UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

BRUNA THAIS RODRIGUES FURYAMA

MARINGÁ
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

Dissertação apresentada por Bruna Thais Rodrigues Furyama, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.
Linha de Pesquisa: Ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito

MARINGÁ
2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

F992e

Furyama, Bruna Thais Rodrigues

O ensino na educação infantil : contribuições de Paulo Freire / Bruna Thais Rodrigues Furyama. -- Maringá, PR, 2025.

117 f. : il. color., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Educação Infantil - Ensino. 2. Freire, Paulo, 1921-1997. 3. Humanização. 4. Educação libertadora. I. Saito, Heloisa Toshie Irie , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 372.21

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202

BRUNA THAIS RODRIGUES FURYAMA

O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Camila Lima Coimbra – UFU

Profa. Dra. Fabiane Freire França – UEM

Profa. Dra. Diva Souza Silva – UFU

Profa. Dra. Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula - UEM

Data de Aprovação

31/03/2025

Dedico este trabalho a Deus, que em sua infinita bondade e sabedoria me criou e me permitiu ser quem sou. Obrigada, Deus, pela sabedoria, inteligência e perseverança concedidas. “Dou-te graças com todo o meu coração, pois tu respondes à minha oração [...]” (Salmo 138). Dedico também a Paulo Freire, em reconhecimento a sua contribuição para nos fazer pensar e lutar por uma educação transformadora, humana, autônoma e justa.

AGRADECIMENTOS

Quero deixar aqui registrado os meus agradecimentos às pessoas que foram fundamentais em meu processo formativo humano, acadêmico e profissional durante este período. Primeiramente, expresso minha gratidão a Deus pela oportunidade de cursar um mestrado em uma universidade pública. Agradeço-o por todas as bênçãos concedidas, pela saúde, força de vontade e perseverança.

A minha mãe, **Cleide dos Santos Lima,** por sempre me incentivar a estudar e, mesmo sendo uma mãe solo, se dedicar na luta diária do trabalho para poder me manter na faculdade durante os quatro anos de minha graduação. Sem você, mãe, eu não conseguiria ter chego até aqui. Por isso, expresso minha eterna gratidão por ter me criado e me ensinado que sem o conhecimento, sem estudos, ficamos limitados e a mercê das imposições de ideologias sociais. Agradeço também a minha irmã, **Karina de Carvalho**, por cuidar da minha filha nos momentos em que precisei me dedicar na escrita desta dissertação e, sem medir esforços, fazia de tudo para me ajudar. Amo muito vocês, mãe e irmã, e agradeço por todo apoio e incentivo no decorrer dessa minha minuciosa caminhada.

Quero também deixar os meus agradecimentos ao meu esposo, **Brendo Yoshio Furyama de Oliveira**, por seu constante estímulo, ânimo e dedicação para fazer da minha jornada no mestrado mais leve e proveitosa. A você, toda minha gratidão, por cuidar da nossa filha, do nosso lar e por ser paciente nos meus momentos de ansiedade e angústia. Também quero agradecer, com muito amor, a minha filha **Ana Liz Rodrigues Furyama**, por entender, mesmo tão pequena, que a mamãe precisava estudar em vez de brincar em alguns momentos. Filha, quando você estiver grande, espero que leia essa mensagem com o coração quentinho, pois saiba que toda a força de vontade, inspiração e ânimo vinha de sua existência, a fim de estudar e te proporcionar conhecimentos indispensáveis ao seu desenvolvimento humano. Amo vocês até o céu.

A minha orientadora, inteligentíssima, dedicada, competente, humana, sensível e amorosa, **Prof.ª Dr.ª Heloisa Toshie Irie Saito**. Gostaria que soubesse que você transformou a minha história, ensinou-me dedicação, a buscar o conhecimento e me conduziu pelos caminhos vitais ao meu crescimento enquanto pesquisadora e ser humano. Obrigada por confiar em mim mais do que eu mesma e por me incentivar ao crescimento. Você é uma fonte de inspiração em minha vida. Agradeço-te por me

ensinar a amar a educação das crianças e a zelar por ela, e por segurar a minha mão em momentos que transcendem a escrita deste trabalho. Que um dia eu possa ser para os meus orientandos o que você foi pra mim. Amo a sua vida, você é muito especial para mim.

Também queria agradecer ao meu grupo de pesquisa, **“Grupo de estudos em formação docente e práticas pedagógicas na Educação Infantil”** (Gefoppei/CNPQ/UEM), por toda parceira na pesquisa. Os estudos, com esse grupo, proporcionaram-me conhecimentos para chegar onde estou hoje. Sou extremamente grata a cada um dos colegas que contribuíram significativamente em minha trajetória acadêmica e profissional.

Agradeço as minhas amigas de pesquisa **Adriana Ferreira Gentil**, **Gisleine Cristina da Silva**, **Silvia Fernanda Lordani**, **Dalva Linda Vicentini**, **Marcia Galbero** e **Elizangela Dias Santiago Fernandes** por tudo que me ensinaram e fizeram por mim nesta caminhada de pesquisa. Vocês foram essenciais em meu processo formativo. Agradeço toda disponibilidade, carinho, paciência e troca de conhecimentos.

À **Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES) pela bolsa concedida neste período de pesquisa, a qual me proporcionou dedicação exclusiva à essa dissertação.

Aos **professores** e **colegas** do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Agradeço aos queridos colegas do **Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos** (CEPF) da Universidade Federal de Uberlândia, o qual me permitiu conviver com profissionais dedicados, ancorados em diferentes identidades culturais e vivenciar diferentes diálogos. A partir dos encontros, foi possível compartilhar as vivências e um pensar docente reflexivo e crítico.

Por fim, agradeço a minha banca, **Prof.ª Dr.ª Camila Lima Coimbra** e **Prof.ª Dr.ª Fabiane Freire França**, pelas ricas contribuições neste trabalho de pesquisa. Vocês ajudaram a trilhar um caminho importante nesse processo.

“E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor
Flor e fruto

Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo [...]”

Música: Coração de Estudante

Milton Nascimento

FURYAMA, Bruna Thais Rodrigues. **O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE.**118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2025.

RESUMO

Os estudos sobre concepções de Paulo Freire voltados à Educação Infantil são raros, uma vez que o autor não construiu em vida concepções de ensino para a Educação Infantil e também não fez nenhuma menção à primeira etapa da educação básica em suas obras, porém as produções do autor trazem a essência da infância vivenciada por ele, demonstrando o quanto essa infância foi significativa a partir das vivências que obteve, fato que se reverberou no professor e pesquisador que se tornou. Por esse motivo, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições de Freire para o ensino na Educação Infantil. Os objetivos específicos são: 1) Contextualizar a biografia de Freire a partir do seu percurso pessoal e educacional com a finalidade de aproximar as discussões com a Educação Infantil. 2) Analisar a obra “Professora, sim; tia, não - cartas a quem ousa ensinar”. 3) Destacar elementos da pedagogia freireana que definam o ensino libertador na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica em que a análise de dados se respalda na análise de conteúdo de Laurence Bardin (2004). Espera-se, a partir desta pesquisa, contribuir com o processo de ensino das professoras na Educação Infantil, evidenciando uma proposta de ensino libertador e problematizador, a partir de reflexões do educador Paulo Freire, patrono da educação brasileira, que se reverbere na humanização, desenvolvimento e tomada de consciência crítica das crianças para que possam viver em sociedade. Compreender a infância como um espaço e tempo biológico e social, e que possui curiosidades indagadoras, necessidade de uma busca de consciência crítica, reforça o pensamento Freire de que o ser humano é um ser programado para aprender. A análise dos resultados da presente pesquisa possibilitou a compreensão que o ensino para Educação Infantil proporcionado pela teoria de Paulo Freire, viabiliza uma educação como parte fundamental para a libertação, uma vez que é a partir dela que o ser humano tem a oportunidade de desenvolver o intelecto e compreender melhor o mundo, percebendo a si mesmo e os outros, se tornando sujeitos autônomos e emancipados. Consideramos, a partir dos conhecimentos adquiridos com essa pesquisa, ser essencial novos estudos no campo da formação de professores da infância articulados a teoria freireana, visto que Freire defende uma formação permanente da professora, diferente das propostas de formações continuadas que são ofertadas de modo fragmentado. Concluímos essa dissertação destacando que os estudos e as reflexões propostas pela teoria freireana contribuíram para nosso entendimento sobre a relevância das crianças terem acesso a um ensino problematizador, crítico e humanizador na Educação Infantil.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Educação Infantil; Ensino; Humanização; Paulo Freire.

FURYAMA, Bruna Thais Rodrigues. **TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF PAULO FREIRE**. 118 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: (Dra. Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2025.

ABSTRACT

Studies on Paulo Freire's conceptions of Early Childhood Education are rare as the author did not build any concepts regarding teaching of Early Childhood Education and made no mention of the first stage of basic education in his works. However the author's productions reveal the essence of his childhood, demonstrating how significant it was based on what he experienced, which reverberated in the teacher and researcher he became. For this reason, the main objective of this research is to analyze Freire's contributions to Early Childhood Education. The specific objectives are: 1) Contextualize Freire's biography based on his personal and educational journey in order to straighten discussions with Early Childhood Education. 2) Analyze the book "Professora, sim; tia, não - cartas a quem ousa ensinar". 3) Highlight elements of a Freirean pedagogy that define liberating teaching in Early Childhood Education. This is a bibliographical research in which data analysis is supported by the content analysis of Laurence Bardin (2004). Through this research, it is expected a contribution to the teaching process in Early Childhood Education, highlighting a proposal for liberating and critical teaching, based on reflections by educator Paulo Freire, patron of Brazilian education, which reverberates in the humanization, development and critical awareness of children so they can live in society. Understanding Childhood as a biological and social space and time, which has inquiring curiosities, the need for a search for critical awareness, reinforces Freire's thought that the human being is programmed to learn. The results of this research analysis made it possible to understand that teaching Early Childhood Education provided by Paulo Freire's theory makes education viable as a fundamental part of liberation, as it is from education that human beings have the opportunity to develop their intellect and better understand the world, perceiving themselves and others, becoming autonomous and emancipated individuals. Based on the knowledge acquired from this research, we agree that new studies in the field of childhood teacher training articulated with Freire's theory are essential given the fact that Freire defends permanent teacher training rather than fragmented teacher training, commonly offered today. We conclude this dissertation by highlighting that the studies and reflections proposed by the Freirean theory contributed to our children having access to problematizing, critical and humanizing teaching in Early Childhood Education.

***Keywords*:** Development; Early Childhood Education; Teaching; Humanization; Paulo Freire.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise construídas a partir da leitura da obra “Professora, sim; tia, não - cartas a quem ousa ensinar” 81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Círculo das cartas – palavras geradoras..... 82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FIES	Financiamento Estudantil
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
GEFOPPEI	Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
UEM	Universidade Estadual de Maringá
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
CEPF	Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
SESI	Serviço Social da Indústria
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

1 BIOGRAFIA DO EDUCADOR PAULO FREIRE A PARTIR DO SEU PERCURSO PESSOAL E EDUCACIONAL 28

1.1 Biografia de Paulo Freire e sua trajetória com a educação no Brasil 29

1.2 O exílio de 16 anos: trajetória de Paulo Freire no exterior 39

2 AS DEZ CARTAS QUE ENSINAM, DA OBRA "PROFESSORA, SIM; TIA, NÃO - CARTAS A QUEM OUSA ENSINAR" 42

2.1 A obra "Professora, sim; tia, não – cartas a quem ousa ensinar" 43

2.2 Primeira carta: Ensinar – aprender. Leitura do mundo – leitura da palavra 49

2.3 Segunda carta: Não deixe que seu medo do difícil paralise você 53

2.4 Terceira carta – De falar ao educando a falar a ele e com ele; de ouvir o educando a ser ouvida por ele 57

2.5 Quarta carta: Identidade cultural e educação 60

2.6 Quinta carta: Contexto concreto – contexto teórico 62

2.7 Sexta carta: Das virtudes ou qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professores e professoras progressistas 64

2.8 Sétima carta: Das relações entre educadoras e os educandos 68

2.9 Oitava carta: "Vim fazer o curso do magistério porque não tive outra possibilidade" 70

2.10 Nona carta: Primeiro dia de aula 72

2.11 Décima carta: Mais uma vez a questão da disciplina 73

2.12 Último texto: Saber e crescer: tudo a ver 75

3 ENSINO LIBERTADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM DISCUSSÃO A OBRA "PROFESSORA, SIM; TIA, NÃO - CARTAS A QUEM OUSA ENSINAR", DE PAULO FREIRE 78

3.1 Primeira categoria: Formação humana 83

3.2 Segunda categoria: Identidade cultural 90

3.3 Terceira categoria: Professores progressistas 94

3.4 Quarta categoria: Formação docente/prática pedagógica 98

CONSIDERAÇÕES FINAIS 106

REFERÊNCIAS 111

INTRODUÇÃO

> *"Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, "imersos" na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de assumir o risco de assumi-la"* [1].
>
> *Paulo Freire*

Este é um dos momentos mais aguardados por mim, autora deste trabalho, pois é aquele que fará o leitor adentrar em minha trajetória de vida, possuir interesse em meus escritos e prosseguir com a leitura. É tempo de contar como os entrelaçamentos de minha jornada me fizeram chegar até aqui!

Nasci no dia 23 de setembro de 1994, em uma cidade no interior do Estado do Paraná, chamada Altônia. Minha primeira infância foi direcionada aos cuidados familiares, pois a escolha para frequentar os centros de Educação Infantil naquela época era decisão da família e, no meu caso, a opção foi de eu não frequentar. Nesse período, as creches da minha cidade eram compostas por "tias" e não necessitava de pedagogia e nem de magistério para exercer o trabalho. Minha mãe tinha dó de me deixar na creche, porque eu chorava muito, então fiquei até os quatro anos de idade sendo cuidada por meu tio e minha tia, enquanto minha mãe trabalhava em um salão de beleza. Meu pai se mudou de cidade quando eu era muito pequena e só fui vê-lo novamente aos dez anos. Tive uma infância marcada por brincadeiras de rua, contatos com a natureza e muito amor. Minha mãe, desde quando comecei a frequentar a escola, acompanhava de perto o meu desenvolvimento.

A pré-escola, "prézinho" como era chamada, foi um rico momento em minha vida, pois tive uma professora a qual eu era apaixonada. Ela possuía um carisma, um amor por nós, crianças, ensinava com tamanha sabedoria e humildade, nos ouvia, nos levava a viver tantas experiências, as quais marcaram minha trajetória. Essa professora hoje é minha sogra, mãe do meu esposo. No Ensino Fundamental, tive dificuldades no processo de alfabetização, porque a professora era muito rude. Diante dessa realidade, meu tio e minha mãe me ensinavam em casa. Fui crescendo, me desenvolvendo.

Após minha infância e adolescência, começaria minha jornada para chegar até aqui, onde estou hoje, produzindo esta pesquisa. Por que escolher Paulo Reglus

---

[1] Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. 253p.

Neves Freire, nascido em 19 de setembro de 1921, para fundamentar esta pesquisa? Como aconteceu meu encontro com Freire e por que ele se tornou uma referência, não só em meu trabalho de pesquisa, mas em minha vida? Diante dessa escolha, dividirei com o leitor um pouco da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Sempre fui uma pessoa muito ativa e ávida por descobrir oportunidades. Quando completei dezesseis anos, já trabalhava o dia todo em uma fábrica de costuras para ajudar financeiramente em casa e cursava o ensino médio no período noturno. Apesar de começar minha jornada de trabalho muito cedo, minha mãe sempre me incentivava aos estudos, e principalmente ao curso superior, pois ela desejava que eu e minha irmã tivéssemos as oportunidades que ela não teve. Porém cursar o ensino superior foi um pouco desgastante, com experiências não muito boas no início, mas eu não desisti. A cidade mais próxima para que eu pudesse estudar era Umuarama, ficava a 86 km de distância da minha cidade natal, e a universidade que fornecia os cursos que eu tinha interesse era privada, portanto os custos eram altos.

Quando abriu o vestibular, prestei para Publicidade e Propaganda como primeira opção e Pedagogia como segunda opção. Quando fomos realizar a matrícula, minha mãe não me deixou estudar Publicidade, porque dizia que eu não conseguiria ter carreira profissional e que ela sentia no coração que eu deveria fazer Pedagogia, e lá fui eu. Recordo-me como se fosse hoje das dificuldades que tivemos para concluir a minha formação profissional. Precisei morar com a minha avó e minha mãe se mudou para Curitiba para trabalhar e me ajudar com os custos da faculdade.

Foi na universidade que tive o primeiro contato com Freire, na disciplina de didática. Lembro-me que estudamos sobre o modelo de educação tradicional e minha professora fazia referência a Freire, evidenciando a importância de uma educação libertadora e não de uma educação bancária. Eu amava didática e o modo como a minha professora lecionava, por isso passei a amar Freire e ficava encantada quando ela trazia suas obras como referência.

Finalmente consegui terminar a faculdade no ano de 2015, com o Financiamento Estudantil (FIES), e graças a indicação dessa mesma professora de didática consegui trabalho em uma escola privada, em que iniciei minha jornada profissional, entregando as crianças no portão e auxiliando na Educação Infantil. Como era muito comprometida, tinha bons relacionamentos com os pais e fazia meu trabalho com dedicação, consegui uma sala de aula em menos de três meses e foi minha primeira experiência como professora regente. Vejo que fui muito insuficiente

com aquelas crianças, pois não tinha todos os conhecimentos necessários à docência, tudo era muito limitado.

Faltava-me o compromisso com os estudos, o compromisso ético e político da profissão que Freire tanto nos ensina em muitas de suas obras. Eu era autoritária, gritava, impunha minhas ordens como se as crianças tivessem que seguir à risca o que eu mandava, mas agia desse modo devido aos conhecimentos restritos que eu tinha naquele momento. Depois que comecei a pesquisar a infância, tive vontade de procurar cada uma daquelas crianças e pedir desculpas por não ter sido uma professora humana e responsável com elas, e confesso que até hoje isso me dói muito, penso como elas deveriam sentir medo, sentir-se repreendidas, sendo obrigadas a lidar com uma professora com tamanha inexperiência por falta de conhecimento.

Naquele período fiquei noiva, me casei, e meu esposo e eu decidimos residir em Maringá, devido às oportunidades de crescimento tanto pessoal quanto profissional. Assim que mudei para Maringá, tornei-me mãe e dediquei grande parte do meu tempo diário à maternidade, por três anos. Após esse período, iniciei minha jornada para tentar o processo seletivo para o mestrado. As inquietações que moveram essa ação em busca da pesquisa vieram da admiração que eu adquiri por minha gestora, quando trabalhava em uma instituição de ensino superior privada em Maringá, na parte de formação docente, e atendíamos um colégio particular, formando profissionais da Educação Infantil.

Observando algumas aulas dessas professoras da infância, para organizar as formações continuadas, observávamos muita imposição e exigências com as crianças, principalmente para que se mantivessem quietas e sentadas, para que cumprissem as atividades da apostila correndo, com o objetivo de terminar o livro que o pai pagou no início do ano, a fim de não terem reclamações. Também tínhamos inquietações sobre as exposições nas feiras infantis, cujas atividades práticas eram realizadas pelas professoras, vislumbrando o belo e não a aprendizagem. Quando saíamos das observações, minha gestora sentava comigo e ensinava a como ajudar aquelas professoras a ressignificarem a sua prática com as crianças, explicava que esse modelo de ensino, viabilizados por elas, era praticamente uma educação bancária.

Outro fator que reforçava meu interesse pela pesquisa com a Educação Infantil eram os resquícios do ensino superior, no qual sempre tive um apreço pela educação

e desenvolvimento de crianças, principalmente porque me vinculei a projetos, dentro da universidade, centralizados na disciplina de Teoria e Prática na Educação Infantil. Então, quando fui tentar o processo seletivo para o mestrado, já direcionei o meu projeto para a linha de pesquisa “Ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano” e busquei uma professora que pesquisava infância.

Meus primeiros processos seletivos foram sem sucesso, tentei cinco vezes entre a Universidade Estadual de Londrina e a Universidade Estadual de Maringá. Foram muitas frustrações, choros, sentimento de inferioridade, mas eu nunca desisti, sempre a cada processo seletivo seguinte, dava o meu melhor. Quando reprovei na primeira vez, entrei em contato com a professora Heloisa Toshie (hoje, minha orientadora) para solicitar algumas de suas pesquisas científicas e então ela me convidou a ingressar em seu grupo de pesquisa sobre a Educação Infantil. Depois de algum tempo, entrei no grupo de pesquisa e foi aí que eu percebi que o ensino da Educação Infantil pública não fugia muito da realidade que eu vivenciei no ensino privado. Outro fator foi o reconhecimento de que meu conhecimento científico era mesmo muito limitado, então me dediquei a aprender tudo o que poderia.

Assim, no processo seletivo de 2023, eu estava mais bem preparada teoricamente, dediquei-me muito ao meu projeto e consegui ingressar, tendo a professora Heloisa como minha orientadora. Outra conquista muito importante foi a bolsa da CAPES, que me proporcionou a oportunidade de tempo para a pesquisa e para meu currículo. Diante de todo meu contexto de vida pessoal e profissional e atuando como docente há oito anos, eu decidi que queria pesquisar a formação continuada de professoras da infância, a fim de que as crianças não tivessem professoras como eu fui e como as professoras que eu acompanhei. A proposta de formação continuada seria articulada à teoria de Paulo Freire, como um ato de educadora progressista[2], que ele tanto enfatiza em suas obras, pois, a partir de toda a minha experiência acadêmica e profissional, pude pensar nas lacunas e na urgência em ressignificar o ensino na educação das crianças. Diante desse contexto, entendia que Freire poderia contribuir com meus estudos.

Em conversa com minha orientadora, no entanto, entendemos que seria importante, enquanto pesquisadora, conhecer minuciosamente a vida de Freire e sua

[2] Para Paulo Freire, uma professora progressista é aquela que adota uma abordagem crítica e libertadora em sua prática pedagógica e que luta por uma educação libertadora, que compreende a educação como um ato político e entende que ela não é neutra.

teoria, bem como sua influência para a educação no mundo e, o mais importante, se a teoria apresentava contribuições para o ensino na Educação Infantil.

Nesse sentido, discutindo com demais professores/pesquisadores da infância, participantes do grupo de pesquisa Gefoppei/CNPq/UEM, e com as leituras articuladas e debatidas nesse grupo, foi possível notar que a Educação Infantil corrobora para o processo de humanização das crianças e, por isso, é fundamental que o ensino dessa etapa seja intencional e pautado em conhecimento científico, visando a humanização das crianças. Isso porque é na Educação Infantil que elas precisam ter contato com um círculo amplo de acesso à linguagem, com a internalização e mais possibilidades de uso em mais aspectos da cultura, de modo a ampliar suas capacidades mentais, como: a memória, a consciência, a percepção, o pensamento abstrato, a atenção voluntária, a escuta, a concentração, a linguagem, o raciocínio lógico e a formação de conceitos.

Considerando esse contexto e visando atender ao objetivo proposto para a pesquisa, compreendemos que, para pensar o ensino atual na Educação Infantil, faz-se necessário entender brevemente quem foi o ser criança na Antiguidade[3] e quem é o ser criança no século XXI, que frequenta essa primeira etapa da educação. Postman (2011) apresenta em suas pesquisas como a criança era definida na Antiguidade por meio do povo grego, evidenciando que a infância possuía uma atenção muito restrita e que ela não era vista em suas especificidades.

Corroborando com o referido autor, Tacahashi (2021) evidencia que, para além dessa distância entre o mundo infantil e o que a criança vive em sua realidade, existem também diferentes infâncias, a das crianças pertencentes à elite e a das classes abastadas. Considerando esse breve contexto, pensar esse ser criança na Educação Infantil no século XXI também incita compreender o processo de revolução industrial, de educação e de desenvolvimento econômico, pois esse cenário envolve a luta de reconhecimento pela infância, luta de classes, estruturas curriculares, relações de poder e uma herança histórica de assistencialismo que precisa ser ressignificada. Karl Marx, ao fazer a análise da circulação e da reprodução do capital, demonstra como

[3] Saiba mais sobre a concepção de criança em: TACAHASHI, Adriane Sanae Matuo. **Concepção de criança**: uma perspectiva histórica, documental e histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2021. 119p.

essa dinâmica pressupõe a reprodução das classes sociais (Bruno, 2011)[4] e vemos que essa reprodução e divisão de classes sociais interfere significativamente[5] no ensino e na formação humana ofertada pela hegemonia nas creches e CMEIs[6].

Sendo assim, durante muito tempo, a escola moldou os trabalhadores para a sociedade capitalista. A educação pública não foi estruturada para o desenvolvimento da inteligência e da autonomia intelectual dos trabalhadores, mas para atender às necessidades de certas especialidades, das estratégias de controle social e, acima de tudo, manter o quadro disciplinar dominante (Cleaver, 1981; Bruno, 2011).

Nesse sentido, pensamos ser fulcral uma breve reflexão sobre a conquista do espaço da Educação Infantil na educação básica e o desenvolvimento de documentos norteadores que a respalda. A Educação Infantil somente se constituiu como um direito das crianças a partir da Constituição Federal de 1988 e reconhecida como modalidade de ensino por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996), como a primeira etapa da educação básica, crucial para o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos e intelectuais, completando a ação da família e da comunidade.

Isso posto, também se evidencia outros documentos norteadores, como: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que afirma que a criança é sujeito de direitos, ficando sob responsabilidade da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público (Brasil, 1990). Por esse viés, temos também um documento extremamente relevante para a infância, que foi criado em 1998, pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), que retrata de maneira geral a função da Educação Infantil na vida da criança no espaço escolar, diferente dos demais níveis de ensino.

Um outro documento é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que, segundo Silva, Gonçalves e Santaiana (2021), já está em sua terceira versão e que se encontra envolto de inúmeras situações políticas e influências

---

[4] Saiba mais sobre a o impacto da divisão de classes sociais na educação em: BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set-dez. 2011.

[5] Saiba mais sobre os impactos da revolução industrial e do modelo assistencialista na Educação Infantil: ZIGER, Magali. **A transição do modelo assistencialista de atendimento às crianças pequenas para a concepção de escola de educação infantil no Município de Passo Fundo**: alguns discursos. Dissertação de mestrado. Passo Fundo, 2021. 139f.

[6] Os CMEIs são Centros Municipais de Educação Infantil.

subjetivas exercidas na condução da infância. A BNCC foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC), sendo um documento que norteia a educação básica brasileira, incluindo a Educação Infantil, cujo seu intento visa conduzir o ensino das escolas públicas e privadas, com orientação aos objetivos de aprendizagem de cada etapa da educação escolar (Brasil, 2018). Embora seu propósito seja estabelecer diretrizes para a educação básica, é indispensável realizar uma análise minuciosa e crítica sobre os direcionamentos presentes na BNCC, como: a padronização excessiva que limita a flexibilidade das professoras e dos CMEIs, a desarticulação com outras políticas educacionais, as concepções neoliberais impostas e a falta de clareza nos objetivos e competências evidenciados.

Barbosa, Silveira e Soares (2019) relatam que “[a]s entidades organizadas e universidades, os movimentos sociais, os pesquisadores e professores se posicionaram contrários à metodologia pela qual a BNCC foi construída [...]” (Barbosa, Silveira e Soares, 2019, p. 82). Ainda nas concepções de Barbosa, Silveira e Soares (2019), a BNCC trata dos conhecimentos, necessidades e habilidades das crianças de maneira segmentada, seriada e hierárquica, além de apresentar uma linguagem em seus objetivos, que viabiliza um indicador da pré-escola como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, e esse não é o objetivo da Educação Infantil, principalmente porque a educação das crianças pequenas possui suas especificidades, sendo elas: as vivências e experiências que precisam experimentarem, a fim de que se desenvolvam intelectualmente, fisicamente, socialmente, afetivamente e emocionalmente (Saito, Furyama e Vicentini, 2023). Todo esse processo de aprendizagem e desenvolvimento integral só é possível se a professora possibilitar momentos para que essas crianças estejam em atividade de pensamento com seus pares.

Diante da realidade apresentada e das concepções de um contexto de assistencialismo, vivenciado pela Educação Infantil por muito tempo e com resquícios que persistem no século XXI, faz-se pertinente que a professora[7] dessa etapa de educação tenha essa consciência histórica, bem como da realidade da Educação Infantil hoje. A Educação Infantil percorreu um longo percurso até ser considerada

[7] O termo utilizado nesta pesquisa se restringe a professora, pois majoritariamente são profissionais femininas que atuam na Primeira Etapa da Educação Básica. Os dados são do Censo Escolar 2022, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

obrigatória e formal no Brasil; foram 46 anos desde o direito a um ambiente adequado para cuidados assistenciais enquanto as mães trabalhavam, até a concepção da escola como um direito da criança e dever do Estado (Ziger, 2021).

Rosemberg (2002) afirma que, apesar dos espaços conquistados pela Educação Infantil, principalmente após ser considerada formal, resquícios históricos, como ações do Banco Mundial[8] envolvendo questões políticas e governamentais, respingaram em uma Educação Infantil assistencialista e preparatória para o Ensino Fundamental, com vistas à mão de obra laboral das crianças para o mercado de trabalho. Corroborando com essa afirmação, Ziger (2021) discute que essa ação desrespeita as características da infância, mantendo um olhar voltado para o assistencialismo, em condições mínimas de infraestrutura, proposta pedagógica e formação de profissionais. A autora ainda reforça que apesar dos avanços para a Educação Infantil, com a LDBEN (9394/96), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Estatuto da Criança e do Adolescente e outros; as organizações internacionais, em Especial o Banco Mundial, ainda encontram brechas para continuar com suas propostas de programas para atender as crianças.

Diante do exposto e da intencionalidade em pesquisarmos o ensino na Educação Infantil, optamos por estudá-lo sob o viés da perspectiva Freireana, com o seguinte objetivo: analisar as contribuições de Freire para o ensino na Educação Infantil. Para análise dos dados, escolhemos a obra “Professora Sim; Tia, não – cartas a quem ousa ensinar”, porque nela, em específico, o autor destaca em suas dez cartas, o eufemismo e a armadilha ideológica para designar a professora que ensina ao ser chamada de tia, resultando em qualidades não verdadeiras e autênticas das virtudes éticas e políticas que a professora deve ter. Também evidencia a necessidade da professora se assumir como uma educadora progressista e se apropriar de conhecimentos mais elaborados para fazer ligações com o mundo real, proporcionando para as crianças um conhecimento qualitativo.

Respaldamo-nos em Silva (2021) e Kuhlman (2007) para reforçar a escolha de “Professora Sim; Tia, não – cartas a quem ousa ensinar”, para analisar os dados dessa dissertação, pois revelam que o trabalho da professora na Educação Infantil carrega estereótipos sociais discutidos nesta introdução e que precisam ser superados, como,

[8] Banco Mundial é uma instituição financeira internacional que fornece empréstimos e assistência técnica a países em desenvolvimento. Ele é ligado à Organização das Nações Unidas (ONU) e tem sede em Washington, Estados Unidos.

por exemplo, o assistencialismo, e de que para ser professora de Educação Infantil não é necessário muitos conhecimentos científicos, pois é “só” para “cuidar” de crianças, trocar, dar mamadeira, fazer dormir, trocar fraldas, dentre outras ações “maternais”. Também, por majoritariamente ser uma figura feminina que trabalha com a educação das crianças, tem-se a ideologia de que a mulher por si só já possui capacidades suficientes para exercer essa atividade.

Silva (2021) reforça que é essencial que a professora faça uma reflexão da sua prática e busque os conhecimentos necessários à superação dessa visão assistencialista, construída historicamente no segmento da educação dos bebês e crianças pequenas. Para a autora, Freire contribui significativamente para legitimar o trabalho da professora da infância, rompendo com o senso comum social, pois explica, em “Professora Sim; Tia, não – cartas a quem ousa ensinar”, que o “[...] mote “professora-tia” é mais um capítulo da luta contra a tendência à desvalorização profissional representada pelo hábito, que se cristaliza por muitas décadas, de transformar a professora num parente postiço” (Silva, 2021, p. 553).

Pesquisadoras atuais da Educação Infantil, como Pasqualini e Lazaretti (2022), Dominico e Lira (2022), Coutinho (2019), Oliveira e Mendonça (2019), Saito (2011) e outros, apontam que ainda existem resquícios de ações assistencialistas com práticas de ensino enraizadas e naturalizadas na Educação Infantil, que resultam na não promoção de uma formação qualitativa para a criança, reprimindo a apropriação de conhecimentos científicos, culturais, artísticos e filosóficos, limitando assim o pensamento crítico e a humanização da criança. As pesquisadoras também evidenciam, em suas pesquisas, que o processo de naturalização e assistencialismo, que a primeira etapa da educação básica muitas vezes se encontra solidificada, advém das dificuldades das professoras terem acesso a formações continuadas que supram as reais necessidades que precisam ser sanadas na Educação Infantil, haja vista que receberam um conhecimento limitado devido à fragmentação nos currículos de graduação em sua formação inicial e das pós-graduações aligeiradas.

“Por que cegamos, não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão” Saramago (1995, p. 310). Ao propor essa citação em seu livro, José Saramago (1995) convida a abrir os olhos para que se possa enxergar tamanha alienação em que se vive, e amarrados a isso, não existe luta e nem reação e prevalece a acomodação em fazer o que é imposto sem questionar tal necessidade dentro do processo, e no caso da Educação Infantil, o processo de ensino com as crianças. Essa citação de

Saramago (1995) adequa-se ao processo de ensino ofertado pelos CMEIs e Pré-escolas do Brasil, quando a professora, na maioria das vezes, aceita o que lhe é imposto e reproduz ações enraizadas e espontâneas sem entender e questionar a necessidade de realizar tal ação com as crianças.

Nessa defesa, as autoras Pasqualini e Lazaretti (2022) dialogam sobre o sistema de ensino implantado hoje na Educação Infantil e atestam que é um modelo escolarizante, com práticas que preparam e antecipam a alfabetização das crianças. Segundo as referidas autoras, essa concepção é originária dos anos de 1970, em que essa ação dentro das escolas tinha o objetivo de fornecer às crianças pobres o "mínimo" de cultura contra a desigualdade social por meio de atividades mecânicas e repetitivas.

Dessa forma, a escolha para pesquisarmos Freire na Educação Infantil permeia a esperança de que o oprimido não se torne opressor, a fim de não perpetuar o ciclo de opressão imposto na sociedade. Se essa ação de tomada de consciência iniciar dentro do contexto da Educação Infantil, existirá possibilidades futuras de equidade, liberdade de expressão, luta pelos direitos, respeito e valorização às diferentes culturas e aos princípios éticos que cada uma possui, também às diferentes opiniões, pois essa ação viabilizará para as crianças o entendimento da necessidade de lutar por justiça e pela dignidade humana, resultando em melhores condições de vida.

Um ensino problematizador ofertado para as crianças permite que elas não se tornem opressoras futuramente, pois oportuniza a pensarem e aprenderem a se colocar no lugar dos colegas e ajudá-los, a questionar os porquês de terem que "aceitar" e realizar determinadas ações dentro da sociedade. As atividades ofertadas dentro do ambiente educativo das crianças precisam ser colaborativas, instigantes de curiosidade, para que elas participem de forma ativa, perguntando e opinando. Um outro fator é o aprendizado sobre a responsabilidade, a autonomia e, para que isso aconteça, a professora precisa ofertar um ambiente que possibilite as tomadas de decisões, negociações, incentivando-as a aprenderem com os erros. É fundamental também que a professora ensine que as ações humanas possuem implicações e impactos sociais, sejam eles positivos ou negativos, a fim de que as crianças compreendam a sua ação no mundo, tornando-se adultos responsáveis, ativos, conscientes e que não aceitam a imposição de ideias.

Freire não fez nenhuma menção à Educação Infantil em suas obras, porém isso não foi um fato ausente das preocupações do autor, pois "[...] é preciso que se tome

em conta que, nas décadas de 1950-60-70, a educação da infância fora da família não era uma preocupação dominante da América Latina" (Angelo e Rebelo, 2022, p. 27). No entanto, entendemos que as obras de Freire incitam muitas reflexões acerca da realidade vivenciada hoje nos CMEIs e Pré-escolas.

Isso posto, coincidimos com a urgência em pensar um ensino na Educação Infantil que se reverbere na formação das crianças em sujeitos emancipados, desenvolvidos e humanizados, para que assumam lugares importantes politicamente, para que ocupem lugares em universidades públicas, formem-se profissionais potentes e atuem em sociedade, visando condições melhores de vida para a humanidade, por isso "[....] acredita-se que as ideias de Freire podem contribuir para uma maior compreensão dos aspectos relacionados à infância e à Educação Infantil" (Peloso, 2009, p. 17). Acreditamos que Freire, em suas obras, apresenta aspectos centrais de sua defesa frente a uma pedagogia responsável, coerente e transformadora, conforme enfatiza (Peloso, 2009).

À vista disso, nossa pesquisa é movida por inquietações sobre o modelo de ensino posto, hoje, na Educação Infantil, que despertaram o interesse em aprofundarmos nossos estudos nos pressupostos de Freire, sobre sua defesa em como deve ser o processo de ensino, pois o autor brasileiro evidencia a libertação do oprimido das mãos do opressor e a emancipação deste, por meio da educação. Nossas inquietações despertam o interesse nesse estudo, porque o ensino ofertado pelas professoras resulta em práticas pedagógicas que se reverberarão em um impacto significativo nos trajetos futuros da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Considerando isso, o presente trabalho apresenta o seguinte problema de pesquisa: Quais as contribuições de Paulo Freire para um ensino libertador na Educação Infantil? Em consonância com o exposto, as inquietações que movem nossa pesquisa se desdobram nos seguintes questionamentos: quem foi Freire e qual seu percurso de vida pessoal e profissional? Freire apresenta elementos que contribuem para o ensino na Educação Infantil?

Como hipótese preliminar, levantamos a seguinte compreensão inicial: Freire constrói concepções de ensino para a Educação Infantil a partir de sua teoria, pois o autor permeia suas discussões desde a profissão da professora e os seus anseios e medos, da importância da criança enquanto sujeito da prática educativa, enfatizando a relevância de ser uma professora progressista e política, perpassando pela leitura da palavra e de mundo, em que evidencia o quanto o ato de escutar as crianças, de

promover o estudo e a leitura de mundo é uma experiência criativa e transformadora, que viabiliza a humanização das crianças.

Portanto, a presente pesquisa foi desenvolvida com base nos estudos de Freire, com análise aprofundada de sua teoria, buscando contribuições para o ensino na primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica com sistematização de dados qualitativa; os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2004). Realizou-se uma pesquisa bibliográfica com sistematização de dados qualitativa de modo que tais; os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2004).

A presente pesquisa justifica-se por diferentes dimensões, sendo pessoal, social e pedagógica. Pessoal, pelo fato de ter sido professora regente de uma turma de Educação Infantil, por ter ministrado formação continuada para os professores de um colégio particular para a primeira etapa da educação básica, e por participar de um grupo de estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (Gefoppei/CNPq/UEM) e do projeto de extensão “Círculo de Estudos e Pesquisas Freireanos (CEPF/UFU). Na perspectiva social, justifica-se devido à relevância de estudos de Freire frente a uma pedagogia libertadora, transformadora, ética, sem opressão, em busca da humanização, desenvolvimento do homem e contra a desumanização. Também devido aos estudos de Freire serem utilizados em diversos países do mundo, mas no Brasil, que é onde o educador nasceu, vemos raríssimos estudos diante de um país tão grande e necessitado de melhorias na educação.

Do ponto de vista pedagógico, este estudo pode contribuir para a conscientização e consolidação da professora da Educação Infantil frente a possibilidade de promover um ensino para as crianças, desde a mais tenra idade, com acesso aos conhecimentos culturais, científicos e historicamente elaborados, e que oportunize espaços para que essa criança desenvolva intelectualmente o respeito, o diálogo, o senso crítico, a autonomia, possibilitando a sua humanização.

Para tanto, a partir dessas delimitações, foram traçados objetivos, a fim de examinar as contribuições Freireanas para organização do ensino na Educação Infantil. Desse modo, esta dissertação pretende: 1) Contextualizar a biografia de Freire a partir do seu percurso pessoal e educacional com a finalidade de aproximar as discussões com a Educação Infantil; 2) Analisar a obra “Professora, sim; tia, não - cartas a quem ousa ensinar”; 3) Destacar elementos da pedagogia freireana, que

definam o ensino libertador na Educação Infantil.

Referente à escolha metodológica, a pesquisa se apoia na abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico. Gil (2008, p. 44) relata que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” e, segundo o referido autor, possuem como classificação livros, publicações periódicas e impressos diversos. Gil (2008) destaca que os livros são fontes de excelência e os classificados como leitura corrente, classe da obra desta pesquisa, pois possuem o intuito de proporcionar ao leitor conhecimento científico.

Diante do exposto e para proporcionar uma maior clareza ao leitor sobre o desenvolvimento e o alcance de nossos objetivos, a estrutura da presente dissertação está organizada em introdução, três seções e uma consideração final. Na introdução, apresentamos ao leitor as informações necessárias para a compreensão dos delineamentos desta pesquisa e a trajetória de vida pessoal e profissional desta pesquisadora. Já a seção 1, intitulada “Biografia do educador Paulo Freire partir do seu percurso pessoal e educacional”, corresponde a trajetória do autor, desde sua infância até sua morte, perpassando por sua trajetória com a educação no Brasil, o exílio de 16 anos, que resultou no reconhecimento de Freire em vários países do mundo, e o título de Patrono da Educação Brasileira, que recebeu em 2018, ato que simboliza uma representação política dos educadores progressistas.

Na seção 2, denominada “As dez cartas que ensinam da obra “Professora, sim; tia não – cartas a quem ousa ensinar”, dialogamos sobre a obra, pois é o livro utilizado para analisar os dados da presente pesquisa. A partir de um estudo bibliográfico aprofundado da obra como um todo, apresentamos as discussões teóricas contidas nas dez cartas e no último texto escrito por Freire, os quais possibilitam uma fulcral discussão e reflexão sobre o ensino, a formação da professora, bem como sua relação com a profissão docente e com as crianças, evidenciando qualidades necessárias à professora progressista, que politicamente e criticamente luta pela educação e humanização dos sujeitos que passam por suas mãos. Também nessa seção, realizamos críticas construtivas em algumas cartas da obra do Freire e dialogamos sobre algumas práticas e vivências na Educação Infantil, que vão de encontro com a proposta de ensino evidenciada em nossa dissertação.

A seção 3, nomeada “‘Ensino Libertador na Educação Infantil: em discussão a obra professora, sim; tia, não – cartas a quem ousa ensinar’ de Paulo Freire”, trata-se

de uma análise teórica, fundamentada nos conceitos de ensino evidenciados por Freire em sua obra “Professora, sim; tia, não - cartas a quem ousa ensinar”, traçando um paralelo com a Educação Infantil e com autores que pesquisam a primeira etapa da educação básica e a Teoria Freireana.

Por fim, nas considerações finais, tecemos as contribuições finais desta pesquisa. Desse modo, desejamos conduzir o leitor por todo o nosso processo de pesquisa, a fim de que compreenda um breve contexto histórico da Educação Infantil e considere uma organização de ensino que potencialize a humanização e o desenvolvimento integral da criança enquanto ser humano. Essa reflexão nos permite entender e trazer as defesas de Paulo Freire para essa etapa da educação básica, pois muitos dos seus escritos refletem na urgência em (re)pensarmos as práticas pedagógicas com as crianças, em sua formação humana, sua relação com o mundo, com as outras pessoas e as oportunidades ofertadas a elas.

Com a grandiosidade de acesso a conhecimentos durante o percurso deste trabalho, esperamos que a pesquisa apresente contribuições a partir de reflexões sobre o processo de ensino na Educação Infantil, evidenciando a necessidade desse ensino ser libertador, problematizador, acolhedor de vivências e culturas, com possibilidades de desenvolvimento para o ser humano, proporcionando para as crianças a esperança e a busca por uma vida mais digna.

Também esperamos que nossa pesquisa possibilite aos profissionais que atuam na Educação Infantil, aos graduandos inseridos na formação inicial, bem como, no curso técnico do magistério, a oportunidade de (re)pensar o papel político de sua profissão e o quanto ela possui de responsabilidade sobre a vida das crianças que passam por suas mãos.

1 BIOGRAFIA DO EDUCADOR PAULO FREIRE A PARTIR DO SEU PERCURSO PESSOAL E EDUCACIONAL

> *“Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo, e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida”.*
>
> *Paulo Freire*

Esta seção aborda o percurso de vida pessoal e educacional de Freire, um renomado educador brasileiro, desde seu nascimento até sua morte, enfatizando momentos importantes de sua trajetória no Brasil, país onde nasceu (Gadotti, 1996). A escolha por abordarmos a biografia de Freire nesta dissertação se efetivou devido ao autor tratar em sua teoria sobre a importância da identidade cultural do ser humano ao longo da história, valorizando a experiência como fonte de aprendizagem e o diálogo como construtor desse conhecimento, levando à formação ontológica do ser mais. Para Freire, a identidade cultural é um processo do que o ser humano herda e do que vive ao longo da vida, e por esse motivo o reconhecimento e a valorização dessa identidade é um aspecto extremamente importante no processo educativo, haja vista que ela possibilitará uma ampliação dos diálogos e dos conhecimentos com as crianças e entre as crianças no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é fulcral que a professora da infância reconheça a sua própria identidade cultural, bem como a de suas crianças, e para nós, nesta dissertação, é fundamental conhecer a trajetória de vida do autor elegido para estudo.

Fundamentamo-nos em alguns autores para esta seção, sendo o próprio Paulo Freire, com um foco maior em seu livro “Cartas à Cristina”, uma obra em que o autor escreve dezoito cartas para sua sobrinha, contando sobre as experiências de sua vida. Dialogamos com Brandão, amparamo-nos em “Fotobiografia de Freire” e no livro “Paulo Freire: uma biobibliografia”, organizado por Moacir Gadotti com participação de Ana Maria Araújo Freire e outros autores, e na obra “Paulo Freire vida e obra”, organizado por Ana Inês Souza e outros.

Optamos por subdividir esta seção em duas partes. Na primeira, abordamos a história de vida pessoal de Freire desde o seu nascimento, enfatizando a sua trajetória com a educação no Brasil. Na sequência, discorreremos sobre o percurso do autor fora do país e os 16 anos de exílio, fato que contribuiu para o reconhecimento

profissional de Freire em outros países. Por fim, comentamos brevemente sobre o título de Patrono da Educação Brasileira, que recebeu em 13 de abril de 2018, nomeado pela Lei nº 12.612.

1.1 Biografia de Paulo Freire e sua trajetória com a educação no Brasil

Ao analisar a história de Freire, baseando-se nos autores escolhidos, é importante um adendo para os escritos de Ana Maria Araújo Freire, segunda esposa do educador, que possui características mais amorosas e expressivas dos momentos de fome e pobreza vivenciados por ele. Para compreender a história de vida de Freire, é importante realizar uma reflexão de como estava o contexto histórico do Brasil naquela época e sua história de vida. Paulo Reglus Neves Freire, filho caçula de Edeltrudes Neves Freire, uma bordadeira, e Joaquim Temístocles Freire, um oficial militar, pertencia a uma família não de pobreza extrema, mas que possuía poucas posses. Nasceu na cidade de Recife, em Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921, após a primeira guerra mundial. Nas palavras de Ana Maria de Araújo Freire (2017, p. 45), "[é] possível constatar, para aqueles que conheceram Paulo minimamente, alguns traços de sua personalidade de adulto se definindo na sua mais tenra idade".

Além desses dois marcos importantes de vivência em duas guerras mundiais, Freire também vivenciou outros momentos que marcaram sua trajetória, dentre eles: a vitória da revolução cubana; o começo dos movimentos de cultura popular no Brasil; as primeiras experiências de uma educação libertadora; o golpe cívico-militar de 1964; o exílio de homens e mulheres, incluindo a sua família e o seu próprio exílio (Brandão, 2005).

Freire foi um educador e filósofo que, desde a mais tenra idade, possuía interesse por livros e gostava de estudar. "Quanto mais me volto sobre a minha infância distante, tanto mais descubro que tenho sempre algo a aprender dela" (Freire, 2021, p. 41). Hoje, é amplamente reconhecido por seu trabalho no campo da educação popular e por sua influência duradoura na pedagogia crítica e inclusiva em todo o mundo.

Freire foi uma criança que enfrentou muitas dificuldades, principalmente a fome, que o forjaram a uma postura curiosa e esperançosa diante de um mundo melhor. Possuía um otimismo crítico, fato esse que o fazia se recolher em si mesmo, isolando-se em seu próprio recolhimento para pensar sobre a realidade vivenciada. A pobreza

e a escassez de comida resultaram em momentos muito difíceis na vida do educador, dificultando o seu desenvolvimento e aprendizagem na escola (Freire, 2021).

> Participando do mundo dos que comiam, mesmo que comêssemos pouco, participávamos também do mundo dos que não comiam, mesmo que comêssemos mais do que eles — o mundo dos meninos e das meninas dos córregos, dos mocambos, dos morros. Ao primeiro, estávamos ligados por nossa posição de classe; ao segundo, por nossa fome, embora as nossas dificuldades fossem menores que as deles, bastante menores. No esforço constante de rever-me recordo como, apesar da fome que nos solidarizava com os meninos e meninas dos córregos, não obstante o companheirismo que nos unia [...] (Freire, 2021, p. 52).

Freire (2021) evidencia que essa pobreza, que impede uma alimentação digna e que possibilita o mínimo de dignidade humana, está altamente ligada à violência de classe, exploração, cansaço existencial, fanatismo de um mundo considerável imutável e ausência de consciência de classe entre os que dominam e os que são violentados.

Freire aprendeu a ler na sombra da mangueira, no quintal da casa dos seus pais, localizado no Bairro da Casa Amarela, com a ajuda, sobretudo, da sua mãe, ao escrever palavras com gravetos no chão de terra. O seu espaço de aprendizagem se desenvolveu em sua família, pois era o local em que aprendeu muito sobre o diálogo, a humildade, o exercício de humanidade e a superação dos momentos difíceis. Esse modo de viver em e com a família, a solidez da sua vida, fundamentou a elaboração de sua proposta educacional (Souza, 2001).

> Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal (Araújo Freire, 1996, p. 31 apud Freire, 1994, p. 58).

A escolinha de Eunice era acolhedora e considerava os conhecimentos e as experiências já vivenciadas por seus alunos, pois ao expor suas vivências na escola, Freire sempre testemunhava a alegria de viver que tinha ao frequentar aquele lugar. A professora Eunice não repreendia a curiosidade de Freire e nem lhe causava espanto e medo (Freire, 1994).

O educador amava as sombras das árvores, pois, além do contexto histórico que vivenciou com sua mãe ao aprender a ler, essas mesmas árvores o levavam para um lugar em que podia “fugir” para estudar, pensar, brincar e conversar com seu irmão Temístocles sobre os acontecimentos da vida. Essas sombras também serviram para os momentos de solidão e reflexão de Paulo, uma vez que possibilitavam oportunidades de vivências em sua solitude, termo poético que muito bem descreve esses distanciamentos de Freire para enxergar e analisar as desigualdades vivenciadas no mundo e o carecimento da comunhão entre os seres humanos. As sombras das árvores também foram responsáveis por proporcionar a Freire o conhecimento de sua finitude, indigência e entendimento cada vez maior das dificuldades enfrentadas por sua classe (Costa Freire, 2001)[9].

Aos dez anos de idade, Freire passou a residir em uma cidade chamada Jaboatão, mudança que ele descreve como uma experiência traumática, apesar da curiosidade e possibilidades para ampliar o mundo, o universo de amizades e para vivenciar inúmeros sentimentos, incluindo os de crescimento, angústia, solidão, amor e tristeza. A saída de Recife foi necessária devido às dificuldades financeiras enfrentadas por ele, seus pais e seus irmãos, mas esse fato trouxe muitas angústias a Freire, principalmente quando via sua mãe passar por momento difíceis por não ter condições financeiras para pagar os credores nos quais ela comprava os alimentos. Foi nessa mesma cidade que Paulo, aos treze anos, perdeu seu pai. Esse fato fez a pobreza tomar ainda mais conta de sua família, pois viu a mãe, viúva, lutar para sustentar a ela e os filhos (Araújo Freire, 1996).

Com a crise de 1929, sua família passou por graves problemas financeiros e seus três irmãos precisaram trabalhar para ajudar no sustento da casa. A fome só não era o maior dos problemas devido à oportunidade de acesso aos frutos das árvores e aos alimentos que vinham da natureza e estavam dispostos no mundo (Araújo Freire, 1996).

Essa situação proporcionou condições para que Freire pudesse continuar estudando, portanto, foi também em Jaboatão que

> [...] Paulo concluiu a escola primária e, em seguida, fez o primeiro ano ginasial no Colégio 14 de Julho que, funcionando no bairro de São José, era na verdade um prolongamento do Colégio Francês Chateaubriand, situado na Rua da Harmonia, 150, Casa Amarela,

[9] Utilizamos os dois últimos nomes do autor em suas citações para diferenciá-lo de Paulo Freire.

> onde se realizavam os exames finais (Araújo Freire, 1996, p. 30).

Após terminar o primeiro ano de seus estudos secundários, Freire pediu a sua mãe que fosse a Recife para conseguir uma bolsa de estudos, para que ele pudesse continuar a estudar, pois em Jaboatão não tinha escola que pudesse dar suporte após o ensino primário.

> Fiz esse primeiro ano de ginásio num desses colégios privados, em Recife: em Jaboatão só havia escola primária. Mas minha mãe não tinha condições de continuar pagando a mensalidade e, então, foi uma verdadeira maratona para conseguir o colégio que me recebesse com bolsa de estudos. Finalmente encontrou o Colégio Osvaldo Cruz e o dono desse colégio, Aluízio Araújo, que fora antes seminarista, casado com uma senhora extraordinária, a quem eu quero um imenso bem, resolveu atender o pedido de minha mãe (Chasin, Dantas e Madeira,1985, p. 5).

Nesse processo, Freire conheceu a professora Odete, que o ajudava e o ensinava sem custos, apenas para auxiliar a sanar as lacunas necessárias sobre o que ainda não sabia. Conheceu também a professora Cecília, que foi a responsável por viabilizar o acesso de Freire ao Colégio Oswaldo Cruz, pois despertou o gosto quase incontido pela linguagem e o prazer pelos estudos de gramática. Elas foram “duas educadoras marcantes, Cecília Brandão e Odete Antunes, a primeira já referida em uma destas cartas e que me ajudou com paciência e eficácia a superar lacunas da minha escolaridade” (Freire, 2021, p. 91).

Com esse processo difícil, vivenciado em sua infância e adolescência, Freire (2021) conseguia entender e reconhecer que os alunos que possuíam muitas dificuldades financeiras, cuja família passava por grandes problemas e, devido a isso, precisavam ajudar no sustento da casa, privando-se do sono ou de uma alimentação digna, tinham a escola como um refúgio de descanso. Então, quando assumiu a direção da Divisão de Educação de uma instituição no Recife, devido sua experiência de vida advinda de uma pobreza intensa, entendia claramente o quanto a fome interferia no processo de aprendizagem de alguns alunos, deixando-os em desvantagem.

Depois desse cargo, com a ajuda da professora Cecília iniciou a jornada de educador no Colégio Oswaldo Cruz, na cidade de Recife, e posteriormente ao finalizar os seus estudos básicos, ingressou na Faculdade de Direito, pois na época não havia em Pernambuco curso superior de formação em educação. Nessa jornada pelo

colégio, Freire também conheceu Aluízio Pessoa de Araújo, que sugeriu ao diretor que ele fosse professor de língua portuguesa, antes mesmo de finalizar sua graduação. Diante dessa indicação, Freire assumiu a docência de língua portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz graças ao seu notório saber. Mas, ao encerrar os seus estudos no ensino superior, abriu um escritório de advocacia e exerceu seu breve período como advogado, uma vez que essa profissão o levou a questionar suas escolhas de carreira.

Nesse mesmo período, casou-se com a professora do ensino primário, Elza Maia Costa Oliveira, no ano de 1944, com a qual viveu 42 anos em uma vida de amor, diálogo, generosidade e cumplicidade. Como frutos dessa união, conceberam cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. Importante aqui registrar que sua esposa foi uma pessoa fundamental para a sua produção acadêmica, pois o encorajava muito (Araújo Freire, 1996).

Casado e graduado, Freire participou de movimentos de educação popular, chamados “movimentos de educação de base da igreja católica”, por mais de uma década, que possuía como objetivo a prática intensa de ajuda aos mais pobres, incluindo acesso à educação. Naquele período, por volta de 1940, a pobreza e o analfabetismo estavam muito presentes no Brasil, e as pessoas analfabetas não podiam exercer a cidadania votando. A partir desse cenário, em 1947, Freire foi convidado a trabalhar como diretor no Serviço Social da Indústria (SESI), em que permaneceu por 17 anos e se dedicou a um intenso trabalho “[...] de formação de educadores de crianças e de criação de círculos de diálogos entre professores e pais de alunos. Uma pedagogia centrada no pleno respeito ao outro, no diálogo e na participação” (Brandão, 2005, p. 34). Foi nesse trabalho que sentiu o quanto o país precisava enfrentar os problemas educacionais e, principalmente, o analfabetismo (Araújo Freire, 1996). Em 9 de agosto de 1956, o prefeito progressista Pelópidas Silveira, usando de atribuições a ele concedidas pelo Decreto nº. 1.555, de 09.08.1956, nomeou Paulo Freire, ao lado de mais oito notáveis educadores pernambucanos, como:

> [...] membro do Conselho Consultivo de Educação do Recife. Alguns anos depois, foi designado para o cargo de Diretor da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal do Recife, conforme atestado assinado por Germano Coelho, em 14 de julho de 1961 (Araújo Freire, 1996, p. 33).

A partir dessas diferentes inserções, Freire foi ficando cada vez mais conhecido

pelo trabalho que desempenhava em prol da educação, e esse percurso resultou em possibilidades de trabalhos frente a cargos importantes nessa área. Um deles foi a sua primeira experiência como professor de filosofia do ensino superior na Escola de Serviço Social, a qual posteriormente foi incorporada à Universidade de Recife (Araújo Freire, 1996).

No ano de 1959, obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação, em que defendeu a tese que seria seu primeiro livro, intitulada “Educação e atualidade brasileira”. Esse título proporcionou-lhe, pela Portaria nº. 30, de 30 de novembro de 1960, “[...] a nomeação de professor efetivo (nível 17) de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife, tendo tomado posse em 2 de janeiro de 1961” (Araújo Freire, p. 34). Posteriormente, também lhe foi conferido o certificado de Livre-Docente na escola de Belas Artes, cargo que assumiu em 23 de abril de 1962.

Baseado no trabalho que potencializou no SESI de formação de educadores de crianças e de criação de círculos de diálogos entre professores e pais de alunos, em 1947, desenvolveu sua proposta do conhecimento para alfabetização de adultos, pois começou a identificar que teria melhores resultados se tivesse um diálogo com os educandos partindo da realidade que viviam, pensando também na função da professora como alguém que ensina e aprende com seus alunos. A proposta revolucionou a pedagogia naquela época, pois apresentava uma crítica ao que estava sendo ensinado nas escolas como método de alfabetização, a partir de repetição e também a postura da professora, que era vista como a única detentora do saber.

No entanto, Freire só conseguiu aplicar essa proposta, quando alfabetizou trezentos trabalhadores rurais na cidade de Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte, no ano de 1962, a convite do governador, que permitiu a aplicação do método de alfabetização recém-criado em uma região do sertão do Nordeste. A cidade escolhida para a efetivação dessa proposta foi a pequena cidade de Angicos, e ali, ao redor de um primeiro “Círculo de Cultura”, esse ato deixou Freire nacionalmente conhecido (Gadotti, 1996).

Após esse feito, foi para Brasília para assumir o Programa Nacional de Alfabetização no governo de João Goulart. Nasceu assim, sob sua coordenação, o Programa Nacional de Alfabetização, cujo objetivo era alfabetizar e capacitar cinco milhões de adultos, permitindo que esses pudessem exercer a cidadania no restrito colégio eleitoral brasileiro do início dos anos 60 (Araújo Freire, 1996).

> No seu processo de alfabetização, estes novos eleitores, provenientes das camadas populares, seriam desafiados a perceber as injustiças que os oprimiam e a necessidade de lutar por mudanças. As classes dominantes identificaram a ameaça e, obviamente, colocaram-se contra o Programa, que, oficializado em 21 de janeiro de 1964, pelo Decreto nº. 53.465, foi extinto pelo governo militar em 14 de abril do mesmo ano, através do Decreto nº. 53.886 (Araújo Freire, 1996, p. 42).

Para além do Programa Nacional de Alfabetização, Freire assumiu um outro cargo importante em sua carreira, o de “Conselheiro Pioneiro” do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, o qual tomou posse no ano de 1963, e foi o responsável, junto com mais 14 conselheiros, pela elaboração do Primeiro Regimento do Conselho preconizada pelo artigo nº. 10 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/61.

Em meados do mês de março, do ano de 1964, os conselheiros renunciaram coletivamente os seus mandatos devido ao cerco do golpe cívico-militar que já se aproximava, exceto Freire, que não pôde assinar sua exoneração devido ao compromisso com o Programa Nacional de Alfabetização em Brasília. Esse fato fez com que fosse destituído de sua função de Conselheiro (Araújo Freire,1996).

O golpe cívico-militar aconteceu naquele mesmo ano de 1964 e o presidente João Goulart não pôde mais exercer sua função. Esse fato impediu que o Programa Nacional de Alfabetização fosse implantado, sendo barrados os movimentos de educação popular, tal qual aconteceu em Angicos. Devido a esses acontecimentos, Freire foi preso durante 70 dias e deixou o Brasil nesse mesmo ano, a fim de se proteger e proteger sua família, retornando apenas com o fim da ditadura e início da democracia, para ser professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e já exercendo a docência na PUC/SP foi nomeado professor da Universidade Estadual de Campinas.

> Aqueles foram momentos de um tempo de um duplo retorno: a volta ao seu amado Brasil e o retorno à vida de professor de sala-de-aula, atividade a que pouco ele pôde se dedicar quando no exílio na Europa, embora por algum tempo tenha lecionado na Universidade de Genebra. Nas salas de aula, Paulo Freire volta a conviver com estudantes. E, de novo, coloca em prática suas idéias e seus valores pedagógicos de sempre. Ele foi um professor que vinha dizer a sua palavra sem impor os seus saberes, mas um docente-aprendente que se anunciava como alguém aberto a ouvir antes de falar e a aprender (Brandão, 2005, p. 83).

Sua didática, segundo Brandão (2005), oportuniza a criação de um clima de pesquisa, respeito, conhecimento e solidariedade. Um momento que possibilita uma aula com vivências de reciprocidade e compartilhamento de experiência e saberes, um “trabalho de ensinar-e-aprender”, uma interação que amorosamente possibilita um aprendizado e um boa relação professora e aluno, que não deixa de ser cientificamente rigorosa, afetiva e efetivamente interativa e fecunda.

No ano de 1986, Freire ficou viúvo de Elza e conheceu Ana Maria Araújo, com a qual se casou pela segunda vez, em março desse mesmo ano. Ana Maria Araújo era filha de Aluízio de Araújo, um professor que ajudou Freire em seus estudos facultativos no Recife no período de sua adolescência (Brandão, 2005). Freire reencontrou o amor e, “[...] ao lado de Ana Maria Araújo Freire, amiga desde a infância, aluna na adolescência e depois no curso de mestrado da PUC/SP, onde foi seu orientador de Dissertação” (Brandão, 2005, p. 90), viveu seus últimos 10 anos de vida.

São muitos os detalhes da trajetória de Freire, todos com grande relevância para a educação. Anos após sua morte, que aconteceu no dia 02 de maio de 1997, dá-se destaque para o importante título que o educador recebeu, o de Patrono da Educação Brasileira, nomeado pela da Lei nº. 12.612, em 13 de abril de 2018, ano em que o educador completou seus 90 anos de nascimento.

Fazer de Freire o Patrono da Educação Brasileira vai muito além do que um reconhecimento simbólico, pois representa um ato político de luta pelos educadores progressistas, que militam em prol de uma educação como prática de liberdade, educação essa que não possui lugar para opressão, mas para a libertação da consciência crítica do ser humano e, para além disso, educação que promova oportunidades de vida digna. Esse ato político também se executa quando existe a oportunidade de as pessoas terem acesso à riqueza de conhecimento que Freire deixou como uma herança para as gerações futuras, conforme comenta Brandão (2005, p. 15):

> Durante boa parte dos anos dos governos militares no Brasil, os seus livros foram proibidos, as suas idéias foram consideradas perigosas e o seu próprio nome foi impedido de ser pronunciado em nossas escolas e universidades. No entanto, ao longo desse mesmo tempo sombrio, e depois dele, poucos brasileiros receberam tantas homenagens e tantos títulos aqui e fora do Brasil. Ao professor Paulo Freire foi concedido o título de Doutor Honoris Causa por quase quarenta universidades do Brasil e de outros países. De Sul a Norte de nosso país, mais de três centenas de escolas públicas e particulares têm o seu nome.

O reconhecimento que Freire adquiriu foi devido a sua dedicação e seu compromisso com as crianças, jovens, adolescentes, idosos e, principalmente, com a educação, pois, para ele, a vocação histórica do ser humano é “ser mais”. E, ao pensarmos nesse processo de humanização do ser humano, entendemos que temos que ter uma democracia com solidariedade, justiça, diálogo, compartilhamento, autonomia, cidadania, diversidade e respeito. Em Freire, o ser humano constrói a história e cultura da humanidade e se apropria, submetendo-se ou reajustando-se.

Isso posto, Freire proporciona, a partir da leitura de suas obras, que as pessoas pensem na função social da escola e no papel das professoras frente às desigualdades sociais, às guerras, aos preconceitos, às crises e incita a analisar que, de fato, a humanidade vivia e vive sobre uma hipnose do capitalismo. O educador enfatiza que a escola distorce a sua função social ao ser uma mera reprodutora de ideologias hegemônicas e, para superar essa triste realidade, as professoras precisam transformar-se em professoras progressistas, lutando por uma escola em que a educação seja prática de liberdade.

Para que esse processo de fato se efetive, Freire se debruçava em seus estudos e escritas, a fim de que a professora pudesse compreender o tamanho da responsabilidade com as vidas que estão em suas mãos, não coadunando para que o sonho do oprimido seja ser um opressor, mas permitindo que a criança, o adulto, tenha o conhecimento que necessita para conhecer a sua realidade social e nela interferir, sendo uma protagonista de mudanças (Freire, 2022b).

Mesmo após sua morte, segundo Brandão (2005), universidades de todo o mundo utilizam as propostas pedagógicas de Freire, trabalho que se fundamenta pelas mãos de muitas professoras e professores que acreditam na mudança por meio da educação. Seus livros, sua vida e sua proposta pedagógica “[...] são também temas de incontáveis artigos científicos, livros pedagógicos, teses e simpósios de estudos sobre a pessoa, a sociedade e a educação”, também “contam-se às centenas as dissertações acadêmicas, em várias línguas, sobre suas idéias e trabalhos” (Brandão, 2005, p. 16).

Os estudos de Freire ressaltam a educação como um ato político, uma ação cultural por meio da qual se enfrenta, a partir do conhecimento cultural adquirido, a hegemonia capitalista. O autor enfatiza a significância da solidariedade, da libertação do educando por meio do conhecimento cultural e do reconhecimento de sua condição

de classe, para depois transformar a sociedade.

É necessário acrescentar um adendo nesta seção, para enfatizar os ataques e as *fake news* que Freire sofreu durante o governo presidencial de Jair Messias Bolsonaro, militar reformado e político de direita. Bolsonaro governou o Brasil por quatro anos, usando o bordão “Brasil acima de tudo e Deus acima de todos”. O ex-presidente chegou a se referir à Freire como “energúmeno”, e seu eleitorado a proferir palavras na sociedade que o ensino no Brasil estaria em péssimas condições devido ao método Freire ser uma fraude e predominar nas escolas públicas brasileiras. Recorremos à professora Marilane Maria Wolff Paim, que no blog da Universidade Federal da Fronteira do Sul respondeu as inúmeras mentiras e ataques às obras do autor e a que ele foi exposto.

As *fake news* eram inúmeras, desde burburinhos que Freire não possuía diploma de graduação e que nunca havia lecionado, e que não teria tido êxito na educação e na experiência de Angicos (RN), até a ideia de que o método Freireano é uma doutrinação esquerdista disfarçada de alfabetização, chegando a chamá-lo de planfetário político. Teve-se também a associação de Freire ao “Kit gay”, nome alienado a *fake news*, pois o projeto, além de não ter nada sobre a teoria Freireana, se chamava “Projeto escola sem homofobia” (Paim, 2014).

Paim (2024) reforça a formação de Freire, assim como na seção 1 desta dissertação, salientando que o autor se formou em Direito, estudou Filosofia da Linguagem, além de outros atributos que buscou se especializar e da vasta experiência dentro do contexto educacional. A autora também discorre sobre a fidedignidade da experiência de Freire em Angicos, proposta que partia da experiência de vida dos envolvidos, a qual não tinha nada de alfabetização mecânica. Esse fato tornou Freire conhecido mundialmente. Quanto a relação do método Freire com doutrinação esquerdista, Paim (2024) diz que criticar e desqualificar Freire são ações de pessoas que não compreendem o seu pensamento, que não possuem conhecimento para entender a complexidade e profundidade dos seus ensinamentos, e que essa ação não é adquirida a partir de palavras descontextualizadas. A teoria Freireana é política, mas não política partidária. É política em sua concepção fundamental, ou seja, do enfrentamento e diálogo sobre ideias, construção de uma sociedade mais justa e igualitária a partir da democracia.

Paim (2024) ainda frisa que Freire não deixou um método descrito como uma receita a ser seguida, com sequência e etapas, já que o trabalho do autor vai muito

além de uma fórmula pronta e acabada, pois ele se constrói e se constitui nos espaços, com uma ampla e profunda compreensão do conhecimento. A autora reforça que há muito o que se avançar no Brasil para que as escolas utilizem a teoria de Freire, principalmente pelo modo como a educação está organizada. Freire, segundo a autora, costuma ser mais citado em propostas curriculares de educação de jovens e adultos. No entanto, em países como Finlândia, Estados Unidos, Coreia do Sul, classificados pela Unesco como os melhores sistemas educacionais, aplica-se a pedagogia de Freire.

Diante do legado de Paulo Freire e de tudo que proporcionou em conhecimento para o mundo, é primordial que as universidades brasileiras, em seus cursos de graduação, e os pesquisadores da academia promovam produções científicas, eventos e cursos que evidenciem a importância da teoria Freireana para o campo educacional, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, e que, a partir de comprovações científicas, defendam as produções de Freire dessas *fake news,* a fim de que a sociedade tenha consciência e reconheça o legado do educador, principalmente frente ao ensino, à formação docente, à educação enquanto ato político, à valorização da identidade cultural dos alunos, à alfabetização de jovens e adultos e à crítica ao modelo de educação bancária/tradicional (Paim, 2024).

1.2 O exílio de 16 anos: trajetória de Paulo Freire no exterior

Com o golpe civil militar de 1964, Freire deixou o Brasil para poder se proteger, fato que o forçou a deixar sua família e seu legado com a educação. O educador sempre teve um amor pelo Brasil e o período do exílio foi muito sofrido, mas também lhe proporcionou muitas experiências. O primeiro país em que Freire se exilou foi a Bolívia, país que o acolheu e o protegeu durante um curto período. Com o golpe de Estado na Bolívia, o educador precisou se deslocar para o Chile, onde permaneceu, em Santiago, entre os anos de 1964 a 1969, e nesse país teve a oportunidade de iniciar uma nova fase de sua vida, dando continuidade aos seus estudos e desenvolvimento de suas obras ao lado de seus familiares (Araújo Freire, 1996). Foi no Chile que Freire “[...] conseguiu realizar o que sonhou fazer no Brasil: participar de um programa de educação popular durante um tempo mais prolongado, estabelecer metas, definir propostas, formar pessoal, acompanhar processos em 1996 e avaliar resultados” (Brandão, 2005, p. 70).

Foi também no Chile que Freire recebeu outras inúmeras propostas de trabalho, atuando “[...] como assessor do Instituto de Desarollo Agropecuario e do Ministério da Educação do Chile e como consultor da UNESCO, junto ao Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria do Chile” (Araújo Freire, 1996, p. 41). Nesse mesmo período, o educador foi convidado para dar aula nos Estados Unidos, oportunidade em que pôde lecionar na Universidade de Harvard, exercendo a docência de suas próprias reflexões.

Freire foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, trabalho que o oportunizou conhecer a África, a Ásia, a Oceania e a América, ajudando os países independentes politicamente a sistematizar os planos para a educação (Araújo Freire, 1996). O educador também ficou conhecido nos países de Cabo Verde, Angola e Guiné-Bissau, pois esteve presente em um momento muito significativo para esses povos que queriam se libertar conscientemente dos resquícios da opressão deixados pelos portugueses, a fim de se tornarem cidadãos de seus próprios países e até mesmo do mundo. “Poucas alegrias foram tão grandes em sua vida quanto ver suas palavras pronunciadas, agora, em línguas de culturas africanas, ou no português “de lá”, construindo momentos de alfabetização com o uso de seu método” (Brandão, 2005, p. 76).

Além dessas funções, foi professor da Universidade de Genebra, na Suíça, local em que exerceu a docência defendendo, lutando e transmitindo suas ideias e reflexões para os universitários que frequentavam suas aulas (Freire, 1996). Em 09 de novembro de 1994, Freire recebeu, em Washington, o Prêmio instituído pelo International Consortium for Experimental Learning, que leva o seu próprio nome. Esse fato se reverberou devido às suas contribuições para a teoria e a prática do ato de aprender-ensinar. Também foi homenageado com o “Reconhecimento Fraterno” da cidade de Los Angeles, em 1986, e de Cochabamba, Bolívia, em 1987 (Araújo Freire, 1996).

Todo seu percurso no exílio proporcionou a Freire um reconhecimento muito importante, como também transformação e libertação de muitos povos de opressão. O autor é um dos brasileiros mais célebres e um dos filósofos mais lidos em todo o mundo, de acordo com o levantamento do Massachusetts Institute of Technology e também possui a terceira obra de ciências sociais e humanas mais citada no mundo, a “Pedagogia do oprimido”, de acordo com a London School of Economics.

> Na Suécia, existe uma praça na capital, Estocolmo, onde estão esculpidos, em algumas estátuas bem modernas, o rosto e o corpo de alguns homens e mulheres cujas palavras, idéias e ações foram de uma grande relevância para a construção de um mundo humano mais justo e livre. Pois uma dessas estátuas retrata Paulo Freire. Eis uma pequena mostra do reconhecimento internacional dado a esse educador pernambucano, que se tornou em poucos anos um “homem do mundo (Brandão, 2005, p.19).

Freire teve uma vida digna e dedicada à educação com amor e sabedoria, e deixou um legado fecundo, que se desdobrará infinitamente na educação, pois um de seus ideais era possibilitar a educação não só no Brasil, mas nos lugares onde passou, dando o melhor de si enquanto educador, para proporcionar uma vida digna para aqueles que não possuíam muito conhecimento de si, do mundo e da vida.

2 AS DEZ CARTAS QUE ENSINAM, DA OBRA “PROFESSORA, SIM; TIA, NÃO - CARTAS A QUEM OUSA ENSINAR”

Nesta seção, expomos um estudo bibliográfico da 37ª edição da obra “Professora, sim; tia, não - cartas a quem ousa ensinar”, publicada pela editora Paz & Terra, com apresentação e síntese da introdução, prefácio, das dez cartas e do último texto presentes no livro. Essa obra foi escolhida para analisar os dados da presente pesquisa, haja vista que Paulo Freire denuncia o eufemismo e a armadilha ideológica da professora ser chamada de tia, voltando-se para compreensão da ação da professora apenas como um símbolo de afetividade, distorcendo a tarefa profissional da professora da infância. Outro fator preponderante para o uso desta obra é que ela apresenta elementos significativos e reflexões fundamentais que dialogam com as principais necessidades da Educação Infantil atual, considerando a realidade em que a Primeira Etapa da Educação Básica está inserida. Entre esses aspectos, destacam-se a importância de ouvir as crianças; as necessidades de entender as razões que geram medo e a busca por estratégias para superar as dificuldades evidenciadas por esse medo. A obra não se limita apenas ao medo sentido pela professora, mas amplia as discussões para se pensar o medo das próprias crianças, possibilitando o reconhecimento e a complexidade emocional presente no ambiente educativo. Outro fator, é saber falar com as crianças, possibilitando que elas também possam expressar a sua fala, porque nesse lugar de fala está presente a identidade cultural de cada uma, que é um elemento importante discutido por Freire e que precisa ser considerado no processo de formação humana. Essa identidade cultural é resultado dos conhecimentos que as crianças trazem para as aulas, os quais deverão contribuir com o conhecimento científico, e por isso não podem ser desconsiderados. Freire também dialoga sobre a responsabilidade da profissão docente e a urgência em estar sempre estudando os conteúdos, para que possa ministrar um ensino com qualidade para as crianças, contribuindo para a sua formação humana. Diante do exposto, essa obra apresenta discussões profícuas, que contribuirão significativamente para esta pesquisa, pois a creche e pré-escola, como evidencia Gomes (2009), possui um contexto histórico de vínculo ao lar materno e à pré-escola, de maneira geral, como preparatória à escola formal obrigatória (Gomes, 2009), necessitando de muitas ressignificações, principalmente quando se trata da identidade da professora da infância, bem como de sua prática e de sua ação com as crianças. Esse ensino precisa

se reverberar em uma prática que respeite a singularidade da Educação Infantil, não sendo ela assistencialista e muito menos preparatória para os anos iniciais.

2.1 A obra “Professora, sim; tia, não – cartas a quem ousa ensinar”

“Professora, sim; tia não – cartas a quem ousa ensinar” foi um livro escrito no ano de 1993, em que Freire aborda a seriedade da professora exercer uma prática libertadora em seu ensino, a fim de possibilitar a aprendizagem dos alunos[10]. O autor discorre que a professora precisa se mostrar uma aprendiz dos conteúdos que ensina e das experiências que troca dentro do contexto educativo. O livro também faz uma denúncia da armadilha ideológica imposta socialmente na profissão da professora quando ela se permite ser chamada de “tia” e ressalta que, para que se quebre esse paradigma, é imprescindível que a educadora compreenda as virtudes de sua profissão: ética, seriedade, preparo científico, preparo emocional e afetivo, bem como a ousadia, a fim de que lute por sua profissão e por seus alunos.

“Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar”, “[...] eis o enunciado geral que temos diante de nós a exigir um primeiro empenho de compreensão” (Freire, 2022a, p. 28). A escolha por essa edição da editora Paz e Terra foi por ser a edição mais recente e por possuir informações nas cartas que foram ocultas nos exemplares anteriores, conforme mencionado pela esposa de Freire, Ana Maria Araújo Freire, no início da obra, no tópico intitulado “Devo dizer”:

> [...] que fiel ao quê e ao como Paulo escreveu estas Cartas às professoras, a ordem delas não é a mesma das edições anteriores; bem como completei alguns parágrafos omitidos nos exemplares socializados desde 1995. Devo dizer ainda: com relação à questão do uso das vírgulas, Paulo utilizava-as com parcimônia, não as usava com rigor das regras gramaticais porque considerava que as mesmas, muitas vezes, “emperraram” a fluidez do texto (Araújo Freire, 2022, p. 13, grifo da autora).

Ana Maria Araújo Freire frisa que o uso do pronome reflexivo utilizado por Freire no início das frases é uma opção estética do referido autor e, portanto, não foi permitido que a editora fizesse a correção de acordo com as regras da nova ortografia,

[10] A partir da seção 3, as crianças serão nomeadas com os termos educandos, alunos, sujeitos, a fim de seguir com as palavras presentes na obra escolhida para analisar os dados desta pesquisa e que compõem as categorias de análise.

a fim de manter a essência e originalidade da obra. “Pedi às editoras da Paz e Terra que atualizassem e, em alguns momentos, corrigissem as referências bibliográficas das notas de rodapé, de acordo com as regras da ABNT” (Araújo Freire, 2022a, p. 14).

Nessa obra, Freire (2022a) enuncia as motivações que o levaram a escrever “Professora, sim; tia, não – cartas a quem ousa ensinar”, de modo a legitimar o ato de ensinar como científico e profissional. Para o autor, ser professora implica em assumir, politicamente e seriamente, a responsabilidade que essa profissão carrega. Portanto, Freire (1993) evidencia que, ao denominar a professora de tia, retira-se sua responsabilidade profissional, pois uma tia tem apenas uma relação de parentesco e um olhar de amorosidade, “[o] que me parece necessário na tentativa de compreender crítica do enunciado “professora, sim; tia não”, se não é opor a professora à tia, não é também identificá-las ou reduzir a professora [...]” (Freire, 2022a, p. 29).

Freire apresenta, nessa obra em específico, uma reflexão acerca do eufemismo e das ideologias impostas ao diminuir o compromisso da professora frente a função social que essa profissão exige, “[...] minha intenção neste texto é mostrar que a tarefa da ensinante, que também é aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente da seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo” (Freire, 2022a, p. 28).

A professora pode ser tia quando se tem sobrinhos e do mesmo modo que uma tia pode ser professora, porém “[...] não significa que a tarefa de ensinar transforme a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora dos seus sobrinhos, só por ser tia deles” (Freire, 2022a, p. 29). Essa designação da palavra tia, ao se referenciar a professora, a exime inconscientemente da responsabilidade ética e política dessa profissão, pois não lhe permite que atue criticamente em prol de condições melhores de educação e exerça militância, lutando pelos direitos dos alunos pelos quais é responsável e por melhores condições de trabalho.

A professora, ao se assumir como professora, precisa ter consciência da luta democrática que precisará exercitar. Dito isso, Freire (2022a) denuncia a armadilha ideológica e o eufemismo existente na palavra tia quando essa é designada à professora. O autor analisa as qualidades que as professoras precisam ter se querem ser agentes de transformação social, levantando a tese de que a função da professora deixa de ser científica, metodológica, e passa a ser meramente familiar quando ela permite ser chamada de tia.

> Essa posição de Paulo Freire mostra que a profissão de professor implica envolver-se com a totalidade do mundo dos homens, o universo dos conhecimentos, das ciências e da cultura, o universo do trabalho e das tecnologias, o universo das lutas das mulheres e dos homens para construir suas vidas em sociedade com seus aspectos de solidariedade e suas relações políticas (Silva, 2020, p. 18).

É importante o papel da professora na vida das crianças, pois o seu saber junta-se com os delas para pensar criticamente o mundo, o social, as relações de poderes e a emancipação humana. À professora cabe ensinar uma pedagogia promotora do conhecimento, uma pedagogia como prática de liberdade, a fim de que tais contribuições possam promover a emancipação da criança em torno do pensamento crítico, para que ela possa lutar por melhores condições sociais de vida.

Diante da denúncia de armadilha ideológica que Freire faz sobre a professora ser chamada de tia, é importante salientar que o autor obteve algumas críticas, realizadas tanto pelo movimento feminista contemporâneo quanto por bell hooks[11], professora e ativista, conhecida por suas contribuições nas áreas de gênero, raça, classe e cultura. As críticas elencadas eram sobre a linguagem sexista que consideravam presentes nas obras do autor. Bell hooks (2013) reforça que, apesar de Freire ser um grande defensor da educação crítica e da conscientização, sentiu que ele não considerou, em algumas de suas obras, o quanto as questões de gênero se misturam com classe e raça. Para ela, é fundamental trazer uma perspectiva feminista para as conversas sobre educação e opressão, defendendo que a luta pela igualdade de gênero deve ser uma parte essencial do movimento educacional e social.

Apesar disso, em seu livro “ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade”, bell hooks (2013) dialoga com Gloria Watkins sobre como Freire a tocou profundamente. A autora comenta que antes de conhecer o autor já tinha aprendido muito com ele sobre o modo de pensar a realidade social, pois Freire proporciona um pensar crítico sobre o ser humano com ele mesmo e a aquisição da identidade cultural diante das circunstâncias vivenciadas.

Questionada por Watkins sobre a linguagem sexista permanente nas obras de Freire, bell hooks (2013) frisa que sempre que leu Freire não deixou de estar

[11] A autora adotou um pseudônimo “bell hooks” em homenagem a sua avó e utiliza o estilo de escrita em letra minúscula para desafiar as normas tradicionais e destacar que seus escritos são mais importantes do que a sua identidade. Por esse motivo, optamos por usar ao longo desta dissertação o nome com letra inicial minúscula.

consciente do sexismo de linguagem e também em como o paradigma falocêntrico construído pelo autor reflete a experiência da masculinidade patriarcal e a liberdade, como se estivessem tão ligadas que pareçam exatamente a mesma coisa. A autora reforça que não era necessário um pedido de desculpas por Freire naquela época, haja vista que o sexismo de Freire é indicado nas primeiras obras do autor e que o modelo de pedagogia crítica desenvolvido por ele já acolhe essa falha. Salientou que existem inúmeros pontos de vistas que ela considera para valorizar uma obra e que "[...] ao contrário das pensadoras feministas que fazem uma separação nítida entre o trabalho da pedagogia feminista e a obra e o pensamento de Paulo Freire, para mim essas duas experiências se convergem" (bell hooks, 2013, p. 74). Alguns pontos considerados pela autora nas obras de Freire são: importância da educação como um ato de liberdade e transformação, a educação como um espaço de resistência e empoderamento, no qual as crianças são encorajadas a questionar e desafiar as normas sociais opressivas. Freire reforça a necessidade de uma pedagogia que valorize a experiência e a voz dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e crítico.

Reforçando as ideias elencadas, bell hooks (2013) destaca que teve a oportunidade de dialogar com Freire sobre o sexismo em suas obras quando ele visitou a universidade em que ela estudava. Após ser questionado, o autor afirmou que se esforçaria mais para falar e escrever sobre essas questões, e esse foi um fato que ficou claro na obra posterior publicada.

Watkins continua a entrevista perguntando se bell hooks (2013) ainda se inspirava em Freire, a autora reforçou que a presença de Freire a inspira, justamente por ele ter abraçado as contradições como parte de um processo de aprendizagem, considerando que é uma aprendizagem que leva tempo, e que, apesar das críticas que o autor recebeu, reconheceu que tinha um papel importante para desenvolver nos movimentos feministas. Bell hooks (2013) destaca a interseccionalidade das lutas sociais e a importância de uma abordagem que considere raça, classe e gênero na educação, promovendo a compreensão de como a educação pode ser um meio de transgressão e mudança social. Também reforça o quanto os escritos de Freire a proporcionaram conhecimento para situar a política do racismo nos Estados Unidos dentro de um contexto global.

Voltando-se os estudos ao prefácio dessa edição, nomeado "A profissão do ensinante, uma tarefa prazerosa e igualmente exigente", Silva (2022) dialoga sobre o

que a leitura dessa obra de Freire desperta em seu intelectual e sobre as ambiguidades que a palavra professora com a tia carrega em si. Nesse aspecto, perpassa duas posições de opiniões distintas que complementam suas discussões nesse texto: a de uma professora chamada Jaqueline C., que evidencia em seu *blog* que a qualidade do trabalho docente não seria afetada apenas pelas professoras serem chamadas de tia, pois a profissão, segundo ela, é o que de fato foi escolhida para ser na vida e independe de simplesmente ser chamada de tia.

Silva (2022) também apresenta a posição do psicanalista e educador Rubem Alves, que em um de seus livros, “Conversas com quem gosta de ensinar”, não contrapõe o professor à tia, mas ao educador. Para Alves, a professora é quem possui uma profissão que é vista como uma atividade limitada por uma busca funcional, e nessa busca é relevante apenas a atividade que é exercida para que haja bom andamento do sistema, a fim de gerar resultados. Já o educador possui uma vocação por amor, uma vocação de esperança e, a partir desse amor, surge a boa relação entre professor e aluno.

Silva (2022) demonstra em seu texto que ambos os autores, citados no prefácio da obra “Professora, sim; tia não”, andam sobre as evidências e as ambiguidades, porém sem aquilo que Freire evidencia e se preocupa em dialogar em seu livro, pois, em uma das conversas que teve com o autor nas andanças da vida, Freire dizia que a professora só pode ser enxergada na relação da mundanidade e da transcendentalidade. “Essas palavras calaram fundo em meu interior e serviram como norte na busca de compreensão das diversas falas de Paulo sobre o professor” (Freire, 2012, p. 17).

Silva (2022) dialoga que, baseando-se nos estudos de Freire, entende que professora se encontra presente na realidade social, política, econômica do ser humano e pela busca de uma superação pela humanização, com esperança de justiça, em que a tarefa da docência é ensinar, mas também aprender, e esse ensinar, por sua vez, exige uma responsabilidade, por isso é uma tarefa extremamente exigente, diferente da tarefa de tia, que está atrelada a um parentesco. Nesse sentido, destaca que Freire (2022a) apresenta, nessa obra, que a profissão de professora implica envolver-se com o mundo de modo geral, entendendo e aprendendo sobre ciências da cultura, tecnologias, lutas de classe, de gênero e relações políticas. Também, que a abrangência da profissão da professora e sua totalidade permitem uma oportunidade de reflexão e aprofundamento de temas atuais e importantes, a fim

de esclarecer ambiguidades que ainda atormentam a profissão da professora.

Ainda nas palavras de Silva (2022), Freire apresenta o quanto a prática pedagógica necessita de ousadia e esperança, do verbo esperançar. Um esperançar em um novo mundo, em que o conhecimento e o acesso aos conhecimentos historicamente elaborados são dispostos a todos, sem exclusão ou limitação. Por isso, a necessidade do diálogo existencial com os alunos, visando a construção de sua própria existência, já que, nas palavras de Freire (1993), os seres humanos são programados para aprender e por isso vivem e experienciam a relação entre o que se herda e o que se adquire.

Na introdução desse livro, Freire (2022a) discorre que para escrever a obra esteve imerso na pedagogia da esperança e com ares de memória da pedagogia do oprimido, portanto aborda sobre o desenvolvimento da redação do texto, salientando que escrever não é um ato mecânico que se restringe apenas em uma apropriação profunda do objeto e sua significância, mas um ato de solidariedade que permite pensar e repensar o pensado. Nesse sentido, descreve que essa ação automática de escrever sem pensar soa como uma violência ao analfabetismo, castrando o corpo dos homens e mulheres ao ato de ler e escrever.

Para Freire, o ser humano não pode esquecer que “[...] há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem-assumido, resulta em uma crescente capacidade criadora [...]” (Freire, 1992, p. 26), de tal maneira que possibilita ao ser humano se tornar sujeito crítico de ensino, estudo, aprendizagem, leitura e escrita. Por isso, enfatiza que a reflexão em torno do objeto é contínua e precisa ser pensada e repensada em cima dos resultados provisórios, escrevendo novamente as novas ideias, que porventura passaram despercebidas ao longo do processo. Partindo dessa conjuntura, o referido autor chama atenção para um primeiro empenho de compreensão que o enunciado da obra apresenta:

> O de entender, tão bem quanto possível, não propriamente o significado em si de cada uma das palavras que compõem o enunciado geral, mas compreender o que elas ganham ou perdem, individualmente, enquanto inseridas numa trama de relações (Freire, 2022a, p. 49).

Dito isso, comunica que o objetivo dessa obra é mostrar que a tarefa de ensinante é ser também aprendiz, e além de prazerosa é certamente exigente, uma exigência de comprometimento, que busca pelo conhecimento científico e que possui

uma seriedade, que visa um preparo físico, emocional e afetivo para não desistir e para não exercer um amor meloso e piedoso, mas um amor rigoroso e uma razão crítica de entender principalmente que possui medos e dúvidas. Para Freire, é preciso ousar para aprender a ousar, para ter forças para continuar e para não cair na burocratização da mente.

Nesse aspecto, Freire (1992) afirma que a tarefa de ensinar não pode ser algo acomodado, de grandeza em paciência e doçura, pois é uma tarefa profissional e que exige lutas por melhorias, haja vista que possui uma certa militância. Por esse motivo, "[...] uma tia não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles (Freire, 1992, p. 30), porque é uma tarefa que exige profissão e profissionalismo, e ser tia não possui certas exigências, uma vez que se torna tia por natureza.

Freire ainda afirma que reduzir a professora a uma tia é uma "inocente" armadilha ideológica a fim de amaciar sua capacidade de lutar por seus direitos ou exercer sua tarefa como ato político, "[...] entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática" (Freire, 1992, p. 48).

O referido autor finaliza a introdução salientando que se a professora leitora deseja ser chamada de tia tem todo o direito, porém o que não pode acontecer é desconhecer essa armadilha ideológica cheia de implicações e redução da profissão docente, pois professora é professora e tia é tia. Não é possível exercer a docência sem amar os alunos, mesmo que esse amor não baste, e também sem gostar do que faz. Do mesmo modo, lutar por direitos sem conhecer os planos de governo do candidato que escolheu e não exigir deles compromisso é uma ação errônea.

2.2 Primeira carta: Ensinar – aprender. Leitura do mundo – leitura da palavra

Nessa carta, Freire (2022a) afirma que o tema "Ensinar – aprender. Leitura do mundo – leitura da palavra" possui uma significação igualmente crítica a quem ousa ensinar (professora) e quem ousa aprender (aluno). Para Freire, "[...] não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende" (Freire, 2022a, p. 55). O ensinar e o aprender vão caminhando juntos, pois, ao ensinar, a professora aprende com os seus alunos, mas esse aprendizado só resulta na medida em que, ao

ensinar, a professora se apresenta humilde e aberta a repensar aquilo que antes já havia pensado ao planejar a sua aula. Esse aprendizado também se desdobra quando a professora se envolve com os seus alunos, navegando por suas curiosidades, seus caminhos e veredas, permitindo que o educando exponha suas dúvidas, sua ingenuidade, e exerça a criticidade.

Contudo, não existe possibilidade de a professora ensinar sem aprender, pois esse fato a exime da responsabilidade ética, política e profissional que é ser professora. O seu dever, segundo Freire (2022a), é de se capacitar antes de exercer suas atividades pedagógicas, uma vez que "[o] fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo [...]" (Freire, 2022a, p. 56).

Assim, Freire (2022a) destaca que a professora precisa ser uma estudiosa permanente, para que, desse modo, tenha possibilidade de fazer uma análise crítica de sua prática e se tornar aprendiz dos conteúdos que necessita ensinar aos alunos, já que, para ele, estudar é um quefazer[12] crítico, em que a professora tem a possibilidade de criar e recriar sua prática docente, quando tem ciência de que os objetivos de suas aulas não foram alcançados. E ao evidenciar a seriedade da professora ser uma estudiosa dos conteúdos que ministrará, Freire (2022a) estabelece uma relação entre a leitura e o estudo, pois, para ele, ler vai muito além do que decorar um parágrafo, porque nada adianta ler sem entender a significância do texto. A leitura, para Paulo Freire, é uma operação inteligente, e por isso a leitora/professora precisa ser crítica ao realizá-la.

Nas palavras de Freire (2022a), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e, ao ler, a professora precisa ter uma compreensão exata do objeto. Ler e estudar é um processo paciente, não podendo ser um fardo, mas uma fonte de prazer "[...] Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido, daí, entre outros pontos fundamentais, a do ensino correto da leitura e da escrita" (Freire, 2022a, p. 58). É preciso reconhecer criticamente a razão de ser do objeto; segundo Freire, esse é um esforço que precisa ir da pré-escola até o fim da vida.

Diante disso, a professora, ao ler os conteúdos a serem ensinados aos seus alunos, precisa se assumir curiosa, crítica e buscar o entendimento do texto lido, para

que aprendendo a forma correta de ler, explique qualitativamente os conteúdos aos seus alunos, ensinando-os a fazerem uma leitura com qualidade, a fim de que consigam interpretar a reflexão que o autor do texto quer passar.

Outro aspecto essencial, evidenciado por Freire (2022a) nessa primeira carta, é o de jamais dicotomizar o conhecimento do mundo dos educandos, pois esse conhecimento é a leitura de mundo que precede a leitura da palavra.

> A leitura da palavra, igualmente fazendo-se em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete, agora, à leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas não pode ser desprezada como inferior pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível (Freire, 2022a, p. 59).

Ao evidenciar a leitura do mundo abstrato e conceitual, Freire (2022a) destaca que o conhecimento inicial dos alunos, de leitura do mundo como compreensão sensorial, ou seja, o conhecimento de senso comum, o que denomina de conhecimento que os educandos têm do objeto e que trazem para dentro da escola, não pode ser descartado. Diante disso, Freire (2022a) salienta que para ultrapassar esse conhecimento de mundo sensorial/senso comum, é essencial a capacidade fundamental de generalizar/conceituar e, este processo só se efetiva quando o educando tem a possibilidade de se afastar da codificação, da leitura inicial, aquela que já possui devido às suas vivências culturais, para assim poder enxergar e adquirir uma leitura mais fiel, ou seja, leitura abstrata e conceitual ao que de fato o objeto representa historicamente e socialmente.

Neste aspecto, Freire (2022a) destaca que esse processo de generalização, leitura abstrata e conceitual do objeto é caracterizado pela experiência escolar e, para que isso ocorra, o educando precisa adquirir os conhecimentos necessários para a leitura da palavra, portanto é fulcral que a professora entenda a relação da teoria e prática, e tenha ciência do que seus alunos precisarão desenvolver mediante aquilo que já sabem e o que é importante que entendam e aprendam.

A partir do exposto sobre a leitura do mundo e leitura da palavra, “[...] estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos” (Freire, 2022a, p. 64). Diante disso, Freire frisa que ensinar não pode ser apenas uma transferência de conhecimento, sem sentido, mecânica e que promova apenas ao estudante a opção de memorizar um conteúdo que não

compreendeu.

Nesse sentido, é fundamental que a professora proporcione um estudo que oportunize o pensamento crítico do aluno. Contudo, para que esse processo pedagógico ocorra, é basilar que o ensino também seja crítico, em que criticamente a professora estude e analise o que vai ser ensinado, a fim de que compreenda qualitativamente a essência do que é primordial que seus alunos aprendam para que se humanizem, se constituam como sujeitos pensantes e atuem com criticidade para ler o mundo e todo o contexto em que vivenciam. “Por isso mesmo é que estudar é uma preparação para conhecer, é um exercício paciente e impaciente de quem, não pretendendo tudo de uma vez, luta para fazer a vez de conhecer” (Freire, 2022a, p. 66).

Estudar não é tarefa para quem não possui humildade para reconhecer e assumir as falhas, uma vez que, para que o estudo de fato se efetive, é importante um esforço para buscar avanço a um nível intelectual de leitura, o qual possibilite compreender o que se lê. Nesse aspecto, “[...] estudar é uma preparação para conhecer, é um exercício paciente e impaciente de quem, não pretendendo tudo de uma vez, luta para fazer a vez de conhecer” (Freire, 2022a, p. 66). Corroborando com o exposto, Freire (2022a) refere-se a Vygotsky ao dizer que ler e escrever é um processo que não possui uma cisão, mas devem estar estruturados e vistos como algo necessário para a criança e para os adultos.

Isso posto, frisa que a oralidade antecede a grafia e possibilita que os seres humanos manifestem atitudes que os tornem socialmente capazes de exprimir-se por meio dos símbolos, que dizem algo sobre suas experiências sociais e emoções como um todo. Assim, para Freire (2022a), o equívoco que as professoras cometem é o fato de dicotomizar ler e escrever, distanciando-se da compreensão do que é estudar e ensinar, e se esquecendo de que nas culturas letradas não existe a possibilidade de estudar e aprender a essência do objeto sem de fato ter a competência de ler e escrever.

> Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando da sua incapacidade de escrever. Se estudar para nós não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o

> indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação (Freire, 2022a, p. 69).

Contudo Freire (2022a) ressalta a necessidade desse processo pedagógico iniciar na pré-escola, intensificando-se no período de alfabetização das crianças e assim sucessivamente, sem parar. Nesse aspecto, evidencia a extrema relevância da professora realizar leituras de especialistas que a ajudarão a adquirir o conhecimento indispensável que necessitará durante todo o percurso de docência, "[a] leitura de Piaget, de Vygotsky, de Emilia Ferreiro, de Madalena F. Weffort, entre outros, assim como especialistas que tratam não propriamente da alfabetização mas do processo de leitura" (Freire, 2022a, p. 70), para que, com propriedade, ensine às crianças a maneira correta de ler o mundo e ler as palavras, não deixando que elas vejam esse processo como um fardo, mas como algo de alegria e prazer. No decorrer dessa dissertação, apresentaremos ao leitor alguns exemplos de práticas que efetivam esse processo.

Por fim, Freire (2022a) conclui a carta sublinhando que a relação entre consciência e mundo são dialéticas e que o uso da linguagem escrita e da leitura está ligado consequentemente com o desenvolvimento das condições sociais, principalmente das condições materiais, evidenciando que não é correto esperar que transformações materiais se processem para depois começar a encarar corretamente o problema da leitura e da escrita.

2.3 Segunda carta: Não deixe que seu medo do difícil paralise você

Nessa carta, Freire (2022a) faz uma retomada de alguns aspectos já discutidos na carta anterior. Considerando isso, apresenta o núcleo central da carta: o medo do difícil, que, segundo o educador, remete a algo penoso, com obstáculos nivelados, acompanhado de "[...] "um sentimento de inquietação ante a noção de um perigo real ou imaginário". Medo de enfrentar a tempestade. Medo da solidão. Medo de não poder contornar as dificuldades para, finalmente, entender um texto" (Freire, 2022a, p. 73).

Por isso, Freire (2022a) objetiva, a partir do ensinamento sobre o medo, enfatizar que a professora precisa entender e reconhecer os medos para superá-los da melhor maneira possível. Ao apresentar o conceito da palavra medo, evidencia que as reflexões propostas nessa carta giram em torno do medo de não entender um texto,

pois esse é um fato que a formação da professora em si exige, a fim de que adquira a inteligência e os conhecimentos necessários para transmitir aos alunos. A professora, enquanto leitora, não pode permitir que o medo a paralise, uma vez que um dos erros que se pode cometer na docência é recuar frente ao primeiro obstáculo e desafio com os seus alunos, com a educação. Segundo o educador, o sujeito que teme o processo do medo e as dificuldades possui o sentimento de insegurança dentro de si, refletindo em uma falta de força física, equilíbrio emocional e falta de competência científica.

Recuar frente aos primeiros obstáculos o exime da responsabilidade da docência e das tarefas que precisam ser cumpridas frente a um conteúdo que necessita ser ensinado aos alunos, pois é fulcral o reconhecimento daquilo que se sabe ou que precisa aprender a partir de outras leituras para poder entender a leitura principal. “Se tomo um texto, cuja compreensão devo trabalhar, necessito saber: 1) se minha capacidade de resposta está à altura do desafio, que é o texto a ser compreendido; 2) se minha capacidade de resposta está aquém; e 3) se minha capacidade de resposta está além” (Freire, 2022a, p. 75).

Estudar, segundo Freire (2022a), é algo que exige uma disciplina rigorosa, consciente, pois se define em um quefazer[13] exigente e que está inserido em uma mista relação de sentimentos, como a dor, a alegria, a vitória e as derrotas. Por isso, estudar não pode ser algo imposto, a fim de que não se torne um fardo, cujo resultado será o abandono e desprezo.

Quanto mais enfrentar os medos do processo e assumir a disciplina ao realizar leituras/estudar, mais eficazes serão os resultados e conhecimentos alcançados. O fato não é negar o medo, mas “[...] a questão que nos apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada a desistir de enfrentar a situação desafiante sem a luta e sem o esforço” (Freire, 2022a, p. 74). Nesse sentido, é preciso entender as razões pelas quais se sente determinado medo, se ele é real e não fictício, para assim verificar as possibilidades de enfrentá-lo com triunfo, mesmo que se postergue o processo de enfrentamento. Essa dificuldade de enfrentamento do medo está atrelada a capacidade do sujeito em se conhecer e reconhecer o seu medo e o tamanho dele, entendendo os desafios a serem superados.

Outro fator fulcral para proficiência em estudar é utilizar instrumentos que auxiliem na compreensão do texto a ser estudado, como exemplo, o uso de

[13] Para Freire, o quefazer é um termo que remete a ação transformadora que os seres humanos podem exercer sobre a realidade social.

dicionários, enciclopédias (Freire, 2022a). Fugir na primeira dificuldade da compreensão de um texto é permitir que o medo mobilize a compreensão inteligente do texto, é “[...] proclamar a ilusão de que estamos entendendo, sem, contudo, pôr à prova nossa afirmação” (Feire, 2022a, p. 76). Uma outra ameaça ao desenvolvimento e progresso dos estudos/leitura é a vergonha por não estar compreendendo o texto lido, a vergonha de não se adentrar e viajar pelos significados das palavras, fazendo apenas uma leitura maquinalmente, com o pensamento em outro lugar.

A falta de disciplina também é considerada uma ameaça para o progresso da leitura, segundo (Freire, 2022a), já que, ao iniciar uma leitura, a tentação de largar a página impressa e se desligar da concentração é algo extremamente presente na vida do leitor indisciplinado, haja vista que não é todo texto que provoca uma curiosidade em quem está lendo.

> [...] [N]ão é qualquer curiosidade a que penetra ou se adentra na intimidade do texto para desnudar suas veredas, seus mistérios, suas inseguranças. Mas a curiosidade epistemológica - a que, tomando distância do objeto, dele se aproxima com o ímpeto e o gosto para desvelá-lo. E essa curiosidade fundamental ainda não basta. É preciso que, servindo-nos dela, que nos “aproxima” do texto para seu exame, a ele nos demos também ou a ele nos entreguemos. Para isso, é necessário que evitemos igualmente outros medos que o cientificismo nos inoculou (Freire, 2022a, p. 78).

Considerando esses aspectos, o autor aborda a importância de entender e reconhecer os medos que estão nas emoções, desejos e sentimentos, medos esses que fazem o leitor perder a cientificidade. Ou seja, enquanto ser humano, enquanto professora/leitora, não se pode dar por satisfeita apenas pelo reconhecimento de si ao (re)conhecer os pensamentos, a intuição, as emoções, mas estar ciente de que não se pode desprezar nem os sentimentos emocionais e nem a cientificidade ao ler um texto, pois “[...] o que eu sei sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções” (Freire, 2022a, p. 78).

A leitura de um texto é uma transação e composição entre leitor, texto e autor, por isso a necessidade de sintetizá-lo sem tirar o sentido do que o autor redigiu. Para Freire (2022a), é impossível esse movimento de leitura sem o leitor ter o entendimento e compreensão crítica do que leu, e esse processo exige uma superação do medo da leitura e da escrita. Ler um texto é uma experiência dialógica, pois leitor e autor

transitam por uma significação mais profunda do significado das palavras que ali se encontram. Por isso, Freire salienta ser fulcral a leitura em grupo sobre um mesmo texto, haja vista que, nos diálogos e trocas de conhecimento com mais pessoas, abre-se um leque de possibilidades, pois haverá percepções e entendimentos distintos, que se complementarão criticamente, enriquecendo a produção do material.

Para finalizar essa carta, Freire (2022a) revela que o leitor só alcançará criticamente a inteligência de um texto ao realizar uma leitura, quando se torna coautor dessa inteligência, ou seja, quando adquire propriedade para discutir o texto lido com suas próprias palavras, a partir da compreensão que teve ao pesquisar e estudar, e não apenas porque ouviu alguém falar. É essencial se apaixonar pelo ato de ler, que, apesar de difícil, produz inteligência e conhecimento crítico. “[...] Quando eu aprendo a compreensão do objeto em lugar de memorizar o perfil do conceito do objeto, eu conheço o objeto, eu produzo conhecimento do objeto” (Freire, 2022a, p. 80).

Diante disso, denuncia, nessa carta, o modo alienado e errôneo que a grande maioria das escolas fazem com as crianças ao trabalhar e ensinar a leitura de um texto, “[...] a criança cedo percebe que sua imaginação não joga: é quase algo proibido, uma espécie de pecado. Por outro lado, sua capacidade cognitiva é desafiada de maneira distorcida” (Freire, 2022a, p. 80). A professora, ao ensinar a criança a realizar a leitura de um texto, não a convida a reviver imaginativamente a história contada e tampouco a apropriar-se dos significados das palavras que o compõem.

Nesse sentido, é essencial que, nesses momentos destinados a trabalhar com leitura de textos, as professoras permitam que as crianças recontem a história, deixando que sua imaginação e seus sentimentos aflorem, arriscando-se e produzindo aquilo que Freire denomina de “inteligência complexa dos textos”, de modo que o despertar vivo, curioso, consciente e indispensável está a dispor da leitura e reescrita criadora do texto trabalhado. “[...] Essa curiosidade necessária a ser estimulada pela professora no aluno leitor contribui decisivamente para a produção do conhecimento do conteúdo do texto que, por sua vez, se torna fundamental para criação da sua significação” (Freire, 2022a, p. 81).

Dessa maneira, é preciso que professoras e alunos se reconheçam como seres críticos e possam entender a tarefa de ler, de mapear um texto e escrever, a fim de que percebam as tramas sociais em torno da produção do conhecimento (Freire, 2022a).

2.4 Terceira carta – De falar ao educando a falar a ele e com ele; de ouvir o educando a ser ouvida por ele

Ao externar essa carta, Freire (2022a) chama atenção para a mensagem que o próprio enunciado em si já apresenta ao leitor, o da relevância em falar com o educando e ouvi-lo, enquanto uma experiência harmoniosa e necessária ao êxito do processo educativo, sendo esse processo um ato político. Enfatiza que a professora, em alguns momentos da aula, diga ao educando o que precisa ser feito e estabeleça limites em suas ações, mas esses momentos precisam ser alternados com outros, diminuindo a distância entre sua fala e sua prática.

Em conformidade ao exposto, quando a professora se assume como uma educadora progressista e entende a importância do não autoritarismo, imposição e centralização de ideias, mas a relevância de exercer uma fala democrática e uma escuta ativa com os seus alunos, compreende que não pode ceder algo totalmente e nem impor, mas precisa exercer a dialética, ouvindo o educando e falando com ele.

Nesse sentido, não é ideal que a professora seja autoritária e detentora do saber e nem assuma espontaneísta, aquela que deixa os alunos em total liberdade, “[...] é que o espontaneísmo, que às vezes dá a impressão que se inclina pela liberdade termina por trabalhar contra ela” (Freire, 2022a, p. 84), pois esse clima de licenciosidade em que se evidencia o espontaneísmo, em que o resultado se reflete em um não cumprimento de normas, comportamento desrespeitoso, acaba por reforçar o negacionismo da formação integral do ser humano democrata, cujo objetivo deveria se reverberar na luta em favor de um ideal democrático. E o total espontaneísta vive em uma neutralidade, sem definição, com medo da liberdade e preso à licenciosidade:

> Este é, como estamos vendo na análise que realizamos, um problema em que se insere a questão da liberdade e da autoridade em suas relações contraditórias. Questão muito mais mal compreendida entre nós do que a lucidamente entendida. O fato mesmo de estarmos sendo uma sociedade marcadamente autoritária, com forte tradição mandonista, com inequívoca inexperiência democrática enraizada na nossa história, pode explicar nossa ambiguidade em face da liberdade e da autoridade (Freire, 2022a, p. 84).

Dessa maneira, Freire (2022a) discorre sobre a professora espontaneísta

superar sua indecisão política e definir-se a favor da liberdade ou contra ela, e também da professora autoritária superar o autoritarismo, compreendendo a diferença desse autoritarismo para autoridade, que é o que a função do educador progressista carrega em si, pois a falta desse entendimento faz com que caia na licenciosidade de sua profissão e no total espontaneísmo com os alunos, pensando que está exercendo um ato de democracia quando na verdade está firmado em uma ideologia autoritária e mandonista imposta na cultura social.

Outro fator nesse processo educativo, evidenciado por Freire (2022a), é a formação do aluno enquanto sujeito crítico, que possui como dever lutar pela liberdade constantemente. Portanto é extremamente fulcral que a professora compreenda o seu papel político nessa caminhada educacional, entendendo que esse tipo de educação espontaneísta e autoritária jamais falará aos e com os educandos, para conduzi-los à democracia, à ética, ao respeito mútuo e principalmente à emancipação.

> Se, porém, a opção da educadora é democrática e a distância entre seu discurso e sua prática vem sendo cada vez menor, vive, em sua cotidianidade escolar, que submete sempre à análise crítica, a difícil mas possível e prazerosa experiência de falar aos educandos e com eles. Ela sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe (Freire, 2022a, p. 86).

Nesse sentido, falar aos e com os educandos é uma forma modesta, mas que possui uma contribuição extremamente positiva e importante no processo de formação e desenvolvimento crítico do aluno. Considerando esses aspectos, Freire (2022a) enfatiza que a viabilização do país não está centralizada exclusivamente na escola democrática, aquela responsável pela formação crítica e humana dos alunos, porém frisa que essa escola é necessária para que o processo democrático aconteça, pois não se faz sem ela e por isso o cuidado em considerar a fala aos alunos e com os alunos e ouvi-los desde a mais tenra idade.

Falar aos e com os alunos e ouvi-los é algo considerado inaceitável pela professora autoritária, a que entende que apenas ela detém o conhecimento e, por isso, inibe os alunos de falar. Esse movimento de fala e escuta pertence a professora democrática, uma vez que essa profissional se prepara cada vez mais para falar ao educando, “[...] ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o

educando a ouvi-la também’’ (Freire, 2022a, p. 87).

Nessa carta, Freire nos lembra que a educação é um ato político, por isso as professoras precisam se assumir politicamente. Para ele, a docência envolve uma tarefa que exige compromisso e superação frente às injustiças sociais em que vivem os alunos que frequentam a escola, haja vista que esse espaço de educação precisa ser democrático, tolerante, com escuta acolhedora aos alunos.

> As considerações anteriores em torno da posição autoritária, da posição espontaneísta e da que chamo substantivamente democrática podem ser aplicadas, obviamente, ao problema de ouvir o educando a ser ouvido por ele. Esta é a questão crucial do direito à voz que têm educadoras e educandos. Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interditado no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar (Freire, 2022a, p. 87).

Nesse sentido, Freire (2022a) demonstra o fato imoral e o impacto que essa ação de silêncio transmite para quem tem a voz cerceada, porém comenta que o educador salienta o extremo compromisso ético, responsável e de respeito ao próximo quando expressar a fala, exercendo uma fala responsável, sem mentiras e falsidade. Evidencia que a escola urgentemente precisa se tornar um espaço acolhedor e multiplicador de gostos democráticos, como o de ensinar aos alunos a ação de ouvir ao próximo, possibilitando o entendimento de que isso é um ato de respeito, um ato de tolerância. Cabe à escola ensinar o aluno a entender e adquirir o gosto da pergunta crítica, quando, respeitosamente, entender que precisa acatar as tomadas de decisão pelas vozes da maioria, mas sem perder o direito de divergir, exprimir a contrariedade, pois essa ação é um ato democrático.

Assim, o exercício democrático em uma escola precisa respeitar os diferentes e, de fato, entender que fazer democracia é uma ação de persistência e paciência, que vai muito além de apenas exprimir palavras, pois é necessário que essas palavras se reverberem em um ato democrático, sem contradição ou negacionismo. Nesse sentido, a professora, ao se dizer progressista, precisa de fato exprimir ações que condizem com sua fala, para que não haja incoerência entre o dizer e o fazer – discurso progressista – prática autoritária “[...] ou mudo o discurso progressista por um discurso coerente com minha prática reacionária ou mudo minha prática por uma democrática, adequando-a ao discurso progressista” (Freire, 2022a, p. 91).

Por fim, Freire (2022a) conclui essa carta evidenciando um fato extremamente importante, o da professora não se eximir da sua responsabilidade na questão fundamental da democracia e na participação e busca constante por seu aperfeiçoamento, entendendo que a educação e a profissão de educador é um ato político. Portanto é fundamental lutar por uma escola que permita falar aos educandos e com eles, para que, ao ouvi-los, a professora também possa aprender. Isso é um ato democrático.

2.5 Quarta carta: Identidade cultural e educação

Na quarta carta, nomeada “Identidade cultural e educação”, Freire (2022a) propõe uma reflexão acerca da preocupação dos questionamentos a serem feitos em torno das relações da identidade cultural, divisão de classe social, educação e os sujeitos da prática educativa. Segundo o referido autor, a identidade dos alunos coincide com questões de ensino e aprendizagem, assim como o currículo oculto e explícito.

Nesse aspecto, demonstra a importância da singularidade do sujeito e o desenvolvimento do ser humano ao longo da história nesse processo, e salienta a seriedade em não permitir exaurir a totalidade de significação do conceito da palavra identidade, haja vista que professoras e educandos são seres que vivem em uma sociedade com atributo cultural. “O atributo cultural, acrescido do restritivo de classe, não esgota a compreensão do termo identidade. No fundo, mulheres e homens nos tornamos seres especiais e singulares” (Freire, 2022a, p. 93). Dito isso, enfatiza que o ser humano não é só o que herda, tampouco apenas o que adquire mediante as relações sociais, porém é um processo dinâmico entre o que é herdado e o que é adquirido ao longo da vida.

Nessa conjuntura, Freire (2022a) retrata que as possibilidades do ser mais em um processo de aprender e buscar a partir do alongamento do mundo natural e da invenção da existência, da criação dos materiais oferecidos pela vida, do acesso à linguagem e operação sobre o mundo, necessariamente se juntam com ensinar e conhecer, evidenciando a incansável briga do ser humano em não apenas fazer parte do mundo, mas estar sendo parte desse mundo. “É exatamente porque somos programados mas não determinados, somos condicionados mas, ao mesmo tempo conscientes do condicionamento, é que nos tornamos aptos para lutar pela liberdade

como processo [...]” (Freire, 2022a, p. 94).

Freire se refere ao condicionamento e à programação do ser humano como algo não determinado, mas com um mínimo de liberdade de que enquanto sujeito possui possibilidades de ampliar o que chama de moldura cultural. Diante disso, enfatiza que, a partir da educação, como expressão cultural, é possível explorar grandes possibilidades.

> Fica clara a importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador ou educando, da prática educativa. E da identidade entendida nesta relação contraditória, que somos nós mesmos, entre o que herdamos e o que adquirimos. Relação contraditória em que, às vezes, o que adquirimos em nossas experiências sociais, culturais e de classe, ideológicas interfere de forma vigorosa, através do poder dos interesses, das emoções dos sentimentos, dos desejos, do que se vem costumando chamar “a força do coração” na estrutura hereditária. Não somos, por isso, só uma coisa nem só outra. Nem só, repitamos, o inato, nem tampouco o adquirido, apenas (Freire, 2022a, p. 95).

Por isso, Freire discorre que ensinar, aprender e conhecer não tem nada a ver com uma prática mecanicista, frisando que as educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com as quais lecionam, por isso é necessário entender e reconhecer a identidade cultural de cada uma delas. Isso porque a relação com essas crianças as fará valorizar o conhecimento de mundo que cada uma traz para o ambiente da sala de aula, entendendo que esse conhecimento de mundo da criança possui um valor, mesmo que o seu saber não seja em forma de linguagem formal, mas seja aquele conhecimento adquirido na concretude de seu contexto.

A professora, nas palavras de Freire (2022a), precisa deixar claro para a criança que a linguagem que ela adquiriu fora do contexto escolar é tão rica quanto aquela que é ensinada dentro da escola, evidenciando que aprender a maneira correta da pronúncia e significado de algumas palavras se faz necessário para que diminuam as desvantagens na luta pela vida, haja vista que “[...] os problemas da linguagem envolvem sempre questões ideológicas e, com elas, questões de poder (Freire, 2022a, p. 101).

Isso posto, a professora, ao respeitar essa identidade e valorizá-la dentro de prática educativa, independente de classe social dos alunos, seu gênero e sua raça, diminui-se a distância do que se faz e fala, aproximando-se da contribuição para o fortalecimento das experiências democráticas, lutando pela cidadania e em prol da disciplina intelectual e política dos alunos e da própria professora.

Segundo Freire (2022a), a escola democrática está longe de ser aquela em que possui centralizadores do saber, pois a escola democrática é aquela que não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, a fim de compreendê-los de uma maneira mais exitosa, mas disposta a aprender com eles, mediante os conhecimentos que trazem para o ambiente educacional, a partir de suas vivências concretas em seus contextos.

2.6 Quinta carta: Contexto concreto – contexto teórico

Nessa carta, Freire (2022a) apresenta uma reflexão acerca das relações estabelecidas entre os dois contextos, o concreto e o teórico, bem como o comportamento do ser humano diante desses contextos, estabelecendo uma relação entre as experiências da existência humana, a experiência histórica e também a experiência social. Nesse aspecto, revela a importância da relação entre esses dois contextos com os objetos, com as palavras na composição de frases de uma estrutura textual, na relação entre pares, incluindo os sentimentos que cada sujeito expressa ao se relacionar com o seu próximo, sendo eles a amorosidade, a indiferença, a recusa, a discriminação. “[...] Somos, porém, os únicos seres capazes de poder ser objetos e sujeitos das relações que travamos com os outros e com a História que fazemos e nos faz e refaz” (Freire, 2022a, p. 104).

Nesse sentido, Freire (2022a) mostra o entendimento do ser humano ao saber que vive em um mundo cujo processo de saber mais, a partir da própria prática, é uma necessidade, pois ao estar inserido nesse mundo e tendo o conhecimento sobre a possibilidade desse saber mais é que o mundo foi deixando de ser apenas suporte e passou a se tornar o mundo em que o ser humano se relaciona e que “[...] o puro mexer nele se converteu em prática nele. É assim que a prática veio se tornando uma ação sobre o mundo desenvolvida por sujeitos a pouco a pouco ganhando consciência do próprio fazer sobre o mundo” (Freire, 2022a, p. 104).

Segundo Freire (2022a), não haveria prática, mas apenas um mexer no mundo se o ser humano ao realizar essa ação não tivesse a capacidade de ter o conhecimento sobre o que faz ao mexer no mundo e qual a necessidade do fazer/mexer. A consciência da prática está implicada na ciência e necessita que o ser humano tome uma certa distância dessa prática por si só, para perceber a ciência, ou seja, entender qual a teoria imbricada nela, teoria essa que muitas vezes é esquecida

ou entendida de maneira rasa; essa ação é importante, na concepção de Freire, pois fazer ciência é descobrir o que está em torno e inserido nesse mundo, dando sentido e objetivo às lacunas que surgem na prática social, pois a prática consciente exige e gesta a ciência.

Um exemplo apresentado por Freire é o movimento do ser humano no contexto concreto, uma vez que, ao acordar, realiza múltiplas ações cotidianas, sem, contudo, se questionar qual a necessidade de agir de tal maneira, mas apenas continua agindo.

> “[...] Fazemos tudo isso sem contudo nos perguntar uma vez sequer por que fizemos. Nos damos conta de que fazemos mas não indagamos das razões por que fazemos. É isso que caracteriza o nosso mover-nos no mundo concreto da cotidianidade. Agimos nele com uma série de saberes que ao terem sido aprendidos ao longo de nossa sociabilidade viraram hábitos automatizados. E porque agimos assim nossa mente não funciona epistemologicamente. Nossa curiosidade não se “arma” em busca da razão de ser dos fatos” (Freire, 2022a, p. 107).

Freire salienta que as coisas são realizadas por certos hábitos e frisa ser ideal que a formação permanente do ser humano seja para se convencer e se preparar para um uso mais sistemático da sua curiosidade epistemológica. Dito isso, centraliza esses fatos expostos à função das professoras, revelando que é necessário tomar distância da prática educativa, para então aprendê-la na sua razão de ser. Para Freire (2022a), esse movimento de pensar a prática, que é necessária a profissão da professora, possibilita uma melhor aprendizagem dessa prática, pensando-a e praticando-a melhor. “[...] [Q]uanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade” (Freire, 2022a, p.108).

Dessa maneira, versa que, no contexto teórico, a formação permanente das educadoras implica em uma reflexão crítica sobre sua prática, possuindo uma dialeticidade entre prática e teoria, haja vista que esse processo possibilita à professora o entendimento do que a influência econômica exerce sobre os seres humanos, na maneira de agir, nos valores e até mesmo na capacidade de aprender. “O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa, ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer [...]” (Freire, 2022a, p.110), mas em um contexto de prática e teoria, em que a dialeticidade entre essas duas ações deve ser plenamente vivida pelas professoras.

> Essa ideia de que é possível formar uma educadora praticamente, ensinando-lhe como dizer bom-dia a seus alunos, a como moldar a mão do educando no traçado de uma linha, sem nenhuma convivência séria com a teoria é tão cientificamente errada quanto a de fazer discursos, preleções teóricas, sem levar em consideração a realidade concreta, ora das professoras e de seus alunos (Freire, 2022a, p. 110).

Considerando isso, o trabalho da professora em um contexto teórico exige em si o ato de estudar e de realizar uma leitura crítica de mundo, de um novo conhecimento, possibilitando assim o ato de (re)pensar a prática educativa a partir de conhecimentos teóricos e de conhecimento da realidade de seus alunos, compreendendo as diferenças em seus contextos socioculturais e entendendo que o seu processo de aprendizagem está ligado a isso.

Freire (2022a) frisa, nessa carta, que é preciso estimular ao máximo as crianças para que falem, escrevam, conversem, e evidencia o fato de que a professora entenda que a criança filha de intelectuais, que vê seus pais lidando com a leitura em casa, está em um contexto diferente do que aquela que os pais não têm acesso aos livros e nem sequer leem uma palavra, cujo único conhecimento está atrelado a propagandas de televisão. Esse conhecimento de seus alunos proporciona à professora a oportunidade e responsabilidade de (re)pensar sua prática e ações com as crianças.

2.7 Sexta carta: Das virtudes ou qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professores e professoras progressistas

Nessa carta, Freire(2022a) inicia dialogando sobre as virtudes ou qualidades indispensáveis às educadoras, como predicados que vão se gerando em sua prática educativa em coerência com a opção política, de natureza crítica da educadora progressista, pois todas essas virtudes são fundamentais e necessárias à prática educativa. Isso posto, começa pela humildade, evidenciando que ser humilde de nenhum modo demonstra covardia ou acomodação, mas necessita coragem, confiança e respeito em si mesmo e aos outros. É com a humildade que vem o reconhecimento do óbvio, o óbvio de que ninguém sabe tudo e nem ignora tudo, de não estar demasiadamente certa, e sim entender que os alunos também têm algo a ensinar e a dizer, pois isso é um dever humano e de gosto democrático.

A professora que não é humilde se torna autoritária e possui a arrogância do

“sabe com quem está falando?”, pois dispõe da ânsia em se fazer conhecida e reconhecida por seu conhecimento, e esse fato se converte em uma postura sectária, pois a verdade da professora não humilde é aquela que possui a necessidade de ser imposta, é uma verdade arrogante. O autoritarismo muitas vezes se configura, nas palavras de Freire (2022a, p.123), em “[...] apatia, obediência exagerada, anuência sem crítica ou resistência ao discurso do autoritário, renúncia a si mesmo e medo à liberdade” por parte dos alunos, ou em “[...] posições rebeldes, refratárias a qualquer presença de limites ou disciplina, negação à autoridade”.

Com a humildade, enfatiza-se também uma outra qualidade, a amorosidade, que é a responsável pelo significado do trabalho docente, uma amorosidade que não se limita apenas aos alunos, mas à profissão, ao ato de ensinar, pois, segundo Freire, é difícil sem uma espécie de amor rigoroso (Freire, 2022a). Sem esse amor rigoroso, um amor que se configura como amor brigão por direitos e deveres, não é possível sobreviver às injustiças e descaso com a profissão de professora, no desgaste dos salários e nas manifestações de protestos por condições dignas de trabalho, e mesmo em meio a toda essa punição do poder público as professoras continuam a desempenhar o trabalho com os seus alunos.

Nesse aspecto, uma outra qualidade revelada por Freire é a coragem, aquela coragem de lutar ao lado da coragem de amar, e como virtude essa coragem não se exime do medo, medo esse que não é algo abstrato, mas concreto. Ao pensar pedagogicamente, a professora é levada a uma reflexão clara a respeito das opções que exigem certas experiências que por si só já provocam o medo.

> Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo e percebo o quanto temos ainda de caminhar para melhorar nossa democracia. É que, pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do educando necessariamente trabalha conta alguns mitos que nos deformam. Ao contestar esses mitos contestamos também o poder dominante pois esses mitos são expressões desse poder, de sua ideologia (Freire, 2022a, p. 125).

Ao se deixar ser envolvido pelo medo concreto, como o de perder o trabalho, o de não evoluir de cargo, surge uma urgência em limitar esse medo, pois o reconhecimento de que o medo existe é algo normal, é uma forma de, enquanto ser

humano, ter a consciência de que está vivo, porém o fato de permitir que esse medo imobilize, perdendo a segurança e a crença nos sonhos, não pode acontecer. Por isso, Freire (2022a) salienta ser necessário comandar o sentimento do medo, educando-o, para que surja finalmente a coragem, contudo não negar o medo e nem o abandonar, mas sim controlá-lo.

Dessa maneira, surgem outras virtudes, uma delas é a tolerância, porque sem ela é "[...] impossível um trabalho pedagógico sério, sem ela é inviável uma experiência democrática autêntica, sem ela a prática educativa progressista se desdiz" (Freire, 2022a, p. 126), visto que ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, acobertando o desrespeito, pelo contrário, a tolerância é a virtude que ajuda o ser humano a conviver e aprender com o diferente, respeitando-o, pois isso é democracia, e Freire destaca que é impossível ser democrático sem ser tolerante. Para ele, não existe aprendizado de tolerância em um clima de autoritarismo exacerbado, pois essa virtude requer respeito, disciplina e ética.

Se a professora é preconceituosa, autoritária, e possui um discurso progressista que não condiz com sua prática, esse ato se reverbera em um discurso vazio e falso. Estar intensamente inserida em pensamentos cientificistas, que toma a ciência como verdade absoluta, resulta igualmente na intolerância, pois estar imerso exclusivamente em um cientificismo, segundo Freire, torna a professora intolerante.

Outras qualidades extremamente importantes são a segurança e a disciplina intelectual para tomada de decisões, porque "[...] a capacidade de decisão da educadora ou do educando é absolutamente necessária ao seu trabalho formador" (Freire, 2022a, p. 127) e, para possuí-las com êxito, é necessário que a educadora tenha clareza política, competência científica e integridade ética, a fim de que consiga entender porque precisa realizar determinadas ações pedagógicas, bem como quem são os alunos para quem realizará essas ações e também ter conhecimento sobre para qual o tipo de educação e sociedade está trabalhando, visando qual ser humano deseja formar.

Nesse sentido, Freire (2022a) discorre sobre a seriedade da educadora democrática não se anular da responsabilidade na tomada de decisões, sempre lembrando que esse ato de tomada de decisões não pode levar a educadora democrática a ser arbitrária nas decisões que toma. Um exemplo democrático nessa ação de decidir sobre algo é incluir os alunos, assumindo um bom exemplo pedagógico, mas lembrar-se de que, quando houver necessidade de decidir por si só,

faça e não se exima de sua responsabilidade, visto que a indecisão revela falta de segurança e, ao contrário, a decisão exige competência científica.

Outras qualidades relevantes, evidenciadas por Freire (2022a), são a paciência e a impaciência, que não podem ser pensadas como uma virtude de maneira isolada, a qual Freire (2022a) denomina como “parcimônia verbal”; elas são dependentes dentro do processo, pois não pode faltar à educadora progressista a sabedoria para experienciar a tensão entre ambas. A paciência sozinha nega o sonho da educadora democrática, levando-a ao imobilismo e inação, por isso a indispensabilidade da impaciência, para impulsionar a educadora a buscar atingir os objetivos e resolver o que está moroso.

Isso posto, demonstra o reconhecimento da alegria de viver como uma virtude necessária e fundamental à prática educativa democrática da educadora, evidenciando que é a “[...] entrega à alegria de viver, sem que esconda a existência de razões para a tristeza na vida, que me prepara para estimular e lutar pela alegria na escola” (Freire, 2022a, p. 132). É a junção de todas as virtudes evidenciadas nessa carta que contribuirá, nas palavras de Freire, para uma escola feliz e alegre, sendo essa uma escola que se aventura e não tem medo do risco, escola em que todos pensam, atuam, amam e dizem sim para a vida.

Uma crítica que se faz necessária pensar referente a essa carta é a de que, apesar de Freire (2022a) apresentar virtudes inspiradoras e desejáveis, que seriam admiráveis à profissão docente, o questionamento que nos inquieta enquanto pesquisadoras é: como adquirir todas essas virtudes frente às realidades práticas, políticas e contextuais que influenciam o trabalho na Educação Infantil? Um dos problemas que pode ser identificado é a dificuldade que muitas professoras encontram em sua formação inicial, devido à fragmentação dos currículos de graduação e aos modelos fragmentados de formação continuada ofertada para aprimorar a prática com as crianças.

Freire (2022a) ressalta a importância de características como a empatia, a escuta ativa e a reflexão crítica, que são essenciais para uma prática pedagógica que valorize a autonomia e a participação das crianças, as quais acreditamos que são alcançáveis. No entanto, a realidade educacional muitas vezes apresenta barreiras, como a pressão por resultados imediatos e a resistência a novas abordagens, que podem dificultar a adoção das demais virtudes referenciadas pelo autor, como: o comando e o controle do medo, a paciência, a segurança, e a coragem para tomadas

de decisões.

O cenário atual coloca condições objetivas de trabalho precárias. Um exemplo é a quantidade excessiva de crianças nas salas, gerando cansaço excessivo, o que se reverbera em um limite de paciência. Para nos ajudar a reforçar essas inquietações, recorremos a Zoia (2022), que retrata, em sua tese de doutorado, algumas insuficiências frente à realidade da educação das crianças, sendo elas: falta de recursos financeiros, espaços físicos inadequados para atender às especificidades das crianças, materiais didáticos e pedagógicos insuficientes ou até mesmo em falta, carência de condições dignas de trabalho, de carreira, de salário e outros fatores que impactam diretamente no desenvolvimento pleno das crianças. Outro aspecto elencado pela pesquisadora é o aligeiramento e a superficialidade na formação inicial e continuada das professoras da infância no Brasil, comprometendo a qualidade do ensino e descaracterizando a sua essência à constituição da individualidade humana.

Diante das discussões apresentadas, deixamos as seguintes reflexões para serem respondidas em futuras pesquisas: será que é possível controlar o medo e ter segurança frente a tantas dificuldades e ao sucateamento que se encontra a profissão docente? Não possuir todas essas qualidades e virtudes, que Freire (2022a) diz ser indispensáveis, de fato, pode refletir em um perfil de professora que não seja progressista? Será que não possuir todas essas qualidades e virtudes fará com que a professora tenha um desempenho ruim no trabalho com as crianças? A falta dessas qualidades indispensáveis, elencadas por Freire, inviabiliza a capacidade da professora de promover o verdadeiro ensino que se reverbere no desenvolvimento crítico e transformador que Freire defende?

2.8 Sétima carta: Das relações entre educadoras e os educandos

Nessa carta, Freire (2022a) inicia salientando o movimento de escrita e reflexão que faz ao escrever uma carta e outra, evidenciando que é praticamente impossível escrever uma nova carta sem retomar os aspectos essenciais das cartas que já foram discutidas nessa obra, sendo esses os elementos fulcrais: o ensino, a aprendizagem, o processo conhecer-ensinar-aprender, a identidade cultural, a autoridade, a liberdade e o respeito. Nesse aspecto, inicia as discussões salientando que a prática educativa em que a educadora não apresenta coerência entre o que fala e o que faz, ou seja, em suas ações pedagógicas, de fato, será uma prática desastrosa, “[...] entre o

testemunho de dizer e o de fazer, o mais forte é o do fazer porque este tem ou pode ter efeitos imediatos (Freire, 2022a, p. 136).

Dessa forma, dialoga sobre os impactos que a discrepância entre o falar e o fazer pode proporcionar na formação dos educandos, já que essa falta de compromisso e contradição entre o que se diz e o que se faz passa insegurança aos alunos, o que resulta em uma descrença e falta de confiança na educadora, prejudicando a relação professora-alunos. As crianças, muito sensíveis, são observadoras e entendem claramente a diferença entre o que a professora diz e o que ela vive e pratica em seu cotidiano de trabalho.

Por essa razão, a professora progressista não pode assumir um papel de autoritarismo, em que é a única detentora do saber e nem um papel frágil, de insegurança, pois ambas as posturas geram desconfortos e prejudicam a relação com os alunos, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças. Segundo Freire (2022a), as educadoras progressistas não são as detentoras do saber ou puras ensinantes e especialistas da docência, mas militantes políticas, que ensinam com competência, compromisso, seriedade, em favor das injustiças sociais.

Seguindo nesse pensamento, a questão fundamental na relação entre professora e alunos, frisada pro Freire (2022a), é o respeito, “[...] nossas relações com os educandos, exigindo o nosso respeito a eles e a elas, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas do seu contexto, contexto que os condiciona” (Freire, 2022a, p. 140). Para que esse respeito se concretize, é necessário que a professora conheça e (re)conheça a realidade de cada um de seus alunos, testemunhando seriamente o seu ato de educadora progressista, aquela que tem muito a ensinar, mas ensinar não apenas os conteúdos científicos e sim, junto com eles, o combate em favor das mudanças fundamentais em prol da democracia.

Às professoras progressistas compete a responsabilidade de entender que não são apenas ensinantes e especialistas na ciência, mas militantes políticas em que a tarefa não se esgota no ensino de disciplinas, mas na seriedade e comprometimento em ensinar aos alunos a lutarem e superarem as injustiças sociais, a fim de revelar e sobressair da ideologia neoliberalista e persuasiva, que dita o convencimento de que a vida é apenas vivida de uma maneira, sendo essa a maneira correta. “Que bom seria, na verdade, se trabalhássemos, metodicamente, com os educandos, a cada par de dias, durante algum tempo que dedicaríamos à análise crítica de nossa linguagem, de nossa prática” (Freire, 2022a, p. 145), pois a prática de registrar leva a reflexão ao

ato de estudar e estabelecer relações entre os fatos.

> Estou convencido, aliás, de que uma tal experiência formadora poderia ser feita, com nível de exigência adequado à idade das crianças, entre aquelas que ainda não escrevem. Pedir-lhes que falassem de como estão sentindo o andamento de seus dias na escola lhes possibilitaria engajar-se numa prática de educação dos sentidos. Exigiria delas a atenção, a observação, a seleção dos fatos. Por outro lado, desenvolveríamos com isto também a sua oralidade que, guardando em si a etapa seguinte, a da escrita, jamais dela se deve dicotomizar. A criança que, em condições pessoais normais, fala é a criança que escreve. Se não escreve, torna-se criança proibida de fazê-lo e, só em casos excepcionais, impossibilitada (Freire, 2022a, p. 146).

Nesse aspecto, aborda a relevância das relações entre professora e educandos. Para Freire (2022a), a professora precisa avaliar a sua prática educativa e precisa saber que tem o dever de entender as condições concretas dos alunos e a realidade em que vivem. Sem esse movimento e ação com os alunos, a professora não consegue acesso sobre como pensam, o que sabem e como sabem.

2.9 Oitava carta: “Vim fazer o curso do magistério porque não tive outra possibilidade”

Algumas vivências de Freire possibilitaram experiências e conhecimentos para que ele escrevesse essa carta. Segundo o referido autor, ao ministrar um curso de formação do magistério em São Paulo, ouviu algumas frases referentes à profissão de professora que o fizeram refletir, frases relacionadas à falta de oportunidade em se formar em outra profissão e por isso a escolha pelo magistério, bem como a de escolher a profissão enquanto espera por um casamento. Nas palavras de Freire (2022a), a prática educativa é algo sério, exige um compromisso com os alunos e ninguém deveria se formar na docência só porque não teve outra opção profissional para seguir na vida ou porque não tinha nada para fazer, pois esse ato não condiz com o compromisso da verdadeira professora, haja vista que essa profissão exige um compromisso de seriedade, ético e político muito grande.

A professora, conforme salienta Freire (2022a), precisa ter um saber indispensável a sua profissão, que é construir dentro de si o entendimento político da profissão e clareza das tarefas a serem executadas, reconhecendo que a profissão docente é fundamental ao mundo, pois sem essa convicção é difícil lutar pela escola

pública brasileira, popular, democrática, alegre e eficaz, bem como por condições dignas de trabalho, ensino e aprendizagem para os alunos, e também se torna custoso receber o reconhecimento digno da profissão pela sociedade.

Freire (2022a) denuncia a falta de compromisso com o magistério brasileiro por parte dos políticos e evidencia o quanto os traços do colonialismo ainda estão presentes nos ideais sociais, mesmo depois de tantos anos terem se passado, impactando fortemente a educação. O referido autor salienta ser fulcral acompanhar as pessoas as quais se confia um voto no ato de democracia, cobrando suas promessas e, com rigor, exigir o compromisso dos políticos com o povo, pois existe a urgência em olhar para o magistério brasileiro, a fim de que as professoras sejam tratadas com dignidade, com respeito, com valor, podendo assim exercer sua profissão com a competência necessária, uma vez que sem a educação a transformação social não acontece, e esse processo, segundo Freire (2022a), começa desde a mais tenra idade, na pré-escola.

Finalizo a síntese dessa carta com um adendo, que eu, enquanto pesquisadora, me coloco no lugar de direito em expressar minha fala e crítica, como Freire sempre ensina em seus estudos. Concordo expressamente com o autor quando diz que a prática educativa é algo muito sério, pois lidamos com vidas o tempo todo, porém, quando reforça “[...] eu não posso, porém, formar-me para docência somente porque não houve outra chance para mim, menos ainda, somente porque, enquanto me “preparo”, espero um casamento (Freire, 2022a, p.150), essa fala do autor soa como uma pretensão de superioridade sobre aqueles que muitas vezes não tiveram mesmo outra opção de profissão, seja por falta de condições financeiras, por problemas pessoais ou porque gostariam de seguir uma profissão cujo valor da mensalidade não cabe em seu orçamento, já que a universidade pública talvez não se enquadre em sua realidade.

Esse fato geralmente acontece com alunos que necessitam trabalhar e estudar ao mesmo tempo, a fim de ajudar a família no sustento da casa. A pedagogia é acessível socialmente devido as suas fragilidades, como ao seu baixo custo de mensalidade em universidades privadas em comparação aos demais cursos e pela menor procura nos vestibulares das universidades públicas. Júnior, Lucena e Ferreira (2011) declaram que é possível compreender que as instituições privadas possuem o maior índice de formação da maior parte do corpo diretivo e pedagógico das escolas brasileiras e reforçam que o baixo custo das mensalidades das instituições privadas

mercantis facilitam esse processo. Reforçam que o Brasil já experimenta as consequências do baixo interesse pela docência, conforme a estimativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Diante desse cenário, é necessário pensar que não é porque uma professora se formou mesmo não sendo o magistério a sua prioridade que ela não terá o compromisso ético e político da profissão ou que não estudará para ministrar as aulas e amar o que faz. Eu fui fruto do “fiz esse curso superior, porque era o que eu tinha condições”, também porque a minha mãe achava melhor do que fazer Publicidade e Propaganda, e hoje estou aqui, escrevendo essa dissertação e contribuindo com a sociedade a partir de minha pesquisa em uma universidade pública.

2.10 Nona carta: Primeiro dia de aula

Na nona carta, Freire fala com espontaneidade sobre alguns problemas enfrentados pelas professoras no decorrer de sua docência. “Não que, ao escrever esta carta, passe por minha cabeça ter eu a resposta a ser dada aos problemas ou às dificuldades que irei apontando” (Freire, 2022a, p. 159), mas esses apontamentos são como contribuição para a formação de quem se prepara para assumir-se como educadora, longe de uma verdade absoluta, pois “[...] a verdade inteira sobre os diferentes tópicos discutidos estaria traindo a minha compreensão do processo de conhecimento como processo social e inconcluso, como devir” (Freire, 2022a, p. 159).

Ao falar sobre o primeiro dia de aula, Freire (2022a) enfatiza que esse dia não estará isento de medo, insegurança, timidez, emoções, tanto dos alunos quanto das professoras, e que esses sentimentos são naturais. Diante disso, explica ser necessário que a professora deixe fluir a imaginação, demonstrando aos alunos a importância da imaginação na vida dos seres humanos, “[...] o melhor é dizer aos educandos, numa demonstração de que somos humanos, limitados, o que experimentamos na hora. É falar sobre o próprio direito do medo que não pode ser negado à figura da educadora ou do educador” (Freire, 2022a, p.161).

Nesse sentido, a educadora, no desenvolvimento de sua função, faz e permite uma catarse, um desprendimento a esses sentimentos que surgem no primeiro dia de aula, para que o processo de ensino e aprendizagem flua, ganhando a confiança dos alunos. Essa ação também está direcionada à essencialidade da relação professora e alunos, haja vista que é essencial que, como educadora, se deixe conhecer por seus

alunos, pois a docência não se justifica em um vazio, mas em um espaço que acolhe o medo, os receios, os sonhos, portanto deve constituir-se em objeto de leitura entre professoras e educandos.

Isso posto, Freire (2022a) aborda ser fulcral que a professora esteja atenta aos movimentos dos alunos como uma totalidade, os sentimentos de inquietação, surpresa, agressividade, timidez, porque o mundo afetivo das crianças, na concepção de Freire, é estrelado, mais enfraquecido, quase esfarelado e, por isso, precisa de professoras progressistas, profissionalmente competentes, amorosas e que fogem da mera função ser tia.

> Devo refletir: é preciso não ter medo do carinho, não fechar-se à carência afetiva dos seres interditados de estar sendo. Só os mal amados e as mal amadas entendem a atividade docente como um quefazer de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismo que esvaziam de vida, emoção e sentimentos. Creio que pelo contrário, que a sensibilidade em face da dor imposta às classes populares brasileiras pelo descaso malvado com que são destratados quando assumida coerentemente nos move, nos empurra; nos estimula à luta política pela mudança radical do mundo (Freire, 2022a, p. 166).

Nesse sentido, Freire (2022a) fala sobre a necessidade de a professora querer aprender, querer saber, para poder lutar pela educação politicamente, com táticas e estratégias, podendo contribuir para um mundo menos ruim, exercendo a função com competência, lealdade, clareza, persistência e somando forças contra a malvadeza, desamor e egoísmo. Afirma que reduzir a prática educativa progressista a um esforço puramente partidário resulta em um ensino neutro dos conteúdos e isso não pode acontecer de maneira nenhuma, tendo em vista que o espaço da classe precisa ser o local de acolhimento dos medos, longe do autoritarismo.

2.11 Décima carta: Mais uma vez a questão da disciplina

Nessa última carta, Freire (2022a) se refere à disciplina intelectual como necessidade que precisa ser construída pelos educandos em si mesmos, porém com o auxílio da professora, “disciplina sem a qual o trabalho intelectual, a leitura séria dos textos, a escrita cuidada que a gente vai aprendendo a metodizar, a produzir, a observação dos fatos, sua análise e o estabelecimento de relação entre eles [...]” (Freire, 2022a, p. 171). Nesse aspecto, salienta a necessidade da noção do limite e irresponsabilidade licenciosa nesse processo da disciplina, afastando-se da ideia de

que existem disciplinas diferentes e separadas, cuja autoridade e imposição está presente nela.

Se existe imobilismo, não possui disciplina, segundo Freire (2022a), porque se a autoridade impõe a sua vontade e preferências, defendendo que são as melhores, perde-se o sentido da disciplina e ameaça a liberdade. Até mesmo uma liberdade “[...] imobilizada por uma autoridade atrabiliária ou chantagista é a liberdade que não se tendo assumido se perde na falsidade de movimentos inautênticos” (Freire, 2022a, p. 172). Pois, para que exista disciplina, é necessário um movimento em que a liberdade não apenas tenha direitos, mas os exerça quando for necessário criticar o que a sociedade diz ser verdade absoluta.

Quando a professora reconhece sua responsabilidade política, social, pedagógica, ética, estética e científica, consegue dizer não aos interesses puramente individualistas, deixando de lado as ilusões pedagogistas, fugindo do puritanismo e recusando a distorção cientificista, mas se entregando a invenção da pureza e da boniteza.

Freire (2022a) frisa que a democracia não é algo que se recebe de presente, mas que é necessário lutar por ela, a partir de mobilizações do povo consciente e crítico. “[...] Povo mobilizando-se, Povo organizando-se, Povo conhecendo em termos críticos, Povo aprofundando e solidificando a democracia contra qualquer aventura autoritária é Povo igualmente forjando a necessária disciplina sem a qual a democracia não funciona” (Freire, 2022a, p. 175). Segundo o referido autor, no Brasil, existe uma grande oscilação entre a ausência de disciplina pela negação da liberdade ou pela ausência da autoridade.

À professora progressista cabe assumir-se com a verdadeira responsabilidade de sua função, que vai além da mera tarefa de ensinar no sentido errôneo de transmitir conhecimento, mas ensinar os alunos a superarem níveis de injustiças sociais e de irresponsabilidade do capitalismo. Para que a ação desse modo de ensinar se estabeleça como tal, “[...] é preciso que o ato de aprender seja precedido do ou concomitante ao ato de aprender o conteúdo ou objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado” (Freire, 2022a, p. 175).

Nesse sentido, à medida em que vai acontecendo um movimento dialético entre ensinar e aprender, em que o aluno e professora vão se tornando sujeitos cognoscentes, ou seja, capazes de assimilar o conhecimento, é que surge a disciplina

indispensável à invenção da cidadania, aquela que implica no uso de liberdades de comer, vestir-se, dormir, expressar sentimentos, protestar, ou seja, um direito a ser alcançado em uma sociedade discriminatória de classes, gênero, raça etc. Essa ação, segundo Freire (2022a), é uma construção que demanda briga, engajamento, clareza política, decisão, coerência e, portanto, é nesse sentido que fica evidente que não se faz uma educação democrática à parte de uma educação para a cidadania, aquela que respeita os alunos independente de sua classe social ou de qualquer "adjetivo" que compõe sua humanização.

2.12 Último texto: Saber e crescer: tudo a ver

> *"Que o saber tem tudo a ver com o crescer, tem. Mas é preciso, absolutamente preciso, que o saber de minorias dominantes não proíba, não asfixie, não castre o crescer das imensas maiorias dominadas".*
>
> *Paulo Freire, São Paulo, 26-4-1992.*

No último texto do livro elegido para estudo, Freire dialoga sobre a apresentação desse mesmo texto em um congresso que foi realizado na cidade de Recife, o qual propõe algumas análises sobre o contexto concreto e cotidianidade, evidenciando que a reflexão sobre esse tema advém, em um primeiro momento, de "[...] aprender a inteligência da frase que, por sua vez, demanda a compreensão que as palavras têm nela, em suas relações umas com as outras" (Freire, 2022a, p. 179).

Nesse aspecto, os verbos que compõem o primeiro bloco da frase "saber e crescer" poderiam ser substituídos por seus substantivos, segundo Freire (2022a), sendo eles, sabedoria e crescimento, com possibilidade de estarem interligados, pois um tem tudo a ver com o outro, porque não é possível saber sem uma forma certa de crescimento, assim como não é possível crescer sem uma certa forma de sabedoria. O verbo crescer se completa por si só e não necessita de nenhuma complementação, pois é intransitivo, já o verbo saber, pelo contrário, é transitivo, ou seja, precisa de complementos, haja vista que, ao expressar a ação exercida pelo sujeito, incide ou decai sobre um objeto.

O saber é um processo vital, que se apresenta além da existência humana, mas, na vida dos seres humanos, é o saber o responsável por gestar os interesses, "[...] é o saber de que nos tornamos capazes de gestar que nos interessa aqui e não de certo tipo de reação que se verifica nas relações que se dão na vida não humana"

(Freire, 2022a, p. 180). O processo do saber na existência humana é social, mas possui uma dimensão individual que não pode ser esquecida e subestimada, e por envolver os sentimentos, como emoções, memória, afetividade, mente curiosa, de forma epistemológica e direcionada aos objetos, “[...] envolve igualmente outros sujeitos cognoscentes, quer dizer, capazes de conhecer e curiosos também. Isso significa simplesmente que a relação chamada cognoscitiva não se encerra na relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível” (Freire, 2022a, p. 181).

Diante desse saber do sujeito que busca o conhecimento por meio do objeto que se pode conhecer, que não é um saber que se limita individualmente, mas que se estende entre os demais sujeitos, Freire (2022a) salienta que um outro aspecto importante nesse processo é a maneira espontânea com que esse sujeito se move no mundo e o saber que se reverbera a partir desse movimento, um saber que está interligado com a fala do próximo, pela sensibilidade em estar e conhecer o mundo e os objetos presentes nele, adquirindo um significado que se internaliza e que resulta apenas em um saber imediato, um saber que não apresenta o significado da razão da existência desses objetos, pois é um saber ingênuo, sem criticidade, saber de senso comum, que não possui métodos rigorosos de aproximação ao objeto, porém é um saber que de nenhuma maneira deve ser desconsiderado.

Nesse sentido, Freire (2022a) discorre sobre o processo da mente na cotidianidade e evidencia que, quando o sujeito está imerso nela, possui ações sem questionar a razão por ter que fazer tal ação, e que apenas o que é feito fora da experiência da cotidianidade desperta curiosidade, ou seja, a partir de um distanciamento dessa cotidianidade e do objeto, surge a oportunidade para analisá-lo de maneira epistemológica, possibilitando um novo tipo de saber, “[...] um saber cuja a exatidão proporciona ao investigador ou ao sujeito cognoscente uma margem de segurança que inexiste no primeiro tipo de saber, o do senso comum” (Freire, 2022a, p. 183).

Nessa conjuntura, o autor evidencia que as discussões entre esses dois saberes implicam o debate sobre a prática e a teoria, que não podem ser compreendidas de maneira isolada e exclusiva, mas percebidas e compreendidas quando se divergem, “[...] o basismo, negando a validade à teoria; o elitismo teoricista, negando a validade à prática” (Freire, 2022a, p.184), por isso, Freire discute que “[...] nem “basismo” nem elitismo, mas prática e teoria iluminando-se mutuamente” (Freire, 2022a, p. 184).

Em suma, Freire (2022a) proporciona, no fim desse texto, um pensamento reflexivo a respeito do verbo crescer, solicitando que se faz necessário entender a inteligência radical do conceito, pois crescer entre os seres humanos é algo que está além de conviver entre os animais, as árvores, já que esses não possuem ação sobre o seu crescimento. Já, na vida humana, esse crescimento é um processo pelo qual o ser humano pode intervir, pois o ponto de decisão sobre esse aspecto não se encontra fundamentado na espécie humana, haja vista que sujeito não é determinado, mas programado para aprender, sendo um ser gene-cultural, ou seja, um ser que não é composto apenas por natureza e nem tampouco somente por cultura, mas é composto por um crescer humano, cuja experiência envolve ciência, cultura, psicologia, história, educação, ética, política.

3 ENSINO LIBERTADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM DISCUSSÃO A OBRA “PROFESSORA, SIM; TIA, NÃO - CARTAS A QUEM OUSA ENSINAR”, DE PAULO FREIRE

Esta seção trata-se de uma reflexão teórica, fundamentada nas defesas de Freire sobre os conceitos de ensino, relação humana, socialização, sociedade, educação, professora e sujeitos tratados pelo educador em sua obra “Professora, sim; tia, não - cartas a quem ousa ensinar”, traçando um paralelo com a Educação Infantil. Optamos por analisar as cartas Freireanas a partir do método de análise de conteúdo de Bardin (1977), pois, em nossa compreensão, é o mais adequado para análise de dados qualitativos, dado que permite um movimento dinâmico e flexível para se transitar de uma etapa a outra em qualquer momento da pesquisa. Ela se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação (Bardin, 1977).

A pré-análise, primeira fase, se estrutura pela organização do material, sistematizando as ideias em etapas. De acordo com Bardin (1977), a pré-análise é uma fase que corresponde à organização dos materiais a serem analisados pelo pesquisador e possui como objetivo sistematizar as ideias iniciais, a fim de conduzir precisamente as ações de desenvolvimento das operações. Nesse trabalho, organizamos as obras, artigos e capítulos de livros que fossem ao encontro do nosso objeto de pesquisa. Essa fase se configura em cinco etapas distintas, mas que se complementam, sendo elas:

- Leitura flutuante – É a fase em que o pesquisador estabelece um contato inicial com os materiais (materiais bibliográficos, teses, dissertações, artigos, documentos etc.) que fundamentam a pesquisa, identificando as ideias principais e os temas que fornecerão informações para fundamentar a problemática levantada. A partir da leitura flutuante, o pesquisador constatará a partir de sua investigação se não há trabalhos publicados com o mesmo problema e objeto de seu estudo;
- Escolha dos documentos – A partir da leitura flutuante, define-se os materiais bibliográficos, artigos, teses, dissertações, documentos etc. que serão utilizados na pesquisa;
- Formulação das hipóteses e objetivos – É uma suposição de análise do problema

levantado e do delineamento dos objetivos do estudo. Nessa fase, o pesquisador, a partir dos conhecimentos prévios e leituras realizadas nos materiais, afirma provisoriamente os resultados possíveis com a sua pesquisa;

- Referenciação dos índices e elaboração dos indicadores – Com essa etapa, o pesquisador pode identificar os temas, categorias ou padrões recorrentes. O índice pode ser uma menção exposta de um tema que frequentemente é utilizado e pode partir de um ideal de repetição (análise sistemática quantitativa);
- Preparação do material – Nessa fase, ocorre a organização e a preparação do material levantado para a pesquisa.

A segunda fase, denominada “exploração do material”, apresentada por Bardin (1977), é a exploração do conteúdo teórico bruto dos materiais selecionados para a pesquisa. Essa etapa consiste na categorização desses materiais, em que se discute a unidade de registro e a unidade de contexto. Nesta pesquisa, em específico, essa etapa foi direcionada à leitura e análise do livro “Professora, sim; tia, não - cartas a quem ousa ensinar”, na qual discorremos sobre o referido livro, trazendo a síntese das cartas separadamente e, posteriormente, realizamos um levantamento das categorias de análise.

Já a terceira fase, “Tratamento dos resultados obtidos”, se voltará para a categorização e a interpretação das categorias de análise. Nessa etapa, é importante que as inferências sejam fundamentadas em referencial teórico, a fim de que os dados sejam organizados e agrupados a partir de questões idênticas ou padronizadas, quando existir a possibilidade de mais de uma unidade de avaliação, evidenciando a possibilidade de uma interpretação estratégica e lógica. Nesta dissertação, esse processo se efetivará a partir de palavras-chaves presente das cartas, partindo da organização, exploração, discussão das categorias de análise e reflexão acerca do conteúdo da obra analisada, examinando quais as contribuições de Freire para a organização de um ensino libertador na Educação Infantil.

Para o levantamento das categorias de análise da presente pesquisa, em primeiro momento, escaneamos a obra “Professora, sim; tia, não; cartas a quem ousa ensinar”, na sequência, transformamos o documento em *Portable Document Format* (PDF), extraímos o texto do arquivo, excluindo o prefácio e o texto intitulado “Devo dizer”, que não foram escritos por Freire, ficando apenas a introdução, as dez cartas e o último texto. Na sequência, transportamos todo material para a plataforma Word. Após essa primeira etapa, utilizamos a função da plataforma Word denominada

“substituir”, que fica localizada no canto superior direito na aba “página inicial” do Word e substituímos os espaços dentro de todo o texto da obra por “enter”, com o código (^p)[14], deixando cada palavra em uma única linha. Após esse processo, utilizando a mesma função de “substituir” do Word, explicada nesse parágrafo, retiramos do texto da obra todos os espaços e caracteres especiais, como: ponto, vírgula, ponto e vírgula, traços, aspas, parênteses, barras, dois pontos, ponto de exclamação, ponto de interrogação e números. Em seguida, utilizamos a plataforma Excel, duplicando a aba inicial no mesmo documento, ficando duas abas as quais nomeamos como “aba base” e “aba palavras-chaves”. Feito isso, retiramos as palavras duplicadas da “aba base”, a fim de gerar um código (CONT.SE)[15] dentro do Excel, para contabilização fidedigna das palavras na aba “palavras-chaves”.

Como resultado, na “aba base”, constou a base de dados bruta de palavras extraídas, totalizando cinco mil novecentos e trinta e quatro palavras (5.934). Como critério de exclusão, retiramos os elementos de ligação e as palavras citadas menos de 30 vezes, por entendermos que não nos dariam subsídios suficientes para revelar os conceitos chave que o autor pretendia defender, pois era um quantitativo muito aquém de um compilado de ideias mais gerais, restando um total de cinquenta e duas palavras (52), as quais nos geraram quatro (4) categorias a serem analisadas na presente pesquisa.

É importante destacar que as palavras que apareceram no plural e no singular, durante a contagem e a divisão das categorias de análise, foram unificadas e somadas de modo geral no quadro 1, aparecendo com a complementação (s), (es), (is) e (a). A fim de estruturar cada categoria para obter discussões profícuas sobre o conceito de ensino discutido por Freire (2022a), as palavras levantadas foram divididas e organizadas dentro de cada categoria, de acordo com as ideias principais elencadas pelo autor, as quais foram evidenciadas a partir do estudo aprofundado da obra. Isso posto, as categorias foram estruturadas de acordo com a aproximação por campo semântico (substantivos e adjetivos) e nomeadas da seguinte maneira: 1º formação humana, 2º identidade cultural, 3º professores progressistas e 4º formação

[14] Utilizado dentro do Word para substituir espaços entre as palavras por parágrafos, a fim de colocar cada palavra em uma linha, resumindo-se em uma lista. Essa ação serviu para facilitar a contagem fidedigna das palavras no Excel.

[15] Uma das funções estatísticas do Excel que serve para contar o número de células que atendem a um critério; por exemplo, para contar o número de vezes que uma palavra aparece em uma lista do critério analisado.

docente/prática pedagógica, conforme evidenciado no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Categorias de análise construídas a partir da leitura da obra “Professora, sim; tia, não - cartas a quem ousa ensinar”

1ª Formação humana		2ª Identidade cultural		3ª Professores progressistas		4ª Formação docente/Prática pedagógica	
Palavras	Qtde*	Palavras	Qtde*	Palavras	Qtde*	Palavras	Qtde*
educando(s)	102	mundo	89	professora(as)/ Professor(es)	172	prática	143
alunos	61	relação(es)	80	educadora(as)/ educador(es)	123	leitura	102
sujeito(s)	44	liberdade	58	tia(s)	48	saber	77
corpo	35	política	55	medo	80	formação	65
crianças	32	direito	51	autoritário(a)	31	ensinar	57
sonho(s)	49	classe	46	respeito	31	experiência	57
diferente(s)	40	social(is)	46	autoridade	30	objeto(s)	55
		luta	37	leitor(es)	45	processo	53
		democracia	35	progressista(s)	47	contexto	50
		crítica	39	exemplo	34	escrever	50
		democrática	30			ler	49
		compreensão	63			aprender	45
		conhecimento	39			tarefa	43
		crescer	36			discurso	42
		linguagem	34			disciplina	41
						trabalho	37
						palavra(s)	37
						sentido	36
						educação	35
						razão(es)	33
*Quantidade de vezes que a palavra foi citada na obra.							

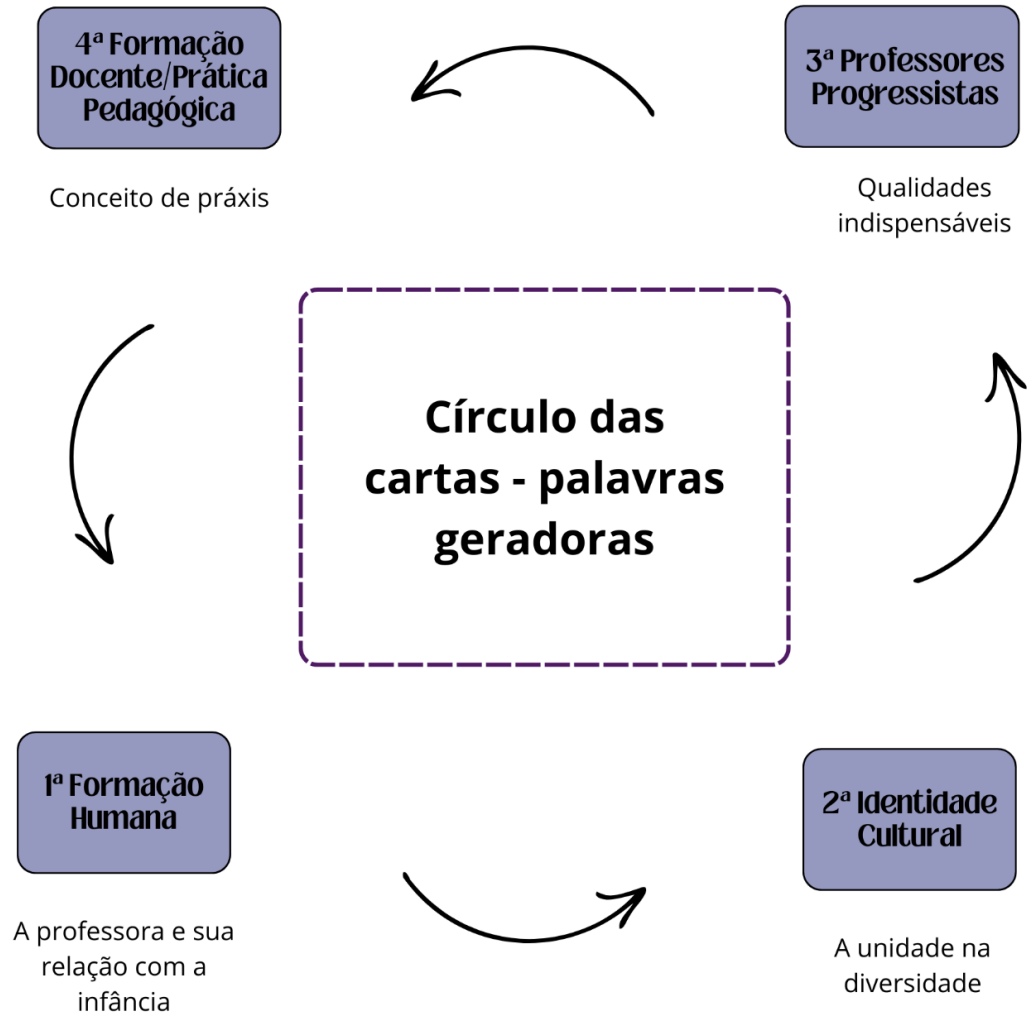
Fonte: elaborado pela autora (2024).

Vale aqui destacar que, a partir da leitura da obra evidenciada nesta pesquisa, recorremos a pesquisadores da infância e pesquisadores freireanos que pudessem contribuir com a fundamentação teórica acerca da organização do ensino na Educação Infantil. Portanto, realizou-se uma análise reflexiva, aproximando as ideias de Freire na referida obra com a Educação Infantil e suas nuances. Para tanto, desenvolveu-se a discussão dos resultados em momentos sequenciais, tomando como base o percurso do autor, no intuito de favorecer a reflexão sobre o ensino na primeira etapa da educação básica.

Considerando isso, a presente seção está estruturada em quatro subseções, seguindo a ordem das categorias, sendo elas: 1ª – formação humana, 2ª – identidade cultural, 3ª – professores progressistas e 4ª – formação docente/prática pedagógica. Embora as categorias sejam analisadas separadamente, é importante destacar que uma complementa a outra, assim como as cartas descritas por Freire (2022a) em seu livro. Nesse sentido, optamos por analisá-las seguindo uma sequência e, desse modo, a escolha por separá-las se deu para melhor compreensão do leitor ao perpassar por todas as ideias extremamente relevantes para uma ação pedagógica efetiva na Educação Infantil. A seguir, detalharemos e analisaremos cada uma das categorias

geradas e realizaremos uma síntese reflexiva acerca dos elementos fundamentais, elencados por Freire, para um ensino libertador na Educação Infantil, capaz de promover oportunidades de uma formação humana qualitativa para as crianças. Para melhor entendimento e visualização do leitor, segue um organograma criado pela pesquisadora, a partir das categorias elencadas, que apresenta o círculo das cartas ao qual denominamos de “palavras-geradoras”[16], termo usado por Freire em seus estudos.

Figura 1 – Círculo das cartas – palavras geradoras



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Por fim, vale destacar que as análises das categorias apresentarão discussões

[16] “Palavras-geradoras” é um termo denominado por Paulo Freire que se configura em um conjunto de palavras que servem de base para o ensino. São palavras que fazem parte da realidade das pessoas que precisam aprender algo a ser ensinado.

sobre a formação humana da criança e como precisa ser a relação da professora da Educação Infantil com a infância. Também discorreremos a respeito da identidade cultural, englobando a unidade na diversidade e uma educação de qualidade. Outros aspectos evidenciados serão a formação docente e o conceito de práxis.

3.1 Primeira categoria: Formação humana

A presente categoria é constituída por sete palavras-chave: educandos, alunos, sujeitos, corpo, criança, sonhos, diferentes, e nos permite discutir conceitos teóricos fulcrais sobre a formação humana e suas especificidades, que resultam no alcance do desenvolvimento do sujeito ao ser mais. Nessa direção, recorremos às outras obras de Freire, sendo elas: “Pedagogia do Oprimido” (2022b) e “Pedagogia da Autonomia” (2022c), bem como aos pesquisadores freireanos para nos ajudar a justificar e fundamentar nossa análise.

A compreensão de formação humana, para Freire, se constrói de maneira ontológica, pois o ser humano está em constante transformação em seu processo de humanização, por isso, o educador defendia uma educação libertadora, longe de uma educação bancária[17], em que existe um detentor do saber, e de uma educação opressora do sujeito. Vale destacar que Freire valorizava muito o contexto histórico e de vida de cada ser humano, porque, em seus ensinamentos, isso era o ponto de partida para que esse ser humano pudesse se desenvolver, defendendo que todo sujeito tem algo a ensinar e, com humildade, todos aprendem uns com os outros. Nessa direção, Mendonça (2008, p. 27) indica que “Freire considera a ideia de que o ser humano é um ser no mundo, que a sua existência social passa a ser reconhecida a partir do momento em que ele capta pela sua consciência crítica a própria realidade”.

Para Freire (2022a), cada sujeito possui uma singularidade, que é estruturada a partir dos atributos culturais que os tornam especiais e únicos, formado em um processo dinâmico entre o que se herda e o que se adquire, mediante as vivências ao longo da vida. A criança, segundo o autor, não é algo determinado, mas com possibilidades de ampliar o que chama de “moldura cultural”, que contribui para o fortalecimento de experiências democráticas em prol da disciplina intelectual de sua formação.

Ebenezer e Nogueira (2011) discutem sobre o processo de humanização do

[17] É um modelo de ensino, em que o professor se configura como detentor do saber e deposita os conhecimentos nos alunos.

ser humano em Freire, evidenciando que, para superar a desumanização do ser humano, é necessário um processo de educação de tomada de consciência, de modo que esses sujeitos entendam sua condição, principalmente a social, e possam partir de relações estabelecidas com os diferentes sujeitos e culturas. Para que esse processo se efetive, é necessário a colaboração de outros sujeitos, que proporcionem o conhecimento emancipatório referente à precariedade formativa em si, a fim de que o outro lute em busca de sua humanização. Nesse sentido, é apenas a partir do diálogo e de uma educação problematizadora que ocorre essa conscientização nas pessoas.

Ademais, os referidos autores ainda afirmam que Freire salienta que a vocação humana não é a desumanização, mas sim a busca por sua própria humanização, por isso, é necessário pensar em uma educação dos homens como uma verdadeira vocação, “o objetivo básico de sua busca, que é o ser mais, a humanização, apresenta-se-lhe como um imperativo que deve ser existencializado” (Freire, 1969, p. 127).

Partindo dessa defesa, o pensamento de Freire, segundo Angelo e Rebelo (2022), possui discussões profícuas para uma experiência pedagógica com as crianças, incluindo dimensões com vivências rodeadas de aspectos históricos e culturais relacionados à Educação Infantil, evidenciando-se em uma pedagogia que propõe um entendimento do sujeito humano nos seus desejos de liberdade, a autonomia, a vontade de aprender e de esperançar. Nessa vertente, ao falar sobre as crianças, Freire (2022b) evidencia que são sujeitos diferentes um do outro e que possuem particularidades, curiosidades, dúvidas, ingenuidades e criticidade quando chegam ao contexto escolar. São alunos que vêm para esse ambiente, munidos de conhecimento de mundo, adquiridos a partir de suas vivências, o chamado conhecimento que precede a leitura da palavra e que é extremamente importante para seu processo de formação humana.

Por isso, esse conhecimento inicial não pode ser descartado durante o processo educativo, haja vista que são a partir desses conhecimentos que a professora pode promover momentos de aprendizagens aos novos conhecimentos a serem ensinados. Esses momentos também precisam ser direcionados a ajudar os educandos a superar os seus medos, os medos inseridos em seu corpo e que partem das dificuldades e das inseguranças, a fim de que esses medos não os paralisem quando postos em atividades de pensamento, pois essa ação de paralisação resulta,

posteriormente, em uma falta de equilíbrio emocional e, sucessivamente, falta de competência científica.

Esses conhecimentos, tanto de mundo quanto científico, possibilitam para as crianças o conhecimento crítico, a partir de uma leitura que antes precedia a leitura da palavra e agora se complementam, pois o acesso aos textos aflora no sujeito a imaginação, inteligência complexa, que, para Freire (2022a), é uma contribuição fundamental para que se reconheçam como sujeitos críticos e com possibilidades de realizar os sonhos em prol de uma sociedade mais justa. Em seu livro “Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa”[18], Freire (2022c) também reforça sobre a relevância do ato de ler para a formação humana, “[...] a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental vou me tornando também sujeito” (Freire, 2022c. p. 29).

Nesse contexto, a afetividade entre a professora e as crianças é fulcral para superação dos medos e das inseguranças das crianças na Educação Infantil, pois a partir dos vínculos emocionais estabelecidos surge a segurança, e acompanhada dela vem a coragem para explorar as atividades, para interagir com os colegas e para aprender. A afetividade é um fator crucial para construção de uma relação professora e alunos, pois a partir dela o processo de ensino e aprendizagem pode se tornar mais prazeroso.

Outro fator importante que Freire defende é a realização de um processo de escuta, que as crianças necessitam para a sua formação humana, e não somente a escuta de si, mas aprender a também ouvir o próximo, respeitando os diferentes, enquanto um ato de experiência harmoniosa. Para que essa ação se efetive em sua formação, enquanto sujeito em busca de sua humanização, é imprescindível que, em alguns momentos, o sujeito entenda e vivencie alguns limites em suas ações dentro do processo educativo, viabilizando assim sua formação humana, via construção da ética e do respeito mútuo.

> Essa concepção de criança como agente social marca a visibilidade de sua voz e a defesa de que seja escutada nos assuntos que lhe dizem respeito, garantindo a ela o acesso às informações e o respeito às suas opiniões, ideias, saberes, sugestões etc., sem que haja hierarquia entre as vozes das(os) adultas(os) e a sua (Vicente; Vieira e Silva, 2022, p. 44).

[18] Utilizamos, nesta dissertação, a 74ª edição da editora Paz e Terra, de 2022.

Nas palavras de Freire (1996), o ato de escuta das vozes das crianças tem origem em relações horizontais, que são fundamentadas na confiança e na ética. Corroborando com isso, Vicente, Vieira e Silva (2022) discorrem sobre o quanto o silenciamento das vozes das crianças origina-se da convivência dialógica somente entre os adultos, e que o ato de escuta demanda um certo compromisso, respeito, humildade e até mesmo uma proximidade com os educandos.

Outro ponto relevante, que soma ao ato de escuta, é a relevância das relações estabelecidas entre o contexto concreto e o contexto teórico na vida dos educandos, pois Freire (2022a) discorre sobre o quanto essas crianças possuem uma curiosidade epistemológica[19] e estão inseridas em um mundo que exige um conhecimento maior (contexto teórico), a fim de que estabeleçam uma relação ampla com os objetos presentes nesse mundo (contexto concreto), entendendo quais as necessidades de suas ações no mundo a partir do conhecimento desses dois contextos.

Nesse aspecto, o referido autor também dialoga sobre o primeiro dia de aula e o impacto desse na vida dos alunos que frequentam as salas de aulas, pois esse dia traz consigo sentimentos naturais dos seres humanos, como os medos, as inseguranças, a timidez. Nesse sentido, faz-se importante uma ação educativa que ressignifique esses sentimentos, promovendo segurança para as crianças, haja vista que, nas palavras de Freire (2022a), elas vivem em um mundo efetivo um pouco mais enfraquecido e, por esse motivo, necessitam de amorosidade no processo educativo.

O medo, por exemplo, é uma emoção comum e natural que se manifesta nas crianças ao frequentar a Educação Infantil. O período de transição, envolto de separação dos familiares e adaptação a um novo ambiente, pode gerar sentimento de insegurança e ansiedade, principalmente no período de adaptação, pois envolve o desconhecido, a apreensão à rotina, as regras, as atividades, o contato com pessoas estranhas e o enfrentamento disso tudo sozinhas. Nesse aspecto, o papel da professora da infância é crucial para garantir uma experiência educativa enriquecedora para as crianças.

Entretanto, para que esse processo de superação do medo aconteça, é necessário que a professora entenda que as crianças se sentem inseguras, e é nesse momento que surge a empatia. Aqui, nesse cenário, a identidade cultural, defendida

[19] Curiosidade que é construída a partir do exercício crítico da capacidade de aprender e que se opõe a curiosidade ingênua do senso comum.

por Freire (2022a), da professora e a relação dela com a sua própria infância proporcionará, junto ao conhecimento científico, as qualidades necessárias para que consiga sucesso no ensino com as crianças. A valorização da própria infância por parte da professora da Educação Infantil é um aspecto fundamental para um ensino significativo e empático, pois, ao reconhecer suas experiências infantis, pode desenvolver uma compreensão mais profunda sobre as necessidades, emoções e comportamentos das crianças.

Mais um aspecto para superação do medo é a colaboração e comunicação, não só com as próprias crianças, mas com as famílias, a fim de conhecer as crianças e suas necessidades emocionais, pois essa ação promove segurança para a professora desempenhar um bom trabalho, haja vista que elas se sentem inseguras quando não possuem segurança na fala da professora, pois são muito sensíveis, observadoras e entendem claramente as vivências e a relação prática de suas professoras. Freire (2022a) salienta que é desde a mais tenra idade que começam as transformações ao desenvolvimento humano, sendo um processo que exige uma competência necessária de quem aprende e quem ensina.

> Ao olharmos para a educação da pequena infância em contextos de creches e pré-escolas, à luz do que Freire nos diz, o ponto de partida se torna também um ponto de chegada: a formação dos seres humanos. O pensamento de Paulo Freire é um campo teórico profícuo para uma experiência pedagógica com crianças, que se pretenda consolidada por uma dimensão que interage as experiências vividas por elas mesmas, incluindo aí os aspectos históricos e culturais relacionados à Educação Infantil, o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento humano-social. A sua pedagogia propõe um entendimento do sujeito humano nos seus desejos de liberdade, de autonomia, de querer saber, de poder esperançar -, na confluência com a sua historicidade, com a sua produção cultural e com a sua sociabilidade (Angelo e Rabelo, 2022, p. 37).

Considerando essas colocações, Freire (2022b) descreve o sujeito como alguém que não é determinado, mas programado para aprender, e é um ser que precisa se humanizar por meio da cultura, da ciência, da psicologia, da história, da educação, da ética e da política. Diante disso, salienta que muitas vezes esse sujeito está imerso em uma cotidianidade que retrocede o seu desenvolvimento humano, quando realiza ações as quais não questiona a razão de ter que fazê-las, resultando em uma limitação do pensamento da mente.

Por isso, a disciplina intelectual precisa ser algo fundamental aos educandos,

como um processo em construção, sendo um saber social e um saber com dimensão individual, pois são sujeitos curiosos, que possuem interesses e são capazes conhecer cada vez mais, porque não se limitam a sua individualidade, mas se estende aos demais sujeitos em seu entorno social.

Em seu livro “Pedagogia do Oprimido”[20], escrito entre 1967 e 1968, Freire (2022b) mostra o quanto a educação é essencial para o desenvolvimento dos homens e mulheres na sociedade, pois a partir dela é possível um despertar para consciência crítica. Nesse sentido, Freire (2022b) elucida que o modelo bancário, imposto pelo sistema educacional dentro das escolas, cerceia e domestica o ser humano, a partir de uma educação instrumentalizada, alienando os alunos, e que possui como consequência uma ideologia opressora, ignorante, desumana, com ruptura ao processo crucial de humanização do sujeito.

Isso posto, verifica-se em meio às análises de Freire que a professora que em suas aulas se mantém a detentora do saber, diminuindo a ação da criança, bem como oprimindo as possibilidades de estarem em atividade de pensamento, de acesso aos conhecimentos historicamente elaborados, da socialização entre o conhecimento de mundo e o conhecimento científico, está agindo como opressora, dominadora e está utilizando a educação como prática de dominação e não como uma possibilidade de desenvolvimento humano.

Freire (2022b) defende a possibilidade de uma escola que promova para as crianças e seus pais oportunidades de refletirem, e diante dessa concepção as professoras não devem ser as detentoras do saber, reprimindo a possibilidade das crianças protagonizarem no processo de ensino e aprendizagem. Às professoras, cabe exercerem o diálogo, em que se permitam ser educandas enquanto educam, respeitando a multiplicidade de saberes e culturas.

A partir dos estudos de Freire, entendemos que, quando as crianças não se reconhecem como parte do processo educativo, não entendem os seus valores, suas capacidades de pensarem, de opinarem e de lutarem por seus direitos, não se desenvolvem integralmente e muito menos se humanizam. Esse ensino limitante e cerceador, de fato, dita quem essas crianças se tornarão e o resultado disso são adultos oprimidos, que não saberão lutar por sua libertação e estarão cada vez mais alienados e à mercê da sociedade hegemônica.

[20] Utilizamos, nesta dissertação, a 83ª edição da editora Paz e Terra, de 2022.

Nesse sentido, consideramos que, para ensinar e humanizar as crianças frente ao que a sociedade vivencia hoje, é importante que a professora reconheça qual é o real papel político e social de sua profissão. A busca da educadora pelo conhecimento precisa estar inseparavelmente tomada pela vontade de superação em direção ao ser mais, ou seja, pela humanização da criança por meio do processo dialógico e muitas vezes dialético de ensino e aprendizagem, permeando assim a busca constante pela justiça e esperança de que o oprimido não se torne opressor.

A partir das discussões realizadas nesta categoria, enquanto pesquisadoras, verificamos que o processo de ação que as professoras precisam ter, a fim de direcionarem e contribuírem para a formação humana das crianças na Educação Infantil, necessita primeiramente estar vinculado a uma educação libertadora, emancipatória, e que precisa considerar a criança enquanto sujeito da prática educativa, fazendo-a pensar.

Um exemplo prático para proporcionar esse ensino libertador e emancipatório, na pré-escola, é promover atividades nas quais as crianças possam colocar o pensamento em ação em rodas de conversa, de modo a desenvolverem a linguagem oral e corporal, dialogando sobre o tema a ser trabalhado, trazendo os conhecimentos que já possuem (identidade cultural). Nesse contexto, a professora deve trabalhar o conhecimento científico, evidenciando quais as contribuições daquela temática para a vida humana, para o mundo, bem como quais ações que os seres humanos fazem que podem impactar negativamente e positivamente na relação com os demais. Diante disso, a professora pode direcionar o ensino, fazendo as crianças pensarem quais direitos estão sendo violados mediante as ações de alguns seres humanos e o que elas poderiam fazer para ajudar a melhorar. Esse movimento de reflexão proposto para as crianças pode ser realizado com auxílio de alguns recursos, como: vídeos, imagens, desenhos, materiais estruturados e não estruturados, músicas, dentre outros.

Outro exemplo de atividade, que pode ser trabalhada com as crianças na Educação Infantil e que está relacionado ao tema urbanização, é a professora iniciar a aula explicando o conteúdo científico referente a temática e, na sequência, levá-las para a prática, a fim de que possam observar nas redondezas do CMEI e elencar se as ruas estão bem cuidadas, se possui faixa para pedestre, se é arborizado, dentre outras questões que a professora considere relevante que saibam. Na sequência, fazê-las pensarem quem são os responsáveis por cuidar da cidade, como eles são

eleitos para serem os responsáveis, qual o trabalho que precisam desempenhar. Pode também agendar uma visita à prefeitura da cidade ou convidar algum vereador para ir à sala conversar com as crianças, elaborando questionamentos com elas mediante o que observaram na cidade, para que façam as perguntas aos responsáveis e cobrem compromisso. Enfim, esses pequenos exemplos são atividades que proporcionam para as crianças a tomada de consciência crítica e é o ensino libertador defendido por Freire. Diferente das atividades em que elas permanecem apenas sentadas, caladas, pintando, cobrindo pontilhados e que a professora apenas é a quem detém o conhecimento.

Essa ação pedagógica carece de se efetivar em atividades e situações dentro do contexto educativo, que possibilitem à criança ser protagonista do seu processo de formação humana, falando sobre o que sabe e o que deseja, socializando com as demais crianças, sendo escutada atentamente, agindo e contribuindo. Em nosso entendimento, consideramos que a criança é ativa, ávida, possui vontade de aprender, tem curiosidade ao desconhecido, e chega na Educação Infantil com vivências, com conhecimentos de senso comum que precisam ser considerados e utilizados ao acessar os novos conhecimentos. Por isso, é primordial a professora valorizar o contexto de vida de cada um dos seus alunos, dando voz para que verbalizem e troquem experiências entre seus pares, a fim de que essa criança se reconheça no mundo e aprenda a estar no mundo criticamente.

3.2 Segunda categoria: Identidade cultural

Esta categoria de análise, intitulada “identidade cultural”, é formada por quinze (15) palavras-chave: mundo, relações, liberdade, política, direito, classe, sociais, luta, democracia, crítica, democrática, compreensão, conhecimento, crescer e linguagem, que nortearão as discussões da referida categoria. Reforçando a essencialidade do contexto educativo para a identidade cultural do sujeito, em sua quarta carta, intitulada “Identidade cultural e educação”, Freire (2022a) propõe reflexões importantes sobre essa categoria de análise e frisa que a identidade cultural está ligada à singularidade do sujeito e que vem composta por atributos culturais que precisam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, o sujeito não é apenas o que herda e nem tampouco apenas o que adquire mediante suas vivências e relações, mas uma junção dessas duas etapas.

Por isso, é vital a professora, na ação educativa, reconhecer e valorizar não só a sua própria singularidade e suas vivências, mas também as singularidades e vivências de seus alunos, considerando os conhecimentos que cada um traz para o contexto educativo, entendendo que eles não chegarão na Educação Infantil em forma de linguagem formal, pois são adquiridos na concretude de um contexto e por isso são tão importantes e não podem ser dispensados, mas somados aos novos conhecimentos. Essa ação da professora, em acolher os conhecimentos dos alunos, diminui a distância entre o que se diz e o que se faz, fortalecendo e possibilitando que as crianças vivenciem experiências democráticas.

Consolidando a ação necessária de considerar a identidade cultural dos alunos, em sua primeira carta, “Ensinar-aprender. Leitura do mundo. Leitura da palavra”, na obra “Professora, sim; tia, não”, Freire (2022a) afirma que o ato de ensinar precisa necessariamente estar ligado à leitura de mundo e reforça esse processo em seu livro “Pedagogia da autonomia”, dizendo que “[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria” (Freire, 2022c, p. 20).

Ao ensinar, a professora precisa abrir um leque de possibilidades e oportunidades aos alunos, de acesso aos conhecimentos de ser e estar no mundo, conhecimentos historicamente elaborados e que foram construídos a partir de relações de outros seres humanos com este mundo. Contudo, para Freire, não existe ensinar sem aprender, pois essa ação se configura em uma educação bancária, em que a professora, ao executar a ação, se exime da sua responsabilidade profissional, que é política e ética.

Ao falar sobre a identidade cultural, Freire (2022a) evidencia o respeito às diferentes identidades dos sujeitos, às diferentes realidades, individualidades, bem como às vivências socioculturais, como algo fundamental na prática educativa. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2022c, p. 58). Nesse contexto, enfatiza que a experiência histórica, social e política dos alunos não ocorre espontaneamente e nem de maneira isolada do contexto social, por isso a necessidade de um ambiente educativo pensado, organizado e estruturado, a fim de que todos os alunos possam exercitar a sua autonomia crítica e que não sejam meros receptores passivos de conteúdo.

Diante do exposto, também é importante frisar que os alunos não podem ter total liberdade nas ações em sala de aula, pois essa liberdade total vem de ações docente espontaneístas, “[...] é que o espontaneísmo, que às vezes dá a impressão que se inclina pela liberdade termina por trabalhar contra ela” (Freire, 2022a, p.84), pois essa ação licenciosa resulta em falta de compromisso das crianças, comportamento inadequado e foge de uma formação humana democrática.

Tanto a educação espontaneísta quanto a autoritária jamais irá possibilitar aos educandos a oportunidade de acesso à democracia, ou ensiná-los a encarar a luta por seus direitos, diante das divisões de classes sociais existentes na sociedade, e principalmente a entenderem a seriedade de compreender o mundo, a fim de se emanciparem. Vale destacar que Freire, em seu livro “Pedagogia da autonomia”, publicado em 1996, dialoga sobre as consequências da professora autoritária e da professora licenciosa, revelando que, ao ser autoritária, a professora acaba afogando e limitando a liberdade dos seus alunos, e ao agir com total licenciosidade, permitindo tudo, acaba rompendo com a radicalidade humana.

> [...] o professor autoritário que, por isso mesmo, afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licencioso, rompe a radicalidade do ser humano - a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade (Freire, 2022c, p. 59).

Por isso, é indispensável um ensino que possibilite ao ser humano o entendimento de que a sua ação prática no mundo é de extrema necessidade, pois o fato de estar inserido nesse mundo faz com que esse sujeito deixe de ser apenas suporte, mas interaja com esse mundo, a fim de que tenha consciência de suas ações. Ademais, essa ação de consciência prática está ligada a identidade cultural desse sujeito e vai sendo moldada conforme sua relação com o mundo e mediante as possibilidades de acesso aos conhecimentos historicamente elaborados.

Freire considerava que a identidade cultural dos alunos deve ser reconhecida na educação e que a professora, a partir de um diálogo consciente, respeite os diferentes níveis de conhecimentos apresentados por seus alunos, pois é respeitando as diferentes identidades culturais que a professora irá criar condições para que seus alunos exerçam sua autonomia, possibilitando oportunidades de se reconhecerem enquanto sujeito histórico, que está em constante busca do desenvolvimento ao ser mais, assumindo-se enquanto sujeito no mundo.

Desse modo, o aluno jamais pode ser considerado recipiente passivo de conteúdo. É importante que, ao organizar as atividades, a professora possibilite uma troca de experiências e conhecimentos entre os próprios alunos e com ela mesma. Freire, reforça a relevância dessa ação no processo educativo ao dialogar sobre a prática docente em “Pedagogia da autonomia” (Freire, 2022c, p. 25).

> É neste sentido que ensino não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.

O ensino, segundo o referido autor, quando centrado na transferência de conhecimentos, não considera a realidade dos alunos, não possibilita uma relação professor/aluno, reprimindo o desenvolvimento da consciência crítica e o preparo para a cidadania, pois existe uma ausência de reflexão no processo. Esse processo de libertação do oprimido, como verificamos em Freire (2022b), só é possível por meio de uma educação que possibilite às professoras e crianças uma tomada de consciência.

Vicente, Vieira e Silva (2022) discorrem sobre a criança ser considerada pelas professoras como agente social, marcando suas vozes e defendendo que a criança precisa ser escutada nos assuntos que lhes dizem respeito. Essa escuta se dá a partir do acesso a um ensino emancipatório, que promova possibilidades de inquietações e questionamentos dados pela aprendizagem da tomada de consciência que Freire visa ser relevante, porque é a partir dessa ação consciente que essas crianças se tornarão adultos pensantes e atuantes nas transformações dos espaços sociais.

Dando legitimidade ao que está sendo discutido, Oliveira (2021) afirma que “[...] na dialogia, a proposta freireana de uma educação problematizadora e libertadora se fundamenta na efetividade da comunicação, não mais numa perspectiva de emissor e receptor, mas numa perspectiva interativa dialógica” (Oliveira, 2021, p.16). Assim, trata-se de uma perspectiva educativa que se insere em campo político, epistemológico, dos quais se direcionam a conhecimentos indispensáveis para compreender o mundo, fazer escolhas e promover mudanças sociais a partir de um diálogo com o mundo, em diferentes contextos, com diferentes pessoas (Oliveira, 2021). Dessa forma, entende-se o conhecimento como construção social e como

ferramenta para a libertação e reflexão crítica da realidade.

Analisamos que a valorização da identidade cultural das crianças dentro do contexto educativo, evidenciada por Freire, promove um reconhecimento da diversidade, um respeito pelo próximo, pelo mundo e também possibilita a tomada de consciência necessária para ser uma fonte de resistência contra a opressão e o desrespeito da hegemonia social. É a partir do reconhecimento das diferentes identidades culturais nesses ambientes educativos que surge um ensino dialógico, um ensino crítico e que se abrange em oportunidades de acesso a diferentes conhecimentos. A assunção da criança com ela mesma, como diz Freire em seus estudos, não incube na ação de exclusão do outro, mas em aprender a aceitar-se e aceitar o outro com suas origens e culturas.

Nesse sentido, compreendemos que a prática educativa precisa ser progressista, libertadora e transformadora, a fim de possibilitar condições para que as crianças vivenciem ativamente, com a professora e com os colegas de sala, oportunidades de se assumirem como sujeitos no mundo e que, inseridos nele, possam agir de maneira crítica, pensando, posicionando-se e lutando por uma sociedade mais justa e igualitária.

3.3 Terceira categoria: Professores progressistas

A terceira categoria é composta pelas palavras professora(as), professor(es), educadora(as), educador(es), tia(s), medo, autoriário(a), respeito, autoridade, leitor(es), progressista(s) e exemplo. No livro “Pedagogia da autonomia”, publicado em 1996, Freire discute sobre a questão da formação docente, proporcionando a reflexão sobre uma prática educativa-progressista em favor da autonomia dos alunos.

A questão da formação docente é um assunto bastante discutido pelo autor e é enfatizado em algumas de suas obras. Em “Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar”, por exemplo, Freire (2022a) dialoga com os leitores sobre a essencialidade de as professoras se mostrarem humildes e abertas para repensarem os seus planejamentos quando necessário. O termo progressista, destacado e defendido por Freire, remete a uma professora que se mostre uma estudiosa permanente, que se assume curiosa nos conteúdos e que explique com qualidade o que precisa ser ensinado, também uma professora que, a partir dos conhecimentos adquiridos, faz análises de sua ação pedagógica, reestruturando o seu planejamento

e se tornando aprendiz das temáticas que precisa ensinar.

Esse termo também se concretiza em uma professora que se assume ética e política em favor dos seus alunos e de um ensino crítico e libertador. Um ensino progressista implica em um pensar e em uma ação crítica frente às injustiças presentes na sociedade, visando uma transformação social. Por mais que falar em transformação social pareça uma utopia, o autor evidencia ser vital essa resistência e essa postura crítica, para que se alcance as mudanças progressivamente.

Em suas dez cartas, no livro “Professora; sim, tia não”, Freire (2022a) reforça que uma prática pedagógica progressista requer amorosidade, postura política, tolerância e coragem para perceber as razões pelas quais se sente medo diante de algumas circunstâncias, como, a opressão social, por exemplo, ou medo por questionar os porquês de ter que realizar determinadas ações em sala de aula em detrimento de outras. Destaca também a necessidade em manter a persistência quando necessário, de exigir respeito, ter ousadia para assumir a responsabilidade e o compromisso ético que carrega a profissão docente, de ser exemplo e seguir bons exemplos e, por fim, de ser autoridade frente a um ambiente licencioso. Reforçando essa discussão, ao se assumir-se politicamente, a professora progressista envolve-se no compromisso democrático de luta frente às injustiças que vive a educação e ao que ela oferta aos alunos.

É importante destacar que, para Freire, autoridade é diferente de autoritarismo. O autoritarismo se configura na professora ser a única detentora do saber, a única a ter razão, resultando em um ambiente educativo tradicional e um modelo bancário de ensino. O autoritarismo da professora impõe medo nos alunos, que é o contrário do que faz a autoridade. Freire (2022a) fala sobre a professora ser autoridade em sala de aula, aquela que não permite um clima de licenciosidade, que não é a favor da indisciplina, mas favorece um ambiente de respeito, de empatia e de troca de experiências.

Mais um aspecto relevante, explicitado por Freire (2022a) na obra analisada, é a tese de que a função da professora deixa de ser profissional, séria e científica, passando a ser meramente familiar quando a professora se permite ser chamada de tia pelas crianças, pois essa ação demonstra que para ser professora não é necessário ter formação acadêmica, já que a tia se restringe a uma função familiar. A expressão tia pode tirar da professora a sua identidade profissional na Educação Infantil, já que esse termo se centraliza em um cuidado apenas amoroso, e à professora da infância

cabe uma responsabilidade além, a responsabilidade de ensinar. Um outro fator preponderante é que o termo “tia”, no contexto da primeira etapa da educação básica, apresenta resquícios assistencialistas de uma Educação Infantil que já deveria ser superada.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, defende um cuidar e educar de maneira indissociável, portanto, para ser professora na Educação Infantil, é fulcral realizar estudos, ter dedicação e, principalmente, possuir formação acadêmica/científica. Freire (2022a) explica claramente que não despreza o papel das tias na vida dos estudantes, porém grifa que o intuito é fazer as pessoas refletirem que há diferenças cabíveis entre uma professora e uma tia, e que a profissão professora possui suas especificidades e identificação com competências que se restringem apenas à docência.

Assim como Freire, outros autores destacam a necessidade da valorização da profissão docente da professora da infância, pois, com um histórico diretamente relacionado a uma trajetória de profissionalização feminina, é necessário romper com os resquícios assistencialistas de que as creches e pré-escolas são uma extensão do lar maternal. Outro aspecto importante é o reconhecimento da necessidade e relevância do trabalho das professoras da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças, uma vez que o trabalho dessas profissionais é visto como algo secundário em comparação com as etapas posteriores da educação. A valorização dessa profissão é fundamental não apenas para o aprimoramento da qualidade do ensino, mas também para a quebra desses paradigmas assistencialistas, que “reduzem” o trabalho das professoras, principalmente na creche, a uma função quase que exclusivamente de cuidados básicos, desconsiderando o impacto profundo que o ensino infantil tem na formação humana (Moreira *et al*., 2020), (Gomes, 2009).

Freitas e Forster (2016) discorrem sobre a riqueza do legado da teoria educacional de Freire, pois defendem que ela possibilita entender a educação em um sentido amplo, considerando-a de maneira total, em suas dimensões política, epistemológica e estética, sendo uma referência no âmbito da pedagogia progressista e de uma educação libertadora. As autoras ainda descrevem que Freire integra o ato crítico de estudar quando grifa ser primordial as professoras registrarem as expressões oriundas da escuta cotidiana em suas aulas com os alunos, a fim de que possam ler e enxergar o que precisa ser ressignificado em suas ações pedagógicas, para assim estudar e melhorar. Freitas (2010) reforça as exposições, salientando que

o registro representa um legado do pensamento de Paulo Freire, e essa ação, quando exercida pela professora, permite um exercício permanente de reflexão e avaliação do ensino, resultando em uma prática crítica e investigativa, possibilitando que se assuma enquanto pesquisadora de sua própria prática.

Ainda na perspectiva de Freitas e Forster (2016), as pesquisadoras apresentam que Freire propõe uma permanente reflexão sobre o processo dialético entre teoria e prática, escrita e oralidade, a fim de que, enquanto professora, aprenda a debater os textos lidos, sanar dúvidas, trocar experiências, sugerindo leituras entre pares, interrogando, desafiando, assumindo um caráter fundamental ao escrever. As ações aqui apresentadas e discutidas pelos autores nutrem a formação e a identidade de uma professora progressista, com consciência de sua finitude e da responsabilidade ética que desempenha em sua profissão.

Falar com o aluno e ouvi-lo é um outro fator importante ao se discutir sobre um ensino progressista com uma professora progressista, pois essa ação possibilita a formação humana das crianças desde a mais tenra idade, enquanto sujeito crítico e que precisa de um direcionamento e mediação na caminhada educacional. Essa ação de fala e escuta se reverbera na tomada de consciência crítica das crianças e se completa em uma ação dialógica e democrática.

Tendo como subsídio as ideias anteriormente elencadas, entendemos que uma professora progressista, segundo a teoria freireana, é aquela que luta por seus alunos frente às desigualdades vivenciadas por eles socialmente, uma profissional tolerante, amorosa, estudiosa, persistente, política, ética, crítica, democrática, respeitosa e que entende a responsabilidade de sua profissão. Uma professora com identidade profissional progressista defende uma educação problematizadora, repensa o seu planejamento e busca melhorias. Também é aquela que se mostra aberta a ouvir seus alunos, falar com eles e aprender com eles. E, ao utilizar uma metodologia problematizadora como ferramenta de reflexão-ação crítica sobre a realidade, visa a construção do conhecimento a partir da sua identidade cultural e a de seus alunos.

Em nossa concepção, a professora da infância, ao se assumir progressista, proporcionará um ambiente de aprendizagem acolhedor, com materiais diversificados para estimular o pensamento crítico das crianças no processo de ensino e aprendizagem, viabilizando um diálogo aberto e respeitoso ao considerá-las sujeitos da prática educativa e ao valorizar as diferentes identidades culturais que trazem para os CMEIs. Outros fatores relevantes na identidade da professora progressista e que

são necessários no trabalho com as crianças são: acolher a curiosidade das crianças; entender os seus medos e incertezas; perceber suas manifestações; envolvê-las nas tomadas de decisões possíveis. Essas ações possibilitarão uma formação humana com tomada de consciência crítica, que Freire diz ser extremamente importante para a formação ontológica[21] do ser mais.

3.4 Quarta categoria: Formação docente/prática pedagógica

A última categoria desta pesquisa é composta por vinte (20) palavras-chave, que nortearão as análises dessa categoria, denominada “formação docente/prática pedagógica”, sendo elas: prática, leitura, saber, formação, ensinar, experiência, objeto(s), processo, contexto, escrever, ler, aprender, tarefa, discurso, disciplina, trabalho, palavra(s), sentido, educação e razão(es).

Para iniciar as discussões, recorremos às pesquisadoras Freitas e Forster (2016), a fim de afirmar que Freire se tornou referência no campo da educação quando o assunto é a formação de professores, pois o autor era contra a abordagem tradicional de ensino, a qual denominou de educação bancária, por ser um modelo focalizado na professora como a única detentora do saber e os alunos meros receptores. “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem” (Freire, 2022b, p. 81).

No capítulo dois, intitulado “A concepção ‘bancária’ da educação como instrumento de opressão, seus pressupostos, sua crítica”, da obra “Pedagogia do oprimido”, Freire (2022b) discorre sobre a identidade da professora que segue um modelo de ensino tradicional, a qual entende o processo de ensino como uma “doação” aos que não sabem (alunos). Esse comportamento da professora se configura em um pensamento e ação dos que se “entendem” e se julgam como os “sábios”, e que viabilizam um saber centralizado na opressão, na ignorância, com rigidez, fundamentando-se na inquietude e impaciência.

Entendendo a concepção de educação bancária, evidenciada por Freire (2022b), é extremamente importante que a professora que busca a transformação de

[21] Paulo Freire considera o ser humano como inacabado e que possui um processo de autoconstrução de maneira horizontal, ou seja, uma construção permanente que está ligado ao ser, ao conhecer e ao transformar-se.

sua prática, no sentido de torná-la libertadora, saiba que não pode impor essa prática para as crianças, pois isso iria contra a ideologia de uma pedagogia libertadora, uma vez que a imposição de ideias está na base da educação tradicional, enraizada nos padrões do ensino-transferência e centralização. Na prática libertadora, pelo contrário, não se pretende impor a partir de experiências, mas ensinar em um processo de compartilhar ideias, proporcionar situações para a criança aprender a ler e entender os sentidos e as razões de ser, estar e agir mundo, também abrir espaço de discussão crítica para que de fato a aprendizagem aconteça, conforme enfatiza Freire (2022b).

Considerando os aspectos anteriormente elencados, para que a professora da Educação Infantil se torne uma educadora humanista, crítica e progressista, é crucial que receba, em seu processo profissional, formações docente que proporcionem os conhecimentos fundamentais sobre a relevância da promoção de um ensino pensado e estruturado e viabilize tempo para oferecer às crianças acesso aos conhecimento em suas formas mais elaboradas e diversificadas, como uma tarefa de condição para o processo de formação e desenvolvimento humano.

Entende-se que o acesso aos conhecimentos científicos que as crianças precisam aprender na Educação Infantil se dá a partir do ensino problematizador, organizado e planejado, mediante uma prática pedagógica crítica e reflexiva, em que elas possam pensar, participar das discussões falando sobre o que entendem referente ao assunto a ser estudado (identidade cultural), bem como realizar atividades que as coloquem em pensamento junto aos seus pares, a fim de solucionar pequenos problemas. As abordagens no ensino precisam estimular a curiosidade e o pensamento crítico da criança, a partir de experiências práticas, com experimentos simples, explorando de forma lúdica cada conteúdo, também a partir de leitura de livros ou uso de recursos digitais.

Esse ensino vai ao sentido oposto do modelo de educação bancária, criticado por Freire, pois essa educação bancária se configura em um discurso e um ato no qual “[...] um sujeito, transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou impõe” (Freire, 1968, p. 27). Almeida, Martins e Gonçalves (2022) esclarecem que a educação vertical ou bancária, criticada por Freire em seus estudos, de fato não oferecem condições para as professoras frente à necessidade de reconhecimento do contexto da educação e da realidade das crianças, uma vez que se solidifica em um trabalho cujo ensino se configura centrado apenas na perspectiva do que “se acha” que as crianças devem aprender. Por isso,

Freire defende em seus escritos teóricos uma educação problematizadora, a qual valoriza a identidade cultural das crianças.

Diante dessas premissas, entende-se que as contribuições e defesas de Paulo Freire para a educação viabilizam discussões profícuas para a prática docente e formação das professoras da infância, pois vão ao encontro das fragilidades que precisam ser superadas na Educação Infantil, haja vista que são permeadas por uma educação política, permanente e ética.

Kramer (1995) frisa que algumas dessas fragilidades ainda perpetuam na atualidade na educação das crianças, como exemplo, a necessidade de entrelaçamento das funções cuidar e educar, pois a predominância ainda se solidifica em um atendimento com ações de cunho assistencialista, centralizando-se majoritariamente em cuidados, alimentação, higiene e controle das crianças em suas ações.

Coadunando com essa discussão, Leite, Carvalho e Sousa (2015) dialogam sobre a dicotomia em que está inserida a Educação Infantil, pois há uma desordem de direções na realização do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos[22], uma vez que, enquanto na creche (0-3 anos), o trabalho realizado é voltado para práticas mais assistenciais do que educativas, na pré-escola (4-6 anos), há uma evidência predominante de escolarização e preparação para o ensino fundamental. “[...] Grandes transtornos que se desdobram em práticas que alternam entre escolarização precoce e práticas voltadas a escolarizar os pequenos para que estejam aptos, ou até mesmo, alfabetizados ao ingressarem no ensino fundamental” (Leite, Carvalho e Sousa, 2015, p. 5).

As pesquisadoras ainda enfatizam que a professora da infância precisa compreender, em sua prática com as crianças, que tudo que oferecemos a elas podem se tornar vivências, mesmo quando o processo se dá em meio a experiências negativas. As autoras apresentam alguns exemplos sobre uma prática com intencionalidade, que reforçam o ensino problematizador evidenciado por Freire, como: no momento da refeição, ensinar as crianças a utilizarem os talheres, a sentar-se à mesa, aprender a se servir, testar os gostos dos alimentos, sentir as texturas, ver

[22] A Lei 11.274/2006, que alterou a Lei 9.394/96 (LDB), dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, tornou obrigatória a matrícula das crianças aos 6 anos de idade na segunda etapa da educação básica. O corte etário é a definição da idade em que se considera que o aluno completou 6 anos e possui como data referência 31 de março. Portanto, as crianças que completarem 6 anos, após essa data referência, permanecem na Educação Infantil.

as cores e compreenderem a importância dos alimentos, sabendo de onde eles vêm, quem os produziu, como adquirimos, se são saudáveis e qual a diferença dos alimentos que são prejudiciais à saúde.

Outro fator possível e intencional no momento da refeição é estreitar laços com os colegas, com as cozinheiras que fazem as refeições, bem como a professora trabalhar noções de quantidade, tamanho, forma, preparo de receitas que englobem o desenvolvimento dos cinco sentidos, sensações como quente e frio. Essas ações só são realizáveis se houver um rompimento de uma Educação Infantil na qual a criança deva estar sentada, quieta e calada e apenas a professora que determina e impõe (Leite, Carvalho, Sousa, 2015).

Nesse aspecto, Freire apresenta, em sua teoria, excelentes contribuições que rompem com essas fragilidades, uma delas é a formação permanente da professora, a fim de que adquira os conhecimentos basilares para proporcionar um ensino de qualidade para as crianças. Isso porque o autor defende um ensino articulado entre teoria e prática, que é solidificado por um ensino libertador e autônomo como algo fundamental no contexto educativo, em que a professora se compromete eticamente, lutando pela formação autônoma das crianças de maneira íntegra (Almeida; Martins; Gonçalves, 2022). Dito isso, Freire (2022a, p. 56) reforça sobre a responsabilidade da professora de se instrumentalizar, a fim de que crie e recrie a sua prática a partir da reflexão sobre o seu cotidiano.

> A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Dessa forma, Freire expõe a necessidade da professora ser uma estudiosa permanente, que faz uso da leitura e que busca o saber constantemente, atualizando sua prática, fazendo reflexão crítica sobre seu trabalho, reconhecendo as suas limitações, seus medos e seus erros, para assim melhorar e superar as fragilidades. Nesse contexto de formação permanente da professora, está também o diálogo e o compromisso de uma educação fundamental como direito de todos os seres humanos. Quando a professora compreende a necessidade de estar em constante formação, adquire uma identidade crítica e libertadora, a qual se avalia continuamente a partir

do regresso ou progresso das crianças. Corroborando com as discussões de Freire, Saul (1993, p. 64) reforça que:

> a) o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; b) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; c) a formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; d) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; e) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular; f) os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, à necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e à apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possa contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Na obra “A importância do ato de ler”, publicada pouco mais de um ano após o retorno do exílio, Freire (1989) trata sobre a leitura de mundo como condição para a leitura da palavra escrita, ou seja, da relevância em compreender as coisas do mundo, como elas são, para que servem, qual sua relação com o ser humano.

> [...] dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular [...] (Freire, 1989, p.11).

Essa colocação de Freire reforça a defesa de uma Educação Infantil que possui especificidades e por isso não pode ser considerada uma etapa preparatória para o ensino fundamental. Nela, as crianças precisam estar expostas a diversas experiências, no entanto, no âmbito da Educação Infantil, as vivências de mundo e essa ação caminha no sentido oposto de atividades impressas, de apenas copiar, pintar, cobrir pontilhados, que se configuram em literacias e numeracias, sem objetivos que condizem com o desenvolvimento do pensamento crítico e desenvolvimento humano necessários à infância.

Em “Pedagogia da autonomia”, publicado em 1996, Freire (2022c) expõe que cabe à professora pensar a prática cotidiana, a fim de melhorar a prática futura, e que o discurso teórico assumido pela professora democrática, que possibilita o pensar crítico, precisa ser de modo tão fidedigno ao ponto de se confundir com a prática exercida. O respeito e a dignidade, para o autor, são um compromisso ético e não um

favor que a professora concede às crianças. Por isso, é primordial que a professora tenha consciência de que ensinar não é transferir o conhecimento, porque ensinar transcende essas barreiras e está vinculado a criar possibilidades para sua própria construção, ou seja, a professora precisa se demonstrar aberta às curiosidades e às perguntas das crianças, ouvindo-as e direcionando-as enquanto seres humanos inacabados e programados a aprender.

As autoras Vicente, Vieira e Silva (2022) dialogam sobre o impacto positivo ao reconhecerem a Educação Infantil como um espaço dialógico, político e democrático, possibilitando a participação das crianças nas situações que lhe dizem respeito. Reforçam, ainda, que essa ação viabiliza uma educação emancipatória, pois, conforme Freire defende, todos os sujeitos possuem o direito de exercer a sua palavra, e essa ação, principalmente na educação das crianças, é um ato de superação hierárquica, histórica e autoritária entre crianças e adultos. Essas possibilidades de escuta às crianças possibilitam uma Educação Infantil problematizadora, cidadã, firmada em uma relação de respeito, amorosidade e confiança, que resulta em uma formação humana de criança aprendiz, protagonista, crítica e segura.

Peloso (2009), ao se debruçar sobre os estudos freireanos, demonstra o quanto a teoria de Freire salienta ser substancial compreender a criança como alguém que está sendo, para que se reconheçam como seres em processo de inconclusão e não aceitem uma realidade determinada. Defende a ideia de que a criança, que possui oportunidades desde a sua infância em buscar a sua autonomia, terá conhecimento e capacidade para desvelar a sua realidade, agindo sobre ela, tornando-se um ser histórico e social. A pesquisadora reforça a seriedade em voltar os olhares para o contexto histórico construído pelas crianças brasileiras, a partir de uma vivência de desvalorização, sofrimento e repreensão, para assim agir sobre a realidade.

Frente a essas considerações, Freire (2002c) versa, em “Pedagogia da Autonomia”, que quando a professora vivencia a autenticidade que exige o ato de ensinar-aprender tem a possibilidade de experienciar a curiosidade, a ética e a política, concebendo um conhecimento primordial à prática educativa e ao ensino. Reforça que, sem a curiosidade epistemológica, não é possível alcançar o conhecimento, por isso a necessidade da curiosidade, haja vista que ela se configura, na busca pelo conhecimento, em inquietações que se desdobram em questionamentos e promove reflexão crítica sobre a prática educativa.

A formação permanente, proposta por Freire em seus estudos, fundamenta-se

em uma reflexão crítica sobre a prática exercida. Para o autor, teoria e prática não caminham de forma isolada e fragmentada, mas se complementam. Desse modo, Freire (1991, p. 106) ressalta:

> [...] Não há para mim como superestimar ou subestimar uma à outra. Não há como reduzir uma à outra. Uma implica a outra, em necessária, contraditória e processual relação. Em si mesma, imersa na recusa à reflexão teórica, a prática, apesar de sua importância, não é suficiente para oferecer-me um saber que alcance a *raison d'être* das relações entre os objetos. A prática não é a teoria de si mesma. Mas, sem ela, a teoria corre o risco de perder o "tempo" de aferir sua própria validade como também a possibilidade de refazer-se.

Concluímos que as contribuições anteriormente elencadas reforçam, de maneira geral, que Freire considera a formação docente, o que ele denomina de formação permanente, algo fulcral à profissão da professora e ao exercer de sua prática educativa, por isso essa formação precisa acontecer em um processo contínuo. Para o autor, não existe um ensino problematizador e libertador se não houver uma tomada de consciência da professora em compreender a ética e responsabilidade de sua profissão na vida das crianças. Dentre as funções primordiais da professora, está a busca incansável por sua formação, lendo, estudando, aprendendo e (re)pensando suas ações, a fim de que a sua prática não caminhe em direções diferentes do seu aprendizado teórico.

A professora da infância, na perspectiva freireana, precisa compreender que seu trabalho não é um favor que faz às crianças, mas que essa ação docente é um compromisso ético, sério e que necessita de comprometimento. Outro fator elencado pelo autor é a educação como prática de liberdade, ou seja, é a partir do ensino de qualidade, do ensino problematizador, libertador e dialógico, ofertado para as crianças, que acontecerá a humanização delas, bem como o desenvolvimento da consciência crítica e o entendimento de si mesma e do mundo.

A prática educativa necessita ser responsável, visto que é uma forma de resistência frente às ideologias hegemônicas sociais, frente as opressões. Assim como ainda se configura em um exercer de cidadania, pois possibilita que as crianças tenham voz ativa, sejam acolhidas em suas diversidades culturais, em suas opiniões e sejam consideradas sujeitos da prática educativa. Outro aspecto fundamental no processo de ensino, elencado pelo autor, é que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, tendo em vista que é a partir das vivências, do entendimento de que as

crianças precisam ter sobre ser pertencente a um mundo e da notoriedade em estar nesse mundo, agindo sobre ele, que vão compreender a realidade em que vivem, desenvolvendo uma consciência crítica sobre essa realidade. Essa ação possibilitará uma compreensão e um entendimento dos significados de cada objeto, de cada ser vivo pertencente a esse mundo, bem como a função social desse objeto e desse ser no mundo, para que, depois de conhecer de maneira íntegra o objeto e o ser vivo em sua real significância, aprenda a leitura da palavra, ou seja, o nome desse objeto ou ser.

Esse processo, em que Freire evidencia ser importante a leitura do mundo e a leitura da palavra, reforça a seriedade de possibilitar para as crianças da Educação Infantil um ensino que vá ao lado oposto do que é proposto hoje, em um movimento de antecipação de práticas voltadas a etapa seguinte, como já elencado aqui nesta dissertação. As professoras da infância precisam lutar por um ensino e uma prática na Educação Infantil que fogem de atividades que seguem um padrão, que são repetitivas, mecânicas, voltadas apenas à memorização de sons e letras, treino de grafias, preenchimento de tracejados e que se configuram como literacias e numeracias, que corroboram para uma limitação do pensamento e desenvolvimento da criança a partir de uma mera “aquisição” de conhecimento, sem exercer a mente, sem possibilidades de vivências e socializações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da teoria freireana permitiu-nos refletir criticamente sobre o papel da professora da infância, desvelando as ideologias que ainda permeiam essa etapa da educação básica. Freire denuncia a desvalorização simbólica da profissão docente quando a professora é reduzida à figura de “tia”, o que acarreta no esvaziamento de sua autoridade pedagógica, científica e política. Ao longo das discussões discorridas nas cartas do livro analisado “Professora, sim; tia não – cartas a quem ousa ensinar”, o autor nos convida a uma postura profissional comprometida com o ensino e com a prática libertadora, o que implica em um reconhecimento da complexidade do ato de ensinar e aprender.

Ao dialogar com temas como a leitura de mundo, escuta às crianças, valorização da identidade cultural dessas crianças, Freire reafirma a urgência de uma formação docente ética, crítica, permanente e comprometida com a transformação social. E, a fim de que isso se efetive no âmbito da Educação Infantil, destaca-se a necessidade de uma escuta sensível e dialógica entre professora e crianças no processo de ensino.

Ao reafirmar a importância da profissão da professora, Freire amplia o debate referente à função social do magistério, bem como, a importância de a professora assumir politicamente a docência como um ato de resistência e de emancipação. Dessa forma, ao aproximar o pensamento de Freire com a realidade da organização do ensino na Educação Infantil, chama-nos atenção a reflexão proposta pelo autor em seus escritos ao pensar dialogicamente na função da professora na vida das crianças, pois Freire nos incita a compreensão e o entendimento de que as pessoas precisam dedicar-se na luta por sua emancipação e dos seus pares, por meio de uma ação prática, transformando essa realidade social hegemônica e opressora. “Nenhuma sociedade se firma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola (Freire, 2022a, p. 157). Considerando isso, a teoria freireana visa o ambiente educativo como o local em que o conhecimento precisa ser ensinado, fazendo as crianças pensarem, para que busquem melhorias, lutando frente às desigualdades sociais, crises financeiras e todo tipo de preconceito existente.

Sua proposta pedagógica não só alfabetizava os sujeitos, mas proporcionava reflexão crítica de seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Para Freire (2022a), a

educação é uma prática de liberdade, portanto o autor enfatiza que a profissão da professora envolve uma tarefa política e de militância, pois necessita de interesse pelo conhecimento e vontade de lutar por melhores condições de trabalho e de vida por suas crianças, haja vista que o cenário educacional está inserido na nublada realidade social das pessoas e precisa superar esse cenário, visando justiça pela esperança de uma sociedade melhor.

Dito isso, ao falarmos de ensino na Educação Infantil em Freire, entendemos que as creches e pré-escolas precisam ser espaços que valorizem os conhecimentos culturais das crianças e proporcionem a chance de acesso em atividades que as coloquem em atividade de pensamento e que as permitam pensar e desenvolver-se; um espaço em que elas encontrem uma riqueza de conhecimento cultural, em que possam explorar e se humanizar integralmente, tendo autonomia, lazer, convivência com seus pares, diálogo, respeito, humildade e oportunidades.

O ato de aprender é algo que se constrói e reconstrói, segundo Freire, e a troca de conhecimentos entre professora e crianças promove o ensino libertador e a conscientização ética, visto que na prática a criança vai aprendendo que sua curiosidade e liberdade precisam estar em permanente exercício. Freire (2022a) dialoga sobre falar com a criança e ouvi-la independente de sua tenra idade, pois para o autor, esse é um ato de professora democrática.

A análise dos resultados da presente pesquisa proporcionou a compreensão de que o ensino para a Educação Infantil, proporcionado pelo estudo da teoria de Paulo Freire, viabiliza uma educação como parte fundamental para a libertação, uma vez que é a partir dela que a criança tem a oportunidade de desenvolver-se intelectualmente e compreender melhor o mundo, percebendo a si mesma e aos outros, tornando-se sujeito autônomo e emancipado. Ao pensarmos por esse viés, Freire (2022a) nos instiga a olhar para a seriedade da professora da infância aprender para poder ensinar, promovendo assim curiosidade nas crianças; entendemos que não existe ensino sem aprendizagem e esse mesmo ensino envolve muito estudo, análise da prática pedagógica, troca de conhecimento, valorização da identidade cultural, escuta acolhedora, tempo, dedicação e humildade. A professora, na medida em que se mostra humilde e aberta a rever sua metodologia, seus conceitos e ressignificar sua prática, torna-se proficiente em sua profissão (Freire, 2022a).

Em Freire, a atenção que é dedicada aos seres humanos e sua realidade decorre da capacidade de exercermos a socialização com o mundo. “Assumimos que

as ideias apresentadas por Freire sustentam a afirmação de que a Educação Infantil, como espaço permanente e de busca do ser mais, também pode ser compreendida com o movimento da dialética [...]" (Angelo; Rebelo, 2022, p. 20).

Educar, a partir de um ensino libertador em Freire na Educação Infantil, é trilhar um caminho em que as crianças se sintam importantes no processo de construção do conhecimento e tenham confiança de que a caminhada não será solitária e triste. Um ensino libertador na Educação Infantil é acima de tudo um ato de responsabilidade, pois cabe à professora despertar na criança a ânsia e a curiosidade em descobrir o mundo, aprendendo a ler esse mundo, fazendo uso e compartilhando saberes da cultura em que ela está inserida, bem como da cultura do mundo.

Silva e Mafra (2020, p. 14) nos esclarecem que trazer a epistemologia de Freire para pensar a educação das crianças, considerando-as sujeitos da prática educativa, dialogando com elas, configura-se como um ato de grande resistência e de muito estudo e conhecimento. Para os autores, exercer o que Freire ensinou reforça a compreensão da criança como um sujeito de direitos, e dentre esses direitos está um primordial, o de dizer a sua palavra, expressando o que pensa, os conhecimentos que possui, suas vivências, independente de sua tenra idade. Para Freire, a infância está além de apenas uma idade cronológica, porque se estrutura em uma condição de existência humana e que possui uma grande força que a impulsiona para vida e, por isso, não pode ser desconsiderada.

Isso posto, entendemos que ensinar, respaldados nos estudos das obras de Freire, também é amar "rigorosamente"[23] cada uma das pequenas vidas que passam pelas mãos da professora. O ensino libertador, na perspectiva freireana, é ensinar valores, abrir caminhos, trilhar possibilidades, promover respeito com o próximo e com o mundo, com a natureza; é, também, desenvolver a empatia com seus pares, possibilitando que as crianças se situem no mundo e tenham oportunidade digna de vida a partir do ser mais.

Nas concepções de Freire (2022b), não é passível de existir um ensino libertador sem um diálogo e sem esperança, e falar de humanização e ao mesmo tempo negar os homens é uma falsidade, pois foge da realidade. Por isso, pensarmos, enquanto professoras da infância, na convivência humana, partindo dos pensamentos freireanos, incita a compreender as condições sociais em que vivemos

[23] Para Freire, o "amor rigoroso" é uma forma de amor que não é passivo ou sentimental, mas sim ativo e comprometido, que se manifesta na ação, na luta e na resistência contra estruturas de opressão.

hodiernamente, para que possamos olhar para as discrepâncias sociais com “sede” de mudança. Para Freire (2022b), precisamos estar em constante movimento de busca por liberdade, esperançando um dia transformá-la.

As contribuições desse estudo vão ao encontro dos pensamentos de Angelo e Rebelo (2022), os quais reforçaram que as colaborações do pensamento de Freire para a educação das crianças se configuram em possibilidades de transformação do mundo, pois em tempos de violência, e ataques às diferentes culturas, as vivências, a liberdade de expressão e as diversas formas de existir, é vital que a os alicerces de uma educação com práticas educativos-pedagógicas e com vistas ao processo de humanização seja considerado urgente. Compreender a infância como um espaço e tempo biológico e social, e que possui curiosidades indagadoras, necessidade de uma busca de consciência crítica, reforça o pensamento freireano de que o ser humano é um ser programado para aprender.

Perante o exposto, é fulcral que a professora seja progressista como evidencia Freire (2022a), mas uma progressista que lute por suas crianças e por sua profissão, que estuda, que faz greve, que busca o melhor de si, com humildade, autoridade e um “amor brigão”, a fim de que resulte na oportunidade de proporcionar um ensino potencializador para as crianças, e que lute pela essência da Educação Infantil. Uma professora que compreenda a criança com uma escuta cuidadosa, com acolhimento de suas vivências e que a compreenda enquanto sujeito da prática educativa, que precisa experienciar, sentir, e que possui particularidades sendo capaz de se relacionar ativa e criticamente. Uma professora que ajude de maneira humana e carinhosa as crianças na adaptação, quando chegam aos CMEIs e Pré-escolas em seu primeiro dia de aula cheias de medos e inseguranças, fazendo com que se sintam acolhidas e compreendidas.

Consideramos, a partir dos conhecimentos adquiridos com essa pesquisa, ser essencial novos estudos no campo da formação de professores da infância articulados à teoria freireana, visto que Freire defende uma formação permanente da professora, diferente das propostas de formações continuadas que são ofertadas de modo fragmentado. O autor frisa a relevância da professora assumir uma postura reflexiva, a fim de que saiba colocar em prática seus conhecimentos, sabendo explicar de forma consciente o conteúdo e assim favorecer a aprendizagem e a tomada de consciência. Para Freire, ensinar é agir, refletir, ressignificar, ouvir, construir, respeitar, socializar, estudar, amar, lutar e, acima de tudo, reconhecer a ética da profissão professora.

Concluímos esta dissertação, destacando que as cartas analisadas dialogam diretamente com os desafios enfrentados hoje na Educação Infantil e oferecem caminhos para ressignificar a prática docente, com vistas a um ensino que possibilite a formação humana das crianças. Os estudos e as reflexões propostas neste trabalho contribuíram para o entendimento sobre a suma importância em as crianças terem acesso a um ensino problematizador, crítico e humanizador na Educação Infantil. No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, compreendemos que Freire, apesar de não direcionar especificamente seus estudos à infância, apresenta em sua teoria grandes riquezas teóricas, que viabilizam contribuições profícuas para um ensino libertador e possibilitador de formação e desenvolvimento do ser humano desde a mais tenra idade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos; MARTINS, Fernando José; GONÇALVES, Gisele de Souza. Formação continuada de professores e Paulo Freire: Sobre atualidade e necessidade. **Dialogia**, São Paulo, n. 42, p. 1-16, set./dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21629. Acesso em: 5 set. 2024.

ANGELO, de Adilson; REBELO, Aline Helena Mafra. Do menino conectivo à sombra da mangueira a um clássico da pedagogia em sua contemporaneidade ou…Paulo Freire com as infâncias. *In*: SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA José Ferreira (orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**: infância e cidadania. Jundiai: Paco, 2022. v. 2. p. 19-42.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979. Acesso em: 4 ago. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **De angicos a ausentes**: 40 anos de educação popular. Porto Alegre: Corag, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 4 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 545-806, set./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BbvhJPJGSYw9TCWrYS7mfmb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 out. 2024.

CHASIN, Jose; DANTAS, Rui Gomes; MADEIRA, Vicente. Caminhos de Paulo Freire. **Ensaio**, n. 14, p. 1-27, 1985. Disponível em: https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/91726cdf-f5c6-44d1-9f39-65a02063a4ad/content. Acesso em: 5 set. 2024.

COUTINHO, Angela Scalabrin. A educação em creche: políticas e práticas pedagógicas. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (orgs.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 123-136.

DOMINICO, Eliane; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Espaços e ambientes na Educação Infantil: a organização promove envolvimento? **Revista Ensino**, v. 23, n. 2, p. 309-316, 2022. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9314. Acesso em: 4 set. 2024.

EBENEZER, Júnior Melo da Silva; NOGUEIRA, Marlice Oliveira. A humanização do ser humano em Paulo Freire: a busca do “ser mais”. **Formação@docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 1-14, 2018. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/86735778/937bb3c45de806b9c9168ea85d4ae3b4950c-libre.pdf?1653947936=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_Humanizacao_do_Ser_Humano_em_Paulo_Fre.pdf&Expires=1742352027&Signature=RaJ~WrzY1JjO0X70ufjfHQW1f6r~tfXngVz19hpRzXgGk84W~TZSvsroX~EYDk5qlYXf2HBVR-DLPqNQAUx71205YYijBXjVYY~wArV5A4PClEaROoiaHZyU5ixFXeRkbRXWm~8mxdiKekGHQysqyYjAr6Mx1FQivm9C64t7J-PbTuKkQWHdt~Y5v29neZ4pXQ~fIFhn1AsNS5h3YWF654jVlF0XnuygMK1qPjWebX0-uTvUPB7xXEcWEKFEc5ykHEZ1XNNQRxzEudwwUxRsDakVIxzw2wLVRerZ7sWFhCIwtNSDSQL6y4Ms9Rmr4l8yO2gaDvYp4xmUipRWsuVKSw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 20 ago. 2024.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. p. 12-30.

FREIRE Paulo Reglus Neves; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. *In*: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996. p. 27-64.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Devo Dizer. *In:* FREIRE, Paulo Reglus Neves (org.). **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. p. 12-14.

FREIRE, Lutgardes Costa. Paulo Freire por seu filho. *In*: SOUZA, Ana Inês; SCHWENDLER, Sônia Fátima; BERTOLINI, Marilene Amaral; ALBUQUERQUE, Targélia de Souza; ZANETTI, Aparecida Maria (orgs.). **Paulo Freire**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001. p. 329-342.

FREIRE, Paulo Reglus Neves**. A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 4. ed. Rio de Janeiro, 2021.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. Minha primeira professora. **Revista Nova Escola**, 1994.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. O papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, ano 4, n. 9, p. 123-132, 1969. Disponível em: https://www.drb-assessoria.com.br/7PAPELDAEDUCACAONAHUMANIZACAO.pdf. Acesso em: 4 ago. 2024.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo Reglus Neves; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educar para transformar**: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Registro (verbete). *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 355-356.

FREITAS, Ana Lúcia Souza; FORSTER, Margarete dos Santos. As contribuições de Paulo Freire para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas na formação de educadores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 55-69, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/hxLYPVz4MpNyWffdh8QjFwy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 4 ago. 2024.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro. *In*: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996. p. 69-115.

GADOTTI, Moacir. Apresentação. *In*: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996. p. 19- 24.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEITE, Edna Xenofonte; CARVALHO, Rita Oliveira de; SOUSA, Larissa Maria Arrais de. Os desafios da educação infantil na contemporaneidade. *In*: CASTRO, Paula Almeida de (org.). **VII CONEDU**: educação como (re)existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. João Pessoa: CONEDU, 2015, p.1-16. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74137. Acesso em: 15 dez. 2024.

MAFRA, Jason Ferreira. O menino conectivo: a infância como ontologia do ser social martinsem Paulo Freire. *In:* SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA José Ferreira (orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: Big Time, 2020. p. 30-54.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Da formação de professores à atuação docente na Educação Infantil: reflexões à luz da teoria histórico-social. **Percursos**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 118-138, jan./jun. 2011. Disponível em: https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2224. Acesso em: 4 set. 2024.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da humanização**: a pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SAITO, Heloisa Toshie Irie; VOLSI, Maria Eunice França; LAZARETTI, Lucinéia Maria. Valorização dos profissionais ou desprofissionalização na educação infantil? “novas” e “velhas” representações do professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2663. Acesso em: 4 jun. 2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Educação bancária é emissão de conteúdos: transmissão exige comunicação dialógica. **Revista de Comunicação Dialógica**, Rio de Janeiro,

n. 5, p. 9-30, jan./jun. 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/rcd/article/view/59891/38682. Acesso em: 5 set. 2024.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan; MENDONÇA, Cristina Nogueira de. O trabalho humanizador com crianças de 3 a 5 anos: risos, descobertas e aventuras fascinantes. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (orgs.). **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 137-147.

PAIM, Maria Marilane Wolff. O que é ou não verdade a respeito do legado de Paulo Freire. **Universidade Federal da Fronteira do Sul**, 26 abr. 2024. Disponível em: https://site-antigo-2025.uffs.edu.br/institucional/reitoria/diretoria_de_comunicacao_social/noticias/o-que-e-ou-nao-verdade-a-respeito-do-legado-de-paulo-freire. Acesso em: 25 jan. 2025.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que educação infantil queremos?**: um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru: Mireveja, 2022.

PELOSO, Franciele Clara. **Paulo Freire e a educação da infância das classes populares em reflexões, imagens e memórias reveladas**. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009. Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1296/1/FrancieleClara.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução: Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.
PRIORE, Mary del. Apresentação. *In*: PRIORE, Mary del. **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 7-17.

ROCHA, Alessandro Santos da; BERNARDO, Débora Giselli. Pesquisa bibliográfica: entre conceitos e fazeres. *In*: TOLEDO, Cézar de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (orgs.). **Metodologia e técnicas de pesquisa**: nas áreas de Ciências Humanas. Maringá: Eduem, 2011. p. 81-100.

ROSEMBERG, Fúvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 4 jul. 2024.

SAITO, Heloisa Toshie Irie. Literatura infantil e educação infantil: limites e possibilidades do trabalho pedagógico. *In*: CHAVES, Marta (org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: EDUEM, 2011. v. 1. p. 85-95.

SAITO, Heloisa Toshie Irie; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2018. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/39310. Acesso em:

4 set. 2024.

SAITO, Heloisa Toshie; FURYAMA, Bruna Thais Rodrigues; VICENTINI, Dalva Linda. Organização do espaço na Educação Infantil como promotor de experiências e possibilidades para o desenvolvimento humano. *In*: SEMANA DA PEDAGOGIA UEM: 50 ANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEM: PASSADO E PRESENTE, 24., 2023, Maringá. **Anais** [...]. Maringá: UEM, 2023. p. 241-245. Disponível em: https://sites.google.com/uem.br/xiv-semana-de-pedagogia-uem/anais. Acesso: 11 dez. 2024.

SANTOS, Humberto Corrêa dos. Professora não é tia: professora é educadora. **Revista Estação Científica** - Juiz de Fora, v. 9, n. 13, p. 1-15, jan./jun. 2015. Disponível em: https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/estacaocientifica/article/view/2416. Acesso em: 4 ago. 2024.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAUL, Ana Maria. Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 63-68, 1993.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis da; LUCENA, Carlos; FERREIRA, Luciana Rodrigues. As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. **Educação & Sociedade**, n. 32, n. 116, p. 839-856, jul./set. 2011. Disponível e https://www.scielo.br/j/es/a/WX9NF4kcZFp7WXPvbMBkMkS/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 ago. 2024.

SILVA, Jeanny Meiry Sombra. Ser tia ou professora? Profissionalidade na educação infantil, um olhar sobre as representações de professores do segmento. **Revista de Iniciação à Docência**. v.6, n.2, p. 549-564, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/9108. Acesso em: 4 ago. 2024.

SILVA, Jefferson Ildefonso da. A profissão do ensinante, uma tarefa prazerosa e igualmente exigente. *In:* RIBEIRO, Jorge Cláudio (ed.). **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. p. 15-23.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Crianças e infâncias em Paulo Freire. *In:* SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA José Ferreira (orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: Big Time, 2020. p. 55-77.

SILVA, Marta Regina Paulo; MAFRA, Jason Ferreira. Apresentação. **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: Big Time, 2020. p. 13-17.

SILVA, Veronice Carmargo; GONÇALVES, Laila Gabrielle Naymaer; SANTAIANA, Rochele da Silva. Governamento da infância: uma análise da Base Nacional Comum Curricular. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, p. 1183-1203, ago. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/81126. Acesso em: 4

ago. 2024.

SOUZA, Ana Inês. Educação e atualidade brasileira: a emersão do povo na história. *In:* SOUZA, Ana Inês; SCHWENDLER, Sônia Fátima; BERTOLINI, Marilene Amaral; ALBUQUERQUE, Targélia de Souza; ZANETTI, Aparecida Maria (orgs.). **Paulo Freire**: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001. p. 33-58.

TACAHASHI, Adriane Sanae Matuo. **Concepção de criança**: uma perspectiva histórica, documental e histórico-cultural. 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/246ff480-e90b-46c9-90c3-8c2e7bc48445. Acesso em: 4 ago. 2024.

VICENTE, Agleide de Jesus; VIEIRA, Natália Francisquetti Silva; SILVA, Marta Regina Paulo da. Queremos um lugar para brincar em dia de chuva: pronunciar o mundo para transformá-lo. *In:* SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, José Ferreira. (orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: Big Time, 2022. p. 30-54.

ZIGER, Magali. **A transição do modelo assistencialista de atendimento às crianças pequenas para a concepção de escola de educação infantil no Município de Passo Fundo**: alguns discursos. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2021. Disponível em: http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/2232/2/2021MagaliZiger.pdf. Acesso em: 4 ago. 2024.

ZOIA, Elvenice Tatiana. **Formação continuada para professores de educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: desafios e potencialidades. 2022. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022. Disponível em: http://old.ppe.uem.br/teses/2022/2022%20-%20ELVENICE%20TATIANA%20ZOIA.pdf. Acesso em: 4 jun. 2024.