

A CRITICIDADE COMO CONDIÇÃO PARA A LIBERDADE: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PERSPECTIVA

CRITICALITY AS A CONDITION FOR FREEDOM: THE TRAINING OF EARLY EDUCATION TEACHERS ON PERSPECTIVE

LA CRITICA COMO CONDICIÓN DE LA LIBERDAD: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN TEMPRANA EM PERSPECTIVA

Renata Miranda de Araújo¹, Leoni Maria Padilha Henning²

DOI: 10.54899/dcs.v23i87.4680

Recibido: 19/01/2026 | Aceptado: 12/02/2026 | Publicación en línea: 20/02/2026.

RESUMO

A proposta deste trabalho se orienta numa perspectiva conceitual, tendo a liberdade e a crítica, presentes na obra freiriana associadas à formação de professoras da educação infantil. O objetivo é refletir sobre a crítica como conceito filosófico, com a finalidade de vinculá-la tanto à formação de professores da educação infantil, quanto à uma educação para a liberdade e cidadania. Trata de um texto de análise bibliográfica associada à algumas obras de Paulo Freire e a contribuição de pesquisadores correlacionados a pedagogia libertadora, além de incluir as legislações sobre a formação de professores e a importância da cidadania nesta formação. Não é possível garantir a tomada de consciência, contudo, a formação crítica é necessária para este fim. Por isso o uso de legislações como a constituição federal de 1988, a LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e as Diretrizes para a Valorização dos Profissionais da Educação Escolar Básica Pública, se constituem fontes promissoras para atingir este objetivo. Além disto, utilizaremos a perspectiva freiriana da formação crítica como instrumento para entender a práxis da formação de professores, tendo contribuições da experiência de uma das autoras da coordenação pedagógica de uma instituição pública de educação infantil. Propomos a reflexão sobre as características sociais, culturais e estruturais, afinal, é urgente formar professores com princípios como a solidariedade, a amorosidade e a autoridade. Assim pensar a formação de professores é refletir a prática crítica de como a sociedade funciona e o que a faz injusta.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Infantil. Formação Crítica. Paulo Freire.

ABSTRACT

The proposal of this study is guided by a conceptual perspective, with freedom and criticism, present in Freire's work., associated with the training of early childhood education teachers.

¹ Mestre em Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil.

E-mail: mmiranre@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5178-2151>

² Doutora em Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: lhenning@uel.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8004-2371>

The objective of this text is to reflect on criticism as a philosophical concept with the aim of linking it both to the training of early childhood education teachers and to education for freedom and citizenship aiming at the teacher training process. It deals with a bibliographical analysis text associated with some Freire's works and the contributions of researchers of work produced by Freire and legislation on teacher training and the importance of citizenship in this training. Critical training is important for this purpose. That is why the use of legislation such as the Federal Constitutions of 1988, LDB 9394/96, BNC-Formation, and the Guidelines for the Valorization of Professionals in Public Basic School Education constitute promising sources for achieving the objective. Furthermore, we use the Freirean perspective of critical training as an instrument to understand the practice of teacher training, with contributions from the experience of one of the authors of this paper in the pedagogical coordinations of a public early childhood education institution. Through reality, we propose to reflect on social, cultural and structural characteristics, after all, it is urgent to train teachers with principles such as solidarity, lovingness and authority, which enable for transformation of oppressive realities.

Keywords: Teacher Training. Child Education. Critical Training. Paulo Freire.

RESUMEN

La propuesta de este trabajo se guía por una perspectiva conceptual, con libertad y crítica, presente en la obra de Freire, asociada a la formación de docentes de Educación Infantil. Por tanto, el objetivo de este texto es reflexionar sobre la crítica como concepto filosófico con el objetivo de vincularla tanto a la formación del profesorado de educación infantil como a la educación para la libertad y la ciudadanía, apuntando al proceso de formación docente. Se trata de un texto de análisis bibliográfico asociado a algunas obras freireanas y el aporte de investigadores de las obras producidas por Freire y la legislación sobre la formación docente y la importancia de la ciudadanía en esta formación. No es posible garantizar la concientización, sin embargo, para ello es necesaria una formación crítica. Es por ello que se recomienda el uso de legislación como la Constitución Federal de 1988, LDB 9394/96, las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de Educación Básica (BNC-formación) y las Directrices para la Valorización de los Profesionales de la Educación Escolar Básica Pública constituyen fuentes prometedoras para lograr este objetivo. Además, utilizaremos la perspectiva freireana de la formación crítica como instrumento para comprender la praxis de la formación docente, con aportes de la experiencia de uno de los autores de este texto en la coordinación pedagógica de una institución pública de Educación Infantil. A través de la realidad, nos proponemos reflexionar sobre características sociales, culturales y estructurales, pues es urgente formar docentes con principios como la solidaridad, el amor y la autoridad, que les permitan reconocer condiciones objetivas y ponerse en la lucha por la transformación de realidades opresivas. Por lo tanto, pensar en la formación docente desde una perspectiva freireana también refleja una práctica crítica sobre cómo funciona la sociedad y qué la hace injusta.

Palabras clave: Formación Docente. Educación Infantil. Entrenamiento Crítico. Ciudadanía. Paulo Freire.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

O foco deste trabalho é a formação crítica de professores o que, por si, já justifica a escolha de Paulo Freire e sua Pedagogia Libertadora para nortear a presente produção científica, considerando que o autor se inscreve no contexto teórico das concepções pedagógicas críticas. Há a preocupação em identificar dois elementos, ambos sobre a formação de professores: o primeiro diz respeito à formação crítica e a relação entre solidariedade, amorosidade, diálogo, liberdade e autoridade, sem perder de vista a rigorosidade com que o trabalho docente deve se estruturar na Educação Infantil, sem perder de vista que a base do trabalho com crianças é o cuidar e o educar, tendo como eixos estruturantes na interação e nas brincadeiras (BNCC, 2018).

O segundo elemento é a pouca produção voltada para professores da Educação Infantil relativa à formação crítica associada à obra freiriana, o que não significa a impossibilidade de associar o pensamento freiriano ao trabalho de professores a nível da educação da infância. Scocuglia (2018) afirma que o legado das propostas iniciadas por Freire deve ser ampliado a partir de novas pesquisas vinculadas à sua obra. E, então, é neste sentido que este trabalho foi elaborado.

A formação de professores deve se originar primeiramente da identificação das profundas mudanças sociais ocorridas no Brasil, nas últimas décadas do século passado, no que tange a aspectos legais. As duas leis mais importantes para os rumos educativos no país, a Constituição Federal de 1988, doravante tratada como CF e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9396/96, doravante tratada como LDB 9694/96, colocaram direções fundamentais no que diz respeito aos modos como a educação deve ocorrer.

Segundo a Constituição de 88, dentre muitos princípios que alicerçam a educação brasileira, em seu artigo 206, no inciso V trata sobre a valorização dos profissionais da educação. É claro que os elementos que vêm a seguir, no intuito de promover a valorização docente, como plano de carreira, concursos públicos são fundamentais, mas essa valorização perpassa, a formação de professores, o que nos leva diretamente às Diretrizes para a Valorização dos Profissionais da Educação Escolar Básica Pública, lei nº 14.817/24, como um desdobramento do artigo 206 da Constituição de 88.

Ainda que a lei 14.817/24 não traga grandes novidades legais sobre a valorização docente, reforça a necessidade da formação continuada, o que indica a necessidade de permanentes estudos, reflexões e críticas para o exercício docente. Mas, qual a finalidade disto para o processo

educativo? Voltamos à Constituição de 88, quando em seu artigo 205 coloca que o processo educativo visa o “(...) pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

É preciso identificar e assumir que quem forma deve ser o primeiro a exercer o uso do que ensina. Se a educação é para a cidadania e, quando em idade pertinente, para o exercício do trabalho, professores devem assumir essa postura diante da própria carreira e formação, conforme máxima freiriana em Pedagogia da autonomia (2011a) que estabelece que é preciso que o conhecimento e as práticas se aproximem de tal modo que uma se confunda com a outra. Daí, que professores devem exercer a cidadania e ter consciência das características de seu campo de trabalho como espaço de formação humana.

Observamos que o exercício da cidadania é um objetivo central das propostas freirianas, desde o início de seu trabalho com a educação. Considerando a educação uma prática embasada em princípio educativo bem estabelecido numa luta por melhores condições de trabalho dos profissionais nela envolvidos, na defesa dos direitos fundamentais, entendemos, com Freire, que não há diferença entre a prática de professores e a prática cidadã, inclusive, sendo esta a natureza do trabalho docente.

Retomando a Constituição de 88, os artigos 1º e 3º versam sobre a dignidade da pessoa humana, e os objetivos de uma sociedade mais justa, livre e solidária em busca de garantir equidade e igualdade à população brasileira. Eis aí também um dos papéis que cabem à educação como estrutura fundamental para que professores entendam o que motiva sua prática.

A partir daqui também traremos a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC-formação, a qual se organiza no intuito de ampliar o artigo 62 da LDB 9394/96 sobre a formação inicial de professores. Coloca a necessidade de coordenar novas estruturas políticas e ações educacionais para o que deve ser ensinado nos cursos de licenciatura, assim garantindo os conteúdos curriculares presentes na Base Nacional Comum Curricular, BNCC.

O que nos chama a atenção, e será abordado neste trabalho, é como as competências gerais docentes e as competências específicas presentes no documento nos fazem entender que, mesmo professores formados antes das mudanças curriculares nos cursos de formação inicial, devem exercer essas competências, sem perder de vista qual o motivo de ensinar para a cidadania e para o trabalho. Isto aparece na formação continuada dos professores que já estão trabalhando nas escolas de Educação Infantil.

Assim sendo, à medida que a docência se exerce no ensinar, e a assimilação se dá na experiência do educando, isto ocorre no espaço da luta contra as desigualdades, erradicação da pobreza e marginalização da população em vulnerabilidade (2011). E conforme a criança se reconhece como esse ser histórico que é, também tem a possibilidade de se preparar e ingressar no mundo do trabalho permeado pela consciência da realidade social, cultural e econômica do país. Professores e educandos, desde muito cedo, devem ter como demanda uma escola que tem como prática a liberdade (Freire, 2013), ou seja, o reconhecimento dos sujeitos da realidade educativa, adultos e crianças, como responsáveis pelas ações que executam (Ghiggi, 2000).

Afinal, se educa para a realidade da sociedade brasileira, reconhecendo os problemas e as necessidades de superação desta realidade (FREIRE, 2011). E aí reside uma formação crítica, na perspectiva freiriana, aquela que professores e educandos se reconhecem no processo educativo, numa busca comum de refletir a realidade, repensar as práticas e ações agindo conscientes de suas responsabilidades na prática educativa.

OBJETIVO

O objetivo é refletir sobre a crítica como conceito filosófico, com a finalidade de vinculá-la tanto à formação de professores da educação infantil, quanto à uma educação para a liberdade e cidadania.

REFERENCIAL TEÓRICO

As legislações apresentadas neste texto devem ser consideradas complementares entre si, ampliando a percepção da formação de professores em duas modalidades: a primeira, a formação inicial de professores e a segunda, a formação continuada de professores de instituições públicas.

O presente texto apresenta uma certa historicidade em sua apresentação no intuito de reconhecer a continuidade do tema nas orientações legais. Abordaremos elementos sobre a preocupação em uma formação crítica e não exatamente uma análise das legislações citadas.

Ao analisar a constituição de 1988, temos alguns princípios fundamentais para o Brasil como país, ao se considerar um Estado Democrático de Direitos, sendo que dois deles permeiam qualquer sujeito, a saber, a cidadania e a dignidade da pessoa humana e, portanto, consideram

igualmente professores e educandos. Por mais óbvio que possa parecer, professores e educandos coexistem num contexto em que sua dignidade e cidadania devem ser garantidas.

Ao tratar da formação de professores o fazemos com vista tanto na pessoa que exerce a função docente quanto naqueles que são afetados pelo professor, os educandos. Por isso, a nossa seriedade em retomar a ideia de cidadania. Não é possível ser um professor comprometido com um processo educativo que tenha o objetivo de servir à transformação da realidade sem uma formação e identificação crítica da realidade. Vejamos a relação prática entre o que a constituição de 88 e a pedagogia libertadora propõem: “a práxis [...] é reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2011, p.52). Dai a necessidade de por meio da formação, além de conhecer e aplicar as propostas legais, garantir que o olhar para a infância seja de reconhecimento da humanidade, cidadania e das características desta fase do desenvolvimento humano.

A constituição trata em diversos momentos de erradicar a pobreza e o analfabetismo. Ademais, como Freire (1980) explicita, o conhecimento expresso em palavra é instrumento para a transformação. Contudo, essa ideia retira da educação a falsa garantia de que sejam suas atividades invariavelmente aquelas que resultam na transformação social ou liberdade. Entretanto, isso quer dizer que, se orientados de maneira crítica, a formação de professores pode, no limite, instrumentalizar aqueles que educam as novas gerações como agentes e possibilitadores desta transformação. Professores demandam conhecimento e criticidade para exercerem a docência de maneira séria.

A constituição de 1988 versa claramente sobre a valorização de professores e a LDB 9394/96 fortalece o direcionamento constitucional. Mais recentemente, a BNC-formação, que reorganiza a formação inicial a fim de dar conta de uma formação vinculada à BNCC e às Diretrizes para a Valorização dos Profissionais da Educação Escolar Básica Pública (Lei Nº 14.817/2024) reforça as propostas textuais sobre a valorização de professores e a formação, a qual se dá em um nível mais técnico e praticista do que se refere a uma obediência aos documentos. Mas e a formação crítica? A formação para a cidadania? Ela é apresentada nestas leis e diretrizes?

Os documentos legais são normativos e devem ser respeitados, mas não a custo do pensamento crítico, afinal, a obediência cega não é reflexiva, mas desumanizadora. Portanto, além de reconhecer os direcionamentos mandatórios em termos legais, também deve-se reconhecer os motivos de formarmos professores tal como coloca a Lei Nº 14.817/2024 e a BNC-

formação, o porquê de realizarmos as práticas e ações direcionadas, como e em que sentido desejamos formar os cidadãos brasileiros desde a mais tenra idade.

O primeiro passo é deixar a ingenuidade de lado e assumir o óbvio. Não existe a certeza de como a lei possa garantir uma formação crítica e reflexiva. O que temos são garantias de políticas públicas com a finalidade de formar professores. O que fará total diferença, em um Estado Democrático de Direitos, é como se dará a interpretação e a aplicação da legislação. Contudo, é preciso identificar como as legislações são apresentadas.

A formação inicial, apoiada pela BNC-formação, fundamenta uma proposta de formar em consonância com a BNCC, pois se há um documento normativo e orientador dos currículos no Brasil é pertinente que os professores se formem de modo adequado a este documento. Por isso a proposta desta diretriz. A relação deste documento se dá, efetivamente, com essa dinâmica de formar a partir da BNCC e, deste modo, se os professores tiverem o conhecimento de como ela direciona os currículos, serão capazes de se adequar ao exercício da prática docente em qualquer espaço.

O texto em si, trata, no Art. 5, de 3 fundamentos:

“I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação. Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento.” (Brasil, 2019)

Mesmo que a legislação conduza a um pensamento sobre um alicerce científico e a associação teoria e prática, ela não se estrutura com foco na formação crítica, não orienta nem o que é e nem como chegar a isto. Mesmo que a BNC-Formação trate de como a educação deva ocorrer para o exercício da cidadania, nas competências gerais docentes, item 6, não parece colocar com clareza qualquer necessidade de fazê-lo como parte da formação inicial:

“Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (Brasil, 2019)

É interessante perceber que a única vez que o documento cita o termo cidadania, é para colocar no sujeito a responsabilidade de se alinhar na busca pela cidadania. O que por um lado é necessário, cada pessoa deve ser responsável pela própria formação, mas no que tange à formação inicial, não há direcionamento ou especificidade no documento para que os institutos de educação superior orientem os trabalhos com este fim.

Daí os riscos de uma formação que trate o conhecimento pelo conhecimento, sem vistas ao pensamento crítico. É preciso defender uma formação inicial associada à capacidade de entender a docência como prática com fins à transformação da realidade. Sendo o exercício da cidadania diretamente associada ao pensamento crítico, assim o processo educativo se dá:

“(...) 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.” (Furyama, 2025 p. 74/75)

Se por um lado a prática da cidadania é responsabilidade dos sujeitos, por outro lado ela é instrumentalizada a medida que se experiencia a existência. A formação de professores deve colocar como contexto formativo esta aposta na autonomia, solidariedade, amorosidade de quem se forma professor, para num segundo momento estes professores contextualizarem suas práticas nesta mesma aposta, mas agora direcionada para os educandos.

Na realidade da educação infantil isto significa permitir as aprendizagens simples, de segurar os talheres, trocar de roupa, contar sobre a vida e suas percepções. Existir é também aprendido a medida das experiências que os sujeitos têm, se não são vistos como capazes de realizar coisas simples da vida, como as exemplificadas, como se reconhecerão como sujeitos da própria história?

Assim é preciso, para além de responsabilizar individualmente as pessoas, associar cidadania com pensamento crítico, com a experiência existencial dos sujeitos e como elas deve se manifestar, desde a educação infantil.

Na sequência da formação inicial, temos a formação de quem já está no exercício da função docente, mais especificamente em instituições públicas. Quais elementos sobre a formação crítica, ou uma formação de professores com vistas à cidadania estão presentes nas Diretrizes para a Valorização dos Profissionais da Educação Escolar Básica Pública?

Não há nenhuma menção sobre a formação continuada de professores apresentar uma perspectiva de exercício da cidadania ou com vistas a este fim. Talvez haja a crença de que o processo pelo qual se deu a formação dos professores da educação básica em instituições públicas já deva ter promovido a cidadania, ou, de que não haja preocupação para uma formação de professores com este objetivo, ou ainda, de que seria de total responsabilidade individual de professores e professoras buscarem uma formação cidadã. Cada uma dessas possibilidades apresenta problemáticas sensíveis à promoção de uma educação crítica, na qual se entenda que cabe ao professor ensinar os conteúdos curriculares dando sentido para a vida dos educandos.

Há muitos debates e a defesa de um ambiente salubre para o trabalho docente, desde as condições materiais e ambientais às de valorização com salários dignos aos professores. No entanto, sem reconhecer a realidade, analisar e se instrumentalizar, é impossível mudar o modo pelo qual a docência tende a ser colocada como uma profissão de segunda classe. Especialmente, quando se trata de crianças da Educação Infantil.

A criticidade ou a formação crítica a que se refere Freire em suas obras, diz respeito à capacidade de repensar a realidade objetiva. Ou seja, para Freire, é necessário que professores tenham essa atitude frente a vida e, deste modo, reflitam na realidade do processo educativo. A ideia de pensar certo, presente na obra *Pedagogia do Oprimido* (2011b), expõe a importância em ser coerente entre a conduta humanizadora e à docência. O pensar certo é um processo que supera a ingenuidade, problematiza os modos aparentemente determinantes da realidade dos educadores e dos estudantes, e se esforça a promover uma educação para a liberdade. Assim, é preciso que professores da educação infantil assumam a busca própria humanização, não numa perspectiva individual, mas libertadora.

O educador tem a responsabilidade de se reconhecer como sujeito do processo educativo. Isso quer dizer que, professores devem reconhecer sua responsabilidade no processo, sem se limitar à culpa condicionada pelo impossível, posto pela realidade, mas, ao contrário, deve encontrar caminhos possíveis para o exercício da cidadania, da liberdade e do pensar certo no ato de ensinar. Isto quer dizer, olhar para si e para a realidade, entendendo como ela é organizada, quais as dificuldades impostas pelo sistema de ensino, pelas políticas públicas, os questionamentos da sociedade, a cultura que envolve os processos educativos, mas encontrar em meio a tudo isso, as possibilidades de exercer a docência.

É preciso saber o que ensinar e saber numa concepção crítica. Ou seja:

“Por sua vez, o[a] professor[a] só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o aprende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora reconhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico.” (FREIRE, 2008, p.81)

O que Freire elucida neste trecho da Pedagogia da esperança (2008) é a necessidade do conhecimento sobre o que se ensina, matemática, português, geografia, história ou qualquer componente curricular, devendo o professor dominar os conceitos e, na sequência, (re)conhecê-los à medida que, ao ensinar, promova espaço para a aprendizagem dos educandos, encontrar o caminho possível para este processo de ensino e aprendizagem, na educação infantil, de interação e brincadeiras. Ensinar é permitir a busca pelo aprender, isto também demanda a criatividade de professores comprometidos com a educação e envolvimento com as crianças.

Estes saberes já são postos nas propostas de Freire, e amplamente debatidos. Mas surge um questionamento em relação à Educação Infantil, a saber, o que se deve saber para ensinar?

Sendo entendida a educação como crítica para a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, ou seja, um processo para transformar a curiosidade em capacidade de repensar e posicionar-se como existente no mundo, deve considerar a recriação do entendimento da própria existência. É essa curiosidade epistemológica que produz conhecimento (Freire, 1994).

Nada mais digno, portanto, que desde muito pequenas as crianças tenham condição de colocar sua própria história como motivo de aprender, de orientar a curiosidade e transformá-la criticamente em prática epistemológica. Que digam e sejam ouvidas, que brinquem e sejam vistas, que errem e sejam redirecionadas, respeitando as histórias contadas por outras crianças, as regras que colaboram com o brincar, que inventem novas brincadeiras, que convidem e sejam convidadas a imaginar, fantasiar, jogar e significar o mundo a partir das próprias percepções dele e em conjunto com outras crianças, acompanhadas e auxiliadas por um professor respeitoso dessas descobertas sobre como contar a própria história e ouvir a história de outras pessoas.

Mas, para a criança da Educação Infantil ter essa perspectiva de aprender sobre o mundo para colocar a própria história como cerne de suas aprendizagens, demanda que os adultos que a rodeiam sejam, também, capazes disto. Por isto, a formação de professores críticos com foco na Educação Infantil é tão importante.

Vemos então o primeiro conhecimento necessário para professores de todos os níveis educativos: ter na própria história o motivo e o impulso de se aprender. Logo, para ensinar é preciso outros movimentos como a solidariedade, a amorosidade e a autoridade.

É comum no exercício da docência em Educação Infantil ouvir professores que sinalizam que não a consideram educativa, pois não há processo de ensino. Mas isso não seria no sentido de analisar o que é o processo de ensino em si. Muitas vezes, esse tipo de comentário expressa um sentido de transmissão de conteúdo, como uma defesa da educação bancária, o professor sendo aquele que sabe e que, portanto, doa friamente o conhecimento para aqueles capazes de aprender.

Este pensamento não é sobre a educação, tampouco sobre a educação infantil. O que defendemos, ao tomar a educação libertadora como referência é que a educação deveria ser pensada como uma instrumentalização dos sujeitos a partir de suas possibilidades, características, contextos social/cultural e percepção da realidade apresentada, de tal modo que: à medida da ampliação os conhecimentos e o se reconhecer como gente que transforma o mundo ao invés de se sujeitar a ele, instrumentalizam o motivo do fazer educativo. Assim, professores devem em acordo com Furiyama (2025, p.52):

“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”

Para elucidar os conceitos à luz da realidade, apresentamos dois relatos: o primeiro diz respeito a um passeio ao museu de zoologia da universidade. Coube as professoras reconhecerem as percepções das crianças ao mesmo tempo estudarem os conceitos presentes com o intuito de ampliar o repertório social, cultural e cognoscente das crianças. Ao mesmo tempo explorar espaços que, em geral, crianças em vulnerabilidade, não têm acesso, ainda que este espaço deveria fazer parte da vida das crianças.

Uma turma de crianças de 3 anos chegou completamente eufórica ao museu. Quase todos precisaram de ajuda para não tocar nas peças restritas ou tomar cuidado para não danificar as peças que poderiam ser tocadas. Mas uma criança parou à porta, ainda que demonstrasse curiosidade, encheu os olhos de lágrimas e disse estar com medo. O agir com vista a um processo

libertador coloca esse medo como parte da história da criança, como verdadeiro, e só pode ser reconhecido com uma atitude solidária frente a dois componentes: a criança em si, com suas demandas e, no caso, medo, e a importância de aprender sobre os animais, que era o objetivo do passeio.

Mesmo percebendo e sendo convidada a entrar e participar da descoberta, tanto por professoras, quanto por outras crianças, não conseguiu. Solidariedade, para Freire (2011b), é encontrar saídas interagindo com o sujeito e não por ele. Não se soluciona o problema da criança com medo e curiosidade dando uma resposta, obrigando-a a entrar ou, simplesmente, deixando-a de fora da brincadeira de explorar o museu como parte do processo educativo. Foi preciso solidariedade para enxergar o sujeito, cidadão, livre e bem pequeno, o qual demandava um ato solidário e amoroso para aproveitar um momento de aprendizagem para além do espaço escolar. O medo deve ser entendido pelo sujeito, medo do quê? por quê?

A resposta: medo da imagem das cobras, de animais grandes, da onça e muitos outros bichos que estavam presentes na sala. A devolutiva da professora: mas, e as borboletas? Nesse momento a criança encontrou o que a ligaria ao processo, olhou, conversou e demonstrou controle ao observar e conversar sobre cada uma que estava no estojo, passou rápido pelos outros animais do caminho. Mas, experimentou o que sua subjetividade dava conta naquele momento.

Freire trata de grandes modelos de solidariedade, da luta contra a opressão, da prática democrática. É comum esquecermos que pequenos atos de solidariedade, como acolher o medo e ainda assim estimular a coragem, podem constituir-se em modos de respeitar a história dos sujeitos. Às vezes, o dizer que a educação infantil não é educativa, é dizer que pequenos atos não são parte de um processo de busca pela liberdade. Contudo, é nesse processo de olhar, perceber, respeitar e educar os sujeitos que se educa para a cidadania. É preciso que, em momentos simples, não se domestique, não condene a criança ao desrespeito à sua humanidade.

Professores que limitam sua formação e prática à educação bancária, não estão preparados para uma educação transformadora, não importando em qual nível atuem. Isto não é uma constatação, mas um desafio a ser superado.

Na mesma toada da solidariedade, temos a amorosidade que é, para Freire (2008), a finalidade da existência humana. Uma categoria ética da existência das pessoas. É o afeto que direciona as pessoas a conviver, dialogar, a brincar, a transformar, a respeitar e a buscar a justiça nas relações entre os povos.

Sendo o afeto de um pelo outro, apenas isso se dá com a rigorosidade humana. Afinal, há no outro uma verdade total e absoluta a ser replicada. Amorosidade é, em si, vida. Mas a vida se dá na tomada de consciência de si, de saber que o medo pode ser comunicado e será respeitado.

Outro conhecimento necessário para a atuação na educação infantil é a de autoridade. Cabe dizer que Freire se refere à autoridade como fruto da liberdade, para que não se torne licenciosa (Ghiggi, 2000). A autoridade tem a responsabilidade, em sua relação com a liberdade, da sistematização dos conhecimentos, sem perder sua ligação com o campo moral e ético, especialmente em sua função de dar condições para o diálogo e, por conseguinte, para a amorosidade e a solidariedade.

O espaço de trabalho da educação infantil, ainda que cansativo, pela demanda física, é também divertido, pela demanda criativa e inesperada da atuação docente. Certa feita, enquanto ia em direção a uma sala, a coordenadora observa a turma de crianças entre 1 e 2 anos brincando no parque. A professora da turma entende que o espaço deva ser explorado, entendido e elaborado pelas crianças, como modo de expressão e integração, mesmo de crianças bem pequenas, em todos os espaços da instituição educativa. A criança, mesmo bebês e crianças bem pequenos, precisam aprender também à brincar e a interagir, para que estes se tornem os meios pelos quais o trabalho docente de ensinar e aprender aconteçam.

A cena era: um espaço amplo, sem divisórias, aproximadamente 100 m² com duas funcionalidades; o refeitório da instituição, com espaço para cinco turmas realizarem as refeições, o que tomava em média, 40 m² do espaço. As funcionárias da limpeza estavam limpando, pois pouco antes algumas turmas haviam utilizado as mesas. Do outro lado, com a mesma proporção do espaço, o parque coberto, não há divisórias visíveis entre refeitório e parque. A professora chama, com tom sério, uma lista de quatro nomes, dizendo que elas deveriam voltar para o parque e não podiam pegar os materiais utilizados pelas zeladoras. Assim, as crianças deixam de lado as vassouras e rodos que rapidamente conseguiram pegar, enquanto uma delas tentava alcançar o balde que estava em um balcão mais alto e inacessível. Uma delas foi chorando até a professora, fazendo tentativas de fala. A professora supôs que as crianças queriam ajudar nas atividades de limpeza do espaço, e explicou entender que queriam ajudar a limpar, mas que naquele momento não era possível.

Mais tarde, no mesmo dia, a professora, que não viu a coordenadora olhando a cena, a procura e pergunta se a escola poderia providenciar materiais de limpeza para as crianças, vassouras, rodo, pano e um balde com um pouco d'água, pois elas queriam “ajudar a limpar o

parque”, ou seja, queriam brincar com o que viam repetidas vezes nas mãos das zeladoras da escola. A autoridade só pode caminhar com a liberdade quando há um diálogo sobre a curiosidade, as necessidades e a relação que se pode ter com e no mundo (FREIRE, 2008).

As crianças, mesmo em seus vocabulários curtos se comunicaram. E com vassoura, rodo, baldes e panos adaptados se colocaram como sujeitos do processo que lhes causava curiosidade, brincaram, imaginaram, ressignificam os objetos, não era sobre a limpeza, mas sobre a curiosidade, sobre experimentar uma parte daquilo que faz parte do mundo tangível de cada uma delas. Desde modo, é preciso entender a disciplina e o diálogo como prática democrática:

“Mas, por outro lado, essa disciplina não pode resultar de um trabalho feito nas crianças pelo professor. Requerendo, embora, a presença do professor ou da professora, sua orientação, seu estímulo, sua autoridade, essa disciplina devem ser construídas e assumidas pelas crianças.” (FREIRE, 2008, p.83 - grifos nossos)

Ainda que seja parte do desenvolvimento infantil a impulsividade e a necessidade de realização imediata de vontades, é possível associar as ideias de Freire (2013) sobre as crianças que experimentam desde cedo uma autoridade que lhes proporcione a liberdade de vincular os conhecimentos, as brincadeiras e experiências educativas com a expressão das curiosidades e noções sobre o mundo. Nesse sentido, estando mais próxima de entender a educação como prática da liberdade, a criança estará durante todo o processo escolar vivenciando sua existência.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste texto se caracteriza prioritariamente por pesquisa bibliográfica qualitativa, de modo a utilizar fontes teóricas, clássicas para tratar da pedagogia da liberdade, a partir do autor Paulo Freire e do pesquisador da obra freiriana Gomercindo Ghiggi e fontes de comentadores e produções de pesquisas atuais. Além de complementar as ideias por meio de fontes empíricas, a partir de vivência de uma das autoras sobre a expressão prática de conceitos tratados no texto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para tratar de uma educação como prática libertadora apresentamos exemplos de situações corriqueiras no trabalho docente da Educação Infantil. Analisamos os conceitos numa perspectiva dialógica do trabalho e observamos como os professores com uma percepção cidadã e a crítica se movimentam em direção a uma educação libertadora. É preciso ampliar a percepção prática sobre como, desde muito cedo, é preciso educar para que cada sujeito se reconheça como responsável pela própria história.

É preciso mais estudos, pesquisas e olhares para professores e professoras da Educação Infantil como primeiro espaço educativo que coloca a cidadania das crianças como parte do projeto de formação para a transformação da realidade, produzindo-a de maneira mais justa, dialógica e compatível com a humanização. Assim, se formarão desde cedo para a cidadania.

CONCLUSÃO

Por meio da observação de algumas legislações, retomando as mais clássicas e as associando ao que se apresenta tanto para a formação inicial, quanto para a formação continuada de professores da rede pública, há uma urgência em repensar a formação de professores com vistas à cidadania. Não é possível garantir que a formação conduza à prática docente de modo a promover uma percepção crítica espontânea sobre a realidade. Deve haver a necessidade de analisar a realidade para transformá-la pelo professor/a.

Ao utilizar de conceitos presentes na pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire, que apresenta o exercício da cidadania como proposta recorrente, reconhecemos uma lacuna legal, em no limite, direcionar a formação para esta finalidade. É preciso que, primeiramente, professores se reconheçam em sua existência, humanidade e cidadania para, então, agirem num contexto solidário, amoroso e tenham a autoridade que advém de uma prática voltada para a liberdade.

REFERÊNCIAS

Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. (2018). Brasília, DF: MEC. Recuperado em 22 nov. 2025 de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.

pdf.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

Freire, P. (1994). *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1980). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2008). *Pedagogia da esperança*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido*. 50.ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2013). *Professora sim; tia não*. 24.ed. São Paulo: Paz e Terra.

Furyama, B. T. R. (2025) *O ensino na educação infantil: Contribuições de Paulo Freire*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá] Programa de Pós-Graduação em Educação, UEM. <https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes->

Ghiggi, G. (2000). *A Pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: (ou) Escrituras do óbvio convocativos à defesa política da autoridade e da educação para a liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação - superações teóricas e paradoxos do cotidiano*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital LUME. <http://hdl.handle.net/10183/262207>

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Recuperado em 22 de nov. 2025, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Lei n. 14.817, de 16 de janeiro de 2024 (2024). Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Brasília, DF. Recuperado em ... de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14817.htm.

Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019 (2019). Define as Diretrizes Curriculares para a formação de professores para a Educação Básica, DF. Recuperado em <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982/resolucao-cne-cp-n-2>.

Scocuglia, A. C. (2018). A pedagogia do oprimido e o legado de Paulo Freire. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 66, p. 100-111. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0163d20dc7de4f9b2903348157121ab0_1596131342.pdf.