

## EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA E ATUAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA FREIREANA: A PRÁTICA DOCENTE AMOROSA DE PAULO FREIRE PERMEANDO AS INFÂNCIAS

*Early childhood education and teaching performance on the freireana perspective: Paulo  
Freire's loving teaching practice permeating childhoods*

*Educación de la primera infancia y actuación docente en la perspectiva freireana: la práctica  
docente amorosa de Paulo Freire permeando a las infancias*

Gloria Maria Anselmo de Souza\*

Gisele Coelho de Oliveira\*\*

Fernanda Pinheiro de Macedo\*\*\*

---

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2022.v4i1n8.252-271>

---

### Resumo

O artigo visa um diálogo entre a concepção freireana e as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças de 0 a 5 anos a partir do conceito de amorosidade, forjado nas obras de Paulo Freire. Retomamos algumas obras de Freire que dialogam com uma perspectiva de educação libertadora. Trata-se de uma pesquisa que leva em conta a experiência de professoras em Unidades de Educação Infantil. O texto tem como objetivo articular algumas bases conceituais em Freire que subsidiam a formação e profissão de professor. O pensamento crítico, a amorosidade, a autonomia e a humanização são eixos que norteiam a discussão deste artigo, fundadas na epistemologia de Paulo Freire e suas contribuições à prática docente. O legado de Freire nos mobiliza a pensar a educação focada na emancipação dos sujeitos, no comprometimento ético e na humanização do processo educativo, e também oportuniza a reflexão de uma educação norteada pela compreensão do mundo e do papel do indivíduo no mundo e com o mundo.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; Infâncias; Amorosidade; Educação Infantil.

### **Abstract**

The present article aims at a dialogue between the Freirean conception and the pedagogical practices developed from 0 to 5 years as from the concept of lovingness, forged in the works of Paulo Freire. We resume some works by Freire that dialogue with a perspective of liberating education. This is research that takes into account the experience of teachers in Early Childhood Education units. The text aims to articulate some conceptual bases on Freire which subsidize the formation and profession of the teacher. The critical thinking, the lovingness, the autonomy, and the humanization are axes that guide the discussion of this article, based on Paulo Freire's epistemology and his contributions to teaching practice. Freire's legacy mobilizes us to think about an education focused on the emancipation of subjects, on ethical commitment and on the humanization of the educational process, and provides an opportunity to reflect on an education guided by the understanding of the world and the role of the individual in the world and with the world.

**Keywords:** Paulo Freire; Childhoods; Amorosity; Child Education.

### **Resumen**

El artículo tiene como objetivo un diálogo entre la concepción freireana y las prácticas pedagógicas desarrolladas con niños de 0 a 5 años a partir del concepto de amor, forjado en la obra de Paulo Freire. Retomamos algunas obras de Freire que dialogan con una perspectiva de educación liberadora. Se trata de una investigación que tiene en cuenta la experiencia de docentes en Unidades de Educación Infantil. El texto tiene como objetivo articular algunas bases conceptuales en Freire que subsidian la formación y profesión de un docente. El pensamiento crítico, el amor, la autonomía y la humanización son ejes que orientan la discusión de este artículo, a partir de la epistemología de Paulo Freire y sus aportes a la práctica docente. El legado de Freire nos moviliza a pensar una educación centrada en la emancipación de los sujetos, en el compromiso ético y en la humanización del proceso educativo y también brinda la oportunidad de reflexionar sobre una educación orientada por la comprensión del mundo y el rol del individuo en el mundo y con el mundo.

**Palabras clave:** Paulo Freire; Infancias; Amorosidad; Educación Infantil.

---

### **Introdução**

O presente artigo é um recorte de experiências vivenciadas no cotidiano de Unidades de Educação Infantil que se agregou às leituras sobre Paulo Freire numa tessitura de humanização, aprendizagens e formação humana. Refletir sobre alternativas de atuação na Educação Infantil sempre nos instigou e nos trouxe até aqui. Na condição de professoras e pedagogas da/na Educação Infantil sempre dialogávamos sobre outras possibilidades de tratar as relações interpessoais, de ensino e aprendizagem a partir de uma lógica de emancipação das crianças desde a mais tenra idade. Aos poucos, fomos

reunindo nossos diferentes olhares, percepções e agregamos a estes as diversas leituras que nos unia no processo de formação que nos envolvia no trabalho diário como professoras e enquanto equipe de articulação pedagógica. Assim, aproximamos os escritos de Paulo Freire da realidade observada em espaços/unidades de educação infantil, quando envolvíamos os docentes em momentos de formação continuada nas escolas. A partir dessas experiências formativas aliadas aos nossos estudos, se configurou o caminho metodológico que adotamos para orientar a construção deste artigo. Aliando estes dois componentes, ou seja, o caráter bibliográfico alicerçado em uma pesquisa qualitativa nas interações de formação, fruto de acompanhamento sistemático utilizamos como metodologia preponderante a revisão de literatura.

O artigo visa um diálogo entre a concepção freireana e as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças de 0 a 5 anos a partir do conceito de amorosidade, forjado nas obras de Paulo Freire. Retomamos algumas obras de Freire que dialogam com uma perspectiva de educação libertadora. Trata-se de uma pesquisa que leva em conta a experiência de professoras em Unidades de Educação Infantil. O texto tem como objetivo articular algumas bases conceituais em Freire que subsidiam a formação e profissão de professor.

Abordamos legislação relacionada à Educação Infantil, no que se refere à garantia de direitos, respeitando as especificidades desta etapa da Educação Básica. Os documentos oficiais vêm reafirmando e qualificando o aparato normativo, que pode ser fortalecedor dos caminhos da luta pela garantia do direito das crianças de 0 a 5 anos à Educação Infantil. Tais documentos endossam a compreensão da criança como sujeito de direito e produtora de cultura.

Ao destacarmos a educação dialógica e libertadora, reafirmamos que, para Freire, a educação escolar está centrada nos sujeitos que estão inseridos na ação educativa e não no conteúdo curricular. Faz-se necessário que a pedagogia da infância se afaste da perspectiva instrucional e preparatória e se aproxime cada vez mais da educação que liberta e emancipa o educando e desenvolve sua criticidade.

Há infinitas possibilidades para a proposta freireana se fazer presente nas ações educativas e práticas diárias dessa etapa da Educação Básica, dentre as quais destacaremos a escuta, a dialogicidade, a curiosidade e amorosidade. Esses quatro princípios são pressupostos que norteiam as ações educativas com as crianças de 0 a 5 anos de idade.

A Educação Infantil se apresenta como espaço privilegiado no qual educandos e educadores estão em processo constante de desvelamento do mundo, criando-o e reinventando-o. Nessa lógica a prática educativa pode se apresentar como movimento educativo articulado com diferentes contextos que favoreçam experiências democráticas, dialógicas e interativas capazes de fortalecer uma ação educativa que coadune com as concepções defendidas por Paulo Freire.

Esperançamos que a Educação Infantil seja de fato libertadora, com instituições de educação da primeira infância como espaços de acolhida, pertencimento, de diálogo, escuta sensível, vida pulsante, experimentação e criatividade.

O pensamento crítico, a amorosidade, a autonomia e a humanização são eixos que norteiam a discussão deste artigo, fundadas na epistemologia de Paulo Freire e suas contribuições à prática docente. O legado de Freire nos mobiliza a pensar a educação focada na emancipação dos sujeitos, no comprometimento ético e na humanização do processo educativo, e também oportuniza a reflexão de uma educação norteada pela compreensão do mundo e do papel do indivíduo no mundo e com o mundo.

O texto traz conceitos já debatidos tanto em relação aos estudos sobre Paulo Freire quanto a Educação Infantil, entretanto dada a permanência de práticas conservadoras e tradicionais em muitas escolas de Educação Infantil e que vão de encontro às propostas freireanas a discussão apresentada se coloca como relevante e contemporânea.

A concepção de educação em Freire está impregnada de esperança que pode ser compreendida como uma necessidade ontológica: “esperança é um condimento

indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria História, mas puro determinismo” (FREIRE, 1996, p. 72).

Muitos princípios fundamentam a teoria e prática pedagógica de Paulo Freire e no presente texto procuramos dialogar com alguns deles. Nossa ênfase recai com prioridade naqueles que nos ajudam a pensar a educação pela lógica da amorosidade, da mudança, da curiosidade epistemológica. A obra freireana é inesgotável e discuti-la na íntegra ultrapassaria os limites deste artigo, por isso, alguns recortes são necessários para respaldar as dimensões do cuidar e educar, que abarcam a qualificação, o interesse, a curiosidade epistemológica, a pesquisa, o envolvimento e todo desdobramento ético e estético decorrentes das demandas e experiências docentes na educação das infâncias.

A Educação Infantil se apresenta como espaço privilegiado no qual educandos e educadores estão em processo constante de desvelamento do mundo, criando-o e reinventando-o. Assim, entendemos que o princípio do ato de educar é também humanizar.

### **A educação infantil na legislação**

A Educação Infantil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 vem passando por diversas transformações. A primeira e principal foi integrar o arcabouço da Educação Básica, já que suas práticas sempre estiveram associadas a cultura de assistencialismo e do cuidado. A Carta Magna (1988) tornou-se um marco decisivo no que se refere à essa etapa, ao considerá-la como direito da criança e da família e dever do Estado. Em 1996, seguindo tais premissas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, lei 9.394/96) aponta a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Desde então, vários documentos oficiais vêm reafirmando e qualificando o aparato normativo, que pode ser fortalecedor dos caminhos da luta pela garantia do

direito das crianças de 0 a 5 anos à Educação Infantil. Tais documentos endossam a compreensão de que a criança é sujeito de direito e produtora de cultura. Nessa direção, destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que concebem a criança como:

Sujeito histórico de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

Vale ressaltar a necessidade de considerar as especificidades e diversidades da primeira infância. A criatividade, a ousadia, o afeto e a amorosidade passam a ser eixos de uma concepção de educação que liberta e humaniza como preconizava Freire, desde a primeira infância. Esta outra possibilidade não pode ser mais sufocada por concepções tradicionais e conservadoras. A contemporaneidade exige outras oportunidades de uma outra perspectiva de infância, marcada pela postura investigativa dos sujeitos, pela curiosidade epistemológica sobre o conhecimento, pelas experiências humanas que compõem o currículo, conforme definição das DCN:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009)

Esta definição de currículo redefine os modelos adotados até então. Além disso, as diretrizes têm como eixos norteadores a interação e a brincadeira e apontam que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar princípios que podem se relacionar com valores educacionais que comungam com o pensamento de Paulo Freire, embora seus escritos não tenham se voltado especificamente para infância, mas para a educação em sentido amplo. Mas, os princípios ecoam o pensamento freireano em várias passagens como podemos observar na sequência.

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III –

Estéticos: de sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009)

O princípio ético pautado no trecho acima nos remete à escuta defendida em Freire como essencial nas relações de aprendizagem. Escutar é o exercício da prática dialógica e, como tal, exige rigor, paciência, amorosidade e criticidade. Significa, portanto, disponibilizar a atenção ao outro, à fala do outro, ao gesto do outro. Já o princípio político está alinhado ao princípio da participação em Freire, importante componente da aprendizagem e da construção de uma sociedade democrática, coletiva, plural, acolhedora e tolerante. A perspectiva freireana aponta que a melhor maneira de falar sobre o direito dos educandos é vivê-lo cotidianamente na escola. O terceiro princípio, ligado à dimensão estética pode ser associado à boniteza de que fala Freire, revelada nos sentimentos de esperança, solidariedade e ética, na valorização das diferentes formas de expressão, da comunicação, da compreensão e do conhecimento de mundo (FREIRE, 1996).

### **Educação dialógica e libertadora**

Na perspectiva freireana os princípios que fundamentam e orientam a educação propiciam a reciprocidade entre os envolvidos na construção do conhecimento, na elaboração e apropriação crítica da realidade por parte dos educandos e professores, que se educam em comunhão, mediados por determinado objeto de conhecimento, particularmente, a realidade vivida. Vale a pena ressaltar que, para Freire, a educação escolar está centrada nos sujeitos que estão inseridos na ação educativa e não no conteúdo curricular.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa concepção de 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 intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1985, p. 79)

Segundo o pensamento freireano, portanto, é imperioso romper com a cultura de Educação Infantil que não inclua e não reconheça a criança como sujeito de direitos, como produtora de cultura. Ela deve ser entendida como centro do planejamento pedagógico, em lugar de mera consumidora de cultura do mundo adulto e dos processos de sua aprendizagem. Nesse sentido Freire (1985) propõe uma prática em sala de aula que desenvolva a criticidade do educando e, para isso, rompa com a educação bancária imperante, preocupada meramente com a transmissão, em que o professor deposita o conhecimento em outro sujeito, que deve arquivá-lo, para ser possível oferecer uma educação dialógica, libertadora. Na prática educacional de Freire, como destacam pesquisadores da área de formação de professores Tardif e Moscoso (2018), o professor não é um mero transmissor, mas acima de tudo um criador das possibilidades.

Sendo assim, o sentido da educação está em situar o ser humano no centro do processo educativo visando a formação plena e integral dos diferentes sujeitos. Paulo Freire (2000) nos ajuda a compreender o ser humano como ser histórico e produtor de cultura. Assim, as crianças também são “[...] 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).

Nesse sentido, faz-se necessário que a pedagogia da infância se afaste da perspectiva instrucional, conteudista, prescritiva e preparatória e se aproxime cada vez mais da educação que liberta e emancipa. A prática pedagógica assim se configura como um processo educativo que deve ser entendido e vivido como um lugar relacional, da interação, do encontro. A característica relacional perpassa a obra de Paulo Freire:

[...] para Paulo Freire, educar sempre será uma relação de gente com gente, de adultos com crianças. [...] Para Paulo Freire, o caráter renovador da educação está no caráter intrinsecamente renovado de toda a relação humana, entre humanos. Formamo-nos no diálogo, na interação com outros humanos, não nos formamos na relação com o conhecimento. Este pode ser mediador dessa relação como pode também suplantar essa relação. (ARROYO, 2001, p. 47)

Com a leitura de Arroyo (2001) reitera-se a importância das interações humanas no processo educativo, pois educamo-nos nas conexões, no convívio com os outros,



através dos diferentes modos de sentir e viver a vida. Sendo assim, o homem não pode ser pensado fora das relações. Conforme afirma Freire (1979),

[...] o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser-em-situação”, (...) Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro.” (FREIRE, 1979, p. 17).

No campo das relações é imprescindível potencializar, nas instituições de Educação Infantil, espaços de convivência entre as crianças e entre elas e os adultos, para que possam experimentar sentimentos, emoções, partilhar conhecimentos, momentos, expressar-se com liberdade, assim, se constituindo enquanto ser humano na relação, no convívio com o outro. E é nesse processo que aprendemos a ser gente, porque convivemos com gente. Educar, para Freire (1985), é “construir gente”.

### **Ações educativas e práticas diárias**

Há infinitas possibilidades para a proposta freireana se fazer presente no contexto dessa etapa da Educação Básica, dentre as quais destacaremos a escuta, a dialogicidade, a curiosidade e amorosidade. Esses quatro princípios são pressupostos que norteiam as ações educativas com as crianças de 0 a 5 anos de idade.

A Educação Infantil se apresenta como espaço privilegiado no qual educandos e educadores estão em processo constante de desvelamento do mundo, criando-o e reinventando-o. Nessa lógica a prática educativa pode se apresentar como movimento educativo articulado com diferentes contextos que favoreçam experiências democráticas, dialógicas e interativas capazes de fortalecer uma ação educativa que coadune com as concepções defendidas pelo autor.

Dentre as práticas diárias da Educação infantil, a roda de conversa pretende se configurar como um momento singular de partilha de experiências sociais e culturais, diálogos verbais e não verbais. Assim, tal atividade promove diferentes possibilidades

para os participantes, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e de fala, no qual os envolvidos procuram entender o mundo a partir deles próprios, quando interpretam as realidades e apontam criticamente formas de mudar o mundo, o seu mundo. Essa prática reflete um posicionamento pedagógico que se constitui na dialogicidade freireana. Logo, não é um momento para o professor depositar ideias nas crianças, mas para garantir que elas protagonizem o processo de ensinar e aprender, de se comunicar e ser ouvido, de interagir e trocar.

[...] na roda, crianças e adultos se relacionam, ensaiam normas, atitudes e refletem coletivamente. Temas diversos emergem: gênero, localização geográfica, orientação de visitas culturais como conteúdos da leitura de mundo e reflexão coletiva. (NETO; SANTIAGO, 2016, p. 137)

É importante salientar que o educador precisa ter o cuidado de não atuar com autoritarismo, como controlador da roda de conversa, determinando quem fala e quando fala, ou suprimindo a fala das crianças enquanto se posicionam, interagem, fazem conexões e relações. Ou seja, sua postura enquanto educador deve se revestir de parceria, orientações, organização e leveza. Quando não há diálogo, impõe-se o antidiálogo que, segundo Freire (1985),

[...] É desamoroso, é acrítico e não gera criticidade, exatamente porque é desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. (FREIRE, 1985, p. 108)

A condição do diálogo se insere num tipo de amorosidade que nos compromete com o mundo e sua transformação.

Não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. (FREIRE, 1985, p. 79-80)

A roda de conversa, compreendida como um espaço de exercício democrático, privilegia o estabelecimento de encontros dialógicos e interações no cotidiano da Educação Infantil, promove a ampliação das percepções de si e do outro, cria

possibilidades de produção e ressignificação de sentidos, de saberes, em um movimento de alteridade. Conforme apontam Barbosa e Horn (2008),

[...] a construção de um campo dialógico e democrático, no qual a criança ganha vez e voz, mas que não fala sozinha, já que o adulto, parceiro e sensível às suas necessidades, estão com ela em diferentes momentos. Reconhece-se a criança como sujeitos de diretos e ativos na construção de conhecimentos [...]. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 33)

Assim, a Educação Infantil se apresenta como um espaço privilegiado onde os educandos e educadores estão em processo constante de desvelamento do mundo, criando-o e reinventando-o. Madalena Freire (2002), renomada pesquisadora da área de formação docente, aponta que:

O papel da professora, enquanto participante também, nesta atividade, é o de coordenar a conversa. É o de alguém que, problematizando as questões que surgem, desafia o grupo a crescer na compreensão de seus próprios conflitos. (FREIRE, 2002, p. 21)

Sob este prisma, a prática educativa não pode acontecer em um contexto autoritário, com poucas experiências democráticas, no qual a professora busca ter sob o seu domínio exclusivo, o processo educativo.

[...] se a professora é coerentemente autoritária ela é sempre o sujeito da fala, enquanto os alunos são continuamente a incidência de seu discurso. Ela fala para e sobre os educandos. Fala de cima para baixo, certa da certeza e de sua verdade. E até quando fala com o educando é como se estivesse fazendo favor a ele, sublinhando a importância e o poder da sua voz. (FREIRE, 2016, p. 85)

Por outro lado, se a professora consegue se libertar da concepção de controlar o processo educativo, entende que conviver dialogicamente é uma escolha democrática e essa compreensão se tece nos seus fazeres e vai redesenhando suas práticas e tornando uma docente mais reflexiva, mais crítica e criativa, livre das amarras do conservadorismo.

[...] Ela sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não é valido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe. Falar a e com os educandos é uma forma despreziosa, mas altamente positiva que

tem como a professora democrática de dar, em sua escola, sua contribuição para a formação de cidadãos responsáveis e críticos. (FREIRE, 2016, p. 86)

O ideário da obra freireana sinaliza para uma postura democrática e a compreensão de que adultos e crianças vivem em contextos socioculturais distintos, possuem necessidades cognitivas, expressivas, estéticas e emocionais diferentes, e requerem ser compreendidas, respeitadas e atendidas para ampliar suas possibilidades de ser e estar no mundo. O respeito às crianças implica levar em conta as condições de existência e conhecimentos que elas trazem para a escola, uma vez que “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos, e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 1996, p. 63). O diálogo atento com as crianças permite que as narrativas sejam valorizadas e potencializadas.

A amorosidade e o diálogo constituem-se como elementos indispensáveis para que ocorra, no processo educativo, “o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1996, p. 43). Essa convivência amorosa e dialógica pode promover um cotidiano na Educação Infantil norteado pela construção de uma prática cidadã, democrática e solidária, suscitada a partir de vivências e experiências que são construídas no acolhimento e na escuta.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário ao aluno, em uma fala com ele. (FREIRE, 1996, p. 127)

Outra atividade que ocupa lugar privilegiado na rotina escolar das crianças é a contação de histórias, movimento de suma importância para a comunicação e releitura do mundo, para o exercício da criatividade, criticidade que, além de despertar a imaginação das crianças, as emoções, as memórias, apresenta-se como caminhos de conhecimento.

Segundo Guedes (2015, p. 288):

A contação de história demonstra a indissociabilidade entre a amorosidade e o processo educativo. É um momento de prazer que mobiliza, desperta a curiosidade e dá asas à imaginação, o que torna o espaço pedagógico um espaço onde se ensina e se aprende com alegria. (GUEDES, 2015, p. 288)

A potência deste momento pode possibilitar que as crianças se mantenham curiosas, envolvidas num processo contínuo de estímulo a perguntas, indagações, experimentações, ao confronto de realidades, como aprendemos com Paulo Freire.

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 96)

Curiosidade e conhecimento fazem parte da vida e, portanto, do processo educativo. Na trilha do pensamento freireano, entendemos que o indivíduo é um sujeito que se mantém epistemologicamente curioso e essa curiosidade pode ser ingênua, estética e epistemológica. O exercício da curiosidade impulsiona o indivíduo na busca do conhecimento, que é (re)formulado, (re)discutido, (des)construído, a partir das inquietações, provocações, das dúvidas, das hipóteses para se chegar a um determinado pensamento.

Através da contação de histórias o professor estabelece com as crianças um clima de cumplicidade, de sedução, de fantasia. Tal atividade abrange inúmeras possibilidades como o livre exercício do imaginar, criar, compreender e ler o mundo. Em uma de suas teses, Freire (1989) nos ensina que a criança aprende a ler o mundo antes mesmo de aprender a ler as letras convencionalmente e por isso a contação de história é tão relevante na educação da primeira infância. Sobre o potencial dessa atividade Abramovich (2001) afirma que:

[...] é através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir, ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo de história, geografia, filosofia política, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula [...]. (ABRAMOVICH, 2001, p. 17)

À medida que a convivência amorosa, o comprometimento com o outro, a dialogicidade, a escuta e a curiosidade vão sendo potencializados no cotidiano escolar, a busca epistemológica pelo saber vai sendo construída e aprendida numa relação baseada na horizontalidade. Contudo, isso não significa abrir espaço para permissividade, para licenciosidade, mas agir com rigorosidade e competência docente, pois:

[...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. [...] A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. (OLIVEIRA, 1996, p. 11)

Quando o professor renuncia a uma relação vertical, assumindo uma relação horizontal, os sujeitos envolvidos na experiência educativa trocam saberes, vivências e aprendem mutuamente que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47), em contrapartida ao modelo de educação bancária, expressa em uma relação vertical, antidemocrática e ditatorial.

### **Educação infantil libertadora**

Defendemos que a Educação Infantil se configure como um lócus privilegiado para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas das crianças, pois, “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 61). Assim, é imperioso criar e/ou potencializar um cotidiano que privilegie a interação e a brincadeira, eixos norteadores da proposta curricular da Educação Infantil conforme previsto no artigo 8º das DCNEI (BRASIL, 2009), e propicie espaços e tempos para as crianças terem liberdade de inventar, criar, imaginar e experimentar livremente, de explorarem a si mesmas, o outro e o mundo.

Como aponta Ângela Borba (2007) em suas releituras da obra de Vigotsky, suas teorias também partem do princípio de que o sujeito se constitui nas relações com os

outros e atribui relevante papel ao ato de brincar no processo de constituição dos sujeitos:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (BORBA, 2007, p. 35)

Na experiência do brincar a criança se expressa, conhece o mundo, interage, estabelece novas relações sociais, culturais. Ou seja, constituímos-nos, dentre outras relações, brincando. De acordo com Benjamin (1984, p. 120), “o brinquedo e o brincar são encarados enquanto movimento de libertação da criança na medida em que possibilitam à criança reinventar seu mundo”. O brincar constitui-se, dessa forma, como uma experiência humana, transformadora, rica, complexa, dialógica, privilegiada de interação e produção de cultura.

Sendo assim, as experiências brincantes, interativas e de aprendizagem precisam dar condições de as crianças viverem plenamente suas infâncias, e tudo o que ela vivenciar, experimentar, aprender e sentir seja para o seu presente, que tenha relevância para ela enquanto criança. Portanto, o brincar não deve ser utilizado como pretexto para o ensino de habilidades escolares, como instrumentalização do lúdico e/ou preparação para alguma coisa.

Sobre essa questão, Madalena Freire (2002) observa que o conhecer é para compreender o mundo em seu tempo presente:

[...] o que tenho observado, sentido nas crianças (e em mim), como reflexo do nosso trabalho, é um grande entusiasmo, os desafios sendo enfrentados com alegria e prazer. O que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim para vida aqui e agora. (FREIRE, M., 2002, p. 50)

Cabe salientar que práticas pedagógicas mais tradicionais seguem consagradas culturalmente, permanecem significativas e enraizadas nas instituições de Educação Infantil. Tal perspectiva resiste aos avanços legais e pedagógicos que se comprometem com a educação integral das crianças, propondo uma formação que as considere como

sujeitos de direitos, produtores de cultura, centro do projeto político pedagógico, dos planejamentos pedagógicos e protagonistas na construção do conhecimento. Ou seja, existe ainda uma cultura escolar que “tende a curricularizar, gradear, disciplinar e normatizar saberes sociais, relações e até ciclos de desenvolvimento” (ARROYO, 2000, p. 65) que demanda ser problematizado e desconstruído para permitir a troca, o diálogo, a interação e a manifestação da amorosidade.

Os escritos freireanos nos ajudam a compreender a escola como um ambiente propício à problematização do mundo, e, como tal, democrática, de formação coletiva, uma vez que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1985, p. 79). Nesse viés, a escola se coloca contrária a toda forma de desumanização, marcada pela dialogicidade, pela horizontalidade, pelo respeito e interação entre sujeitos.

Recorremos às palavras de Brandão (2005, p. 21 *apud* NAKASHIMA; ALMEIDA; CARDOSO, 2020, p. 4) para reiterar que Freire concebia a educação para além da instrumentalização, mas como prática de liberdade e profundamente humana.

[...] Paulo Freire concebeu uma educação que, da criança ao adulto, desenvolvesse na pessoa que aprende algo mais que apenas algumas habilidades instrumentais, como saber ler e escrever palavras, ao lado de algumas habilitações funcionais dirigidas ao simples exercício do trabalho, como o saber usar as palavras aprendidas para ser um pedreiro, um contador, um advogado ou um professor. Ao imaginar uma educação libertadora, como ele a batizou, pensou em um trabalho pedagógico com um profundo e largo sentido humano. Um ofício de ensinar-e-aprender destinado a desenvolver em cada educando uma mente reflexiva, uma amorosa sensibilidade, um crítico senso ético e uma criativa vontade de presença e participação da pessoa educada na transformação de seu mundo. (BRANDÃO, 2005, p. 21 *apud* NAKASHIMA; ALMEIDA; CARDOSO, 2020, p. 4)

As instituições de Educação Infantil se vêm diante do desafio diário de assegurar o que preconiza a legislação sobre a educação formal das crianças, explicitados na Constituição Brasileira de 1988, na LBD de 1996 e, posteriormente, nas DCNEI de 2009. Esse desafio nos leva, certamente, à necessidade de estabelecer laços mais estreitos com a pedagogia educacional de Freire, que nos convoca a ter uma postura vigilante e reflexiva sobre as práticas que prevalecem no cotidiano da Educação Infantil.



Assim, é necessário investigar que práticas pedagógicas emancipam, e quais oprimem. Mapear quais práticas humanizam e quais desumanizam. Observar as posturas docentes que imprimem horizontalidade ou verticalidade às relações. Na pedagogia freireana, a educação humanizadora só se constrói de fato quando transcende a ideologia de uma escola bancária, transmissora de conteúdos.

Sonhamos que as instituições de educação da primeira infância sejam espaços de acolhida, pertencimento, de diálogo, escuta sensível, vida pulsante, experimentação e criatividade, de dignificação da nossa humanidade, que favoreça a integridade de cada ser, na contramão de uma educação com práticas formalistas e mecânicas, que despotencializam, fragilizam e, muitas vezes, entristecem. Nesse contexto, Paulo Freire (1991) faz um convite para pensar um projeto político pedagógico centrado na construção de uma escola “séria, competente, justa, alegre, curiosa” (FREIRE, 1991, p. 42), um processo educativo em que todos tenham “condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer” (FREIRE, 1991, p. 42).

### **Considerações finais**

Temos clareza que ainda há muito a dizer. Também muito a fazer. As reflexões de Paulo Freire contêm uma força potente, mas precisam ganhar concretude no cotidiano da Educação Infantil. Conceitos como amorosidade, liberdade, mudança, rigor científico, esperança e tantos outros defendidos em suas obras são fundamentais a um trabalho educativo que se pretende emancipatório. Desde a primeira infância, as crianças precisam ser desafiadas a pensar criticamente, problematizar qualquer tipo de opressão para irem se tornando gradualmente presenças no mundo, isto é o que temos aprendido com este autor.

No entanto, tais processos só serão válidos se forem se tornando corporificados pelas ações. Não é um caminho pedagógico simples, ao contrário, tais proposições representam um desafio intenso para a prática educativa. Por isso, apostamos na formação docente e em nossa própria formação como elemento de mudança rumo a

outros horizontes mais complexos e libertadores. A Educação Infantil pode ser um começo muito interessante. Nos cabe acreditar e investir em possibilidades provocativas e transformadoras. Pensar novos/outros currículos, trabalhar com projetos pedagógicos fundados na arte, na literatura e no brincar. Reconhecer a importância dos processos identitários como fundamentais para uma educação que valoriza cada sujeito em sua diferença podem ser boas pistas.

Os limites deste texto nos continuam a desafiar nossas reflexões, críticas e busca por outras alternativas capazes de forjar novas concepções de educação que transcendam os modelos pré-estabelecidos em prol da amorosidade, do amor, do respeito e do conhecimento que liberta e emancipa independentemente da idade dos sujeitos – infância, juventude, vida adulta ou mesmo a velhice. Neste caminho, reafirmamos nosso compromisso com a Educação Infantil a partir das condições materiais, culturais, econômicas, sociais e políticas da contemporaneidade.

## Referências

- ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: Gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2001.
- ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, M. Currículo e a pedagogia de Paulo Freire. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. *Caderno pedagógico 2: Semana Pedagógica Paulo Freire*. Porto Alegre: Corag, 2001. p. 42-54.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BENJAMIN, W. *A criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcos Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.
- BORBA, Ângela Meyer. O Brincar como um modo de ser e estar no mundo. p. 33 a 45. In: BRASIL. *Ensino Fundamental de nove anos. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 jan. 1988.

EDUCAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA E ATUAÇÃO DOCENTE na perspectiva freireana: a prática docente amorosa de Paulo Freire permeando as infâncias

BRASIL. Congresso Nacional. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, *Parecer CNE/CEB nº 20/2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, 2009.

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GUEDES, M. G. de M. *Princípios político-pedagógicos freireanos nas políticas curriculares e no chão da escola*. Recife: Editora UFPE, 2015.

NAKASHIMA, R. H. R; ALMEIDA, R.C.M; CARDOSO, B. S. Pensamento Educacional Freireano: perspectivas humanistas e libertárias. *Revista Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16764/209209213823>. Acesso em: 10 jan. 2021.

OLIVEIRA, Edna Castro. Prefácio. In: *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 09-12.

SANTIAGO, E.; NETO, J.B. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018.

Recebido em: 12 fev. 2022.

Aprovado em: 12 mai. 2022.

\* **Gloria Maria Anselmo de Souza** é Supervisora Educacional. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Especialista em Alfabetização e Relações Raciais. Atualmente integra a equipe da Secretaria Municipal de Direitos Humanos, ocupando o cargo de Subsecretária de Promoção da Igualdade Racial em Niterói.

E-mail: [gloriaanselmo50@gmail.com](mailto:gloriaanselmo50@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6705-0609>

\*\* **Gisele Coelho de Oliveira** é graduada em Pedagogia, Mestra em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui graduação também em Psicologia. É Pedagoga e professora da Rede Municipal de Educação de Niterói, atuando como diretora adjunta, pedagoga e professora em Unidades de Educação Infantil.

E-mail: [coelho.gisa@hotmail.com](mailto:coelho.gisa@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6871-5235>

\*\*\* **Fernanda Pinheiro de Macedo** é graduada em Pedagogia e Mestranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Rede Municipal de Educação de Niterói desde 2007. Atualmente é diretora da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Niterói.

E-mail: [fe03macedo@gmail.com](mailto:fe03macedo@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6948-3221>

\*\*\*\*\*