

A PROBLEMATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS E A TEORIA DE FREIRE

THE PROBLEMATIZATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: TEACHERS CONCEPTIONS AND FREIRE'S THEORY

Cristiane Martins¹
Zélia Medeiros Silveira²

RESUMO: A pesquisa discute se os(as) professores(as) da Educação Infantil, na modalidade Pré-escola (4 a 5 anos), utilizam os princípios da problematização em sua prática pedagógica, identificando aproximações com a problematização de Freire e distanciamentos dela. Essa problematização teve sua fundamentação nos estudos desse autor e seus seguidores entre (1985-2011). Para este trabalho, metodologicamente, optou-se pela abordagem qualitativa, de caráter descritivo, por meio de entrevistas semiestruturadas com oito professoras que atuam na Educação Infantil. Os resultados das entrevistas demonstraram que as professoras compreendem a importância do incentivo à curiosidade da criança e sua participação ativa na resolução dos problemas que surgem dos conteúdos abordados nos seus projetos pedagógicos. Também compreendem o valor de articular os conteúdos trabalhados com a realidade da criança, assumindo o papel de mediadoras nesse processo, o que as aproxima das ideias freirianas sobre problematização. Contudo, distanciam-se das ideias do autor quando compreendem a problematização como ato de perguntar e de responder perguntas, sem evidenciar o desenvolvimento da reflexão da criança sobre o mundo e as questões sociais que a cercam. Ademais, os temas estudados não são trazidos pelas crianças, mas partem dos projetos pedagógicos que são elaborados pela escola.

PALAVRAS-CHAVE: Problematização. Educação Infantil. Prática pedagógica.

ABSTRACT: The research discusses whether pre-school teachers (4 to 5 years old) use the principles of problematization in their pedagogical practice, identifying approximations and distancing with the problematization of Paulo Freire. This was based on the studies of Paulo Freire (1985-2011) and some of his followers. Methodologically, a qualitative, descriptive approach was chosen through semi-structured interviews with eight teachers who work in Early Childhood Education. The results of the interviews showed that the teachers understand the importance of encouraging the child's curiosity and their active participation in solving the problems that arise from the contents addressed in their pedagogical projects. They also understand the value of articulating the contents worked with the reality of the child, assuming the role of mediators in this process, which brings them closer to Freirian ideas about

¹ Graduada em Pedagogia.

² Mestre em Educação. Doutoranda em Educação, zms@unesc.net

problematization. However, they distance themselves from the author's ideas when they understand problematization as an act of asking and answering questions without showing the development of the child's reflection on the world and the social issues that surround it. In addition, the studied subjects are not brought by the children, but depart of the pedagogical projects that are elaborated by the school.

KEYWORDS: Problematization. Child education. Pedagogical practice.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como foco de estudo a problematização da prática pedagógica dos(as) professores(as) da Educação Infantil na modalidade Pré-escola (4 a 5 anos). Nesse sentido, interessa saber que a criança da Educação Infantil interage com os objetos de estudo, nas brincadeiras, no vínculo que estabelece com os colegas e professores. Sua aprendizagem se concretiza nas experiências vivenciadas, na sua curiosidade estimulada, na rotina do contexto escolar ou familiar. Cabe ao(à) professor(a) fazer as mediações necessárias e elaborar um projeto pedagógico que possibilite à criança desenvolver sua curiosidade e seu olhar investigativo. Desse modo, trabalhar com a problematização na Educação Infantil traz contribuições importantes para o desenvolvimento do protagonismo da criança e de sua autoria nas atividades.

A decisão em pesquisar esse tema se deu a partir dos estudos realizados no Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Educação Ambiental – GPECEA e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC do qual a autora participou como pesquisadora. Nesse grupo, foram realizadas diversas pesquisas sobre a problematização, inspiradas principalmente nas ideias de Paulo Freire e seus seguidores, discutindo as suas possibilidades no contexto escolar e nos processos pedagógicos vivenciados em sala de aula. Além do estudo teórico, foram realizadas pesquisas de campo por meio de entrevistas com professores do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II. Os resultados das pesquisas revelaram, que, para a problematização se concretizar em sala de aula, é necessário, sobretudo, que o(a) professor(a) tenha uma postura investigativa partindo da realidade do aluno, articulando-a com os conceitos científicos de sua disciplina.

Os resultados apresentados anteriormente impulsionaram a pesquisar as possibilidades de utilização dos princípios da problematização na prática pedagógica dos(as)

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/abril 2021. – Curso de Pedagogia – UNESC

professores(as) na Educação Infantil na modalidade Pré-escola (4 a 5 anos). Portanto, tem como objetivo geral **pesquisar se os(as) professores(as) da Educação Infantil, na modalidade Pré-escola (4 a 5 anos), utilizam os princípios de problematização em sua prática pedagógica, identificando suas aproximações e seus distanciamentos com a problematização de Paulo Freire.** Como problemática de estudo, indagou-se: os (as) professores(as) da Educação Infantil na modalidade Pré-escola (4 a 5 anos) utilizam os princípios da problematização de Paulo Freire em suas aulas? Para responder a essa questão, estabeleceu-se como objetivos específicos: a) compreender os princípios teóricos da pedagogia problematizadora de Paulo Freire e seus seguidores; b) analisar se a problematização consta como princípios pedagógicos no Projeto Político Pedagógico – (PPP) e nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma/SC (2016); c) reconhecer as possibilidades da problematização na prática pedagógica da Educação Infantil; d) compreender o que os(as) professores(as) entendem por problematização; e) verificar se os(as) professores(as) utilizam a problematização em suas aulas; f) analisar se os(as) professores(as) incentivam o olhar problematizador nas crianças.

Logo, trazemos para essa discussão os documentos norteadores da Educação Infantil e os autores que comungam com a concepção de problematização de Paulo Freire (1985- 2011), os quais apresentam suas possibilidades na prática pedagógica. Além do estudo teórico, foi realizada também uma pesquisa de campo por meio de entrevistas com oito professoras da Educação Infantil na modalidade Pré-escola de (4 a 5 anos), da Rede Municipal de Criciúma/SC. Análise do Projeto Político Pedagógico - PPP, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma (2016) e o questionário com as diretoras das instituições.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil surgiu no Brasil, segundo os estudos de Kuhlmann (1991), em 1889, com a Primeira República, durante o desenvolvimento urbano industrial, com a assistência à infância, articulada às esferas jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas. Desse modo, a instituição educativa tinha como finalidade atender a

população carente, fornecer alimentação e moradia para os trabalhadores e organizar a rotina, que consistia na higiene das crianças e sua custódia.

Conforme Kuhlmann (1991), com o crescimento do capitalismo industrial, cresciam, ao mesmo tempo, as instituições de pré-escolas privadas, seguindo a teoria froebeliana³ do filósofo Friedrich Wilhelm August Fröbel, denominada de Jardim de Infância⁴. Embora o Jardim de Infância fosse uma realidade para as famílias carentes, como creches e maternidades, o termo “pedagógico” começou a ser utilizado em 1883, para se referir às pré-escolas privadas, atraindo as famílias abastadas. Em 1899, foi fundado o Instituto da Proteção de Assistência à Infância no Rio de Janeiro, abrindo filiais em todo o país. Nesse mesmo tempo, foi inaugurada a primeira creche brasileira para os filhos dos operários, a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, do Rio de Janeiro.

Em uma perspectiva geral, Nascimento et al. (2005) relata que, até a década de 1980, as atividades assistenciais em creches tinham como termo utilizado “guardar”, referenciando-se à guarda das crianças, e que, só depois, passou a ser usado o termo “cuidado e cuidar”. Na década de 1990, com as creches e as pré-escolas incorporadas ao sistema de ensino, surgiu a necessidade de integrar as atividades de cuidado realizadas em creches a atividades “mais pedagógicas” realizadas nas pré-escolas, constituindo-se, assim, o “educar e cuidar”.

Com o passar dos anos, a discussão em torno da função desempenhada pela Educação Infantil tem sido cada vez mais abordada nas políticas públicas, na área da educação, como direito do cidadão, ao atendimento nas creches e pré-escolas gratuitas. Depois de 21 anos de regime militar no Brasil, foi instaurada a Constituição Federal de 1988, abrindo a porta para o Estado democrático de direito, no Art. 6 da Lei Federal de 5/10/1988 (BRASIL, 1988), que coloca que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a

³ PPP se refere ao Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada (não foi identificado o nome da Escola neste artigo por questões de ética).

⁴ [sic] significa que há um equívoco de língua na palavra seguinte, que não se pode interferir, pois é uma transcrição.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/abril 2021. – Curso de Pedagogia – UNESC

assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”, legitimando o direito fundamental do cidadão, como a democratização do ensino gratuito.

A Educação como direito resultou em muitas conquistas, entre elas foi estabelecido que a Educação Infantil, a creche e a Pré-escola atenderem a primeira etapa da Educação Básica, conforme especificado no Art. 29 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); a Educação Infantil constitui-se na “primeira etapa da educação básica [e] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade.” Desse modo, é um espaço institucional público ou privado, em período integral ou parcial.

Com o reconhecimento do Estado, a Educação Infantil passou a ter garantido o atendimento a todas as crianças de 0 a 6 anos. E, a partir da modificação introduzida na LDB com a Lei nº 11.274/2006, que altera o Art. 32 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), determinando que “o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade”, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a cinco anos.

Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) - aponta metas para o desenvolvimento integral da criança e para que o direito à infância seja viabilizado no espaço educacional. Conforme o RCNEI, as instituições de Educação Infantil devem contribuir “para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos.” (BRASIL, 1998, p.7).

Nessa mesma linha de ideias, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI (BRASIL, 2010), definem as metas para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, que consistem no educar e no cuidar como elementos indissociáveis. Portanto, fundamentais para a construção da identidade e da autonomia da criança. Nascimento et al. (2005, p.64) diz que:

[...] precisamos fazer avançar essa compreensão, tanto no plano teórico quanto no das práticas. [...] É possível uma educação como prática de liberdade, como dizia Paulo Freire (1979). Nela, o conhecimento existe para ajudar as pessoas (também as crianças

pequenas) a criar e a imaginar, e não para aprisioná-las em mesas e carteiras. Se cuidar tem o sentido de cogitar, e se educar se refere às dimensões física, intelectual e moral, já não será hora de assumir o educar, entendendo que abrange as duas tarefas?

Tendo como parâmetro essas discussões, a Secretaria Municipal de Educação de Criciúma/SC reuniu os profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação e instituiu as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma (2016), defendendo um currículo que garanta o “cuidar e educar”, tendo a criança como protagonista do processo ensino-aprendizagem, devendo os profissionais da Educação Infantil serem pesquisadores e mediadores no processo de construção de conhecimento. Isso significa dizer que a criança da Educação Infantil é um sujeito histórico produtor de cultura, que constrói sua identidade pessoal e coletiva na interação com os colegas e professores. É nas suas experiências que a aprendizagem se concretiza, seja ela no brincar, no imaginar, no observar, no narrar, no questionar, no argumentar e no refletir.

Conforme Barbosa e Horn (2008), a Educação Infantil passou por mudanças ao longo da história nos últimos 50 anos, a partir das quais foi sendo discutido o papel educacional da instituição na sociedade. Hoje, entende-se que a função da escola não é ser transmissora do saber, mas contribuir para a construção do conhecimento, de forma política e atuante nas transformações sociais. Mudanças essas no modo como as crianças vivem sua infância, as quais são compreendidas como construções socioculturais, visto que a criança está inserida em um contexto social, sendo produtora de cultura. Se, no passado, as crianças eram vistas como um “ser em falta e incompleto”, que apenas precisavam ser protegidas, hoje, são compreendidas na sua totalidade, como protagonistas da sua aprendizagem.

Para que isso ocorra, segundo Barbosa e Horn (2008), a Educação Infantil precisa propiciar a aprendizagem da criança nas diferentes linguagens simbólicas, ou seja, trabalhar as estruturas cognitivas, afetivas, sociais, estéticas e motoras, isto é, considerando suas especificidades. Como protagonista do seu processo ensino-aprendizagem, é preciso investir na construção do conhecimento, na sua capacidade de argumentar, de interpretar, de questionar, de criar e recriar, de interagir e de brincar.

[...]. As crianças são capazes de criar teorias, interpretações, perguntas, e são co-protagonistas na construção dos processos de conhecimento. Quando se propicia na

educação infantil a aprendizagem de diferentes linguagens simbólicas, possibilita-se às crianças colocar em ação conjunta e multifacetada esquemas cognitivos, afetivos, sociais, estéticos e motores. (BARBOSA; HORN, 2008, p.28).

Portanto, a Educação Infantil deve propiciar a capacidade de argumentar, de questionar e de criticar, pois sua curiosidade estimula a investigação. Dessa forma, percebe-se a necessidade de trabalhar com projetos pedagógicos que estimulam a pesquisa e a produção do saber, visto que a criança da Educação Infantil é curiosa e questionadora, o que reforça o fato de que a problematização da prática pedagógica é uma condição essencial para ajudar a criança a ser protagonista da sua aprendizagem.

3 A PROBLEMATIZAÇÃO EM PAULO FREIRE

Para iniciar a discussão sobre a problematização, faz-se necessário falar de Paulo Freire; um educador que deixou suas contribuições para a educação, no Brasil e noutros países. Em um breve resumo da sua trajetória, Frazão (2007) destaca que Freire nasceu no Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921. Atuou no Colégio Oswaldo Cruz, onde foi professor de Língua Portuguesa, e na Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco, como professor de Filosofia da Educação.

De acordo com Frazão (2007), com o golpe militar de 1964, Freire foi acusado de agitador, sendo detido por 70 dias. Com a anistia em 1980, retornou ao Brasil e passou a atuar como professor da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e da Pontifícia Universidade Católica – PUC; também foi Secretário de Educação da Prefeitura de São Paulo. Freire faleceu em São Paulo no dia 2 de maio de 1997.

Segundo Frazão (2007), Freire teve uma vida de intensa produção acadêmica. Foi o precursor de uma educação democrática, para todos, sem distinção de classes; trazia consigo o pensamento da existência de uma educação que possibilitasse a emancipação do sujeito. Freire (2005) foi contrário à prática da “educação bancária”, que resumia a educação a uma ação de depósito, em que o educando era o depositário e o educador o depositante; que preconizava a reprodução dos conteúdos e tinha o educador como detentor do saber; uma educação que não propiciava a autonomia dos educandos.

Em oposição a essa educação, Freire (2005) apontou a educação libertadora, que consiste na relação dialógica entre o educador e o educando, propondo uma reflexão na prática educativa, que considera o educando como sujeito da aprendizagem, e o(a) professor(a) como autor(a) e pesquisador(a), mediadores do processo da construção e de produção do conhecimento. Para que essa proposta seja viabilizada em sala, é preciso que a prática pedagógica seja problematizadora, dialógica por excelência.

Ademais, a educação problematizadora de Freire (2005) tem como intenção a prática de um ensino reflexivo, que tem como ponto de partida o conhecimento do senso comum e, como chegada, o conhecimento científico. Mas, para que isso ocorra, é preciso estabelecer relação do conteúdo em sala com a realidade do educando, e, desse modo, possibilitar a construção de novos conhecimentos, a partir da curiosidade estimulada pelas perguntas e não pelas respostas prontas, visto que “a origem do conhecimento está na pergunta, ou nas perguntas, ou no ato de perguntar.” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 48).

Segundo Freire e Faundez (1985), é preciso que o educador faça perguntas, porém, não se deve ficar apenas no nível das perguntas, sem qualquer relação ou reflexão sobre a realidade; a problemática levantada precisa fazer sentido para o educando.

[...]. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre a palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. [...] no caso de uma escola de crianças, estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta. Agir, falar, conhecer estariam juntos. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 49).

Por conseguinte, Freire (2011) afirma que a curiosidade e a pergunta promovem a busca, o desvelamento e a descoberta do novo; de outra maneira, sem a curiosidade, não existiria a criatividade, que nos move e transforma o mundo. Nesse sentido, o educador precisa desenvolver o olhar problematizador e estimular a curiosidade e o ato de perguntar nos educandos, ajudando-os a elaborar perguntas criativas e críticas sobre o tema estudado. Assim sendo, a problematização possibilita e estimula a reflexão e a ação criadora do educando.

De acordo com Freire (2005), na prática problematizadora, os educandos desenvolvem o poder de assimilação e de compreensão do mundo, estabelecendo relações, não mais de forma estática, mas em um processo de transformação. Então, o processo de aprendizagem do educando se constitui na correlação entre a teoria e a prática, ou seja, “quanto
Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/abril 2021. – Curso de Pedagogia – UNESC

mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o conhecimento.” (FREIRE, 2011, p.13).

Freire (2005) destaca que é importante o educador repensar e reelaborar os conteúdos desenvolvidos em sala, buscando organizar de forma interdisciplinar as temáticas, tendo em mente a investigação e a problematização. Dessa forma, a sala de aula se constitui como espaço social de interação entre os educandos e os educadores, os quais dialogam com o mundo ao seu redor. Em outras palavras, Berbel (1999) propõe que os procedimentos e as atividades sejam intencionados, selecionados e organizados pelo educador para que se possa alcançar os objetivos, os quais consistem em preparar e formar o educando para uma consciência crítica do mundo, a fim de atuar de forma diferente na sociedade. Corroborando com as ideias de Freire, Berbel (1999) afirma que a educação problematizadora tem como finalidade a emancipação do sujeito, pelo desenvolvimento do conhecimento e da consciência crítica sobre a realidade.

Nessa mesma linha de pensamento, Freire (2011) aponta que o educador deve saber respeitar a autonomia e a dignidade dos seus educandos, seja educando criança, jovem ou adulto. Uma educação democrática tem esses princípios estabelecidos em sua prática pedagógica. Uma educação problematizadora deve promover a pergunta, estimular a curiosidade, a criatividade, e, ao trabalhar os conteúdos, ensinar aos educandos a pensar criticamente.

4 A PROBLEMATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir das discussões sobre o contexto histórico da Educação Infantil e sobre a problematização de Freire e seus seguidores, agora se faz necessário articular esses conhecimentos, dialogando sobre a prática pedagógica problematizadora na Educação Infantil. A respeito disso, as autoras Barbosa e Horn (2008), de modo diferente de Freire (2005), mas não contraditório, apresentam a problematização como uma metodologia norteadora para trabalhar os projetos pedagógicos na Educação Infantil, segundo seu livro, “Projetos Pedagógicos na Educação Infantil”, publicado pela editora Artmed no ano de 2008.

Conforme Barbosa e Horn (2008), faz-se necessário trabalhar com projetos que promovam o pensamento complexo e as perspectivas interdisciplinares que propõem soluções aos problemas existentes. Em outras palavras, projetos pedagógicos que trazem como proposta a problematização da realidade e possibilitem que a criança desenvolva o seu raciocínio crítico. Como foi discutido anteriormente, é importante pensar na criança da Educação Infantil como um sujeito ativo, com capacidade criadora e criativa, que se posiciona como sujeito e é protagonista da sua aprendizagem.

Segundo Barbosa e Horn (2008), o educador, em sua prática pedagógica, precisa levar em conta os vários aspectos do sujeito, a fim de que possa auxiliar a criança a interpretar e compreender a si mesmo e ao mundo em que vive. Nesse sentido, é preciso fazer relação com os seus sentimentos, suas ideias, suas palavras, seus gestos e ações, ou seja, estabelecer relação com a criança, com o seu mundo e com os conteúdos temáticos a serem trabalhados em sala. Por isso, o processo de aprendizagem não deve ser visto com transmissão ou reprodução de conhecimento, mas como um processo de construção. Barbosa e Horn (2008, p.10) também apontam que uma prática problematizadora “toma a criança como cidadã, autora do seu desenvolvimento, agente de pesquisa, sujeito e criadora de sua própria existência, capaz de uma vivência solidária e responsável com os outros.”

Nesse processo, Barbosa e Horn (2008) afirmam que a prática problematizadora, como forma de trabalho pedagógico, possibilita ao(à) professor(a) desenvolver um currículo contextualizado com o meio social no qual a criança está inserida. É nesse sentido que Freire e Faundez (1985) apontam a importância do caráter mediador do educador no processo de aprendizagem da criança, estimulando a curiosidade e a pergunta, sem reprimi-la, recusando-se a ouvir e a responder ou, ainda, burocratizando o ato de perguntar. Freire e Faundez (1985, p.51) reiteram que “a questão não está simplesmente em introduzir no currículo o momento das perguntas, de nove às dez, por exemplo. Não é isto! A questão nossa não é burocratização das perguntas, mas reconhecer a existência como um ato de perguntar!”

De acordo com Freire e Faundez (1985), para o educador problematizador não existem perguntas bobas, ingênuas e nem respostas definitivas, pois cabe a ele fazer as mediações necessárias para ajudar o educando a refazer a pergunta. E nunca desestimular a curiosidade do educando, que é a mola propulsora para o conhecimento; por isso, é preciso que

o educador jamais desvalorize as perguntas que possam surgir. Em outras palavras, o educador precisa desenvolver o olhar problematizador sobre a realidade. Isto posto, é possível compreender que a problematização como prática pedagógica na Educação Infantil traz contribuições importantes para o processo ensino-aprendizagem da criança, colocando-a como protagonista, cidadã, pesquisadora, criadora e produtora de cultura nas relações, nas interações e nas construções coletivas.

5 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Esta pesquisa tem como finalidade compreender se as professoras da Educação Infantil da modalidade Pré-escola (4 a 5 anos) utilizam os princípios da problematização em sua prática pedagógica, identificando aproximações e distanciamentos com a problematização de Paulo Freire. Para isso, busca-se saber o que as professoras compreendem da teoria de Freire, a concepção de problematização, e como desenvolvem a sua ação pedagógica promovendo o olhar problematizador na criança. Pensando nisso, trazemos para essa discussão os documentos reguladores da Educação Infantil, como: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010) e as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma (2016). Além desses documentos, pautamo-nos também pelos estudos de Barbosa e Horn (2008), Kuhlmann (1991), Nascimento et al. (2005), Berbel (1999), entre outros, que se orientam pelas ideias de Paulo Freire (1985- 2011) sobre a problematização.

Desse modo, desenvolvemos uma pesquisa de campo de natureza básica e de cunho qualitativo. A pesquisa básica prevê a apropriação de novos conhecimentos sem aplicação na prática, configurando-se pela abordagem qualitativa, a qual, segundo Pinheiros (2010), consiste na compreensão dos aspectos situacionais da realidade pesquisada, estabelecendo vínculo entre a realidade concreta, o sujeito e as teorias estudadas.

Por conseguinte, os dados coletados em campo foram analisados de forma descritiva, pois esse tipo de pesquisa destaca os aspectos relevantes de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de variáveis, utilizando o estudo de campo para um aprofundamento das questões propostas na pesquisa, possibilitando a flexibilidade no seu

planejamento (GIL, 2008). Para coleta de dados, utilizou-se da entrevista semiestruturada, que permite ao entrevistador mediar com o entrevistado, obtendo maior profundidade e consistências nas respostas (GIL, 2008).

Os sujeitos entrevistados foram oito professoras que atuam na Educação Infantil da modalidade Pré-escola (4 a 5 anos) na Região de Criciúma/SC, em dois Centros de Educação Infantil (CEIM). As entrevistas foram gravadas, a partir de autorização das participantes. Além das entrevistas, foram consultadas, também, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma/SC e o Projeto Político Pedagógico – PPP - das duas instituições, para identificar a concepção de ensino-aprendizagem, de problematização e o papel do professor proposto nesses documentos. Ademais, foi aplicado um questionário com as diretoras das instituições, para o levantamento de dados sobre as estruturas físicas e pedagógicas das escolas.

A análise das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma (CRICIÚMA, 2016) aponta que as escolas municipais se orientam pela perspectiva histórico cultural, tendo a criança como protagonista da sua aprendizagem e os professores como os mediadores desse processo. Contudo, para que a mediação seja significativa, é preciso que o educador compreenda a realidade da criança, suas vivências, suas experiências e seus saberes, fazendo mediações intencionais e planejadas, avaliando se estas estão contribuindo para sua aprendizagem. As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma (CRICIÚMA, 2016) ainda sustentam que o desafio do professor é o de desenvolver uma prática pedagógica descentralizada, tendo a criança como sujeito desse processo. O referido documento propõe que as experiências vivenciadas no espaço escolar devem provocar a necessidade de a criança solucionar problemas, ou seja, nas situações cotidianas, ampliar as possibilidades para a criança aprender, desenvolver, reconhecer, sentir, pensar, ter iniciativas e buscar soluções para os problemas com os quais se depara.

Neste sentido, a problematização, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma (CRICIÚMA, 2016), se traduz na ação pedagógica do professor ao desenvolver práticas educativas diferenciadas, que promovam o protagonismo da criança nas situações de ensino-aprendizagem, nas interações com os colegas, no uso de materiais diversificados, nas brincadeiras, nos jogos, nas músicas e na dança,

entre outros, “[...], ou seja, uma experiência dada em forma de situação-problema, permeada pela ludicidade, com certeza, ela será estimulada a buscar sua superação, pois demonstrará maior interesse de participação.” (CRICIÚMA, 2016, p.137-138). Isso requer do professor uma postura problematizadora na elaboração do seu projeto pedagógico, criando perguntas que estimulem a criatividade e a curiosidade das crianças.

Posteriormente à análise das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma (2016), buscou-se consultar o Projeto Político Pedagógico – PPP - das escolas, as quais foram denominadas de **A** e **B**. Contudo, não foi possível analisar o Projeto Político Pedagógico da escola **A**, pois foi informado pela direção que o mesmo encontrava-se em processo de construção pelo corpo docente.

Segundo as informações declaradas pela diretora no questionário, referente aos dados da instituição, foi verificado que a unidade escolar possui cinco anos de funcionamento, e consta, em seu quadro de funcionários, uma diretora, uma auxiliar/secretaria, duas auxiliares de limpeza, duas merendeiras, onze professores e seis auxiliares de sala no período matutino, e onze professores e cinco auxiliares de sala no período vespertino. Quanto ao espaço físico da escola, possui sala da direção e secretaria, sala dos professores, sala de vídeo, oito salas de aula, cozinha e refeitório, oito banheiros e área de lazer. As salas de aula são arejadas, possuem ar condicionado e são bem iluminadas, porém, não possuem muito espaço. Em relação à formação dos professores, dezoito são graduados em Pedagogia, três em Educação Física, dois em Artes Visuais.

A respeito das entrevistas, primeiramente foi estabelecido contato com as professoras sobre a disponibilidade para a realização da atividade; após, foi entregue uma carta de apresentação para a diretora da escola. Estando de acordo, as entrevistas foram realizadas duas vezes por semana, durante o período de trinta dias, de forma individual, sendo gravadas e transcritas para posterior análise. Para preservar o sigilo das informações, as professoras serão identificadas pela vogal **E** que significa “Entrevistada” logo, **E1**, **E2**, **E3**, **E4**, e **E5**.

Após a apresentação dos dados coletados da escola **A**, passa-se a apresentar os dados coletados da escola **B**. No que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico - PPP⁵, o

5

documento não explicita a concepção de ensino-aprendizagem, contudo registra que a instituição tem como objetivo,

[...] garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens. Assim, como o direito à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à diversidade, à brincadeira, à convivência e à integração com outros colegas. (PPP, 2018, p.07).

O Projeto Político Pedagógico revela que a instituição almeja um educador crítico e reflexivo, inovador e com autonomia, porém não menciona a problematização como princípio pedagógico. Em relação aos dados da instituição, declarados pela diretora no questionário, a unidade escolar possui dez anos de funcionamento e consta, no quadro de funcionários, uma diretora, uma auxiliar/secretaria, três auxiliares de limpeza, duas merendeiras, dois vigilantes no período noturno, onze professores, doze auxiliares de sala no período matutino, onze professores, doze auxiliares de sala no período vespertino. Sobre o espaço físico da escola, possui sala da direção e secretaria, sala dos professores, brinquedoteca, onze salas de aula, cozinha e refeitório, sete banheiros e área de lazer. As salas de aula são arejadas, possuem ar condicionado, são bem iluminadas e conservadas. Acerca da formação dos professores, vinte dois são graduados em Pedagogia, seis em Educação Física e seis em Artes Visuais.

As entrevistas seguiram o mesmo procedimento da escola **A**, ou seja, foi estabelecido contado com a diretora da escola e agendado um dia da semana com as professoras, momento em que foi entregue a carta de apresentação. As entrevistas foram realizadas de forma individual, sendo gravadas e transcritas. Para manter o sigilo das informações, as professoras serão identificadas igualmente pela vogal **E** de “Entrevistada” logo **E6**, **E7** e **E8**.

Após ter-se apresentado o percurso percorrido na pesquisa, cabe, agora, apresentar-se os dados coletados nas entrevistas com as professoras. Vale destacar que os resultados das entrevistas com as professoras das escolas **A** e **B** são apresentados de forma conjunta, pois apresentam realidades semelhantes. Inicia-se perguntando sobre o tempo de atuação na docência e a formação profissional, os dados seguem no quadro abaixo.

Quadro 1 - Identificação dos pesquisados

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO			
Escolas	Entrevistadas	Tempo de atuação	Formação
Escola A	E1	5 anos	Pedagogia/Especialização em Psicopedagogia
	E2	16 anos	Pedagogia/Especialização em Literatura
	E3	21 anos na Ed. 10 anos Ed. Inf.	Pedagogia/Especialização em Ed. Infantil e Séries Iniciais/Especialização em Gestão Escolar
	E4	24 anos	Magistério/Ed. Física/Especialização em Ed. Inclusiva
	E5	12 anos	Magistério/Pedagogia/Especialização em Psicopedagogia
Escola B	E6	20 anos	Pedagogia/Especialização em Ed. Infantil
	E7	18 anos	Pedagogia/Especialização em Ed. Infantil e Séries Iniciais/Especialização em Ed. Especial
	E8	12 anos	Pedagogia/História/Especialização em Metodologia e Prática Interdisciplinar de Ensino/Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional (concluindo)

Fonte: Pesquisa realizada pela autora 2019.

Posteriormente, foi indagado *sobre os conhecimentos acerca da teoria de Paulo Freire*. Das oito entrevistadas, cinco responderam que a teoria de Freire parte do contexto da criança, sua realidade, suas vivências e seus questionamentos, e o professor precisa conhecer essa realidade para ensiná-la. As outras três responderam de forma diferente: E3 colocou que a teoria de Freire “é de acordo com a problematização do aluno. Dentro da necessidade desse aluno, a gente busca interagir com ele”; E4 afirmou que “a teoria é muito concreta e isso é legal”; E5 disse que Freire “trabalha de acordo com que as crianças estão querendo aprender.”

Percebem-se, na compreensão das professoras acerca da teoria de Freire (2005), algumas fragilidades. E3 disse que Freire parte da “necessidade do aluno”; contudo, Freire (2005) registra que a proposta pedagógica deve partir da realidade do educando, contextualizando os conteúdos trabalhados em aula, a fim de promover uma reflexão crítica do mundo. E4 afirmou que a teoria de Freire é concreta, o que não condiz com a teoria do autor, que tem como foco a ação e a reflexão do educando sobre a realidade, ou seja, requer uma

atitude responsável na sociedade, como ser crítico, reflexivo e autônomo. E5 colocou que o autor trabalha a partir do que a criança quer aprender, o que não condiz com Freire (2011), pois propõe que o educador, na prática problematizadora, faça a mediação no processo de apropriação do conhecimento, incentivando a curiosidade por meio das perguntas, as quais devem promover a busca, a criticidade e a criatividade do educando.

Buscou-se, também, saber *o que as professoras entendem por problematização*.

Dentre as professoras, a que mais se difere nas respostas é a E6, que assim colocou:

Problematização seriam as dúvidas das crianças, quando vou apresentar uma história, ela vem com as dúvidas, às vezes ela não consegue compreender o significado, [...] então a gente vai questionando as questões dos personagens. [...] Quem eram os personagens? O que eles significavam? Quem era a má? Quem era o bonzinho da história? Tu vai, fazendo todo esse questionamento, na verdade é uma forma de interpretar, é uma interpretação. (E6).

As pesquisadas E1 e E2 entendem que é estimular e levantar questionamentos que levam à reflexão; as demais, E3, E5, E7 e E8, afirmaram que problematização é o que a criança traz da sua realidade, sua curiosidade e seus questionamentos; para a E4, é “problematizar os assuntos que você quer trabalhar com os alunos. Você vai pesquisar com os alunos o que eles têm interesse, e fazer com que busquem perguntar por quê? Para que? E trazer para você mediar os conhecimentos deles.”

Verifica-se que a professora E6 conceitua problematização como interpretação de texto, como perguntas para obter respostas prontas. Entretanto, problematizar não é fazer a pergunta pela pergunta, o foco não é a resposta pronta, mas promover a reflexão por meio dela; é o que Freire e Faundez (1985) traduzem em “palavra-ação-reflexão”, ou seja, a pergunta sobre a realidade promove a ação que provocou a pergunta. É nesse sentido que consistem os princípios da problematização de Freire (2005), que tem como ponto de partida a pergunta, a qual promove o desvelamento da realidade.

Percebe-se que, nas falas das pesquisadas E1 e E2, há o foco no professor como o responsável pela problematização. As demais, E3, E5, E7 e E8, focam no papel da criança como sujeito problematizador. A E4, por sua vez, é a que mais se aproxima das ideias de Freire (2005), pois considerou a problematização na relação “dialógica por excelência” entre o educador e o

educando. Em outras palavras, deve haver uma relação de reciprocidade mútua entre o professor e a criança, isto é, educador e educando como sujeitos da aprendizagem.

Além disso, questionou-se *como as professoras desenvolvem a problematização em suas práticas pedagógicas*. E5 e E7 responderam que a desenvolvem a partir da realidade da criança, nas conversas, a partir das quais percebem os questionamentos e a curiosidade; E6 coloca que “sempre questionando, se a gente está cantando uma “musiquinha”, por que a gente está cantando? E trabalhando os gestos, as quantidades, os sons.”; as outras professoras têm como base o projeto pedagógico realizado em sala e suas respostas; E3 declara que “dentro do Município de Criciúma, a gente atua com a proposta de projetos e o projeto é desenvolvido [sic]⁶ em cima dessa problematização”; E8 coloca que “quando a criança, não só uma, mas no geral quer saber de um assunto, é feito um projeto a partir daquela pergunta, e a gente tenta responder as dúvidas, os questionamentos junto com a criança.”

É pertinente verificar como E6 desenvolve os questionamentos, porque mais parece uma lista de perguntas e respostas, sem compromisso com a produção e a apropriação do conhecimento, o que é contrário ao que Berbel (1999), orientada pelas ideias de Freire (2005), propõe como prática problematizadora. Esta deve acontecer por meio de perguntas que promovam o pensamento complexo e a consciência crítica do mundo.

Na direção contrária da professora E3, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma (2016) propõem uma prática problematizadora que propicia o protagonismo da criança nas atividades em forma de situações-problema, mediadas pelo educador. E não só uma problemática a ser desenvolvida para a construção de um projeto pedagógico. E8 demonstra que é a partir da pergunta que se constrói o projeto. No entanto, vale indagar se os projetos de fato surgem a partir da problematização da realidade ou se são pensados para depois serem problematizados.

Foi solicitado às professoras que *citassem exemplos concretos de como utilizam a problematização em suas aulas*. As oito entrevistadas citaram seus projetos pedagógicos. E1, E4, E6 constroem o projeto a partir de um tema, e depois trazem os questionamentos para as crianças; E3, E7 e E8 têm como ponto de partida as falas e as curiosidades das crianças, para

6

depois elaborar o projeto. Completa E7: “o projeto Bruna, a galinha de Angola foram questionamentos feitos sobre o cacarejar da galinha, que eles escutavam do vizinho. E partiu uma problematização, aí, fomos pesquisar, e conhecer a galinha da Angola;” E5 parte da observação para construir o projeto, e cita o projeto do meio ambiente para trabalhar a reciclagem: “dentro da sala eu via que as crianças não sabiam utilizar as lixeiras.”

Dentre elas, a que mais se aproxima dos estudos de Freire e Faundez (1985) sobre a reflexão crítica da realidade, é a E2, que citou como exemplo o projeto que desenvolveu sobre a água. Ela relatou que as crianças, na hora da escovação, deixavam a torneira ligada, jogavam a água fora, por isso a escolha do tema, para trabalhar a conscientização em relação a economizar a água; e reitera:

[...] eu estou sempre questionando eles. Por que você está fazendo isso, jogando água fora? Por quê? Então a criança, de primeiro momento te escuta e depois ela mesma, vai passando para o outro, ela vai dizendo: Oh! Não é para fazer isso. Então essa questão sempre leva a criança, nesses conceitos, da sociedade, da solidariedade, que a vida não é só eu, tem que pensar no outro, sempre levar eles nesse questionamento.

Como foi possível perceber, a fala da professora se aproxima das ideias de Barbosa e Horn (2008), afirmando que a prática problematizadora tem a criança como cidadã, autora, criadora e capaz de uma vivência solidária e responsável com os outros, ou seja, formar a criança para uma consciência crítica do mundo. É nesse sentido que Freire e Faundez (1985) trazem a discussão sobre ação e reflexão, compromisso que os educadores e educadoras têm sobre a formação humana.

A seguir, foi questionado *como as professoras estimulam a problematização nas crianças em suas aulas*. E5 afirmou não estimular, deixa livre as crianças; E1, E3, E7 e E8 responderam que a partir de perguntas e questionamentos que levam a construção de um projeto pedagógico; E6 “sempre questionando, na rotina, no almoço, na hora de fazer a oração, algumas crianças não querem fazer, por que não querem fazer? Então meu trabalho é focado na problematização sempre tem um por que.”; E2 e E4 trazem em suas respostas, a pergunta na perspectiva crítica, como demonstrado a seguir: “Eu ensino a criança perguntar, a questionar e a pedir, nunca por mim. A Professora não vai resolver. A criança tem que resolver, tem que conversar.” (E4); “A criança vem com uma pergunta, eu primeiro pergunto para ela, mas como

que é? Eu quero deixá-la pensar, nunca dar a coisa pronta. Sempre estimulando, instigando a criança, para descobrir o que ela sabe.” (E2).

As respostas das professoras E1, E3, E6, E7 e E8 mostram distanciamento da problematização de Freire (2005), uma vez que, para Freire e Faundez (1985), problematizar não é a pergunta pela mera pergunta. Não basta ter o momento da pergunta, da roda de conversa, é preciso propiciar um espaço de discussão, de interação, em que a capacidade de argumentar, de interpretar, de questionar, de criar e recriar, de interagir e de brincar.

Por último, questionou-se *como a criança demonstra a problematização nas situações vivenciadas nas aulas*. E1 e E4 responderam que ocorrem nas falas das crianças e nas perguntas que fazem aos professores; E3, E5, E7 e E8 disseram que as crianças demonstram nas interações com os colegas, nas conversas e nas brincadeiras de faz de conta; E6 colocou que “nos questionamentos eles vão respondendo e vão concluindo, aí, vou, percebendo aqueles que compreenderam e aqueles que não compreenderam.”

E2 relatou que a criança demonstra a problematização quando ela resolve seus conflitos, e citou o dia do brinquedo, quando ocorre a partilha; e ressalta que

[...] no começo é difícil, mas depois você percebe que entre elas mesmas já conseguem resolver seus conflitos. A partir do momento que eu não fico fazendo interferência, tanto na atividade, quanto nas brincadeiras, a criança já está resolvendo as problemáticas dela, já está sendo autônoma da situação, só fico mediando.

Nota-se que a fala de professora E2 é a que mais se aproxima da concepção de problematização de Freire (2005), pois a pesquisada cita as situações de conflito que requerem que a criança busque soluções. Nesse processo, a criança vai desenvolvendo a criticidade, a autonomia, a capacidade de argumentar, de refletir com a mediação da professora. Desse modo, a prática problematizadora requer um olhar reflexivo e investigativo, a fim de desenvolver uma ação pedagógica que promova o pensamento crítico da criança, para que ela reflita sobre a sua realidade e busque soluções aos desafios impostos.

CONCLUSÃO

A pesquisa realizada buscou compreender se as professoras da Educação Infantil na modalidade Pré-escola (4 a 5 anos) utilizam os princípios da problematização em sua prática pedagógica, identificando aproximações da problematização de Paulo Freire, bem como seus distanciamentos. Buscou, também, investigar a concepção de problematização das professoras, no sentido de verificar como estimulam a problematização nas crianças, a partir de sua ação pedagógica.

Sobre isso, os resultados das entrevistas demonstraram que as professoras compreendem a importância do incentivo à curiosidade da criança e sua participação ativa na resolução dos problemas que surgem dos conteúdos abordados nos seus projetos pedagógicos. Também compreendem o valor de articular os conteúdos trabalhados com a realidade da criança, assumindo o papel de mediadoras nesse processo, o que as aproxima das ideias freireanas sobre problematização.

Acerca da teoria freireana, então, foi possível perceber que as professoras entendem que é parte do contexto do educando, de suas vivências e curiosidades. Contudo, distanciam-se das ideias do autor quando não trazem em suas falas o caráter crítico-reflexivo que Freire aborda em sua teoria; a ação e a reflexão frente ao mundo, como sujeitos, cidadãos, autores e produtores de cultura; em outras palavras, uma educação emancipatória e não como meros reprodutores do sistema social.

Outro ponto a destacar diz respeito ao exercício da pergunta, apresentada por Freire, em sua teoria, como mola propulsora para o conhecimento, uma ação mediadora do professor, mobilizando e incentivando o educando à criticidade e à curiosidade, isto é, as perguntas ou desafios feitos pelo professor numa aula investigativa são, em geral, decorrentes de problemas que envolvem relações com o cotidiano das crianças. E as professoras se distanciam das ideias de Freire quando compreendem a problematização como ato de perguntar e responder a essas perguntas, ou seja, a professora pergunta e a criança responde, sem evidenciar o desenvolvimento da reflexão da criança sobre o mundo e as questões sociais que a cercam.

Ademais, a pesquisa revelou que as professoras acreditam que desenvolvem a problematização em sua prática pedagógica a partir dos projetos aplicados em aula. Entretanto,

os temas estudados nos projetos não são trazidos pelas crianças ou pensados a partir de sua realidade, mas partem dos projetos pedagógicos que são elaborados no coletivo da escola. O que cabe questionar é: as professoras elaboram esses projetos?; os projetos pedagógicos de fato surgem a partir da problematização da realidade?; ou são elaborados para depois questionar às crianças no sentido de problematizar as questões propostas?

Conclui-se que a educação problematizadora requer do educador uma postura reflexiva sobre sua ação pedagógica. Além disso, é preciso ter uma consistência teórica, pautada, principalmente, nas ideias de aprofundamento da teoria de Freire, pois é necessário respaldo teórico para fazer perguntas, visto que não se pode fazer a crítica pela crítica, e a pergunta pela pergunta. O educador que se constitui pesquisador, autor e, por sua vez, problematizador, deve desenvolver em sala projetos e ações que estimulem a pesquisa e a produção do saber na criança, visto que é curiosa e questionadora. Portanto, a prática problematizadora traz suas contribuições para o educador da educação infantil, e para a criança, como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem.

7 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 126 p.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A metodologia da problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas. (org.) **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: EDUEL, 1999. p. 01-28.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF: Congresso Nacional, Lei Federal de 5/10/1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC. SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da educação conselho nacional de educação básica. **Conselho nacional de educação/câmara de educação**: Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb041_06.pdf. Acesso em: 03. Out. 2018.

CRICIÚMA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma**: a criança como protagonista da aprendizagem. Criciúma, SC: Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação, 2016.

FRAZÃO, Dilva. Paulo Freire educador brasileiro: biografia de Paulo Freire. **E biografia**, 28. Jun. 2007. Disponível em: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/. Acesso em: 06. Out. 2018.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 158 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª. ed. São Paulo: Paz e terra, 2011.143p.

FRIEDERICH, Fröebel pedagogia alemão criador do jardim de infância. **Revista prosa verso e arte**. Rio de Janeiro, out. 2017. Seção Educação e ciência. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoearte.com/friedrich-froebel-pedagogo-alemao-criador-do-jardim-de-infancia/>. Acesso em: 02. Out. 2018.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NASCIMENTO, Anelise. *et al.* Na construção de uma profissão, inquietações e desafios. In: KRAMER, Sonia. (org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. p.37-66.

PINHEIROS, José Maurício dos Santos. **Da iniciação científica ao tcc**: uma abordagem para os cursos de tecnologia. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda, 2010.

KUHLMANN, Moysés Junior. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)**. São Paulo, ago. 1991. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Music/Documents/Downloads/Referencias%20te%20C3%B3ricos%20para%20o%20TCC/Dialnet-InstituicoesPreescolaresAssistencialistasNoBrasil1-6209038.pdf>. Acesso em 19. Set. 2018.