo apreender a realidade, suas condições, as lógicas estabelecidas nas falas de cada pessoa e o relacionamento implícito entre os sujeitos da pesquisa e os docentes-pesquisadores.

A pesquisa foi então desenvolvida por meio de visitas à comunidade, encontros com lideranças e reuniões com pequenos grupos.

Com as crianças, a pesquisa se desenvolvia por meio da observação de suas brincadeiras. Eram observadas, sobretudo, nos papéis que assumiam no “faz-de-conta”, bem como seus sentimentos envolvidos e as relações de uns com os outros.

A pesquisa com as crianças de turmas menores revelaram algumas dificuldades, porque elas eram muito pequenas e não conseguiam, por meio da fala, revelar sua realidade. Neste caso, era necessário planejar mais as aproximações investigativas. No berçário, a pesquisa passou a ser desenvolvida com os pais e com as pessoas ligadas à criança, pois é o adulto que dá significado as ações e manifestações do bebê. Mas, evidentemente, é preciso fazer a “depuração” do viés adulto, das “traduções” (“traições”) dos anacronismos adultos.

O educador-pesquisador pode observar as manifestações infantis por meio das múltiplas linguagens (não-verbais) de que ele lança mão. No entanto, neste caso, é necessária grande *expertise* teórico-metodológica específica que, infelizmente, ainda não está devidamente desenvolvida no campo da pesquisa educacional.

É a partir da pesquisa que os adultos deveriam priorizar o trabalho com as crianças. Para isso, era de extrema importância o envolvimento dos educadores com as famílias de seus alunos, familiarizando-se (sem trocadilhos) com sua convivência fora da escola. Esta, sem dúvida nenhuma, a melhor oportunidade de pesquisa da realidade, mas, certamente, com os instrumentos técnico-científicos adequados. Na escola, a simulação das situações concretas do dia-a-dia da criança em casa ajudava também o processo de conhecimento de seus universos.

Organizando os espaços de forma desafiadora e intencional, simulando o cotidiano familiar, criando casas, ruas, bares, mercados, igrejas, locais de trabalho e dispondo de materiais de vivência diária das crianças, registramos as emoções, sentimentos e também falas em suas brincadeiras de faz de conta, momento em que a criança conta o seu fazer, que nos apontaram a visão de mundo construídas na criança por seu grupo social” (REVISTA A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA MUNICIPAL DE CHAPECÓ, 2004, p. 23-24).

Coletadas as falas, o coletivo de cada CEIM, ou o professor de cada turma, as classificava em categorias:

- a) Descritivas: que somente narravam o problema;
- b) Analíticas: descrevem e analisavam o problema;
- c) Propositivas: falas que descreviam, analisavam e propunham soluções para o problema.

A prioridade era para as falas significativas, ou seja, as que descreviam, analisavam e propunham soluções para o problema, demonstrando o limite explicativo da realidade vivida.

O PPP de Chapecó referenciou-se, como já foi esclarecido, de um modo mais amplo no Materialismo Histórico-Dialético; mais especificamente, ele se construiu sobre os alicerces da concepção pedagógica de Paulo Freire.

Como é de domínio público, a teoria freiriana de educação tem como estratégia de aprendizagem o Círculo de Cultura, no qual os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem – educando e educador – confrontam suas culturas primeiras para, juntos, construírem o novo conhecimento. Por isso, os componentes curriculares não são dados previamente, mas identificados nos universos culturais dos sujeitos, nos quais se levantam os Temas Geradores. Portanto, para a identificação dos Temas Geradores buscam-se, nas falas, os temas mais recorrentes e mais significativos, sejam do ponto de vista linguístico, seja do ponto de vista histórico (ontológico, no sentido do ser social).

No processo educacional de Chapecó, a partir do problema de cada comunidade e de seu limite explicativo, os educadores selecionavam conhecimentos a fim de desencadear a reflexão crítica sobre as situações existenciais, ampliando a visão de mundo das crianças, no caso da Educação Infantil, pela construção coletiva de novos conhecimentos.

O Tema Gerador traz à tona a situação-limite presente nas falas da comunidade e os problemas vividos por seus sujeitos. Partindo de uma rede temática, buscava-se compreender a realidade local como uma totalização sócio-histórica. As falas significativas passavam por

uma análise dos educadores, que delas retiravam os temas geradores – evidentemente na lógica do mundo adulto -- uma vez que o mesmo tema na lógica do mundo infantil é um reflexo do problema apresentado pela comunidade. A partir da definição do tema gerador era construída a rede temática, que compunha um “mapa pedagógico”, estabelecendo uma relação entre as explicações das crianças, da comunidade e os elementos da organização social. Essa situação levava ao estabelecimento de um diálogo entre as diferentes visões de mundo, envolvendo a micro e a macroestrutura.

Na pesquisa dos temas geradores na Educação Infantil buscava-se diagnosticar as situações dos diferentes sujeitos que convivem com a criança, trazendo para o convívio escolar informações sobre tensões, contradições e práticas culturais. “Pautados nas ações vivenciadas na realidade cotidiana das pessoas é que buscamos os conteúdos e temáticas sistematizados para uma compreensão crítica e contextualizada desta realidade numa dimensão de totalidade” (PPP DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, p. 23).

Outro eixo do tema gerador abordado no PPP de Chapecó era a interdisciplinaridade. Os conhecimentos das diferentes áreas eram articulados entre si, rompendo com a fragmentação tradicional dos currículos, em que cada disciplina busca alcançar seu objetivo e o processo de conhecimento é desenvolvido dentro de cada área compartimentada, fragmentando a realidade. “Para romper com a forma tradicional e fragmentada da educação busca-se no Tema Gerador a superação dessa compartimentalização dos conteúdos” (REVISTA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1998. p. 21). Os conhecimentos das diferentes áreas se imbricavam numa mesma e única totalidade.

O “Contra Tema”, em que os educadores expunham sua visão de mundo ampla e contextualizada do problema era o ponto de chegada da programação. A “Questão Geradora” era uma pergunta que os educadores se faziam, visando à ruptura do limite explicativo, tendo em vista o “Contra Tema” construído pelos educadores. A seguir, definia-se a “Intencionalidade”, ou seja, onde os educadores queriam chegar.

Para se ter uma ideia de como o processo se desenvolvia, expõe, a seguir um exemplo de tema gerador.

TEMA GERADOR: Rosa é cor de menina. Não gosto de amarelo porque é cor de preto. Menino não brinca com menina.

O trabalho pedagógico, como foi esclarecido, tinha de ter como ponto de partida a realidade da vida da criança, da família e da comunidade. No entanto, não se podia permanecer nessa realidade, como tampouco se podia permanecer nessa no senso comum a

respeito dessa realidade. Era necessário avançar no sentido de se tornar significativo. Precisava avançar para fazer sentido, para provocar rupturas e mudanças na visão de mundo daquelas crianças, ou seja, era fundamental ampliar os conhecimentos que elas já tinham sobre o tema em foco, assegurando a aquisição de novos conhecimentos.

CONTRA TEMA: Construir, coletivamente com o grupo de crianças, um processo de relações mais igualitárias e humanas para superar a padronização dos sujeitos gerada nas relações sociais. Esse processo podia ser desenvolvido por meio de brincadeiras, organização de espaços e do diálogo nas aulas, retomando constantemente as relações comunitárias e coletivas.

QUESTÃO GERADORA: As relações estabelecidas entre meninos e meninas, entre pretos e brancos, devem ser desenvolvidas em função das características biológicas e de forma natural, ou as crianças aprendem este comportamento nas relações do mundo capitalista?

INTENCIONALIDADE: Levar a criança a compreender que o relacionamento entre meninos e meninas pode acontecer de maneira saudável e que traz contribuições para o seu desenvolvimento, possibilitando a troca de experiências vivenciadas por ambos os sexos, sem diferenciar os papéis, evidenciando a igualdade de direitos.

A proposta curricular do Tema Gerador era entendida como geradora de problematizações, indagações e questionamentos, a fim de se conhecer, compreender e interferir na realidade estudada. Entendia-se que esses questionamentos propiciavam a possibilidade de se estabelecer um vínculo entre o conhecimento sistematizado e a realidade vivida.

Entretanto, não se pode esquecer, neste momento, o papel social da Educação Infantil que deve encarar a criança na sua própria perspectiva, ou seja, na perspectiva de quem (crianças de 0 a 6 anos) interpreta o mundo a partir de seu próprio tempo de vida. Pode ser uma violência simbólica das mais perigosas submeter a criança aos anacronismos adultos, ao “ritmo escolar, esquecendo-se do lúdico, da brincadeira, do jogo, da estória (não da História) e de inúmeras outras dimensões da visão de mundo infantil.

Contudo, deve-se retomar o exemplo que vinha ilustrando como era desenvolvido o PPP de Chapecó.

Na problematização de uma das falas, eram retirados os tópicos do conhecimento que se entendia serem os conteúdos que deveriam ser trabalhados.

No quadro V, pode-se ter uma ideia de como se fazia a organização curricular a partir do Tema Gerador em Chapecó, no PPP objeto desta dissertação.

Quadro V

Organização das Falas e Retirada de Conteúdos

Fala	Problema	Conceito	Característica da fala	Problemática	Retirada de Conteúdos
Menino não brinca com menina, foi minha mãe que disse.	Menino não brinca com menina.	Menina x menino x preconceito	Descritiva Analítica	<ul style="list-style-type: none"> - Por que menino não pode brincar com menina? - Por que a mãe disse que menino não brinca com menina? - Quem são os meninos? - Quem são as meninas? - Porque a gente não quer que menino brinque com menina? - O que poderia ser feito para mudar a visão dos pais sobre a brincadeira entre meninos e meninas? 	<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras de meninos e meninas (carrinho, casinha, boneca, bola...) - Brincadeiras que as crianças brincam no CEIM e em casa. - Diferentes formas que as crianças se organizam nas brincadeiras. - Preferência das crianças pelas brincadeiras. - Resgate do papel que menino e menina ocupam no CEIM, na família e na comunidade. - Quem são os meninos e as meninas da turma.

Fonte: RAMBO, 2003.

O trabalho de sala de aula, a partir da metodologia do Tema Gerador, considerava em sua organização os seguintes passos:

- A) Estudo da Realidade (ER): Exame do conhecimento prévio do aluno e do contexto ao qual ele pertence, verificando, com detalhes, como esse aluno entendia o mundo. Era aí que se problematizava as explicações sobre a comunidade e sobre a criança. Os educadores organizavam os espaços e as atividades para possibilitar que as crianças expusessem o que pensavam e expressassem suas reações diante das problemáticas apresentadas. Esses espaços e atividades eram organizados por meio de brincadeiras, cantigas, histórias, dramatizações, filmes, exposição de fotos etc.
- B) Organização do Conhecimento (OC): Era o momento em que o professor selecionava e organizava os conteúdos científicos a serem trabalhados a partir da problemática central. Eram atividades pensadas e preparadas estrategicamente, com a intenção de superar as explicações das situações problematizadas pelo senso comum, mediando a construção de uma nova compreensão sobre a realidade.

- C) Aplicação do Conhecimento (AC): O educador fazia a avaliação, considerando a visão inicial e as rupturas que os educandos realizavam após o desenvolvimento do trabalho nos passos anteriores.

Temos a certeza que esta organização metodológica enfatiza o diálogo e o pensamento crítico sobre a vivência cotidiana da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, enfim, de todas as pessoas envolvidas, inclusive do professor, e reafirma a construção histórica e coletiva do conhecimento que pode ser um campo de possibilidades, sonhos e liberdade (REVISTA PEDAGÓGICA, sd. p. 22).

O processo de análise da pesquisa e construção do Tema Gerador apresentava-se como um mapa pedagógico, elaborado coletivamente pelos educadores, no qual se propunha uma relação entre as explicações das crianças, da comunidade e dos elementos da organização social, buscando uma leitura transindividual daquela realidade. Era por meio da rede que as denúncias diagnosticadas na pesquisa eram reveladas e também se caracterizavam as diferentes visões de mundo.

4. Avaliação

Na perspectiva da Educação Popular e do Projeto Político-Pedagógico desenvolvido pelo município de Chapecó, a avaliação deveria ser processual, diagnóstica e contínua. Considerava o processo de construção do conhecimento como um todo, exigindo uma atenção permanente para a aprendizagem. Era um elemento contínuo e participativo, no processo ensino-aprendizagem. Era sistematizada de maneira descritiva, com registros dos avanços, das dificuldades e das superações, tanto da criança como da turma, com participação dos pais e dos alunos.

A avaliação era organizada em quatro momentos, como forma de diagnosticar e de se repensar a prática dos profissionais e das crianças. No primeiro momento, era feito o registro individual, contemplando o desenvolvimento da criança no cotidiano da Educação Infantil, seus avanços cognitivos, sociais, autônomos, solidários e democráticos, bem como sua relação com o grupo. No segundo momento, era feito um registro geral sobre a turma, com a descrição das ações coletivas, seu desenvolvimento enquanto grupo, suas dificuldades e seus avanços, bem como sobre os compromissos do professor em relação às questões observadas. No terceiro momento, as crianças falavam, fazendo revelações do que gostavam e do que não

gostavam, do que achavam da sala de aula, se havia diálogo, as amizades... Eram questionadas a respeito de como gostariam que fosse a sala de aula e o que poderia ser feito para que seus desejos acontecessem. Como quarto e último momento do processo de avaliação, eram organizadas assembleias com os pais, nas quais se analisavam os instrumentos de avaliação. Nas assembleias de pais também eram expostas as atividades desenvolvidas em sala de aula.

5. Educador Popular

Na Educação Popular, o professor tem uma função política, de responsabilidade social. Caracteriza-se como educador que se posiciona como pesquisador, como animador cultural e como sistematizador de conhecimentos elaborados coletivamente, oportunizando condições para que os próprios educandos busquem conhecer e entender sua relações com o mundo e com os outros. Na verdade, na perspectiva materialista dialética, o educador é um “ontólogo do ser social”, que busca construir a superação dos paradigmas lineares da sociedade capitalista. Coordena e pensa, com os outros, os processos educacionais. Entende-se como um elemento do sujeito coletivo, transindividual. Seu primeiro papel é o de conhecer, profundamente, a realidade sócio-cultural das crianças e de suas famílias, para possibilitar que seus membros nela interfiram de modo mais qualificado.

Dentro da proposta de Educação Popular, o professor tem de assumir, obrigatoriamente uma postura democrática, ou não será educador popular; sua função é de provocador do processo de construção coletiva do conhecimento e, no caso da Educação Infantil, como organizador dos espaços para que a criança, autonomamente, se manifeste e leia o seu mundo, sob a perspectiva da infância. “Era sua a tarefa de ensinar a criança a brincar, surpreendendo-a a cada dia, criando necessidades de organização do seu pensamento, possibilitando a ampliação de suas experiências” (PPP DA REDE MUNICIPAL DE CHAPECÓ, p. 22). A intervenção pedagógica do professor, em Chapecó exigia-lhe uma consciência maior na apreensão, reelaboração dos significados transmitidos, porque ele deveria perceber como o conhecimento científico chegava até as crianças.

Ao educador cabe revelar o mundo. Mas isso não pode ser feito expondo, mostrando; isso deve ser feito vivendo nele como ele é e apontando para o que ele deve ser na superação da alienação e das desigualdades. Deve criar oportunidades para que os próprios educandos

possam vê-lo e ouvi-lo criticamente, cada vez mais conscientes e com um conhecimento cada dia mais elaborado sobre o que ele é e deve ser.

Desafiados a articular e mediar uma prática pedagógica que abrangesse os princípios teóricos e metodológicos do PPP proposto para Chapecó, os educadores municipais foram incitados a repensar suas concepções e procedimentos, especialmente a aprofundar a concepção curricular com base numa práxis libertadora. Neste aspecto, a proposta da Frente Popular que administrou Chapecó no período de 1997-2004 explicitava: “O processo de formação na Rede Pública Municipal tem como eixo central as concepções e práticas da educação popular, produzida a serviço dos interesses reais das classes populares” (REVISTA EDUCAÇÃO COM PARTICIPAÇÃO POPULAR, 2000, p. 16). Certamente a afirmação apontava para um quadro docente formado por educadores autônomos, capacitados e instrumentalizados para dar conta da ruptura do senso comum para o conhecimento científico, dentro de um processo dialético de educação.

Assim se exprimia a administração na revista *A Educação Infantil Pública Municipal de Chapecó* (2004, p. 9):

A formação continuada não se limita à relação educador e crianças. Essa tem a intencionalidade de que os diferentes sujeitos que atuam no espaço possam construir a totalidade da ação educativa, seja a merendeira no ato de preparar a alimentação, a servente ao manter o ambiente limpo, organizado e belo, seja no ato coletivo de garantir o acesso da comunidade e das famílias ao espaço educativo, que por essas atitudes tem possibilidades de resignificarem seus conceitos e concepções sobre a infância. A formação continuada não pode deixar nenhum sujeito à margem da construção coletiva porque no momento das ações todos educam.

A formação continuada para os educadores ocorreu a partir de uma reestruturação do tempo para estudos e planejamento, sendo organizada com o auxílio do Apoio Pedagógico. Um grupo de estagiários assumia as turmas durante o trabalho dos professores titulares. Para que não houvesse necessidade de dispensar as crianças. Esses encontros ocorriam mensalmente, com assessoria da Equipe Pedagógica da Educação Infantil.

Não é possível planejar a prática educativa sem tempo para pensá-la e organizá-la, bem como sem recursos didáticos, humanos e físicos.

No processo de construção curricular, o mundo concreto da criança tinha de ser contemplado, exigindo um olhar crítico do educador, no sentido de contextualizar essa realidade.

CAPÍTULO IV

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA PRÁTICA

Uma educação de qualidade deve estar voltada para a formação da cidadania, em que as crianças devem ser vistas e tratadas como cidadãos e cidadãs. Aí, o trabalho pedagógico deve voltar-se para a construção de um conhecimento e um indivíduo crítico, autônomo, criativo, capaz de agir no seu meio, e transformá-lo.

O Centro de Educação Infantil pode contribuir para a mudança, desde a primeira infância, construindo, por meio de seus educadores, uma educação crítica, com instrumentos para o exercício da cidadania. Mas, como construir uma educação democrática, em que o currículo leve em conta as especificidades infantis?

Visando verificar a opinião dos educadores da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Chapecó a respeito do Projeto Político-Pedagógico desenvolvido entre 1997 e 2004, foi elaborada e aplicada uma pesquisa de opinião, utilizando o Método Likert.

Os professores que responderam à pesquisa de opinião foram escolhidos aleatoriamente, sendo que o principal requisito foi o de terem trabalhado na rede municipal de ensino durante os oito anos de vigência do currículo que tinha o tema gerador como estratégia central. Os professores de três Centros de Educação Infantil Municipal responderam ao questionário, totalizando vinte educadores desta parte da pesquisa.

O instrumento de coleta de opinião foi construído com oito assertivas, sendo cada uma delas composta por afirmações claras e objetivas que procuravam exprimir as hipóteses desta pesquisa.

Conforme orientação do Método Likert, descrito por Pedro Marinho, em *A Pesquisa em Ciências Humanas* (1980), todas as assertivas foram representadas por linguagem acessível. Como é exigência do próprio método foi realizado o teste de consistência, cujos procedimentos são descritos a seguir.

Aplicados os instrumentos, as respostas entraram em fase de tabulação e interpretação. Após a tabulação geral, foram destacados 20% dos sujeitos que acusaram, no conjunto de todos os quesitos, as menores somas de escores, assim como os 20% que acusaram as maiores. A resposta a cada quesito foi ponderada, dentro de uma escala de 1 a 5, desde o “concordo totalmente” até o “discordo totalmente”. Como o instrumento compreendia 8 itens, a soma máxima possível, em relação a cada sujeito, seria 40. A soma mínima possível seria 8. Os resultados referentes aos 20% de sujeitos com somas mais altas e os 20% com somas mais

baixas foram organizados na tabela a seguir explicitada, para efeito de cálculo do teste de consistência de cada um dos quesitos do instrumento. Atente-se para o fato de que 20% sobre 20 é igual a 4. Aparecerão, portanto, 4 sujeitos com somas baixas e 4 sujeitos com somas altas.

Quadro VI
ASSERTIVAS DA PESQUISA DE OPINIÃO

Professor	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Total
E	5	4	5	5	5	5	4	4	37
I	5	5	4	5	4	5	4	5	37
T	4	5	4	4	1	4	2	5	29
U	4	5	4	4	2	4	2	4	29
Σ "Ma"	18	19	17	18	12	18	12	18	132
Σ "Me"	7	5	8	7	6	8	4	8	-
D	11	14	9	11	6	10	8	10	-
C	2,75	3,5	2,25	2,75	1,5	2,5	2	2,5	-
F	2	2	2	4	1	2	1	2	16
Q	1	1	2	1	1	2	1	4	13
R	2	1	2	1	2	2	1	1	12
S	2	1	2	1	2	2	1	1	12

O método Likert, determina como limite mínimo inferior, para verificar se um quesito é ou não consistente o grau 2 (dois). Assim os quesitos com grau de consistência inferior a 2 (dois) devem ser descartados, reformulados e reaplicados, ou, em último caso, tabulados e interpretados, mas sempre relativizando os resultados. Optamos pela consideração e análise dos quesitos com consistência e abandono do quesito V que, como se viu pelo cálculo do teste de consistência, não apresentou o mesmo grau.

Os quesitos de I a IV, como se pode comprovar no anexo, versavam sobre os Princípios Norteadores do PPP construído e desenvolvido no Município de Chapecó. Já os quesitos numerados de V a VIII foram construídos para captar as opiniões dos entrevistados sobre questões direta ou indiretamente relacionadas ao “Método Paulo Freire”.

A seguir analisam-se os resultados das assertivas que passaram no teste de consistência.

Quanto à assertiva I, “A partir da construção do Tema Gerador e do desenvolvimento do mesmo em forma de aulas, era possível identificar mudanças na visão de mundo das crianças da Educação Infantil.” O grau de consistência deste quesito foi de 2.75, atendendo, assim, aos padrões do Método Likert.

Todos os professores manifestaram opinião sobre este item, sendo que 55% discordam totalmente, ou parcialmente, da afirmativa, e 45% concordam totalmente ou parcialmente com ela. Ou seja, alguns professores pensam que conseguiam perceber mudanças em seus alunos após o desenvolvimento do Tema Gerador em formas de aula, enquanto outros não conseguiam ter essa visualização em suas turmas de Educação Infantil. Entretanto, para uma interpretação mais adequada do quesito, é necessário levar em conta a tabulação total dele, com todas as opções escolhidas pelos entrevistados e seus respectivos percentuais, como se pode observar no quadro VII.

Quadro VII
TABULAÇÃO DO QUESITO I

OPÇÕES	N.º	%
Discordo totalmente	2	10,0
Discordo parcialmente	9	45,0
Não tenho opinião formada	0	-
Concordo parcialmente	7	35,0
Concordo totalmente	2	10,0
TOTAL	20	100,0

No método Paulo Freire, a construção do Tema Gerador é feita dialogicamente, entre educador e os educandos. Deve ser sempre um ato de recriação, em que o fio condutor é a emancipação do aluno.

Segundo Romão:

O que geralmente se denomina “método Paulo Freire” é mais do que um conjunto de técnicas de ensino (...); é uma nova concepção de educação, na qual os princípios, compromissos e estratégias implicam, no limite, uma visão de mundo a partir da perspectiva do oprimido. (2007, p. 127).

O ser humano aprende experimentando, explorando, tateando, indagando, relacionando-se com o outro e com o meio ao qual está inserido. A aprendizagem é um processo. Porém, é necessário levar em conta o meio em que a criança está inserida, pois, segundo Kramer (1993, p. 39): “(...) a situação sociocultural e as condições econômicas em

que vivem as crianças, além do sexo e da etnia, exercem uma forte influência sobre elas e sobre os conhecimentos que constroem”.

É de suma importância que o educador de Educação Infantil conheça o contexto de vida das crianças com as quais trabalha para ter elementos consistentes para a construção de um currículo que garanta todas as especificidades infantis²⁷, que não são ontológicas, no sentido tradicional do termo, mas histórico-sociais. Neste sentido, torna-se indispensável uma compreensão profunda, por parte do educador e dos demais atores da instituição, de quem são as crianças com as quais trabalha e como estas crianças constroem seu conhecimento, de modo que, no decorrer do processo, seja possível identificar se estes sujeitos, de fato, apreenderam os temas significativos de seu mundo e são capazes, agora, de enxergar seu mundo de um modo mais crítico.

Segundo Kramer (1993), o contexto heterogêneo²⁸ em que vivem as crianças é um fator favorável, pois é a partir dele que se pode entender que as crianças têm diversos modos de inserção e compreensão do mundo social e físico no qual estão inseridas. A construção de conhecimento é influenciada pelas ações e interações significativas do seu dia-a-dia, sendo que, contextos diferentes irão gerar formas de compreensão de mundo e acesso a conhecimentos bastante diversos.

Ainda segundo Kramer, trabalhar com Temas Geradores,

(...) Significa exatamente a possibilidade de articular, no trabalho pedagógico, a realidade sociocultural das crianças, o desenvolvimento infantil e os interesses específicos que as crianças manifestam, bem como os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade a que todos tem direito de acesso. Os temas imprimem, ainda, um clima de trabalho conjunto e de cooperação na medida em que os conhecimentos vão sendo coletivamente construídos, ao mesmo tempo em que

²⁷Segundo o RCN (1998,p. 13) são consideradas especificidades infantis as afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, tendo como princípios, o respeito à dignidade e aos direitos da criança, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas; o direito de brincar, como forma de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; acesso aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização por meio da participação e inserção nas práticas sociais, sem discriminação;o atendimento aos cuidados essenciais associados asobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

²⁸Configura-se como contexto heterogêneo: as condições de moradia, o tipo de construção, quantidade de cômodos, os serviços de necessidades básicas (água, luz, esgoto, gás), o número de pessoas residente no ambiente, a constituição familiar, a escolaridade e profissão dos pais e familiares, a renda familiar, o acesso à cultura e ao lazer, as crenças religiosas, o acesso aos meios de comunicação e às tecnologias.

são respeitados os interesses individuais e os ritmos diversificados das crianças (1993 p. 50).

Os Temas Geradores, construídos por meio de pesquisas no universo do grupo educando, devem ser trabalhados no sentido de favorecer, no caso da Educação Infantil, ao processo de identificação dos componentes do contexto em que vivem (tomada de consciência) e dos instrumentos, mecanismos e possibilidades de intervenção nesse mesmo contexto (conscientização), no sentido do crescimento das crianças e da construção de novos conhecimentos. Assim, não há como tratá-los em aulas tradicionais, expositivas, o que se torna um grande desafio para os docentes, especialmente para os que trabalham na Educação Infantil, já que não há uma massa crítica ainda elaborada sobre este grau de educação. Mais difícil ainda é para as crianças tão pequenas (faixa etária de 4 meses a 5 anos de idade), que, de uma hora para outra, são inseridas no sistema educacional, com suas normas, rituais, convenções e processo de avaliação desconhecidos, até o momento, pelas unidades de atendimento dessas cortes de idade. Contudo, se se examina a questão por outro ângulo, pode ter uma maior esperança nas potencialidades freirianas da docência para a infância, na medida em que ela não está viciada pelos equívocos enraizados naquela que se volta para os demais graus de ensino, assim como na maneira como as crianças agirão com a nova metodologia, já que não estão condicionadas pelos preconceitos adultos. É claro que a criança faz parte de um determinado contexto histórico-social e este contexto influencia sua vida e seu destino.

Freire defende a idéia de que um programa de educação tem que partir do universo e, portanto, da linguagem dos próprios sujeitos aprendizes. Se esta afirmação é verdadeira para a Educação de Adultos (EDA), ela deve ser científica, também, para a Educação Infantil e, por isso, eles devem ser considerados como sujeitos do processo e não, como meros receptores das orientações dos adultos. É evidente, porém, que, neste caso, há especificidades que devem ser levadas em conta, na medida em que as crianças constituem grupos mais vulneráveis e, por isso, mais expostas aos perigos dos equívocos pedagógicos. O docente, aí, terá mais dificuldades, pois uma coisa é colocar-se na perspectiva de um adulto – o(a) próprio docente é também adulto --; outra coisa é colocar-se na perspectiva de uma criança, adotando seu olhar, incorporando sua racionalidade a respeito do mundo.

A assertiva II do instrumento de coleta de opinião buscava, exatamente, captar a opinião dos professores sobre o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação. Ela afirmava: “As discussões dos espaços de Educação Infantil se fazem mais

coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação”.

Quadro VIII
TABULAÇÃO DO QUESITO II

OPÇÕES	N.º	%
Discordo totalmente	11	55,0
Discordo parcialmente	2	10,0
Não tenho opinião formada	0	-
Concordo parcialmente	3	15,0
Concordo totalmente	4	20,0
TOTAL	20	100,0

Conforme demonstrado no quadro VIII, a assertiva II é o que apresenta maior grau de consistência, 3.5. Nesta assertiva pode-se verificar que todos os professores têm opinião formada sobre o assunto, sendo que 65% deles discordam, total ou parcialmente, da obrigatoriedade da participação de todos os sujeitos no processo. 35% concordam, total ou parcialmente, da afirmação.

Diante desses resultados, pode-se afirmar que a maioria dos professores de Chapecó não estava de acordo com o princípio freiriano da participação de todos no processo de reflexão e de tomada de decisão na mediação pedagógica. Ora, os princípios freirianos destacam que a leitura de mundo e da palavra pelos educandos, em conjunto com os educadores, nos círculos de cultura, é fundamental para que os saberes elaborados em conjunto sejam eficientes no processo de transformação desse mesmo mundo. Essa transformação só acontece quando os sujeitos se reconhecem ativos no processo educativo, ou seja, quando reconhecem sua autoria na definição de propostas transformadoras. Só assim, se tornam sujeitos ativos, politicamente, isto é, nas intervenções que farão na realidade concreta. Em suma, o protagonismo político consequente depende do protagonismo pedagógico consciente.

A construção da escola democrática não depende, igualmente, da vontade de alguns educadores e educadoras, de alguns alunos, de certos pais e mães. Esta construção é um sonho por que devemos lutar todas e todos os que apostamos na seriedade, na liberdade, na criatividade, na alegria dentro e fora da escola. A luta coerente por este sonho exige de nós respeito pelos outros, assunção de dever de cumprir nossas

tarefas, de brigar por nossos direitos, de não fugir à obrigação de intervir como educador ou educadora, de estabelecer limites à nossa autoridade como à liberdade dos educandos. Exige de nós capacidade científica, formação permanente, pela qual temos de lutar como direito nosso e clareza política, sem a qual dificultamos nossas decisões (FREIRE, 1997, p. 202).

O diálogo aberto entre todos os sujeitos do processo educativo é fundamental para a qualidade na educação e para estabelecer relações democráticas, porém, todos estes sujeitos necessitam entender o processo de construção do conhecimento sem que sua participação seja obrigatória e, sim, voluntária, por acreditar que, de fato, seu protagonismo seja o fundamento da diferença entre o método Paulo Freire e os métodos tradicionais.

Trabalhando e criando juntos, podem ser desfeitas algumas barreiras e favorecer-se uma maior interação do professor com a família, e também o conhecimento sobre a vida na comunidade, e, com o tempo, integrar-se o conhecimento das famílias nos projetos e demais atividades pedagógicas (KULISZ, 2004, p. 50).

A participação conjunta e consciente de toda comunidade escolar, integrando família e escola, possibilita à criança uma oportunidade rica de desenvolvimento, desenvolvimento este que pode ir além da sala de aula.

Em conclusão, quanto ao tema da participação de todos no processo de ensino-aprendizagem, no processo da do-discência, como dizia Paulo Freire, os professores de Chapecó refletem, em suas opiniões, uma incompreensão relativamente à sua importância dentro da proposta de formulação, implantação e consolidação do PPP proposto na gestão da Aliança Democrática do Município.

A assertiva III, “Os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania, se fizeram presentes em todas as atividades da prática educativa do CEIM e em sala de aula, por meio das aulas desenvolvidas.”, versa sobre as categorias trabalhadas no PPP de Chapecó.

Quadro IX

TABULAÇÃO DO QUESITO III

OPÇÕES	N.º	%
Discordo totalmente	1	5,0
Discordo parcialmente	8	40,0
Não tenho opinião formada	0	-
Concordo parcialmente	9	45,0
Concordo totalmente	2	10,0
TOTAL	20	100,0

De acordo com o teste de consistência do Quadro VI, pode-se observar que a assertiva atingiu um grau de consistência 2,25.

Verifica-se, estatisticamente, que 45% dos professores discordam da afirmação que todos os princípios norteadores do PPP se fizeram presentes na prática educativa; e 55%, dos pesquisados concordam com a afirmativa. Ou seja, a maioria dos professores considera que os princípios que nortearam o PPP se fizeram presentes na prática educacional e que, portanto, não somente a proposta da administração estava fundamentada nos princípios freirianos, como também as práticas pedagógicas de sala de aula.

Princípios como a democracia, cidadania, trabalho coletivo e a autonomia, não são categorias que surgem em uma sociedade por acaso. Todas são categorias processuais, construídas coletivamente pelos sujeitos.

Uma rede pública pode criar condições de ser democrática na medida em que, mobilizando-se e organizando-se, lute contra o arbítrio, supere o silêncio que lhes esteja sendo imposto e leve o poder arbitrário do governo a conceder (FREIRE, 2007 p. 203).

Uma ação educativa comprometida com a cidadania, com a autonomia e com a democracia vai muito além do simples ato de cuidar, nas instituições de Educação Infantil; primam pela ação integrada de cuidar e educar, estimulando o desenvolvimento de capacidades autônomas de todos os sujeitos da comunidade escolar.

Mesmo que esta pesquisa levante, identifique e constate apenas as tendências de opinião predominantes, independentemente da assunção profunda dos princípios freirianos, a rede de Educação Infantil de Chapecó entendia, à época da implantação e desenvolvimento do novo PPP, que esses princípios estavam presentes e orientavam o planejamento e a execução

dos processos educacionais, pelo menos no âmbito do subsistema de educação voltado para as crianças da primeira idade.

O quesito IV do instrumento da pesquisa de opinião versa sobre a formação continuada dos educadores a partir dos princípios examinados no quesito anterior. Dizia ela: “A proposta de educação popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria de minha prática pedagógica.”. Vejamos como os entrevistados(as) reagiram a essa afirmação do pesquisador, examinando a tabulação do quadro X.

Quadro X
TABULAÇÃO DO QUESITO IV

OPÇÕES	N.º	%
Discordo totalmente	3	15,0
Discordo parcialmente	4	20,0
Não tenho opinião formada	0	-
Concordo parcialmente	11	55,0
Concordo totalmente	2	10,0
TOTAL	20	100,0

O grau de consistência desta assertiva foi de 2,75, sendo, portanto, adequada e oportuna para esta pesquisa, de acordo com o Método Likert.

Todos os professores se manifestaram quanto ao quesito, sendo que 35% deles discordaram, total ou parcialmente, da afirmação, e 65% deles concordaram, também parcial ou totalmente, da afirmação. A maioria, portanto, concordou com o fato de que a proposta de educação popular e a formação continuada, realizada a partir da proposta, contribuíram de maneira significativa para a prática pedagógica melhor qualificada de cada um.

Se a formação continuada dos professores é imprescindível para a garantia de uma educação de qualidade, no caso da Educação Infantil, ela deve ser mais enfatizada ainda, por várias razões, dentre as quais se destacam:

a) Por causa da escassez de massa crítica quanto aos fundamentos, metodologias e procedimentos da educação voltada para a infância, na medida em que vai se construindo essa massa crítica, ela deve ir sendo transferida aos que estão na linha de frente da Educação Infantil.

b) Pela recentíssima introdução da Educação Infantil no Sistema Educacional Brasileiro, pouco se pensou e se fez em relação à formação de quadros de profissionais para esse tipo de educação: ou se preparou (precariamente) quadros para o “cuidar”, ou se preparou profissionais para a docência dos primeiros anos da chamada “Pré-Escola”, voltada para as faixas etárias dos 4 aos 6 anos de idade. Esta última formação era muito semelhante à que se dispensava para os futuros profissionais do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Em suma, com ou sem titulação de magistério, a maioria dos educadores que atuam na Educação Infantil foram improvisados como docentes deste grau de ensino, sendo fundamental ou os ajustes na formação inicial obtida ou a titulação inicial dos profissionais “leigos”.

Uma proposta de educação infantil em que as crianças desenvolvam, construam/adquiram conhecimentos e se tornem autônomas e cooperativas implica pensar a formação permanente dos profissionais que nela atuam (KRAMER, 1996 p. 11).

A citação de Sônia Kramer acrescenta mais um fundamento a essa exigência, porque, mesmo os que se formaram especificamente para a Educação Infantil, o fizeram, na maioria das vezes, em cursos “bancários”, sem os pressupostos libertadores de uma formação freiriana.

Freire (2007) nos dá algumas diretrizes de atuação, hoje, e que, uma vez concretizadas, constroem a competência do educador e facilitam as de amanhã. Dentre elas, compreender que o ato de ensinar é um que-fazer em que o educador convida o educando a se apropriar do conteúdo por meio da apreensão crítica. Respeitar, para superar o conhecimento de experiência feito trazido pelo educando, é fundamental para o educador freiriano, ou emancipador. Ensinar envolve práticas de aprender com o saber da “cultura primeira” trazida pelo educando. Pensar a própria prática para compreendê-la melhor e, a partir dela, estabelecer uma autoformação continuada é outra diretriz importante. Este é um dos grandes desafios propostos por Paulo Freire: pensar uma formação continuada a partir de uma proposta de trabalho que re-signifique a prática docente.

Felizmente, parece que os docentes de Educação Infantil da rede municipal de Chapecó compreenderam a importância da formação continuada numa perspectiva freiriana. Pelo menos, foi o que deram a entender na entrevista para esta dissertação.

O quesito VI²⁹, “A história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levavam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido”, foi tabulado no quadro XI.

Quadro XI
TABULAÇÃO DO QUESITO VI

OPÇÕES	N.º	%
Discordo totalmente	0	-
Discordo parcialmente	6	30,0
Não tenho opinião formada	0	-
Concordo parcialmente	6	30,0
Concordo totalmente	8	40,0
TOTAL	20	100,0

O grau de consistência dessa assertiva é 2.5, sendo que 30% discordaram parcialmente da afirmativa e 70% concordaram, parcial ou totalmente. Portanto, a maioria entendeu que ressignificar as histórias infantis, contextualizar os personagens e organizar estrategicamente espaços e brincadeiras levam a criança a ter mais facilidade para refletir sobre o contexto em que está inserida.

Esta tendência majoritária de opinião dos docentes ratifica a compreensão que tinham da importância dos princípios freirianos do PPP de Chapecó, bem como sua adesão a eles. É claro que nem sempre as intenções proclamadas correspondem às práticas na realidade concreta da sala de aula, mas, de qualquer forma, refletem uma adesão a uma concepção pedagógica, traduzindo uma intencionalidade, nem que seja futura, em relação à sua aplicação.

Segundo Freire, o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação. Tradicionalmente, a sala de aula tem sido organizada para transmitir conhecimento, moldar a

²⁹Lembramos que o quesito V foi abandonado por sua inconsistência. O desejável é que ele fosse refeito, reaplicado e verificado seu novo grau de consistência. No entanto, a pesquisadora entendeu que a hipótese nele contida, embora muito importante, poderia ser verificada no conjunto das demais respostas, bem como no conjunto de todas as verificações desta dissertação. Por isso, ele não foi reelaborado, mas abandonado, para efeito de análise.

criança que se quer. E uma educação trabalhada dessa maneira não reconhece a experiência existencial da criança pequena e, por isso, não contribui, de forma alguma, para o processo de transformação da realidade. A educação se fará tão mais verdadeira quando estimular o desenvolvimento da necessidade crítica de expressão dos seres humanos, mesmo que eles sejam crianças. Freire (1997, p. 36) afirma que, atualmente, a educação não é mais entendida como formação, mas como simples treinamento.

Segundo Machado:

O adulto deve ter em mente que a construção do conhecimento se faz na medida em que o objeto deste se torna significativo para a criança. Isso se dá quando se assegura uma relação afetiva de confiança mútua, tranquila, estável, com vínculos que se solidifiquem com o tempo, compartilhando o poder com a criança, levando-a a decidir junto, respeitar outros pontos de vista ou assumir sua posição (1991, p. 45).

Um currículo pensado e construído pelos próprios sujeitos da mediação pedagógica deve, primeiramente, atender aos interesses e às necessidades das crianças, pois construído dessa forma, certamente o currículo considerará as peculiaridades inerentes a essa etapa da vida. É imprescindível estar atento às formas próprias com as quais as crianças entram em contato com o mundo, se relacionam com ele e lidam com o conhecimento. As necessidades, possibilidades e interesses dos grupos e de cada criança devem ser o ponto de partida do amplo “cardápio” a ser oferecido.

Assim, como está presente na assertiva VI, como primeiro passo de um PPP inovador, é fundamental a adesão dos docentes aos princípios da historicidade (contextualização) e da intencionalidade (direção) do processo pedagógico, no sentido dos interesses dos mais oprimidos, no caso, as crianças.

É imprescindível que seja assegurado que os educadores estejam convencidos de que a organização dos tempos e dos espaços tenha como preocupação maior a garantia de uma vivência plena da infância, isto é, tenham realmente como foco a criança. Isso significa que, no lugar de se pensar uma organização que seja mais prática ou cômoda para os adultos que trabalham na nesse nível educacional, dar-se-á prioridade aos interesses e necessidades da criança.

Às vezes, esquecemo-nos que a brincadeira constitui um dos raros momentos em que conseguimos trabalhar o desenvolvimento de forma completamente integrada, pois a brincadeira abrange, de modo integrado, tanto a cognição da criança, como sua

psicomotricidade, sua afetividade e sua sociabilidade. Na Educação Infantil, a brincadeira deve ser vista como uma estratégia de excelência para o desenvolvimento da aprendizagem. Vygotsky, dentre outros pensadores da educação, como Piaget, Wallon, Luria e Leontiev, explorou, de forma extremamente pertinente, os jogos e as brincadeiras como instrumentos de aprendizagem e de educação.

É importante que se incorpore na prática educacional a vivência da ludicidade, não interpretada como uma espécie de “supérfluo pedagógico”, mas como substância do direito infantil à própria vida. A brincadeira, especialmente a brincadeira de faz-de-conta, constitui um poderoso instrumento para a criança realizar a maior tarefa da infância, que é a construção de sua própria pessoa. Na educação Infantil, não se pode esquecer as categorias do mundo infantil. Não se pode esquecer o lúdico, o brincar, o contar histórias, o cantar...

Sobre o quesito “A assimilação dos educadores de Educação Infantil do Projeto Político-Pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados da proposta freiriana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que ela melhoraria a qualidade da educação”, o quadro XII contempla a tabulação das respostas dadas a ele pelos professores entrevistados.

Quadro XII
TABULAÇÃO DO QUESITO VII

OPÇÕES	N.º	%
Discordo totalmente	5	25,0
Discordo parcialmente	4	20,0
Não tenho opinião formada	3	15,0
Concordo parcialmente	5	25,0
Concordo totalmente	3	15,0
TOTAL	20	100,0

O grau de consistência dessa assertiva é 2, atendendo, portanto, aos padrões mínimos da escala Likert. Esta assertiva revela que 15% dos professores não têm uma opinião formada sobre o assunto; sendo que 45% discordam, total e parcialmente, da afirmação, e 40% concordam, total e parcialmente, com ela. Novamente as opiniões se dividem e, por uma pequena maioria, discordam da afirmação.

O conhecimento é elaborado pelo sujeito e transformado por ele que modificando o objeto de conhecimento de acordo com seu nível de compreensão, ao mesmo tempo em que modifica, também é modificado.

Como podem os professores/educadores se tornar construtores de conhecimentos quando são reduzidos a meros executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e que foram chamados apenas para implantar?

A educação é uma prática produtora de saber e, com isso, é importante que a educadora seja capaz de conhecer, na realidade, os eixos norteadores de suas ações educativas. A teoria torna-se uma ferramenta fundamental para a professora compreender a realidade, refletir a prática e repensar a ação pedagógica (KULISZ, 2006, p. 86).

É fundamental que um bom conhecimento teórico alicerce a prática. Conhecendo a fundo a concepção pedagógica que norteia seu trabalho, bem como, tendo a possibilidade de ativamente participar de sua construção, os professores planejam melhor suas ações e mediações, objetivando aprendizagens mais significativas, avaliam e têm possibilidades de refletir com mais coerência sobre a busca de uma qualidade significativa na Educação Infantil.

As respostas a esta assertiva VII demonstram que docentes da Educação Infantil da rede municipal de Chapecó estavam, ou divididos quanto ao processo coletivo de assimilação dos princípios freirianos, ou que não aderiram à proposta por não acreditarem que ela melhoraria a qualidade da educação desenvolvida no Município. O duplo sentido da assertiva foi proposital, para evidenciar que a proposta inspirada em Freire tem como pressuposto fundamental a elaboração coletiva. Em outros termos, se o PPP foi elaborado sem a participação dos professores ele é uma negação *in limine* dos princípios freirianos, pois o protagonismo de todos os sujeitos não se limita ao momento da mediação pedagógica na sala de aula, mas em todas as fases das atividades educacionais. Assim, seja pela rejeição do freirianismo, seja pela não participação na sua formulação, a maior parte dos professores de Educação Infantil de Chapecó parece duvidar da proposta da administração municipal.

A análise das respostas à assertiva VIII, “Antes de conhecer a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó, já conhecia o Método Paulo Freire de educação”, ajudam a esclarecer melhor o teor das respostas ao quesito anterior.

De fato, se na assertiva VIII, a maioria não conhecia o Método Paulo Freire, antes de participar do PPP de Chapecó e, na VII, uma maioria semelhante não assimilou o Método a partir de discussões coletivas, o projeto foi imposto de cima para baixo, na opinião dos

professores; ou mesmo em não sendo, a análise da questão aponta para uma resistência ao método como fator de melhoria da qualidade da educação.

Quadro XIII
TABULAÇÃO DO QUESITO VIII

PARECERES	N.º	%
Discordo totalmente	8	40,0
Discordo parcialmente	2	10,0
Não tenho opinião formada	1	5,0
Concordo parcialmente	3	15,0
Concordo totalmente	6	30,0
TOTAL	20	100,0

O grau de consistência deste quesito foi de 2.5, estando, portanto, dentro dos padrões exigidos pelo Método Likert.

Apenas um professor se manifestou que não tinha opinião formada sobre o tema, o que não deixa de ser estranho, pois, para concordar ou discordar da afirmação, bastava reconhecer se conhecia ou não conhecia a concepção freiriana de educação antes de tomar conhecimento dela por meio do PPP da nova administração de Chapecó.

No entanto, a metade dos entrevistados (40%, totalmente e 10% parcialmente) discordou da afirmação. Portanto, tudo leva a crer que a maioria do corpo docente da Educação Infantil desse município de Santa Catarina não conhecia as concepções educacionais de Paulo Freire antes da implementação do PPP em Chapecó.

Apenas em torno de 1/3 dos professores, conheciam o legado freiriano, já que 30% concordaram totalmente com a afirmativa. Os 15% que concordaram parcialmente certamente tiveram, antes do conhecimento adquirido no processo de implantação do PPP de Chapecó, certamente um conhecimento parcial ou superficial sobre as ideias do educador pernambucano.

Assim como afirma Brandão (1991), o Método Paulo Freire de alfabetização precisa ser pensado como uma maneira sobre o fazer e, não, como uma maneira de fazer, principalmente em se tratando da Educação Infantil, pois o Método, neste segmento, precisa

ser recriado. Na Educação Infantil é necessário construí-lo, ajustá-lo, inová-lo, recriá-lo e recriar a mediação pedagógica a partir dele.

Nada é rígido, e não há receitas. Nada é lei, a não ser as leis da lógica do ato de aprender e os princípios gramaticais da língua. Há uma proposta de trabalho-diálogo e há uma lógica no processo coletivo de aprender a ler-e-escrever. Fora disso cada situação é uma situação e coisa alguma é melhor para um círculo de cultura – para a comunidade à qual o círculo se abre – do que aquilo que sua gente descobre, com o próprio trabalho, que é bom, que amplia o diálogo, que favorece uma leitura crítica da realidade social e uma leitura correta da língua, que é parte dessa realidade (BRANDÃO, 1993, p. 69).

Cabe aqui salientar, que um Projeto Político-Pedagógico, segundo Machado (1991, p. 41), é um “(...) conjunto de idéias e posturas (...). Este, por sua vez, deve ter uma fundamentação e ser explicitado com clareza e transparência a todos que nele se vejam envolvidos.” Ou seja, primeiramente é preciso conhecer a criança com a qual se vai trabalhar, mas também é imprescindível, conhecer profundamente os princípios que norteiam a proposta pedagógica que direciona o trabalho na rede de ensino e na sala de aula.

Instala-se um abismo entre teoria e prática quando o educador não conhece os princípios e a filosofia que norteiam sua proposta de trabalho. Neste caso, os educadores acabam utilizando-se de várias concepções pedagógicas ao mesmo tempo, fazendo o que constitui um dos maiores perigos da educação: o ecletismo pragmatista imediatista. Sem conhecer o embasamento teórico que norteia sua proposta de trabalho, o educador acaba idealizando propostas pedagógicas estereotipadas ou ambíguas. As referências teóricas, as concepções sobre a criança e a Educação Infantil definem as bases sobre as quais se configuram os eixos que estruturam o trabalho educativo referente à criança. Tornar apenas técnico um trabalho pedagógico é não ter claro o objetivo que se pretende alcançar, como nos relata Freire:

A questão não são as técnicas em si mesmas – não que não sejam importantes –, mas a verdadeira questão é a compreensão da substantividade do processo que, por sua vez, requer múltiplas técnicas para atingir um objetivo particular. È o processo que leva a necessidade das técnicas que precisa ser entendido (1997, p. 57).

Conhecer as características dos educandos e suas necessidades e, ao mesmo tempo, estar seguro sobre o embasamento teórico que fundamentará o trabalho, é, tão fundamental para o educador quanto seu compromisso com a conscientização e a libertação de seus estudantes de toda e qualquer forma de opressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que a Educação Infantil passou a ser reconhecida como subsistema do sistema educacional. Contudo, foi somente a partir da Lei das Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, que ela foi transferida, efetivamente, da área de assistência social para a da educação, recebendo, da nova norma, consistência em vários sentidos, dentre os quais se destacam: (I) estrutural – sua constituição, seus componentes estruturais básicos e sua localização dentro do sistema educacional; (II) política – suas finalidades e objetivos, os sujeitos por ela responsáveis e os sujeitos que dela serão alvo e (III) pedagógica – seus fundamentos, metodologias e procedimentos didático-pedagógicos.

Embora a conquista tenha sido grande – pode-se até mesmo se afirmar que esta é a “LDB da Educação Infantil” –, sabe-se que apenas a garantia da legalidade não é suficiente para a efetividade, ainda mais em um país caracterizado pelas proclamações sem a devida correspondência nas realizações, como já ressaltaram outros autores, sem falar que ele tem se caracterizado como um verdadeiro “cemitério de leis”. Para que a Educação Infantil ganhe efetividade, será necessária ainda muita luta da sociedade civil, para que ela se transforme, em primeiro lugar como grau educacional obrigatório e compulsório. Cabe lembrar que, inicialmente, com a promulgação da LDB, a Educação Infantil não surgiu como obrigatória, bastando, para isso, consultar o artigo 4.º que abre o título dos direitos e dos deveres na educação brasileira:

Art. 4.º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades,

garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - 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. (BRASIL/MEC., 1996).

Já o artigo 5.º é explícito na caracterização do direito público subjetivo garantido apenas aos demandantes do ensino fundamental. Ou seja, ainda que oferecidas gratuitamente nas escolas públicas, as creches e as pré-escolas não são obrigatórias, o que significa dizer que, quando oferecidas, é que serão gratuitas.

A Educação Infantil vive momentos de indefinições, por uma série de fatores, destacando-se, em primeiro lugar, sua recente concepção como subsistema educacional; em segundo, a extensão do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos e, finalmente, a permissão da antecipação da matrícula aos 6 anos de idade no Ensino Fundamental. Esta última iniciativa, inclusive, na maioria das vezes, tem sido entendida como mera transposição do “3º. Período” – em que se matriculavam as crianças de 6 anos de idade, na pré-escola – para o ano inicial do Ensino Fundamental. No entanto, é um momento rico, pois, após a promulgação da LDB, ao lado das críticas, emergiram muitas novas propostas. Propostas que visam superar o assistencialismo, que se utiliza de métodos e técnicas ultrapassadas, antidemocráticas, justamente aquelas que Paulo Freire chama de “bancárias”. Também nesse contexto, emergiu, na educação pública municipal de Chapecó, após as eleições de 1996, o Movimento de Reorientação Curricular, com base nos princípios da Educação Popular e no Tema Gerador, tendo em Paulo Freire seu principal referencial teórico.

Paulo Freire, embora não tenha desenvolvido um método de ensino para crianças da primeira infância, muito contribui, com seu legado de diretrizes, conceitos e categorias, que podem nortear o trabalho pedagógico em qualquer nível ou grau de ensino.

Verificar os limites e as possibilidades do uso do Tema Gerador como elemento curricular na Educação Infantil; examinar as aproximações e os distanciamentos do PPP da Educação Infantil do município de Chapecó do legado freiriano foi o desafio desta dissertação, as questões-chave que nortearam esta pesquisa.

Dois limites estiveram presentes nesta pesquisa: a dificuldade de acesso a materiais bibliográficos referentes ao universo e ao período pesquisado e a de se explicitarem as categorias freirianas nos documentos e nas entrevistas. Certamente, ao lado das dificuldades e limites da própria pesquisadora, aí se manifestaram, certamente, o receio dos informantes, já que com a mudança do governo municipal em Chapecó – durante o qual foi realizada a pesquisa – e a consequente mudança de orientação pedagógica, houve uma perceptível inibição dos sujeitos da pesquisa em falarem sobre o período anterior, bem como um receio em fornecer documentos dessa mesma época.

Em um primeiro momento deste trabalho, para que se pudesse identificar e compreender as aproximações e os distanciamentos entre o PPP da Educação Infantil desenvolvido em Chapecó, nas administrações do Partido dos Trabalhadores, bem como as categorias propostas (Democracia, Cidadania, Autonomia e Trabalho Coletivo), fez-se necessário abordar os princípios norteadores do projeto municipal de educação da época, bem como a obra de Paulo Freire.

O segundo momento da pesquisa foi verificar as representações dos educadores que vivenciaram o processo de construção, implantação e implementação do PPP na Educação Infantil. Este foi um dos momentos mais importantes da dissertação, uma vez que seria ele que permitiria ratificar ou retificar as representações da própria pesquisadora, que também fora protagonista do mesmo processo, permitindo, portanto, a superação de uma potencial tautologia. Além disso, esse momento da pesquisa propiciou entender como ocorreu a assimilação e a adesão dos docentes à proposta de trabalho, bem como, a visão coletiva da adaptação do método e dos princípios freirianos à Educação Infantil chapecoense. Também foi possível perceber o embasamento teórico que os educadores municipais de Chapecó tiveram para desenvolver suas propostas de trabalho.

Os dados da pesquisa revelaram que todos os professores entrevistados tinham opinião formada sobre o objeto da pesquisa. Ficou evidenciado, no entanto, que as respostas revelaram opiniões diferentes, quando não totalmente díspares.

No que diz respeito às categorias que foram utilizadas para serem identificadas no PPP – democracia, autonomia, trabalho coletivo e cidadania – a opinião dos professores se dividiu, em porcentagens próximas, entre os que concordavam e os que discordavam da afirmação de que todas as categorias se fizeram presentes na prática educacional desenvolvida em Chapecó.

Construir uma educação com princípios democráticos, autônomos e que tenha a criança como foco principal não é uma tarefa simples. Implica uma visão de processo. No

qual a participação, a assimilação e a adesão não são lineares. Os processos de formulação e de desenvolvimento concreto são permeados por avanços e retrocessos, aproximações e distanciamentos de uma determinada fundamentação teórica.

A maioria dos educadores entrevistados aderiu à Proposta de Educação Popular, por acreditar que ela melhoraria a qualidade na educação municipal. Na tentativa de assimilação da proposta, dispendeu-se grande esforço para a compreensão da teoria freiriana, que era proclamada como a base do PPP proposto. A maior parte dos educadores chapecoenses não conhecia o Método Paulo Freire antes de trabalhar com a proposta de educação desenvolvida pelo governo petista.

Segundo a maioria dos professores, a construção dos Temas Geradores e o desenvolvimento dos mesmos em forma de aulas mudavam a visão de mundo das crianças da Educação Infantil. Essa mesma parcela de professores acredita que histórias infantis reconstruídas, espaços estrategicamente organizados e brincadeiras intencionalmente conduzidas levam a criança a refletir sobre seu contexto, confirmando o que Freire menciona sobre ser o ato educativo um ato permanente de recriação.

Quanto à formação continuada, a maioria dos professores pensa que ela é importante para a garantia de uma educação de qualidade e que ela é responsável pela melhoria da prática educacional.

Porém, para a maioria dos professores entrevistados, não deve ser obrigatória a presença de todos os agentes educacionais no processo e nas discussões dos espaços da Educação Infantil.

A pesquisa revelou, também, infelizmente, que quanto mais baixa a renda das famílias, menor é o percentual de crianças delas originárias matriculadas e frequentando as instituições de Educação Infantil. Ou seja, mesmo sob a visão compensatória, a Educação Infantil não estava ajudando na igualdade de oportunidades, revelando, assim, a precariedade das medidas que se dizem voltar para a democratização do acesso e do atendimento à primeira infância no país.

As discussões que se fazem sobre a função social da Educação Infantil continuam, assim, necessárias e fundamentais, para que a sociedade brasileira encontre saídas para a equalização das oportunidades de acesso, permanência e conclusão com sucesso, em suma, para a justiça social na primeira infância.

Não há dúvidas de que a proposta pedagógica que foi aplicada em Chapecó para a Educação Infantil baseada no legado freiriano foi uma proposta extremamente ousada. O

currículo construído por seus sujeitos é um grande avanço nessa categoria de ensino. Porém é importante ficar atento para possibilitar que o trabalho pedagógico envolva todas as especificidades infantis, rompendo com o senso comum, com o assistencialismo e com o ato apenas de cuidar. Construir o currículo envolvendo todos os sujeitos do processo requer a capacidade de organizar e desencadear iniciativas. Isto requer a compreensão de todos sobre o processo, com objetivos claros, a fim de qualificar o educar. Se a comunidade escolar não se envolve efetivamente, não assume os projetos e não muda suas relações, as melhores iniciativas podem dar em nada, já que nos movemos em um modelo econômico centralizador e excludente.

Quando a prática pedagógica não se fundamenta em uma teoria, ela resulta, em geral, de improvisações e voluntarismos, resultantes de práticas que não são objeto de reflexões. Paulo Freire dizia que a prática é o melhor ponto de partida para a reflexão e para a construção de uma teoria. No entanto, ela, sem a teoria pode mergulhar os docentes em um ativismo cego. Por sua vez, a teoria sem a prática pode virar discurso vazio. Assim, um dos pontos mais positivos – pode-se dizer verdadeiramente freiriano do PPP de Chapecó- foi esta interação entre prática e teoria. Pode-se afirmar que a “primeira inversão freiriana”, como a chama José Eustáquio Romão, pelo menos se insinuou na Educação Infantil de Chapecó: da prática para a teoria, para retornar-se à prática.

Pensar em uma criança autônoma, crítica, criativa, responsável, sujeito construtor do seu próprio conhecimento, é também pensar em uma proposta pedagógica que tenha os mesmos princípios, que considere a heterogeneidade e a diversidade das crianças como fator fundamental e como ponto de partida da práxis pedagógica. Isso envolve a formação e a sensibilidade do olhar do professor, já que são crianças pequenas, para não cair no senso comum.

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, segundo a legislação nacional, não pode ir de “carona” em uma proposta pedagógica. Ela necessita ter suas especificidades garantidas, pois é a base do despertar das crianças para o mundo criticamente apreendido. É a estimulação da mudança do sujeito diante aos problemas da própria vida e das vidas de seu entorno.

Uma das principais contribuições de Freire para as crianças da Educação Infantil é a transformação do ser ingênuo e passivo em um sujeito pensador, consciente e crítico, que participa dos processos de apreensão do mundo e de tomada de decisões.

Assim como Paulo Freire, a proposta pedagógica de Chapecó reconhece a criança pequena como sujeito histórico, ativo e responsável pela transitividade de sua consciência ingênua para a consciência crítica.

Entender a educação como ato político e instrumento da democracia é fundamental, pois só se constrói democracia com a participação do outro. Não basta boa intenção ou vontade política para que um processo seja e continue sendo democrático, não se consegue e não se implanta democracia por decreto. A comunidade precisa aprender a ser democrática para que tudo que se construa, permaneça, assumindo verdadeiros valores e princípios de participação, em cada escolha, em cada atitude, em cada ação.

A formação pedagógica deve não somente incentivar a democracia e a cidadania, mas criar condições para que elas aconteçam. Ou seja, em qualquer nível de ensino, parece que a grande contradição está entre o discurso e a própria forma pela qual se dissemina este discurso. Fala-se muito em democracia, autonomia, trabalho coletivo e cidadania, mas os próprios processos de formulação e de veiculação desses discursos não são democráticos, não permitem a cultura da autonomia e da cidadania entre os alunos e são construídos e veiculados individualmente. Mesmo as crianças percebem estas contradições *in limine*. Para que ocorra o contrário, a constatação da necessidade da democracia, da autonomia, do trabalho coletivo e da cidadania já deveria estar presente na própria construção do discurso sobre essa necessidade. Por isso, toda pedagogia inovadora é metapedagogia, ou seja, ela já tem de ser formulada e veiculada com os princípios, os métodos e os procedimentos que propõe. Por exemplo, seria uma contradição intransponível, se Paulo Freire propusesse o círculo de cultura em lugar da aula, dando uma aula sobre círculo de cultura. Para ser coerente, ele teria de explicar círculo de cultura por meio de um círculo de cultura. Quando popularmente se diz que “a democracia só se aprende fazendo-a”, é mais ou menos a mesma coisa. A aprendizagem do exercício da cidadania tem maior propensão ao sucesso quando efetuado democraticamente e de modo coletivo.

A realidade a que a criança pertence não deve ser investigada e interpretada mecânica e compartimentadamente, pois o mais importante de uma prática problematizadora e dialógica são os sujeitos do processo, investigadores e investigados. Partir das necessidades dos alunos e, principalmente, de seus conhecimentos, qualifica o ponto de partida da proposta pedagógica e do currículo.

O despreparo de educadores, com uma formação inicial deficitária – em geral, as docentes neófitas e recém-formadas é que são lotadas na educação Infantil e nos primeiros

anos da escolarização – tem retardado a incorporação definitiva da Educação Infantil no sistema educacional, limitando a ampliação dos conhecimentos e o enriquecimento do universo infantil. Para se ter clareza das especificidades infantis, das múltiplas linguagens da Educação Infantil, de modo a integrar cuidar, educar e brincar, certamente é necessário uma formação mais sólida e trajetórias profissionais mais longas, isto é com mais experiências. Aí não valem as improvisações, os conhecimentos derivados do senso comum – em geral pretendo conhecedor do que necessita uma criança. E para superar o senso comum na visão dos educadores não bastam as precárias formações iniciais. São necessárias muito mais oportunidades de sólida e específica formação ao longo do desempenho profissional, em que a reflexão teórica tenha como objeto os próprios acontecimentos da experiência prática. Só assim é possível construir massa crítica sobre a Educação Infantil.

Um currículo bem elaborado leva em consideração as características específicas da criança e de sua faixa etária, não esquecendo as interferências do meio. A valorização do conhecimento que a criança traz de casa, de sua “cultura primeira”, como dizia Snyders, é fundamental como ponto de partida, ainda que os pontos de chegada signifiquem a ampliação desse conhecimento, a construção da autonomia, o desenvolvimento da criticidade, a emergência da criatividade e a assunção da responsabilidade. Daí, o educador tem de ter alguma formação em história-sociológica, porque é importante que ele(a) conheça o mundo no qual os estudantes infantis estão inseridos, pois mesmo que sejam crianças, na perspectiva freiriana, a mediação não é feita pela escola, pelo currículo, nem, muito menos pelo(a) professor(a), mas pelo próprio aluno, por meio da leitura do mundo. “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, como dizia Freire, na sua já clássica obra *Pedagogia do oprimido* (1987, p. 79). A superação do conhecimento imediato pelo mediato e da ação política ingênua, pelo conhecimento imediato e pela ação política consequente são feitas pelo próprio educando. “mediatizado pelo mundo”. Ora, se o próprio educador não sabe ler criticamente o mundo, como poderá coordenar o processo de leitura crítica do mundo?

Como ficou explicitado nas falas de Freire, como seres humanos, somos os únicos seres capazes de aprender. E aprender, para nós, é desconstruir e reconstruir, é dessignificar e ressignificar para identificar o instituído e substituí-lo pelo instituinte, é constatar o existente para mudá-lo. As inovações devem acontecer dentro da sala de aula, em sintonia com a realidade local, e em coerência com aquilo que os alunos querem e precisam aprender. Ser freiriano significa reinventar diariamente a educação.

Na re-construção curricular por meio do tema gerador, o conhecimento das diferentes áreas são articulados entre si, rompendo com a fragmentação tradicional dos currículos, em que cada disciplina busca alcançar seu objetivo e o conhecimento é desenvolvido dentro da especificidade de cada área. A proposta curricular tendo como eixo vertebral o tema gerador significa levantar e identificar situações significativas na existência dos alunos, problematizá-las, ou seja, formular indagações e questionamentos sobre elas, com o intuito de se esgotar, coletivamente, a compreensão delas para, após sua apreensão crítica, voltar para as intervenções na realidade estudada, de forma mais qualificada. No entanto, vale lembrar, durante este processo que são crianças da educação infantil, e lêem o mundo a partir de suas experiências de vida. Estes questionamentos propiciam um vínculo entre o conhecimento sistematizado e a realidade vivida. Porém, não se pode esquecer nesse momento, do papel social da Educação Infantil, pois as crianças de 0 a 6 anos, interpretam o mundo a partir do seu tempo de vida, não podendo, neste sentido submetê-la a um ritmo de escola tradicional, esquecendo-se do lúdico, da brincadeira, do jogo, da estória e de inúmeras outras atividades que fazem parte, especificamente, do imaginário infantil.

Se a construção do conhecimento sofre influência das ações e interações com meio, do dia-a-dia, enfim, do contexto, que é mutante a cada momento do fluxo histórico-social e acabam gerando maneiras diferentes de compreensão do mundo. Além da formação adequada e da experiência, os docentes da Educação Infantil têm de desenvolver profunda sensibilidade para a pesquisa dos aspectos da psicologia evolutiva das crianças e para a análise histórico-social.

As concepções de currículo ainda provocam muitas polêmicas e dúvidas, principalmente quando se discutem parâmetros ou conteúdos programáticos. Neste sentido, o legado freiriano serve como inspiração para educadores do mundo inteiro, na medida em que os componentes curriculares não são pré-dados, mas construídos coletivamente e de acordo com os contextos específicos.

BIBLIOGRAFIA

AZAMBUJA. Isabel Espingolon, **Currículo de Educação Popular para a Educação Infantil**: limites, tensões e possibilidades a partir da experiência do município de Chapecó - SC. 2009. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____, Plano Nacional de Educação. Brasília, MEC, 2001. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 05/Out./2009.

_____, Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

_____, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: A Secretaria: 1998. V. 1, 2,3.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil. IN: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p. 32-42.

_____, Maria Malta. **Qualidade da Educação Infantil**: o que pensam e querem os sujeitos desse direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CHAPECÓ. Secretaria Municipal de Educação, **Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Chapecó**. Chapecó: 1999.

_____, Secretaria Municipal de Educação, **Sistema Municipal de Ensino de Chapecó**. Lei Complementar Nº 48/97, de 22 de dezembro de 1997.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Revista: A Educação Infantil Pública Municipal de Chapecó**. 2004.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Chapecó: dez/ 1999.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó**. Chapecó: 1999.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Revista: Educação com participação popular**. Chapecó: 2000.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Revista: Educação de Jovens e Adultos**. Ano I, n. I, Dez: 1998.

_____, Secretaria Municipal de Educação. **Revista: Ler e Escrever a Realidade para Transformá – la**. Chapecó: 1998.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 19. ed. São Paulo: Olho D'água, 2008.

GADOTTI, Moacir. (org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. Brasília: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia na escola: princípios e propostas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004. Guia da Escola Cidadã. v.1.

GUERRERO, Miguel Escobar. **Sonhos e utopias: ler Freire a partir da prática**. Brasília: Liber Livro, 2010.

HERBERT, Sergio Pedro. In: STREECK. Danilo R., REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KAPPEL, Maria Dolores. KRAMER, Sonia. CARVALHO, Maria Cristina. **Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré – escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE**. Revista Brasileira de Educação. n. 16, p. 35-47, jan./abr. 2001.

KRAMER, Sonia (org). **Profissionais de educação infantil : gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____, Sonia. **A política do pré – escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, Sonia. **Criança e legislação – a educação de 0 a 6 anos**. Brasília : INEP/MEC, ano 7, n. 38. 1988.

_____, Sonia. **Com a pré – escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KUHLMANN Jr. Moysés. **História da educação Infantil Brasileira.** Revista Brasileira de Educação. n.14, p. 5-18, mai/ago. 2000.

_____, Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KULISZ, Beatriz. **Professoras em cena:** o que faz a diferença? 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. In: STREECK. Danilo R., REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACHADO, Maria Lucia A. **Pré – Escola é não é Escola:** a busca de um caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MARINHO, Pedro. **A Pesquisa em ciências humanas.** Petrópolis: Vozes, 1980.

OLIVEIRA, Luciana. **As representações sociais sobre o trabalho da professora de educação infantil:** Um estudo com pais/responsáveis de crianças atendidas nos CEIMs urbanos de Chapecó. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. 2009.

OSTETTO. Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis.** Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

_____, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil.** Campinas: Papirus, 2000.

RAMBO. Elsa Maria, **Por uma política educacional democrática e popular na Educação Infantil, a experiência de Chapecó 1997 – 2002.** (Monografia) Chapecó: Unochapecó: 2003.

ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia Dialógica.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHENEIDER. Leoni Inês Balzan, **Inovação na prática pedagógica: uma experiência com educação popular nas escolas municipais de Chapcó – Santa Catarina.** 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

SILVA. Antonio Fernando Gouvêa da, **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas as praticas contextualizadas.** 2004. 493 f. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2004.

SOUSA, Ana Maria Costa de. **Educação Infantil: uma proposta de gestão municipal.** Campinas: Papirus, 1996.

STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José, (orgs) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

UCZAI, Pedro. SIGNORI, Aparecida Andréia, BOSENBECKER, Luciane. **Chapecó uma cidade transformada.** Chapecó: Mercur, 2004.

ANEXOS

**PESQUISA****MESTRANDA: ANA PAULA DE OLIVEIRA SCHERER****INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO**

Preencha os parênteses, à frente de cada afirmação, com o número que corresponde à sua opinião, relativamente ao projeto de educação popular desenvolvido, em Chapecó, na Administração Municipal de 1997 a 2004, de acordo com o seguinte esquema:

- (1) Discordo totalmente.
- (2) Discordo parcialmente.
- (3) Não tenho opinião formada.
- (4) Concordo parcialmente.
- (5) Concordo totalmente.

1. (1) A partir da construção do Tema Gerador e do desenvolvimento do mesmo em forma de aulas, era possível identificar mudanças na visão de mundo das crianças da Educação Infantil.
2. (2) As discussões dos espaços de Educação Infantil se fazem mais coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação.
3. (2) Os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania, se fizeram presentes em todas as atividades da prática educativa do CEIM e em sala de aula, por meio das aulas desenvolvidas.
4. (2) A proposta de educação popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria de minha prática pedagógica.
5. (2) A concepção freiriana de educação, bem como seu método, podem ser aplicados para crianças de Educação Infantil, garantindo o atendimento das necessidades deste segmento.
6. (2) A história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levavam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido.
7. (2) A assimilação dos educadores de Educação Infantil do Projeto Político-Pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados da proposta freiriana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que ela melhoraria a qualidade da educação.
8. (4) Antes de trabalhar com a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó, já conhecia o Método Paulo Freire de educação.



PROJETO DE PESQUISA

MESTRANDA: ANA PAULA DE OLIVEIRA SCHERER

INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO

Preencha os parênteses, à frente de cada afirmação, com o número que corresponde à sua opinião, relativamente ao projeto de educação popular desenvolvido, em Chapecó, na Administração Municipal de 1997 a 2004, de acordo com o seguinte esquema:

- (1) Discordo totalmente.
- (2) Discordo parcialmente.
- (3) Não tenho opinião formada.
- (4) Concordo parcialmente.
- (5) Concordo totalmente.

1. (2) A partir da construção do Tema Gerador e do desenvolvimento do mesmo em forma de aulas, era possível identificar mudanças na visão de mundo das crianças da Educação Infantil.
2. (1) As discussões dos espaços de Educação Infantil se fazem mais coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação.
3. (2) Os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania, se fizeram presentes em todas as atividades da prática educativa do CEIM e em sala de aula, por meio das aulas desenvolvidas.
4. (4) A proposta de educação popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria de minha prática pedagógica.
5. (1) A concepção freiriana de educação, bem como seu método, podem ser aplicados para crianças de Educação Infantil, garantindo o atendimento das necessidades deste segmento.
6. (4) A história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levavam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido.
7. (3) A assimilação dos educadores de Educação Infantil do Projeto Político-Pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados da proposta freiriana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que a ela melhoraria a qualidade da educação.
8. (1) Antes de trabalhar com a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó, já conhecia o Método Paulo Freire de educação.

Não conhecia.



PROJETO DE PESQUISA

MESTRANDA: ANA PAULA DE OLIVEIRA SCHERER

INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO

Preencha os parênteses, à frente de cada afirmação, com o número que corresponde à sua opinião, relativamente ao projeto de educação popular desenvolvido, em Chapecó, na Administração Municipal de 1997 a 2004, de acordo com o seguinte esquema:

- (1) Discordo totalmente.
- (2) Discordo parcialmente.
- (3) Não tenho opinião formada.
- (4) Concordo parcialmente.
- (5) Concordo totalmente.

1. (2) A partir da construção do Tema Gerador e do desenvolvimento do mesmo em forma de aulas, era possível identificar mudanças na visão de mundo das crianças da Educação Infantil.
2. (5) As discussões dos espaços de Educação Infantil se fazem mais coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação.
3. (5) Os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania, se fizeram presentes em todas as atividades da prática educativa do CEIM e em sala de aula, por meio das aulas desenvolvidas.
4. (4) A proposta de educação popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria de minha prática pedagógica.
5. (1) A concepção freiriana de educação, bem como seu método, podem ser aplicados para crianças de Educação Infantil, garantindo o atendimento das necessidades deste segmento.
6. (4) A história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levavam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido.
7. (3) A assimilação dos educadores de Educação Infantil do Projeto Político-Pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados da proposta freiriana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que a ela melhoraria a qualidade da educação.
8. (4) Antes de trabalhar com a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó, já conhecia o Método Paulo Freire de educação.

não tinha conhecimento.



PROJETO DE PESQUISA

MESTRANDA: ANA PAULA DE OLIVEIRA SCHERER

INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO

Preencha os parênteses, à frente de cada afirmação, com o número que corresponde à sua opinião, relativamente ao projeto de educação popular desenvolvido, em Chapecó, na Administração Municipal de 1997 a 2004, de acordo com o seguinte esquema:

- (1) Discordo totalmente.
- (2) Discordo parcialmente.
- (3) Não tenho opinião formada.
- (4) Concordo parcialmente.
- (5) Concordo totalmente.

1. (2) A partir da construção do Tema Gerador e do desenvolvimento do mesmo em forma de aulas, era possível identificar mudanças na visão de mundo das crianças da Educação Infantil.
2. (1) As discussões dos espaços de Educação Infantil se fazem mais coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação.
3. (2) Os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania, se fizeram presentes em todas as atividades da prática educativa do CEIM e em sala de aula, por meio das aulas desenvolvidas.
4. (4) A proposta de educação popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria de minha prática pedagógica.
5. (1) A concepção freiriana de educação, bem como seu método, podem ser aplicados para crianças de Educação Infantil, garantindo o atendimento das necessidades deste segmento.
6. (4) A história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levavam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido.
7. (3) A assimilação dos educadores de Educação Infantil do Projeto Político-Pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados da proposta freiriana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que a ela melhoraria a qualidade da educação.
8. (1) Antes de trabalhar com a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó, já conhecia o Método Paulo Freire de educação.
Não conhecia



PROJETO DE PESQUISA

MESTRANDA: ANA PAULA DE OLIVEIRA SCHERER

INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO

Preencha os parênteses, à frente de cada afirmação, com o número que corresponde à sua opinião, relativamente ao projeto de educação popular desenvolvido, em Chapecó, na Administração Municipal de 1997 a 2004, de acordo com o seguinte esquema:

- (1) Discordo totalmente.
- (2) Discordo parcialmente.
- (3) Não tenho opinião formada.
- (4) Concordo parcialmente.
- (5) Concordo totalmente.

1. (5) A partir da construção do Tema Gerador e do desenvolvimento do mesmo em forma de aulas, era possível identificar mudanças na visão de mundo das crianças da Educação Infantil.
2. (4) As discussões dos espaços de Educação Infantil se fazem mais coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação.
3. (5) Os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania, se fizeram presentes em todas as atividades da prática educativa do CEIM e em sala de aula, por meio das aulas desenvolvidas.
4. (5) A proposta de educação popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria de minha prática pedagógica.
5. (5) A concepção freiriana de educação, bem como seu método, podem ser aplicados para crianças de Educação Infantil, garantindo o atendimento das necessidades deste segmento.
6. (5) A história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levavam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido.

7. (✓) A assimilação dos educadores de Educação Infantil do Projeto Político-Pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados da proposta freiriana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que a ela melhoraria a qualidade da educação.

8. (✓) Antes de trabalhar com a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó, já conhecia o Método Paulo Freire de educação.



PESQUISA

MESTRANDA: ANA PAULA DE OLIVEIRA SCHERER

INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO

Preencha os parênteses, à frente de cada afirmação, com o número que corresponde à sua opinião, relativamente ao projeto de educação popular desenvolvido, em Chapecó, na Administração Municipal de 1997 a 2004, de acordo com o seguinte esquema:

- (1) Discordo totalmente.
- (2) Discordo parcialmente.
- (3) Não tenho opinião formada.
- (4) Concordo parcialmente.
- (5) Concordo totalmente.

1. (2) A partir da construção do Tema Gerador e do desenvolvimento do mesmo em forma de aulas, era possível identificar mudanças na visão de mundo das crianças da Educação Infantil.
2. (2) As discussões dos espaços de Educação Infantil se fazem mais coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação.
3. (2) Os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania, se fizeram presentes em todas as atividades da prática educativa do CEIM e em sala de aula, por meio das aulas desenvolvidas.
4. (4) A proposta de educação popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria de minha prática pedagógica.
5. (1) A concepção freiriana de educação, bem como seu método, podem ser aplicados para crianças de Educação Infantil, garantindo o atendimento das necessidades deste segmento.
6. (2) A história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levavam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido.
7. (1) A assimilação dos educadores de Educação Infantil do Projeto Político-Pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados da proposta freiriana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que ela melhoraria a qualidade da educação.
8. (2) Antes de trabalhar com a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó, já conhecia o Método Paulo Freire de educação.



PROJETO DE PESQUISA

MESTRANDA: ANA PAULA DE OLIVEIRA SCHERER

INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO

Preencha os parênteses, à frente de cada afirmação, com o número que corresponde à sua opinião, relativamente ao projeto de educação popular desenvolvido, em Chapecó, na Administração Municipal de 1997 a 2004, de acordo com o seguinte esquema:

- (1) Discordo totalmente.
- (2) Discordo parcialmente.
- (3) Não tenho opinião formada.
- (4) Concordo parcialmente.
- (5) Concordo totalmente.

1. (~~1~~ 5) A partir da construção do Tema Gerador e do desenvolvimento do mesmo em forma de aulas, era possível identificar mudanças na visão de mundo das crianças da Educação Infantil.
2. (~~2~~ 5) As discussões dos espaços de Educação Infantil se fazem mais coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação.
3. (~~3~~ 5) Os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania, se fizeram presentes em todas as atividades da prática educativa do CEIM e em sala de aula, por meio das aulas desenvolvidas.
4. (~~4~~ 5) A proposta de educação popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria de minha prática pedagógica.
5. (~~5~~ 4) A concepção freiriana de educação, bem como seu método, podem ser aplicados para crianças de Educação Infantil, garantindo o atendimento das necessidades deste segmento.
6. (~~6~~ 2) A história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levavam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido.

7. (✓) A assimilação dos educadores de Educação Infantil do Projeto Político-Pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados da proposta freiriana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que a ela melhoraria a qualidade da educação.

8. (✓) Antes de trabalhar com a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó, já conhecia o Método Paulo Freire de educação.



PROJETO DE PESQUISA

MESTRANDA: ANA PAULA DE OLIVEIRA SCHERER

INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO

Preencha os parênteses, à frente de cada afirmação, com o número que corresponde à sua opinião, relativamente ao projeto de educação popular desenvolvido, em Chapecó, na Administração Municipal de 1997 a 2004, de acordo com o seguinte esquema:

- (1) Discordo totalmente.
- (2) Discordo parcialmente.
- (3) Não tenho opinião formada.
- (4) Concordo parcialmente.
- (5) Concordo totalmente.

1. (4) A partir da construção do Tema Gerador e do desenvolvimento do mesmo em forma de aulas, era possível identificar mudanças na visão de mundo das crianças da Educação Infantil.
2. (5) As discussões dos espaços de Educação Infantil se fazem mais coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação.
3. (4) Os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania, se fizeram presentes em todas as atividades da prática educativa do CEIM e em sala de aula, por meio das aulas desenvolvidas.
4. (2) A proposta de educação popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria de minha prática pedagógica.
5. (2) A concepção freiriana de educação, bem como seu método, podem ser aplicados para crianças de Educação Infantil, garantindo o atendimento das necessidades deste segmento.
6. (4) A história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levavam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido.

7. (2) A assimilação dos educadores de Educação Infantil do Projeto Político-Pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados da proposta freiriana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que a ela melhoraria a qualidade da educação.

8. (3) Antes de trabalhar com a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó, já conhecia o Método Paulo Freire de educação.



PROJETO DE PESQUISA

MESTRANDA: ANA PAULA DE OLIVEIRA SCHERER

INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO

Preencha os parênteses, à frente de cada afirmação, com o número que corresponde à sua opinião, relativamente ao projeto de educação popular desenvolvido, em Chapecó, na Administração Municipal de 1997 a 2004, de acordo com o seguinte esquema:

- (1) Discordo totalmente.
- (2) Discordo parcialmente.
- (3) Não tenho opinião formada.
- (4) Concordo parcialmente.
- (5) Concordo totalmente.

1. (5) A partir da construção do Tema Gerador e do desenvolvimento do mesmo em forma de aulas, era possível identificar mudanças na visão de mundo das crianças da Educação Infantil.
2. (5) As discussões dos espaços de Educação Infantil se fazem mais coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação.
3. (4) Os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania, se fizeram presentes em todas as atividades da prática educativa do CEIM e em sala de aula, por meio das aulas desenvolvidas.
4. (5) A proposta de educação popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria de minha prática pedagógica.
5. (4) A concepção freiriana de educação, bem como seu método, podem ser aplicados para crianças de Educação Infantil, garantindo o atendimento das necessidades deste segmento.
6. (5) A história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levavam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido.

7. (4) A assimilação dos educadores de Educação Infantil do Projeto Político-Pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados da proposta freiriana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que a ela melhoraria a qualidade da educação.

8. (5) Antes de trabalhar com a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó, já conhecia o Método Paulo Freire de educação.



PROJETO DE PESQUISA

MESTRANDA: ANA PAULA DE OLIVEIRA SCHERER

INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO

Preencha os parênteses, à frente de cada afirmação, com o número que corresponde à sua opinião, relativamente ao projeto de educação popular desenvolvido, em Chapecó, na Administração Municipal de 1997 a 2004, de acordo com o seguinte esquema:

- (1) Discordo totalmente.
- (2) Discordo parcialmente.
- (3) Não tenho opinião formada.
- (4) Concordo parcialmente.
- (5) Concordo totalmente.

1. (1) A partir da construção do Tema Gerador e do desenvolvimento do mesmo em forma de aulas, era possível identificar mudanças na visão de mundo das crianças da Educação Infantil.

2. (4) As discussões dos espaços de Educação Infantil se fazem mais coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação.

3. (1) Os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania, se fizeram presentes em todas as atividades da prática educativa do CEIM e em sala de aula, por meio das aulas desenvolvidas.

4. (4) A proposta de educação popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria de minha prática pedagógica.

5. (1) A concepção freiriana de educação, bem como seu método, podem ser aplicados para crianças de Educação Infantil, garantindo o atendimento das necessidades deste segmento.

6. (4) A história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levavam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido.

7. (9) A assimilação dos educadores de Educação Infantil do Projeto Político-Pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados da proposta freiriana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que a ela melhoraria a qualidade da educação.

8. (5) Antes de trabalhar com a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó, já conhecia o Método Paulo Freire de educação.



PROJETO DE PESQUISA

MESTRANDA: ANA PAULA DE OLIVEIRA SCHERER

INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO

Preencha os parênteses, à frente de cada afirmação, com o número que corresponde à sua opinião, relativamente ao projeto de educação popular desenvolvido, em Chapecó, na Administração Municipal de 1997 a 2004, de acordo com o seguinte esquema:

- (1) Discordo totalmente.
- (2) Discordo parcialmente.
- (3) Não tenho opinião formada.
- (4) Concordo parcialmente.
- (5) Concordo totalmente.

1. (4) A partir da construção do Tema Gerador e do desenvolvimento do mesmo em forma de aulas, era possível identificar mudanças na visão de mundo das crianças da Educação Infantil.
2. (1) As discussões dos espaços de Educação Infantil se fazem mais coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação.
3. (4) Os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania, se fizeram presentes em todas as atividades da prática educativa do CEIM e em sala de aula, por meio das aulas desenvolvidas.
4. (2) A proposta de educação popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria de minha prática pedagógica.
5. (1) A concepção freiriana de educação, bem como seu método, podem ser aplicados para crianças de Educação Infantil, garantindo o atendimento das necessidades deste segmento.
6. (5) A história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levavam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido.

7. (4) A assimilação dos educadores de Educação Infantil do Projeto Político-Pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados da proposta freiriana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que a ela melhoraria a qualidade da educação.

8. (5) Antes de trabalhar com a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó, já conhecia o Método Paulo Freire de educação.



PROJETO DE PESQUISA

MESTRANDA: ANA PAULA DE OLIVEIRA SCHERER

INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO

Preencha os parênteses, à frente de cada afirmação, com o número que corresponde à sua opinião, relativamente ao projeto de educação popular desenvolvido, em Chapecó, na Administração Municipal de 1997 a 2004, de acordo com o seguinte esquema:

- (1) Discordo totalmente.
- (2) Discordo parcialmente.
- (3) Não tenho opinião formada.
- (4) Concordo parcialmente.
- (5) Concordo totalmente.

1. (4) A partir da construção do Tema Gerador e do desenvolvimento do mesmo em forma de aulas, era possível identificar mudanças na visão de mundo das crianças da Educação Infantil.

2. (1) As discussões dos espaços de Educação Infantil se fazem mais coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação.

3. (4) Os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania, se fizeram presentes em todas as atividades da prática educativa do CEIM e em sala de aula, por meio das aulas desenvolvidas.

4. (4) A proposta de educação popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria de minha prática pedagógica.

5. (2) A concepção freiriana de educação, bem como seu método, podem ser aplicados para crianças de Educação Infantil, garantindo o atendimento das necessidades deste segmento.

6. (5) A história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levavam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido.

7. (1) A assimilação dos educadores de Educação Infantil do Projeto Político-Pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados da proposta freiriana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que a ela melhoraria a qualidade da educação.

8. (5) Antes de trabalhar com a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó, já conhecia o Método Paulo Freire de educação.



PROJETO DE PESQUISA

MESTRANDA: ANA PAULA DE OLIVEIRA SCHERER

INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO

Preencha os parênteses, à frente de cada afirmação, com o número que corresponde à sua opinião, relativamente ao projeto de educação popular desenvolvido, em Chapecó, na Administração Municipal de 1997 a 2004, de acordo com o seguinte esquema:

- (1) Discordo totalmente.
- (2) Discordo parcialmente.
- (3) Não tenho opinião formada.
- (4) Concordo parcialmente.
- (5) Concordo totalmente.

1. (4) A partir da construção do Tema Gerador e do desenvolvimento do mesmo em forma de aulas, era possível identificar mudanças na visão de mundo das crianças da Educação Infantil.
2. (1) As discussões dos espaços de Educação Infantil se fazem mais coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação.
3. (4) Os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania, se fizeram presentes em todas as atividades da prática educativa do CEIM e em sala de aula, por meio das aulas desenvolvidas.
4. (2) A proposta de educação popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria de minha prática pedagógica.
5. (1) A concepção freiriana de educação, bem como seu método, podem ser aplicados para crianças de Educação Infantil, garantindo o atendimento das necessidades deste segmento.
6. (5) A história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levavam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido.

7. (4) A assimilação dos educadores de Educação Infantil do Projeto Político-Pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados da proposta freiriana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que a ela melhoraria a qualidade da educação.

8. (5) Antes de trabalhar com a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó, já conhecia o Método Paulo Freire de educação.



PROJETO DE PESQUISA

MESTRANDA: ANA PAULA DE OLIVEIRA SCHERER

INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO

Preencha os parênteses, à frente de cada afirmação, com o número que corresponde à sua opinião, relativamente ao projeto de educação popular desenvolvido, em Chapecó, na Administração Municipal de 1997 a 2004, de acordo com o seguinte esquema:

- (1) Discordo totalmente.
- (2) Discordo parcialmente.
- (3) Não tenho opinião formada.
- (4) Concordo parcialmente.
- (5) Concordo totalmente.

1. (2) A partir da construção do Tema Gerador e do desenvolvimento do mesmo em forma de aulas, era possível identificar mudanças na visão de mundo das crianças da Educação Infantil.
2. (1) As discussões dos espaços de Educação Infantil se fazem mais coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação.
3. (4) Os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania, se fizeram presentes em todas as atividades da prática educativa do CEIM e em sala de aula, por meio das aulas desenvolvidas.
4. (4) A proposta de educação popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria de minha prática pedagógica.
5. (4) A concepção freiriana de educação, bem como seu método, podem ser aplicados para crianças de Educação Infantil, garantindo o atendimento das necessidades deste segmento.
6. (5) A história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levavam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido.

7. (5) A assimilação dos educadores de Educação Infantil do Projeto Político-Pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados da proposta freiriana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que a ela melhoraria a qualidade da educação.

8. (1) Antes de trabalhar com a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó, já conhecia o Método Paulo Freire de educação.



PROJETO DE PESQUISA

MESTRANDA: ANA PAULA DE OLIVEIRA SCHERER

INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO

Preencha os parênteses, à frente de cada afirmação, com o número que corresponde à sua opinião, relativamente ao projeto de educação popular desenvolvido, em Chapecó, na Administração Municipal de 1997 a 2004, de acordo com o seguinte esquema:

- (1) Discordo totalmente.
- (2) Discordo parcialmente.
- (3) Não tenho opinião formada.
- (4) Concordo parcialmente.
- (5) Concordo totalmente.

1. (2) A partir da construção do Tema Gerador e do desenvolvimento do mesmo em forma de aulas, era possível identificar mudanças na visão de mundo das crianças da Educação Infantil.

2. (1) As discussões dos espaços de Educação Infantil se fazem mais coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação.

3. (4) Os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania, se fizeram presentes em todas as atividades da prática educativa do CEIM e em sala de aula, por meio das aulas desenvolvidas.

4. (4) A proposta de educação popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria de minha prática pedagógica.

5. (4) A concepção freiriana de educação, bem como seu método, podem ser aplicados para crianças de Educação Infantil, garantindo o atendimento das necessidades deste segmento.

6. (5) A história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levavam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido.

7. (5) A assimilação dos educadores de Educação Infantil do Projeto Político-Pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados da proposta freiriana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que a ela melhoraria a qualidade da educação.

8. (1) Antes de trabalhar com a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó, já conhecia o Método Paulo Freire de educação.



PROJETO DE PESQUISA

MESTRANDA: ANA PAULA DE OLIVEIRA SCHERER

INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO

Preencha os parênteses, à frente de cada afirmação, com o número que corresponde à sua opinião, relativamente ao projeto de educação popular desenvolvido, em Chapecó, na Administração Municipal de 1997 a 2004, de acordo com o seguinte esquema:

- (1) Discordo totalmente.
- (2) Discordo parcialmente.
- (3) Não tenho opinião formada.
- (4) Concordo parcialmente.
- (5) Concordo totalmente.

1. (4) A partir da construção do Tema Gerador e do desenvolvimento do mesmo em forma de aulas, era possível identificar mudanças na visão de mundo das crianças da Educação Infantil.

2. (1) As discussões dos espaços de Educação Infantil se fazem mais coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação.

3. (4) Os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania, se fizeram presentes em todas as atividades da prática educativa do CEIM e em sala de aula, por meio das aulas desenvolvidas.

4. (4) A proposta de educação popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria de minha prática pedagógica.

5. (4) A concepção freiriana de educação, bem como seu método, podem ser aplicados para crianças de Educação Infantil, garantindo o atendimento das necessidades deste segmento.

6. (5) A história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levavam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido.

7. (5) A assimilação dos educadores de Educação Infantil do Projeto Político-Pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados da proposta freiriana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que a ela melhoraria a qualidade da educação.

8. (1) Antes de trabalhar com a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó, já conhecia o Método Paulo Freire de educação.

**PESQUISA****MESTRANDA: ANA PAULA DE OLIVEIRA SCHERER****INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO**

Preencha os parênteses, à frente de cada afirmação, com o número que corresponde à sua opinião, relativamente ao projeto de educação popular desenvolvido, em Chapecó, na Administração Municipal de 1997 a 2004, de acordo com o seguinte esquema:

- (1) Discordo totalmente.
- (2) Discordo parcialmente.
- (3) Não tenho opinião formada.
- (4) Concordo parcialmente.
- (5) Concordo totalmente.

1. (1) A partir da construção do Tema Gerador e do desenvolvimento do mesmo em forma de aulas, era possível identificar mudanças na visão de mundo das crianças da Educação Infantil.

2. (1) As discussões dos espaços de Educação Infantil se fazem mais coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação.

3. (2) Os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania, se fizeram presentes em todas as atividades da prática educativa do CEIM e em sala de aula, por meio das aulas desenvolvidas.

4. (1) A proposta de educação popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria de minha prática pedagógica.

5. (1) A concepção freiriana de educação, bem como seu método, podem ser aplicados para crianças de Educação Infantil, garantindo o atendimento das necessidades deste segmento.

6. (2) A história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levavam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido.

7. (1) A assimilação dos educadores de Educação Infantil do Projeto Político-Pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados da proposta freiriana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que ela melhoraria a qualidade da educação.

8. (1) Antes de trabalhar com a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó, já conhecia o Método Paulo Freire de educação.



PESQUISA

MESTRANDA: ANA PAULA DE OLIVEIRA SCHERER

INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO

Preencha os parênteses, à frente de cada afirmação, com o número que corresponde à sua opinião, relativamente ao projeto de educação popular desenvolvido, em Chapecó, na Administração Municipal de 1997 a 2004, de acordo com o seguinte esquema:

- (1) Discordo totalmente.
- (2) Discordo parcialmente.
- (3) Não tenho opinião formada.
- (4) Concordo parcialmente.
- (5) Concordo totalmente.

1. (2) A partir da construção do Tema Gerador e do desenvolvimento do mesmo em forma de aulas, era possível identificar mudanças na visão de mundo das crianças da Educação Infantil.

2. (1) As discussões dos espaços de Educação Infantil se fazem mais coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação.

3. (2) Os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania, se fizeram presentes em todas as atividades da prática educativa do CEIM e em sala de aula, por meio das aulas desenvolvidas.

4. (1) A proposta de educação popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria de minha prática pedagógica.

5. (2) A concepção freiriana de educação, bem como seu método, podem ser aplicados para crianças de Educação Infantil, garantindo o atendimento das necessidades deste segmento.

6. (2) A história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levavam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido.

7. (1) A assimilação dos educadores de Educação Infantil do Projeto Político-Pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados da proposta freiriana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que ela melhoraria a qualidade da educação.

8. (1) Antes de trabalhar com a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó, já conhecia o Método Paulo Freire de educação.



PESQUISA

MESTRANDA: ANA PAULA DE OLIVEIRA SCHERER

INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO

Preencha os parênteses, à frente de cada afirmação, com o número que corresponde à sua opinião, relativamente ao projeto de educação popular desenvolvido, em Chapecó, na Administração Municipal de 1997 a 2004, de acordo com o seguinte esquema:

- (1) Discordo totalmente.
- (2) Discordo parcialmente.
- (3) Não tenho opinião formada.
- (4) Concordo parcialmente.
- (5) Concordo totalmente.

1. (2) A partir da construção do Tema Gerador e do desenvolvimento do mesmo em forma de aulas, era possível identificar mudanças na visão de mundo das crianças da Educação Infantil.

2. (1) As discussões dos espaços de Educação Infantil se fazem mais coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação.

3. (2) Os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania, se fizeram presentes em todas as atividades da prática educativa do CEIM e em sala de aula, por meio das aulas desenvolvidas.

4. (1) A proposta de educação popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria de minha prática pedagógica.

5. (2) A concepção freiriana de educação, bem como seu método, podem ser aplicados para crianças de Educação Infantil, garantindo o atendimento das necessidades deste segmento.

6. (2) A história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levavam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido.

7. (1) A assimilação dos educadores de Educação Infantil do Projeto Político-Pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados da proposta freiriana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que ela melhoraria a qualidade da educação.

8. (1) Antes de trabalhar com a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó, já conhecia o Método Paulo Freire de educação.



PESQUISA

MESTRANDA: ANA PAULA DE OLIVEIRA SCHERER

INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO

Preencha os parênteses, à frente de cada afirmação, com o número que corresponde à sua opinião, relativamente ao projeto de educação popular desenvolvido, em Chapecó, na Administração Municipal de 1997 a 2004, de acordo com o seguinte esquema:

- (1) Discordo totalmente.
- (2) Discordo parcialmente.
- (3) Não tenho opinião formada.
- (4) Concordo parcialmente.
- (5) Concordo totalmente.

1. (4) A partir da construção do Tema Gerador e do desenvolvimento do mesmo em forma de aulas, era possível identificar mudanças na visão de mundo das crianças da Educação Infantil.

2. (5) As discussões dos espaços de Educação Infantil se fazem mais coerentes quando é obrigatório o envolvimento de todos os sujeitos no processo de transformação.

3. (4) Os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, Autonomia, Trabalho Coletivo, Democracia e Cidadania, se fizeram presentes em todas as atividades da prática educativa do CEIM e em sala de aula, por meio das aulas desenvolvidas.

4. (4) A proposta de educação popular e a formação continuada contribuíram significativamente para a melhoria de minha prática pedagógica.

5. (1) A concepção freiriana de educação, bem como seu método, podem ser aplicados para crianças de Educação Infantil, garantindo o atendimento das necessidades deste segmento.

6. (4) A história infantil reconstruída, com personagens contextualizados, os espaços estrategicamente organizados e a brincadeira intencionalmente conduzida levavam a criança à reflexão sobre o contexto por ela vivido.

7. (2) A assimilação dos educadores de Educação Infantil do Projeto Político-Pedagógico ocorreu a partir de discussões coletivas e estudos fundamentados da proposta freiriana, de maneira que os sujeitos aderiram à proposta por acreditar que ela melhoraria a qualidade da educação.

8. (5) Antes de trabalhar com a proposta de educação popular desenvolvida no município de Chapecó, já conhecia o Método Paulo Freire de educação.