

## CRIANÇAS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO: UM ENCONTRO ENTRE SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E EDUCAÇÃO POPULAR

### CHILDREN, CHILDHOOD AND EDUCATION: A MEETING BETWEEN SOCIOLOGY OF CHILDHOOD AND POPULAR EDUCATION

*Myrtes Dias da Cunha*<sup>1</sup>  
*Tatiani Rabelo Lapa Santos*<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste ensaio teórico é realizar, com base em revisão bibliográfica, uma discussão sobre como as temáticas crianças, infâncias e a educação são abordadas pela Sociologia da Infância e pela Educação Popular, além de compreender se as discussões feitas por tais áreas de estudo corroboram-se no tocante à educação das infâncias. O texto será norteador pelos aportes da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2004, 2005; Corsaro, 1997, 2005) e da Educação Popular, sobretudo da Pedagogia Crítica Libertadora de Freire (1983 e 1991). Por meio da leitura de tais referenciais, compreendemos que o desafio na educação de crianças é contribuir para que a formação aconteça numa perspectiva crítica, humanizadora e dialógica, de maneira a contribuir para que as crianças tornem-se cidadãos criativos e produtoras de culturas e que suas infâncias possam ser vividas como experiências que promovam a autonomia do ser, a esperança e a transformação do mundo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Infâncias. Crianças. Sociologia da Infância. Educação Popular.

**ABSTRACT:** The aim of his theoretical paper is to make a discussion about children, childhood and education according to the Sociology of Childhood and Popular Education views and also to understand if their discussions are applied in the childhood education. For guidance, this search will be made a literature review in texts of the Sociology of Childhood (Sarmiento, 2004, 2005; Corsaro, 1997, 2005) and Popular Education, especially of Critical Pedagogy of Freire (1983 and 1991). After reading these references, it's possible to understand that the goal of children's education is to contribute to the formation happens in a critical, humanizing and dialogical perspective in order to help children become creative citizens able to produce culture and their childhoods can be experienced as experiences that promote autonomy, hope and transformation of the world.

**KEYWORDS:** Childhoods. Children. Sociology of Infancy. Popular Education.

<sup>1</sup> Professora associada da Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-graduação em Educação – e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Docências, Cotidiano Escolar (UFU/Faced/PPGE/Gepidce). E-mail: [myrtesufu@gmail.com](mailto:myrtesufu@gmail.com).

<sup>2</sup> Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Uberlândia (MG). Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-graduação em Educação – e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Docências, Cotidiano Escolar (UFU/Faced/PPGE/Gepidce). E-mail: [tatianirabelo@hotmail.com](mailto:tatianirabelo@hotmail.com).

## Introdução

“Não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”.

Paulo Freire

O presente texto<sup>3</sup> é fruto das leituras e experiências advindas das discussões realizadas no Grupo de Estudo e Pesquisas Infâncias, Docências e Cotidiano.<sup>4</sup> Retomamos, neste ensaio, algumas leituras inquietantes que nos permitiram refletir sobre infâncias, crianças e educação; concomitantemente, apontamos, no decorrer do texto, como tais temáticas são importantes quando pensamos num processo de ensino e aprendizagem que realmente é significativo para as crianças e que valoriza seus saberes, gostos e formas de aprender. Propusemo-nos, assim, a escrever sobre algo que pudesse articular os estudos que temos realizado na área da Sociologia da Infância com o pensamento de Paulo Freire em relação à educação das classes populares, especificamente no tocante às crianças.

Para discutir acerca da Educação Popular, tomamos como base os estudos de Paulo Freire (1983 e 1991). Quanto à Sociologia da Infância, usamos como referencial os estudos de dois sociólogos da infância: Manuel Jacinto Sarmiento (2004 e 2005) e William Arnold Corsaro (1983 e 1991).

Para a elaboração deste artigo, utilizamos como metodologia a revisão bibliográfica, com o propósito de compreender como as temáticas crianças, infâncias e a educação são abordadas pela Sociologia da Infância e pela Educação Popular, além de compreender se as discussões feitas por tais áreas de estudo corroboram-se no tocante à educação das infâncias.

A Sociologia da Infância é um campo que abriu novas possibilidades de entendimento das infâncias e das crianças, tendo como objeto de investigação as infâncias vistas como construções sociais que se transformam de acordo com o tempo e com os diferentes espaços; mediante tal entendimento, é possível afirmar que existem variadas e distintas infâncias. Essas análises buscam mostrar que as crianças participam de forma coletiva na sociedade, como sujeitos ativos, e não passivos. Esta é uma nova maneira de estudar a infância, preterindo o adultocentrismo e concebendo a criança como um ser ativo, capaz e criativo, valorizando a realização de pesquisas com as crianças e não apenas sobre as crianças.

Ao tomar como objeto de investigação as infâncias, Sarmiento (2004) propõe o uso do termo *infâncias*, no plural, por apresentar uma pluralização dos modos de ser criança. Nesse sentido, o autor considera as infâncias como “uma categoria social do tipo geracional pela qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005, p. 363).

Ao tratar a infância como uma categoria social do tipo geracional e discutir o conceito de geração, o autor traz à baila a complexidade que envolve a dimensão social de gênero e de raça na configuração das posições sociais. Dessa forma, Sarmiento (2005) busca compreender as interações e

<sup>3</sup> O texto foi construído também com base nas leituras e discussões realizadas ao longo do primeiro semestre de 2012, na disciplina Educação e culturas populares: diálogos e contribuições para os diferentes contextos educativos, coordenadas pela Profª Drª Myrtes Dias da Cunha, no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia (PPGE/Faced/UFU).

<sup>4</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Docências e Cotidiano foi fundado em 2008, com o objetivo de pesquisar sobre limites e possibilidades do trabalho com as crianças e docentes nos espaços-tempos da escola, dedicando-se a desenvolver pesquisas sobre culturas da infância, lúdico, brincadeiras e brinquedos infantis, e, ao mesmo tempo, apoiar e desenvolver ações em escolas públicas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com atividades culturais diversas, de modo a valorizar o processo de ensino e aprendizagem das crianças numa perspectiva crítica, dialógica e humanizadora, promovendo situações em que as crianças são ativas e participantes, com base em pressupostos teóricos que as valorizam como sujeitos capazes de falar e agir em seu próprio direito, de dar informações e opiniões sobre suas experiências e necessidades.

relações de sujeitos que pertencem à mesma faixa etária e que, de forma concomitante, contemplam a geração-grupo de um determinado tempo histórico. Sarmento, ao se referir à infância, apresenta que

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade [...] Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

Nessa direção, Corsaro (1997, 2005) analisa que o desenvolvimento das crianças não é algo individual, mas, sim, um processo cultural e, portanto, coletivo, que acontece continuamente por meio das relações das crianças com seus pares. Para o autor, a criança é um ser capaz, que produz sua própria cultura e não apenas a incorpora do adulto; a criança recebe a cultura oferecida pelo adulto, apropria-se dela e modifica-a, produzindo sua própria cultura, em um processo chamado *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2005).

Essa concepção apontada pelo autor enriquece os estudos que valorizam a ação das crianças, por meio da investigação das culturas infantis, as quais compreendem um conjunto de rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e compartilham com seus pares.

Assim, quando as crianças brincam, jogam e relacionam-se com outros sujeitos, produzem cultura. De acordo com Bufalo (1997), todas as pessoas ou grupos de pessoas podem se manifestar culturalmente de diversas maneiras, de acordo com suas histórias de vida, com as oportunidades que lhe são oferecidas e com os contatos sociais que estabelecem.

O antropólogo Clifford Geertz (1926-2006) nos auxilia na compreensão do termo cultura, ao propor falar em *culturas*, no plural, sendo esta diferente em cada população, nunca sendo tratada como igual, mas, sim, recriada e reestruturada de acordo com o tempo, a região, o grupo social, dentre outros fatores.

No livro *A interpretação das culturas*, Geertz (1978) apresenta o seguinte conceito de cultura:

O conceito de cultura que eu defendo é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado à teia de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície (GEERTZ, 1978, p. 15).

Nesse sentido, o autor aponta que o estudo das culturas é uma ciência interpretativa; o conceito de cultura que defende é fundamentalmente simbólico, podendo ser a cultura considerada como teias de significado, assim como os mitos, religião, escrita, linguagem, arte e hábitos em que o comportamento das pessoas geram determinadas formas culturais diferentes, de acordo com diversos fatores, “uma vez que o comportamento humano é visto como uma ação simbólica” (GEERTZ, 1978, p. 20). Geertz afirma que a cultura é pública, “embora seja uma ideação, não existe na cabeça de alguém; embora não física, não é uma identidade oculta” (GEERTZ, 1978, p. 20), apresentando diferentes dimensões simbólicas.

Ao discutir o conceito de cultura, Geertz (1978) apresenta que a dimensão simbólica está fortemente ligada à interpretação dos significados das diferentes culturas. Em consonância, os estudos realizados pela Sociologia da Infância mostram que a interpretação das culturas infantis não pode ser realizada no vazio social, mas, sim, considerando as condições em que as crianças vivem e interagem; ou seja, a maneira como as crianças organizam-se não acontece de forma desconectada dos acontecimentos sociais, mas com base nas ressignificações que fazem de seu cotidiano e

que manifestam jeitos próprios de organização de seu tempo, do espaço e de suas vidas a serem materializados nas regras, nas brincadeiras, nos jogos e nas relações e interações que criam com seus pares.

A Sociologia da Infância tem se dedicado aos estudos que consideram as crianças como sujeitos sociais, de modo que suas vozes e atitudes sejam levadas em conta, considerando que, ao mesmo tempo em que são influenciados, também influenciam pessoas e relações a sua volta, corroborando com as ideias de Paulo Freire (1991), que considera as crianças como sujeitos, como seres humanos capazes, que merecem uma educação de qualidade, numa perspectiva crítica, dialógica e humanizadora. Embora Freire (1991) não tenha abordado especificamente o tema crianças e infâncias, é pertinente afirmar que o pensamento político-pedagógico crítico pode proporcionar uma compreensão em relação à educação das infâncias das classes populares, considerando as crianças como sujeitos e não como objetos de estudo.

Paulo Freire, ao escrever a obra intitulada *A educação na cidade*, no ano de 1991, período em que foi Secretário Municipal de Educação do município de São Paulo – 1989 a 1991 –, na administração da prefeita Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores, aborda, sobretudo, questões que tratam do acesso, da permanência e da participação das crianças das classes populares na escola. Dessa maneira, percebe-se, na obra, que o autor também valorizou as crianças e pensou nelas como sujeitos importantes nos processos de ensino-aprendizagem.

O educador Paulo Freire acreditava que, à medida que as crianças são compreendidas em suas relações com o outro e com o mundo, poderiam ser protagonistas de mudanças. No livro *Pedagogia da esperança*, Freire (2001, p. 139-140) faz algumas reflexões no tocante à educação das infâncias, discorre sobre a importância de construir uma escola em que as crianças possam aprender a problematizar e refletir sobre a própria vida e a sociedade em que vivem, construindo “um pensar crítico em torno do mundo [...], podendo estudar com seriedade e aprender”. Portanto, nesse ponto, podemos verificar um encontro da Pedagogia Freiriana com a Sociologia da Infância. Sarmiento (2004, p. 8) defende que as vozes das crianças devem ser “efectivamente levadas a sério e tomadas em conta na construção do conhecimento”, ou seja, as crianças devem ser valorizadas como sujeitos que influenciam nos assuntos inerentes a sua vida e na daqueles que estão a seu redor, logo, a escola deve ser vista como um local que considera a criança para além do ofício de aluno – como um cidadão importante em todas as esferas da sociedade. Percebe-se, dessa forma, que os autores que utilizamos como referencial consideram a criança como um ser social, cultural, histórico, como seres competentes e capazes de formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios.

A obra de Freire possibilita compreender o mundo e a educação de outra forma, apontando que nos educamos não apenas para participar do mundo letrado, mas, sim, para aprender a ler e a escrever o mundo a nossa volta. Paulo Freire lutou por “uma educação dialógica, privilegiando a troca de saberes, onde o educador não é o que educa e sim aquele que, enquanto educa, educa-se a si próprio” (FREIRE, 1983, p. 78).

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do oprimido*, fala-nos de uma educação humanizadora, em que “o saber se constitui quando há a invenção, a reinvenção, a criatividade, a busca inquieta, impaciente, permanente e esperançosa dos homens no mundo” (FREIRE, 1983, p. 66).

Acreditamos que seja por meio das convicções humanizadoras encontradas nas obras desse grande educador que se torna possível realizar uma educação com as crianças que ultrapasse os muros institucionais e torne-se parte de um projeto de sociedade, pois só assim será possível pensar num processo de ensinar e aprender realmente significativo para as crianças.

A educação emancipadora, tão sonhada por Paulo Freire, e as posições e conceitos apresentados pelos sociólogos da infância, sobretudo algumas apresentadas nos ensaios de Sarmiento (2004, 2005) e Corsaro (1997, 2005), estabelecem-se à medida que a infância é reconhecida como categoria social, entendida com base na historicidade das sociedades, diferentes de acordo com cada local, cultura e classe social. Podemos compreender as crianças em seus próprios universos, distintos conforme seus modos de vida, reconhecendo a infância como parte da vida humana.

### **Crianças e infância(s): ser criança é ter infância?**

Partindo do pressuposto da possibilidade do encontro entre as concepções defendidas por Sarmiento (2004 e 2005), Corsaro (1997, 2005) e Freire (1983 e 1991), tentamos responder a algumas perguntas inquietantes: quem são as crianças contemporâneas? Como compreender as diferentes infâncias e diferentes formas de ser criança?

Ao tentarmos responder a essas questões, tomamos de empréstimo a fala de uma criança, retirada de uma situação exposta no documentário “A invenção da infância”, produzido por Liliana Sulzbach no ano de 2000: O menino Sivanildo, trabalhador de uma pedreira no sertão baiano, é indagado por um repórter sobre seu cotidiano, seu tempo disponível para a escola e para brincadeira e responde da seguinte forma: “Só dá tempo de brincadeira de tardinha, de manhã tô na escola e à tarde trabalhando, paro às cinco horas, sobra uma hora de relógio”.

A resposta dessa criança parece retomar uma realidade antiga, mas muito presente nos dias atuais, quando presenciamos nossas crianças defrontarem-se com várias formas de violência, como, por exemplo, a fome, a exploração do trabalho, o abandono, a pobreza, entre outras mazelas.

Ao assistir ao documentário citado anteriormente, podem-se perceber crianças e infâncias distintas, desde as que têm seu dia superlotado com o inglês, balé, estudos, novelas e computadores, como aquelas que têm que se dedicar ao trabalho para ajudar na renda familiar, que, ao contrário das crianças pertencentes a classes sociais mais abastadas, vivem em um ambiente marcado por carências. No entanto, percebe-se que mesmo com as diferenças sociais, econômicas e históricas que marcam as vidas dessas crianças, elas têm algo em comum: elas brincam, ou seja, todas elas, de formas diferentes, com sujeitos diferentes, organizam-se e criam suas brincadeiras, por meio dos recursos que têm disponíveis. O referido documentário apresenta cenas de crianças brincando em parques de diversão, realizando pinturas de quadros e, em contrapartida, apresenta também a realidade das crianças que vivem no sertão baiano, que criam e inventam suas brincadeiras com pedaço de sisal, pedras e bola, no pouco tempo disponível que têm para brincar.

Vários pesquisadores que se dedicam aos estudos da infância e documentos elaborados para políticas de Educação Infantil têm visto a criança contemporânea como um sinônimo de infância. No entanto, pensando na maioria das crianças brasileiras, assim como no caso de Sivanildo, ou como tantas Marias, Josés e Joãos, constata-se que a realidade da maioria das crianças brasileiras é outra. Muitas vezes, as crianças têm uma vida de adulto trabalhador; ou seja, embora estejam na idade de brincar e se divertir, também têm que assumir outras responsabilidades, como dividir com os pais o trabalho dentro e fora de casa e o sustento da família.

Dessa forma, em razão das circunstâncias sociais, econômicas e políticas vividas pelas crianças, cada qual tem uma infância diferente, como podemos perceber nas distintas realidades vividas por crianças que têm acesso às tecnologias, brinquedos industrializados, passeios em shoppings, cinemas, enquanto outras, que vivem nas zonas rurais ou periferias, apresentam uma cultura diferente, com brinquedos construídos por eles mesmos, brincadeiras livres e pouco acesso às tecnologias. Assim, as brincadeiras e os modos como as crianças vivem suas infâncias são distintos e marcados pela organização social e pela cultura de cada grupo.

Acreditamos que, para compreender as diferentes infâncias e diferentes formas de ser criança, é necessário aclarar as práticas e os processos sociais concretos pelos quais as crianças atuam sobre o mundo e participam na construção de suas vidas. No Brasil, por meio dos estudos realizados sobre a infância e sobre as crianças, apresentados por diversos autores, como Quinteiro (2000), Dermartine (2002), Delgado e Müller (2005), Sirota (2001), Matisse (1983), Montandon (2001), Sarmiento (2004), Corsaro (2005), Faria (1999), Almeida (2006), Borba (2005) e Santos e Panizzolo (2010, 2011), são conhecidas as condições precárias de grande parte da população e o quanto as crianças ainda são tratadas como adultos – muitas vezes, tratadas como adultos desqualificados.

Ainda se sabe pouco sobre as próprias crianças e as infâncias, as vontades, os desejos, necessidades, medos, lembranças, saberes e possibilidades de criar e recriar a realidade social na

qual se encontram imersas. Faz-se necessário dar voz às crianças, participando de seus mundos sociais e culturais para buscar compreender seus modos de sentir, pensar e agir sobre o mundo, enxergando a infância para além de uma fase biológica, mas como possibilidade de se constituir como sujeito de uma educação voltada aos desafios da emancipação social.

Para propormos uma educação da infância voltada à superação dos desafios sociais, articulada com a emancipação social, é necessário que se constitua um espaço onde as crianças sejam reconhecidas como sujeitos e educandos, “como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p. 40).

É necessário, segundo Mészáros (2008), promover práticas educativas que possam contribuir na transformação política, social, cultural e econômica da sociedade brasileira, considerando suas especificidades, educando os seres humanos com intuito de resgatar o sentido estruturante da educação e as capacidades criativas e emancipatórias dos homens, com práticas que vão muito além das que encontramos nos espaços escolares.

### **Educação das Infâncias sob uma perspectiva de Educação Popular**

Ora, se trabalhamos com crianças pequenas, se dizemos compreendê-las enquanto sujeitos autônomos, de direitos, se desejamos construir uma Pedagogia que considere sua especificidade, o que sabemos a respeito do que constitui a infância para as próprias crianças? Como elas significam seu viver? Muitas vezes paramos na frente das crianças, com as quais trabalhamos diariamente, e silenciosamente nos perguntamos: afinal, quem é você, criança? (OLIVEIRA, 2001, p.16).

A infância torna-se, por excelência, um espaço privilegiado para iniciarmos uma educação que acolha o desafio de promover a humanização, a dialogicidade e a criatividade; é o tempo de formarmos os seres que possam ser autores de sua própria história, fundamentados na autonomia, na esperança e na transformação do mundo.

Para o alcance de uma educação que contemple os aspectos citados acima, acreditamos que os preceitos que fundamentam a Educação Popular, sobretudo a Pedagogia Freiriana, podem auxiliar na construção de saberes e práticas que possibilitam um trabalho humanizador com as crianças.

A educação, de forma geral, sempre oscilou entre a dominação e a emancipação dos sujeitos envolvidos, entre o acesso da classe dominante e o acesso restrito para a maioria da população a um ensino que possibilite a construção do conhecimento. Nesse sentido, Paulo Freire (2005), em um de seus trabalhos, usa o termo “mito” para tratar as diferentes formas de compreender a educação que perdurou por muitos anos e com a qual ainda nos deparamos nos dias atuais:

O mito de que as elites dominadoras, no reconhecimento de seus deveres, são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém que as pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade “ontológica” destes e da superioridade daqueles (FREIRE, 2005, p. 159).

O “mito” discutido por Freire (2005) possibilita que enxerguemos o quanto ainda precisamos compreender, de fato, qual é o sentido de uma educação que seja humanizadora, dialógica e que busque a verdadeira formação do ser, e que não nos contentemos com o atual modelo de educação vigente. Assim, Freire (2005) propõe uma educação transformadora, um ensino pautado na conscientização e libertação dos sujeitos.

A educação apresentada por Freire (2005) define-se como um movimento prático e teórico que busca mudanças e que nos inspira a entender o que poderia ser uma pedagogia do oprimido nos dias atuais ou quem é esse oprimido. Ao nos referirmos especialmente às crianças, pensamos que

seja necessário indagar o que tem sido feito para que as crianças oprimidas libertem-se e tornem-se participantes ativas na construção de suas vidas e do espaço do qual fazem parte.

No livro *Pedagogia do oprimido*, Freire (1983) apresenta dois momentos da relação entre oprimido e opressor: o primeiro ocorre à medida que o oprimido busca a transformação e o segundo acontece no momento em que este transforma sua realidade, deixando de ser oprimido e passando à pedagogia dos homens; ou seja, torna-se um novo homem ou uma nova criança.

Para que se torne realizável uma pedagogia dos homens, Freire (2005) também enfatiza a importância do diálogo entre os seres humanos. Ele defende que o diálogo é o encontro entre os homens para serem mais, e que a existência humana não pode ser realizada no silêncio, com palavras falsas, mas, sim, com palavras sinceras, comprometidas com a transformação, com engajamento político e com a busca de uma educação realizada por meio do diálogo.

Dentre os autores que discutem a Educação Popular, tomamos como base para referência à expressão Educação Popular a definição dada por Wanderley (2010):

A educação popular é educação de classe – exige uma consciência dos interesses das classes populares; histórica – depende do avanço das forças produzidas; política – se conjuga com outras dimensões da luta global das classes populares; transformadora e libertadora – luta por mudanças qualitativas e reformas estruturais (reformas não reformistas); democrática – antiautoritárias, antimassificadora, antielitista; relaciona a teoria com a prática, relaciona a educação com o trabalho, objetiva a realização de um poder popular (WANDERLEY, 2010, p. 22-23).

Portanto, os pressupostos da Educação Popular, quando articulados à educação da infância, possibilitam visualizar uma educação que é compreendida pela busca da transformação social, que considera as crianças como seres sociais e culturais, que podem sofrer e realizar transformações à medida que são compreendidos como seres humanos.

Nessa mesma vertente, Esteban (2007) sustenta que “a educação com vistas à educação popular, de fato, acontece quando existe uma troca, uma cumplicidade, o encontro com o outro” (p. 3). Quando a autora refere-se à “cumplicidade” e ao “encontro com o outro”, ela quer dizer que, para se desenvolver projetos voltados à Educação Popular, não bastam a vontade ou o simples desejo de trabalhar essa temática, mas demanda, acima de tudo, alguns pressupostos básicos sem os quais se tornam inviáveis tais propostas – pressupostos como disciplina, dedicação, amor, compromisso, diálogo e o compromisso político. É preciso situar de que lugar se está falando, qual é o lugar ocupado pelas crianças na sociedade, de qual lugar e/ou contexto estamos falando quando nos propusermos a desenvolver projetos voltados para educação popular e infantil.

### **Considerações Finais**

Nesse sentido, diante das discussões aqui apresentadas, sob a ótica da Pedagogia Freiriana e da Sociologia da Infância, percebe-se que a criança tem acesso à educação e à escola, como previsto nas legislações, no entanto, esse acesso, muitas vezes, é excludente, não mais no sentido de estar fora da escola, mas, sim, de permanecer na escola sem aprender, pois suas opiniões e seus desejos são deixados de lado nesse espaço.

Em diversas situações, a criança não é considerada na escola como um ser humano pleno e completo, pensando-se nelas somente como alunos ou alunas dentro dos espaços institucionais. A educação é tratada como algo institucionalizado e predefinido. Essa forma de pensar e de tratar as crianças vai contra as concepções de infância e educação que permitem a liberdade de viver, observar, criar e construir um diálogo como possibilidade de encontro com outro, fundamentado na construção de práticas educativas humanizadoras.

Acreditamos que, para nos aproximarmos de uma educação que permita a emancipação, é necessário reavaliar o trabalho realizado com as crianças, repensar nossas atitudes, nossos

posicionamentos e a forma como temos proposto a educação da infância, para que possamos, em nossos ambientes formais ou informais, realizar uma educação que se paute na prática libertadora e dialógica, ou seja, para além dos muros da escola.

Sabemos que a escola é uma instituição social que muitas vezes define o que é ser criança, e como é uma criança em determinada idade. Sendo assim, a postura dos professores, a forma como o currículo é construído e desenvolvido e a relação que permeia o cotidiano do professor-aluno ajudam-nos a conhecer a concepção de criança e infâncias que se faz presente nas instituições; sabemos, também, que as classificações e definições feitas nas escolas impõem às crianças como devem ser e agir. Tal fato as exclui de participar de processos que ajudam a pensar verdadeiramente sobre quem são, do que elas gostam, como é um processo de ensinar e aprender realmente significativo e de que maneira elas podem aprender.

Estes são questionamentos que nós, professores, poderíamos fazer diariamente, de maneira a respeitar as crianças, valorizá-las para além do ofício de alunos, considerando-as como seres humanos que não podem ser definidos e ter seu comportamento julgado apenas por uma instituição ou um pequeno grupo de profissionais.

Dessa forma, já que as crianças, sobretudo na Educação Infantil, passam grande parte de seu tempo dentro de instituições escolares e a infância parece-nos cada vez mais institucionalizada, é preciso insistentemente rever nossas concepções, nossas crenças, valores e oferecer, nesses locais destinados à educação, maneiras diferenciadas de aprendizagem.

Assim, tratando-se da Educação Infantil, acreditamos que o brincar e as brincadeiras são importantes para o processo de ensino e aprendizagem no contexto educativo, já que por meio destes as crianças relacionam-se com seus pares e constroem e modificam sua cultura lúdica. Ressaltamos que quando se trata da Educação Infantil, ao fazermos a opção de defender a brincadeira, o brincar, o uso de brinquedos, de jogos e do lúdico como possibilidades de aprender e ensinar, admitimos que aprender de maneira escolarizada também é possível, mas que defendemos o lúdico no aprendizado, por acreditarmos na importância de seguirmos muitos caminhos com as crianças para a educação das infâncias.

Diante do que apresentamos, no tocante às contribuições advindas dos estudos da Sociologia da Infância e Educação Popular, finalizamos com a seguinte reflexão: as crianças e as infâncias modificam-se e transformam-se constantemente, sendo assim, será que nós, adultos, não podemos modificar práticas, concepções e modos de ver e vivenciar o mundo? Não estariam as demandas atuais das crianças na Educação Infantil demonstrando uma necessidade de nos transformarmos criticamente e como seres humanos que somos? Assim como Paulo Freire, acreditamos na possibilidade de mudanças dos seres humanos e que essas mudanças podem acontecer em cada um de nós, em direção a uma compreensão das diferenças que nos caracterizam, mas também do reconhecimento do humano como condição que nos reúne. Dessa forma, talvez possamos ser diferentes, sem sermos inferiores ou superiores, capazes de construir um pensar mais sensível e crítico no e com o mundo, capazes também de promover a autonomia do ser, a esperança e a transformação.

## Referências

A INVENÇÃO da Infância. Direção: Liliana Sulzbach. M. Schmiedt Filmes, 2000. 1 filme (26 min).

ALMEIDA, D. B.L. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, mai./ago. 2006.

BORBA, A. M. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de Educação Infantil*. 2005. 296 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Niterói, 2005.

BUFALO, J. M. P. *Creche: lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre as práticas educativas em um Cemei de Campinas/SP*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1997.

CASTILLO, A.; OSORIO, J. Construcción de cidadanías en América Latina: hacia una agenda de la educación ciudadana. *Unesco*, 1997. p. 42-43.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, v. 17, N. 17, p. 113-134, 19 97.

\_\_\_\_\_. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91. p. 443-464, mai./ago. 2005.

DELGADO, A. C; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Revista Cadernos de Pesquisa*, Campinas, v. 35, n. 125, mai./ago. 2005.

DEMARTINI, Z. B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: \_\_\_\_\_.; FARIA, A. L.; PRADO, P. D. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ESTEBAN, M. T. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007.

FARIA, A. L. G. de. *Educação pré-escolar e cultura*. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MATISSE, H. Com olhos de crianças. *Revista Arte em São Paulo*, São Paulo, v. 1, N.4, mar. 1983.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTANDON, C; LONGCHAP, P. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência com crianças. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 105-126, jan./jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Revista Cadernos de Pesquisa*, Campinas. N. 112, mar. 2001.

OLIVEIRA, A. M. R. *Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche*. In: REUNIÃO ANPED, 24, 2001, Caxambu/MG. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: ANPED, 2001. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/24/tp.htm#gt7>>. Acesso em 07 jan. 2006.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.

SANTOS, T. R. L.; PANIZZOLO, C. A educação pela leitura: a criança e a infância vistas a partir da imprensa periódica. In: SEMANA DE LETRAS DE ALFENAS – COLÓQUIO NACIONAL DE LITERATURA, LINGUAGES E OUTROS SABERES, II; I, 2010, Alfenas. *Anais...* Alfenas, MG: 10. p. 37-43.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. As crianças brincam mesmo que não as deixem brincar: um estudo sobre as práticas culturais das brincadeiras e seus princípios geradores. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES(AS) EM EDUCAÇÃO E CULTURAS POPULARES, 2011. Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, MG. 2011. p. 1-18.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: \_\_\_\_\_.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2004. p. 35-54.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-78, mai./ago. 2005.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-30, mar. 2001.

WANDERLEY, L. E. W. *Educação popular: Metamorfoses e Veredas*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

Recebido em março de 2013.  
Aprovado em janeiro de 2014.