UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

***CAMPUS* ERECHIM**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



ISAURA WELKER

PAULO FREIRE E AS INFÂNCIAS:

REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA COM AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

ERECHIM

2026

ISAURA WELKER

PAULO FREIRE E AS INFÂNCIAS:
REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA COM AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

ERECHIM

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Welker, Isaura
PAULO FREIRE E AS INFÂNCIAS: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA COM AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS / Isaura Welker. -- 2026.
97 f.:il.

Orientador: Pós- Doutor Thiago Ingrassia Pereira

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim,RS, 2026.

1. Paulo Freire e Educação Infantil. I. Pereira, Thiago Ingrassia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ISAURA WELKER

PAULO FREIRE E AS INFÂNCIAS:
REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA COM AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 26/08/2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
THIAGO INGRASSIA PEREIRA
Data: 28/09/2026 18:46:52-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira
Orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br
JERONIMO SARTORI
Data: 29/09/2026 10:13:58-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Jerônimo Sartori
Avaliador

Documento assinado digitalmente
gov.br
FLAVIA BURDZINSKI DE SOUZA
Data: 28/09/2026 22:24:27-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Flávia Burdzinski, de Souza
Avaliadora

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Carlos e Izabel, por me ensinarem, desde muito cedo, a olhar o mundo com sensibilidade, compromisso e responsabilidade diante do outro. Foi com eles que aprendi que educar é também um gesto político de solidariedade, coragem e esperança. A eles devo os primeiros ensinamentos sobre justiça, dignidade e humanidade, que seguem iluminando cada passo da minha caminhada.

À minha querida tia Marinete (in memoriam), que cuidou de mim com amor desde a minha mais tenra infância e fez do afeto uma das primeiras formas de educação que conheci. Nos seus últimos dias de vida, tive a alegria de compartilhar com você a notícia de que havia ingressado no mestrado. Guardo para sempre a emoção daquele momento e a felicidade estampada em seu rosto, como quem celebrava um sonho que também era seu. Seu incentivo, seu cuidado e sua confiança me ensinaram, desde cedo, a acreditar que vale a pena seguir os sonhos, mesmo quando o caminho parece difícil. Esta conquista também lhe pertence, porque há muito de você na pessoa, na educadora e na pesquisadora que me tornei. Sua amorosidade permanece viva em mim e continua iluminando meus passos.

Às minhas irmãs, Carliza e Iarima, por serem parte das minhas raízes e da pessoa que me tornei. À Carliza, por ser um exemplo de humanidade e compromisso com o outro. Com ela aprendi que cuidar das pessoas é uma escolha cotidiana e que lutar pelo respeito às infâncias é também lutar por uma sociedade mais justa e amorosa. Sua sensibilidade, sua generosidade e sua forma de enxergar as crianças inspiram profundamente minha caminhada como educadora. À Iarima, por todas as bonitezas vividas ao longo da nossa infância, pelas aventuras compartilhadas, pelas memórias que seguem vivas e por me lembrar que crescer não significa perder a capacidade de se encantar com a vida.

À minha companheira, Patrícia, por compartilhar comigo a beleza e os desafios da vida. Obrigada por caminhar ao meu lado com amor, paciência e ternura. Por acreditar nos meus sonhos mesmo quando o caminho parecia incerto. Por acolher minhas inquietações, celebrar minhas conquistas e transformar o cotidiano em um lugar de afeto, cuidado e esperança. Você esteve presente em cada etapa desta caminhada, sustentando meus dias quando o cansaço parecia maior do que a esperança. Esta dissertação também é atravessada pelo seu amor, porque ninguém realiza um sonho sozinho, e este foi possível porque pude caminhar ao seu lado.

Aos meus sobrinhos, Agatha Maria, Augusto, Cecília e Álvaro, por serem mestres da minha própria formação humana. À Agatha Maria, minha primeira sobrinha, que desde o dia em que nasceu vem me inspirando a ser uma pessoa melhor e a olhar para as infâncias com

mais sensibilidade, respeito e encantamento. A ela devo também um agradecimento muito especial por ter desenhado, com a delicadeza e a criatividade próprias de uma criança, a logo deste projeto. Seu desenho não é apenas uma identidade visual; ele traduz, com simplicidade e beleza, a esperança que esta pesquisa deseja semear.

Ao Augusto, por me ensinar, todos os dias, que a curiosidade é o primeiro passo para conhecer o mundo. Suas perguntas, descobertas e encantamentos renovam em mim a certeza de que aprender é um movimento permanente.

À Cecília, por me lembrar que cada criança é única, com seu jeito próprio de ser, sentir, brincar e descobrir o mundo. Que você cresça sempre cercada de amor, cuidado, respeito e liberdade para viver plenamente a beleza da sua infância.

Ao Álvaro, por me ensinar a desacelerar, a olhar o mundo com mais sensibilidade, amor e presença, lembrando-me de que as maiores aprendizagens acontecem, muitas vezes, nas pequenas coisas.

É com vocês que reaprendo, todos os dias, o verdadeiro sentido da infância. Vocês fazem de mim uma educadora mais sensível, mais curiosa e mais humana. A pedagogia que construo nasce também da convivência com cada um de vocês. Se hoje acredito nas infâncias, é porque são vocês que me ensinam, diariamente, que educar é também brincar, escutar, cuidar, imaginar e esperançar. Estou me tornando a pedagoga que desejo porque tenho todos vocês para me ensinar, todos os dias, a ser uma pessoa melhor.

Ao querido Professor Dr. Thiago Ingrassia Pereira, minha mais profunda gratidão. Mais do que orientar esta pesquisa, você esteve presente em toda a minha trajetória acadêmica, acompanhando minhas descobertas, incentivando meus sonhos e acreditando, muitas vezes antes de mim, na potência da minha escrita e das minhas ideias. Obrigada por cada conversa, por cada leitura cuidadosa, pela confiança, pela amizade construída ao longo desses anos e pela forma generosa, ética e profundamente humana com que exerce à docência e a orientação. Fazer todas as minhas pesquisas ao seu lado foi um privilégio e uma alegria que levarei para toda a vida. Você me ensinou que pesquisar Paulo Freire é, antes de tudo, comprometer-se com as pessoas, com a justiça social e com a esperança. Obrigada por ser um orientador que acolhe, incentiva, desafia e caminha junto. Sua confiança foi essencial para que eu acreditasse, cada vez mais, na pesquisadora que estou me tornando.

À Professora Dra. Flávia Burdzinski de Souza, minha sincera gratidão por aceitar fazer parte desta banca e, sobretudo, por ter marcado profundamente minha formação desde a graduação. Foi nas aulas de Educação Infantil que aprendi a olhar para as infâncias com mais sensibilidade, respeito e encantamento. Sua forma de compreender as crianças e de defender

seus direitos despertou em mim um amor que hoje floresce nesta pesquisa e em minha prática docente. Obrigada por me inspirar, desde os primeiros passos da graduação, a acreditar nas crianças como sujeitos de direitos, de cultura e de potência.

Ao Professor Dr. Jerônimo Sartori, também membro desta banca, agradeço pela acolhida generosa, pela escuta sensível e pela inspiração Freireana que sempre transmitiu em sua caminhada como educador. Tenho profunda gratidão por sua orientação durante o Estágio de Docência, momento em que pude aprender que ensinar é um exercício permanente de diálogo, humildade e amorosidade. Sua forma de viver a educação é, para mim, um testemunho de que a pedagogia também se faz na delicadeza dos encontros e na coerência entre aquilo que se diz e aquilo que se vive.

E, de maneira muito especial, às crianças, razão maior desta pesquisa e da educadora que me tornei. Com elas aprendo, todos os dias, a olhar o mundo com curiosidade, sensibilidade e esperança. São seus olhos atentos, suas perguntas inquietas, seus silêncios, seus risos e seus encantamentos que renovam minha confiança na educação como possibilidade de transformação. As crianças me ensinam que a esperança não mora apenas no futuro, mas habita intensamente o presente. Elas me lembram que a infância é potência, criação, resistência e reinvenção permanente da vida.

Esta dissertação é, acima de tudo, a expressão dos encontros que me constituíram. Em cada página há um pouco de cada pessoa que caminhou comigo, acreditou em mim e, de diferentes formas, me ensinou que educar é um ato de amor, diálogo, esperança e compromisso com um mundo mais humano.

“Amar a onda do mar; adorar ver a neve cair, sobretudo quando se pertence a uma região onde inexiste a neve. Perder-se no que parece ser menor, insignificante, desimportante, na beleza de um detalhe. Relacionar-se esteticamente no mundo, nesse sentido, é apreciar sua boniteza sem economizar tempo nisso. Por fim, amar a infância é começar a viver novamente a cada vez”.

Walter Kohan

RESUMO

Esta dissertação analisa as contribuições do pensamento de Paulo Freire para a construção de práticas educativas libertadoras e transformadoras na Educação Infantil. Parte da compreensão de que pensar as infâncias à luz do referencial Freireano é reconhecer as crianças como sujeitos históricos, culturais, políticos e de direitos, capazes de ler, interpretar e transformar o mundo desde os primeiros anos de vida. Embora Paulo Freire não tenha elaborado uma pedagogia específica para a Educação Infantil, sua obra apresenta fundamentos éticos, políticos e pedagógicos que dialogam com as infâncias e reafirmam a atualidade de seu pensamento para uma educação comprometida com a humanização. A pesquisa tem como objetivo compreender de que maneira as ideias presentes na obra de Paulo Freire, articuladas às contribuições de seus comentadores, podem fundamentar práticas educativas libertadoras na Educação Infantil. Para isso, aprofunda categorias como amorosidade, curiosidade, leitura de mundo e esperança, evidenciando suas contribuições para uma prática pedagógica pautada no diálogo, na humanização e no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, saberes e cultura. A investigação fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, articulando pesquisa bibliográfica e pesquisa diagnóstica. A pesquisa bibliográfica possibilitou aprofundar o pensamento de Paulo Freire e de seus comentadores, enquanto a perspectiva diagnóstica orientou a elaboração do produto educacional, aproximando teoria e prática. Os resultados evidenciam que, embora Paulo Freire não tenha sistematizado uma pedagogia específica para a Educação Infantil, seus princípios oferecem fundamentos para práticas educativas baseadas no diálogo, na escuta, na participação, na amorosidade, na curiosidade, na esperança e na leitura crítica do mundo. A pesquisa reafirma que uma prática inspirada em Paulo Freire reconhece as crianças como sujeitos de direitos, cultura e saberes, capazes de participar da construção do conhecimento e da transformação da realidade. Como produto educacional, foi elaborado o *Guia de Fontes: Paulo Freire e as Infâncias*, organizado em formato de *workbook*. O material reúne livros, artigos, vídeos, documentários e outros recursos que aproximam o pensamento Freireano das práticas na Educação Infantil, constituindo-se como proposta de formação continuada para educadoras e educadores. Complementando essa proposta, foi criada uma página no Instagram para divulgar o guia, a pesquisa e conteúdos relacionados, fortalecendo uma rede de educadores comprometidos com uma educação crítica, democrática, sensível e humanizadora. Espera-se, assim, contribuir para a valorização das infâncias e para o fortalecimento de práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios éticos, políticos e pedagógicos de Paulo Freire.

Palavras-chave: infâncias; Paulo Freire; Educação Infantil; educação popular.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the contributions of Paulo Freire's thought to the development of liberating and transformative educational practices in Early Childhood Education. It is based on the understanding that approaching childhoods through Freire's theoretical framework means recognizing children as historical, cultural, and political subjects and as rights-bearing individuals capable of reading, interpreting, and transforming the world from their earliest years. Although Paulo Freire did not develop a specific pedagogy for Early Childhood Education, his work offers ethical, political, and pedagogical foundations that engage with childhoods and reaffirm the relevance of his thought to an educational approach committed to humanization. The research aims to understand how the ideas presented in Paulo Freire's work, in dialogue with the contributions of his commentators, can underpin liberating educational practices in Early Childhood Education. To this end, it explores key concepts such as love, curiosity, reading the world, and hope, highlighting their contributions to pedagogical practices grounded in dialogue, humanization, and the recognition of children as subjects of rights, knowledge, and culture. The study adopts a qualitative approach, combining bibliographic research and diagnostic research. The bibliographic research enabled an in-depth examination of Paulo Freire's thought and the interpretations of his commentators, while the diagnostic perspective guided the development of the educational product, bringing theory and practice closer together. The findings indicate that, although Paulo Freire did not systematize a specific pedagogy for Early Childhood Education, his principles provide a foundation for educational practices based on dialogue, listening, participation, love, curiosity, hope, and a critical reading of the world. The study reaffirms that practices inspired by Paulo Freire recognize children as subjects of rights, culture, and knowledge, capable of participating in knowledge construction and transforming reality. As an educational product, the *Source Guide: Paulo Freire and Childhoods* (*Guia de Fontes: Paulo Freire e as Infâncias*) was developed in workbook format. The material brings together books, articles, videos, documentaries, and other resources that connect Freirean thought with Early Childhood Education practices, serving as a continuing professional development resource for educators. Complementing this initiative, an Instagram page was created to disseminate the guide, the research, and related content, fostering a network of educators committed to critical, democratic, sensitive, and humanizing education. Thus, the study seeks to contribute to the appreciation of childhoods and to strengthening pedagogical practices grounded in Paulo Freire's ethical, political, and pedagogical principles.

Keywords: childhoods; Paulo Freire; Early Childhood Education; popular education.

SUMÁRIO

1 TRILHANDO CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA 12

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO 24

3 DA INVISIBILIDADE AO RECONHECIMENTO: CAMINHOS DA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA SOCIAL 28

3.1 BREVE LEVANTAMENTO HISTÓRICO DA INFÂNCIA NO BRASIL 29

3.2 INFÂNCIAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: MARCOS LEGAIS E POLÍTICOS 31

3.2.1 Entre direitos reconhecidos e infâncias vividas: diferentes experiências de ser criança 37

3.2.2 A infância como experiência: outros modos de pensar o ser criança 41

4 EDUCAÇÃO POPULAR: CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA LIBERTADORA 44

4.1 EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL 48

4.2 EDUCAÇÃO POPULAR E AS INFÂNCIAS 52

5 PAULO FREIRE: CAMINHOS DE ESPERANÇA E TRANSFORMAÇÃO 56

6 DIMENSÕES DE ANÁLISE DO PENSAMENTO FREIREANO 62

6.1 CURIOSIDADE 63

6.2 LEITURA DE MUNDO 70

6.3 AMOROSIDADE 76

6.4 ESPERANÇA 82

7 (IN) CONCLUSÕES 88

REFERÊNCIAS 91

APÊNDICE A – Produto educacional: caminhos freireanos para as infâncias 94

1 TRILHANDO CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Considero importante iniciar esta dissertação compartilhando um pouco da minha trajetória e das vivências que, ao longo dos meus 27 anos, contribuíram para constituir a educadora e a pesquisadora que hoje escreve estas páginas. Os caminhos que percorri me trouxeram até aqui. Caminhos que se fazem caminhando. A curiosidade que me motivou e que ainda hoje me impulsiona a escrever e pesquisar sobre educação, infâncias e desigualdade social teve início na minha própria infância.

Aprendi desde cedo, com os meus pais, que o mundo é desigual e, muitas vezes, injusto. Com eles, aprendi a olhar a sociedade de forma crítica e a refletir sobre as relações entre opressores e oprimidos. Esses temas faziam parte das conversas em nossa casa, mas não apenas das palavras. Meus pais os expressavam também em suas atitudes, em suas escolhas e na forma como se colocavam diante da vida. Foi assim que aprendi, ainda pequenina, a me importar com as pessoas e com os caminhos que elas percorrem.

Essa curiosidade tornou-se ainda mais intensa quando comecei a participar de um projeto voluntário com meninos e meninas oriundos(as) de classes populares. Percebi que muitas crianças ainda não haviam se apropriado da leitura e da escrita, e eu desejava compreender por que esse processo ainda não havia se consolidado, mesmo frequentando a escola. Também queria contribuir para que essas crianças ampliassem suas formas de expressão e de compreensão do mundo, aproximando-se das palavras e das letras como possibilidades de registrar, comunicar e ressignificar os saberes e as experiências que já construíam em suas vivências cotidianas.

Com esse propósito, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul. Foi ali que encontrei professores e professoras que compartilhavam o mesmo sonho que o meu: construir uma escola democrática, popular, acessível e transformadora.

No ano de 2017, o mesmo em que ingressei no curso de Pedagogia, fui selecionada para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, no qual permaneci durante um ano. Nesse período, tive a oportunidade de retornar à escola, mas agora como estudante de licenciatura, uma futura professora. Acompanhei duas turmas: inicialmente, um 1º ano e, posteriormente, um 5º ano do Ensino Fundamental.

Gosto de compreender essa experiência no PIBID como uma troca recíproca. Eu frequentava os espaços escolares e aprendia com as crianças, com as professoras, com a equipe gestora e com o cotidiano da escola. Ao mesmo tempo, o programa não me colocava apenas na

posição de observadora. Ele me convidava a assumir o lugar de pesquisadora e de educadora, alguém que também podia contribuir, intervir e colaborar para tornar a escola um espaço cada vez melhor.

Concomitantemente à bolsa do PIBID, participei da criação do primeiro Centro Acadêmico (CA) do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim. Éramos o único curso que ainda não possuía um Centro Acadêmico. Depois de muitas reuniões, estudos, conversas e partilhas, fundamos esse espaço de representação estudantil, organizamos a chapa e fomos eleitas e eleitos para representar o curso. Nosso principal objetivo era defender os direitos, os interesses e as necessidades das acadêmicas e dos acadêmicos, além de promover atividades acadêmicas, culturais e sociais. Nesta dissertação de mestrado, reafirmo-me como uma professora que acredita na politicidade da educação.

Algum tempo depois, participei do processo seletivo para o Programa de Educação Tutorial (PET) Práxis Licenciaturas – Conexões de Saberes, financiado pelo FNDE. A seleção foi bastante criteriosa, mas tive a alegria de realizar o sonho de me tornar petiana. O PET do qual tive o privilégio de participar é um programa interdisciplinar organizado em grupos compostos por doze estudantes, um tutor e até dois voluntários dos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim (RS). Trata-se de um espaço fundamental na formação para a docência, pois articula o tripé que caracteriza a universidade pública: ensino, pesquisa e extensão.

O caráter coletivo e interdisciplinar do PET permitiu que eu conhecesse diferentes perspectivas sobre as diversas áreas do conhecimento. Nossos grupos de estudos eram marcados por debates profundos, que frequentemente me colocavam em contato com temas até então desconhecidos. Durante o período em que permaneci no programa, participei de viagens de estudos, organizei eventos, apresentei trabalhos em congressos, escrevi capítulos de livros e vivi a universidade em sua plenitude.

O que despertou em mim um interesse ainda maior por participar desse grupo foi o fato de o PET ter como base epistemológica a matriz Freireana. Antes mesmo de ingressar na graduação, eu já nutria o desejo de conhecer e estudar as obras de Paulo Freire. No PET, porém, esse encontro tornou-se mais profundo e frequente, contribuindo de maneira significativa para minha formação como educadora freireana. Foi também nesse período que nasceu o interesse em investigar a perspectiva de Paulo Freire sobre as infâncias, um campo ainda pouco explorado, considerando que o educador dedicou grande parte de sua produção à educação de jovens e adultos.

Após concluir a graduação em Pedagogia, participei de um processo seletivo para atuar como docente no Município de Erechim e fui aprovada. Como pedagoga e professora concursada, atuo na Educação Infantil, espaço em que vivencio, diariamente, os desafios e as possibilidades de uma educação que valoriza a participação ativa das crianças, o respeito às suas singularidades e a construção coletiva do conhecimento. Minha prática docente tem se constituído como um espaço-tempo de reflexão e ação articuladas, em permanente diálogo com as contribuições de Paulo Freire para as infâncias, fortalecendo meu compromisso com uma práxis[1] pedagógica transformadora.

Ao reconhecer a importância da gestão escolar a partir do meu percurso formativo e da minha atuação docente, participei de um processo seletivo para a Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo selecionada para o curso de Especialização. Essa formação foi fundamental em minha trajetória como educadora, pois ampliou minha compreensão acerca dos desafios e das possibilidades da gestão democrática e participativa. Durante esse percurso, aprofundei meus estudos sobre políticas educacionais, organização escolar e processos de gestão orientados pelos princípios de Paulo Freire, fortalecendo ainda mais meu compromisso com uma educação transformadora e humanizadora.

Posteriormente, ingressei no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Sinto-me realizada por estar cursando o mestrado nesta universidade e neste programa, pois essa trajetória acadêmica representa a continuidade do meu compromisso com uma educação libertadora e transformadora.

Faço parte da história desta universidade, e ela faz parte da minha. Sinto-me pertencente aos seus espaços, aos ambientes de debate, de formação e de construção coletiva do conhecimento. Agora, a UFFS celebra 17 anos e, há nove deles, participo ativamente dessa instituição que transforma e também se deixa transformar por seus educandos e educandas. Uma universidade viva, comprometida com a formação de sujeitos críticos, sensíveis e engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Comecei esta introdução utilizando a palavra caminhos, e é por ela que pretendo seguir na continuidade desta escrita. Afinal, como nos lembra Paulo Freire, “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Freire, 1997, p. 79).

[1] “Trata-se de um conceito básico que perpassa toda a obra de Paulo Freire. É indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência” (Rossato, 2019, p. 90).

A menina que sonhava com um mundo mais justo e igualitário hoje é mulher e continua sonhando. Mas, para além do sonho, hoje acredito que também posso contribuir para a construção desses espaços, especialmente por meio desta pesquisa, que tem como tema *As perspectivas de Paulo Freire e de seus comentadores sobre as infâncias e a construção de uma educação libertadora com crianças de 0 a 6 anos*.

Não escolhi pesquisar esse tema de forma aleatória, como quem acorda um dia e decide o que fazer. Essa escolha nasceu dos caminhos que percorri ao longo dos meus 27 anos de vida. Ser bolsista, ser licenciada, ser pedagoga, ser professora das infâncias e ser Freireana: todas essas experiências me atravessam e me constituem. Elas me conduzem, com sentido e afeto, até este campo de estudo, que pulsa em mim como um compromisso ético, político e pedagógico.

Ao revisitar essa trajetória, compreendo que meu lugar de pesquisa se constitui, antes de tudo, no campo da Educação Popular e no pensamento de Paulo Freire. É nesse horizonte ético, político e pedagógico que esta investigação se ancora. Assim, embora as infâncias constituam o campo com o qual dialogo, é a partir da vida, da obra e do legado freireano que procuro compreendê-las, buscando refletir sobre as possibilidades de uma educação libertadora construída com as crianças desde os primeiros anos de vida.

Essas experiências também constituem a concepção de infância que orienta esta pesquisa. Compreendo a infância não como uma etapa de preparação para a vida adulta, mas como uma construção histórica, social, cultural e política, marcada por diferentes formas de viver, sentir e interpretar o mundo. Nessa perspectiva, reconheço as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas de suas próprias experiências, capazes de interpretar, questionar, criar e transformar a realidade por meio de suas relações e de seus modos singulares de existir.

Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Sarmento (2005), ao destacar que as crianças são sujeitos competentes, capazes de interpretar a sociedade, estabelecer relações, expressar sentimentos e produzir sentidos sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo que as cerca. Desse modo, suas formas próprias de pensar, agir e se relacionar revelam maneiras singulares de participar da vida social e de construir conhecimentos, que precisam ser reconhecidas e valorizadas nos diferentes contextos em que vivem.

É a partir desse horizonte teórico e ético que esta pesquisa se desenvolve. Ao dialogar com a vida, a obra e o pensamento de Paulo Freire, bem como com seus comentadores, busca compreender de que maneira suas contribuições podem fundamentar a construção de práticas educativas comprometidas com a escuta, com a participação e com a transformação social junto às crianças da Educação Infantil.

Diante desse percurso, torna-se fundamental explicitar quem é Paulo Freire e por que sua vida e sua obra sustentam esta pesquisa. Paulo Freire (1921–1997) foi um educador brasileiro reconhecido internacionalmente por sua contribuição à educação crítica e emancipadora. Pernambucano, construiu sua trajetória intelectual e política a partir do compromisso com as classes populares, defendendo uma educação fundamentada no diálogo, na conscientização e na transformação social.

Sua experiência com os processos de alfabetização de jovens e adultos, especialmente na década de 1960, fez com que seu pensamento ultrapassasse as fronteiras do Brasil, tornando-o uma das maiores referências da Educação Popular no mundo. Sua palavra, nascida do diálogo com as realidades vividas pelos sujeitos e com as lutas por transformação social, encontrou caminhos que extrapolaram territórios e contextos específicos. Como afirma Gadotti (2001), “as teorias de Paulo Freire cruzam as fronteiras das disciplinas, das ciências, para além da América Latina”, revelando a força de uma obra que dialoga com diferentes campos do conhecimento e com diferentes povos.

Nessa mesma direção, Gadotti (2001) destaca que “é preciso relevar a importância da obra de Paulo Freire em termos globais. Seria ingênuo considerar sua pedagogia como uma pedagogia só aplicável no chamado 'Terceiro Mundo”, pois sua perspectiva permanece viva como possibilidade de pensar uma educação humanizadora, crítica e comprometida com a transformação das realidades.

Para Freire, educar constitui um ato político, ético e amoroso, que parte do reconhecimento dos sujeitos como históricos, inacabados e capazes de intervir na realidade, pois “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Freire, 2019, p. 57).

Sua crítica à educação bancária, aquela que deposita conteúdos nos estudantes, contrapõe-se à defesa de uma educação dialógica e problematizadora, na qual “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 2019, p. 96).

Embora tenha dedicado grande parte de sua obra à educação de jovens e adultos, seus fundamentos teóricos ultrapassam esse campo específico. Em Paulo Freire, a educação constitui-se como uma prática histórica, ética e política, que não se restringe a um público ou etapa de ensino, mas se abre como horizonte para compreender a própria condição humana. Nesse sentido, a leitura de sua obra exige mais do que a repetição ou a aplicação de conceitos; requer um movimento permanente de recriação crítica, atento ao caráter inacabado da história e da própria prática educativa.

Como afirma o próprio autor,

> Reinventar Freire significa aceitar minha proposta de encarar a história como possibilidade. Desse modo, o assim chamado educador freireano, que se recusa a reinventar-me, está simultaneamente negando a história como uma possibilidade e procurando pela prova professoral, certeza de aplicações técnicas (Freire, 2022, p. 96).

Essa afirmação evidencia que a fidelidade ao pensamento freireano não se realiza pela reprodução literal de suas ideias, mas pela capacidade de recriá-las em novos contextos, problematizando-as e ampliando seus horizontes. Reinventar Freire, portanto, não significa distorcer sua obra, mas assumir seu caráter aberto, histórico e inacabado. Trata-se de compreender que seus escritos não oferecem respostas prontas nem modelos a serem simplesmente aplicados. Ao contrário, apresentam princípios que convidam à reflexão crítica sobre diferentes realidades educativas.

É justamente nesse sentido que reside a força de seu pensamento. Ao recusar a rigidez metodológica e a transformação da pedagogia em técnica, Freire convoca educadoras e educadores a assumirem a responsabilidade ética de produzir sentidos próprios a partir da leitura de sua obra. Como afirma o autor,

> A história é sempre uma possibilidade e não fixada ou predeterminada. Igualmente, o(a) educador(a) progressista deve estar sempre em mudança, continuamente reinventando-me e reinventando o que significa ser democrático em seu próprio contexto específico cultural e histórico (Freire, 2022, p. 93).

Assim, partir dos escritos originais de Freire implica não apenas estudar, mas também tencionar e dialogar com eles e colocá-los em relação com novos problemas, especialmente aqueles que emergem das infâncias, da diversidade das experiências educativas e das desigualdades sociais contemporâneas. É nesse movimento de recriação que o pensamento Freireano permanece vivo, atual e potente como referência para uma educação comprometida com a transformação social.

Sua concepção de educação como prática ética, política e transformadora oferece bases consistentes para pensar os processos educativos em diferentes etapas da vida, inclusive nas infâncias. Ao compreender os sujeitos como históricos, capazes de ler o mundo e de intervir na realidade, Freire oferece elementos para refletir sobre a criança não como promessa de futuro, mas como presença ativa no presente.

É nesse movimento que esta pesquisa se insere. Ao dialogar com Freire e com seus comentadores, busca compreender de que maneira sua perspectiva pode contribuir para a construção de práticas educativas comprometidas com a escuta, com a participação e com a transformação social junto às crianças da Educação Infantil.

Assim, falar de Paulo Freire nesta dissertação não significa apenas apresentar um autor de referência. Significa reconhecer uma escolha teórica, ética e política. Significa afirmar que esta pesquisa se ancora em uma perspectiva crítica de educação, que compreende o ato educativo como compromisso com a dignidade humana, com o enfrentamento das desigualdades e com a construção coletiva de outros mundos possíveis.

A presente pesquisa propõe uma reflexão acerca de como as concepções freireanas podem contribuir para a Educação Infantil, considerando a importância de uma pedagogia libertadora que reconheça a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Nesse sentido, busca responder ao seguinte problema de pesquisa: como as ideias e concepções presentes nas obras de Paulo Freire podem contribuir para a construção de uma prática educativa libertadora e transformadora na Educação Infantil?

Em consonância com essa questão, o objetivo geral desta dissertação é compreender de que maneira as ideias e concepções presentes na obra de Paulo Freire podem fundamentar e inspirar a construção de uma prática educativa libertadora e transformadora voltada à Educação Infantil. Para alcançar tal objetivo, a pesquisa organiza-se a partir dos seguintes objetivos específicos:

- Aprofundar o estudo de conceitos centrais na obra de Paulo Freire e de seus comentadores, explicitando suas contribuições teóricas e ético-políticas para a construção de uma práxis pedagógica libertadora com as crianças;
- Investigar como as perspectivas freireanas podem dialogar com a Educação Infantil em uma abordagem alinhada à Educação Popular;
- Contribuir para a reflexão e o aprimoramento das ações pedagógicas voltadas às infâncias, à luz do referencial freireano;
- Elaborar um produto educacional em formato de Guia de Fontes, destinado a profissionais da Educação Infantil, oferecendo referências, reflexões e inspirações pedagógicas fundamentadas nas contribuições de Paulo Freire.

Considerando esses objetivos, a pesquisa orienta-se por uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educativos são constituídos por histórias, relações, experiências e sentidos que não podem ser apreendidos apenas por meio de dados mensuráveis. A educação acontece em contextos sociais e históricos concretos, nos quais crianças e educadores constroem saberes, significados e formas singulares de compreender e estar no mundo. Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa possibilita uma aproximação mais sensível das realidades educativas, valorizando a escuta, o diálogo e a compreensão das múltiplas dimensões que atravessam as infâncias e as práticas pedagógicas.

Conforme Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, possibilitando compreender dimensões da realidade que não podem ser apreendidas apenas pela quantificação. Essa compreensão dialoga diretamente com a presente investigação, pois permite olhar para as concepções de Paulo Freire e de seus comentadores como construções históricas, sociais e humanas, tecidas em diferentes contextos e experiências. Assim, busca-se compreender como essas contribuições podem iluminar práticas educativas mais dialógicas, amorosas e comprometidas com as crianças e com o reconhecimento das infâncias em sua singularidade.

Metodologicamente, o estudo articula duas frentes complementares: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa diagnóstica. A investigação bibliográfica possibilita o aprofundamento nas obras de Paulo Freire e de autores que dialogam com suas contribuições para pensar as infâncias. Por meio desse levantamento, busca-se compreender de que modo sua concepção de educação pode fundamentar práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação, a criticidade e a democracia desde os primeiros anos de vida.

Conforme Marconi e Lakatos (2007), a pesquisa bibliográfica reúne e sistematiza produções já realizadas, oferecendo bases consistentes para a construção do conhecimento e evitando repetições ou equívocos conceituais.

A pesquisa diagnóstica, por sua vez, volta-se à compreensão de uma realidade educacional concreta, buscando identificar desafios, necessidades e possibilidades de transformação das práticas pedagógicas. Segundo Pereira e Bagnara (2025), diagnosticar implica investigar profundamente uma realidade, produzindo sínteses e subsídios capazes de orientar ações futuras.

A relevância acadêmica desta pesquisa evidencia-se pelo reduzido número de estudos que articulam diretamente as contribuições de Paulo Freire com o campo das infâncias. Em levantamento realizado na plataforma SciELO[2], em abril de 2025, a partir dos descritores “Infâncias” e “Paulo Freire”, identificou-se apenas um trabalho que aborda diretamente essa temática, o que demonstra a escassez de produções nesse campo específico. Essa constatação evidencia a necessidade de ampliar as investigações, reforçando a pertinência e a atualidade deste estudo para a área da Educação.

O artigo identificado, intitulado *Paulo Freire: outras infâncias para a infância*, de Walter Omar Kohan (2018), propõe uma reflexão acerca da relação de Paulo Freire com a

[2] A SciELO (Scientific Electronic Library Online) é uma biblioteca digital de livre acesso e um modelo para a publicação eletrônica cooperativa de periódicos científicos na internet. Acesso em: https://www.scielo.br/j/edur/a/q6yRqYmN7nmgffpjrdTmJnb/?lang=pt.

infância, compreendendo-a não apenas como uma etapa cronológica da vida, mas como uma dimensão existencial e formativa. A partir da análise de obras autobiográficas, como *Cartas a Cristina*, o autor evidencia como a infância constitui uma força vital e transformadora na trajetória Freireana.

Nesse sentido, o texto mobiliza conceitos como o de "menino conectivo", entendido como aquele que articula diferentes realidades sociais, bem como a ideia de uma "revolução menina", fundamentada na curiosidade, na inquietação e na permanente capacidade de questionar. Para Paulo Freire, preservar o espírito infantil constitui um elemento essencial da prática educativa crítica e da reinvenção da ação política.

A análise desenvolvida por Kohan (2018) permite compreender a infância como uma forma de habitar o presente, constituindo-se como condição fundamental para a liberdade, para o aprender e para a construção de uma educação verdadeiramente humanizadora, em qualquer etapa da vida.

Embora Freire não tenha dedicado suas pesquisas especificamente às infâncias, sua obra oferece fundamentos teóricos e ético-políticos potentes para pensar a educação em diferentes etapas da vida. Sua trajetória como educador e sua forma de compreender o mundo revelam uma profunda coerência entre pensamento e prática. Como poeticamente afirma Brandão (2014, p. 11): "Ele era um menino que aprendeu a ler e a escrever riscando palavras no chão. Será que foi por isso que depois virou o menino que plantava palavras?"

A relevância pessoal desta investigação também é significativa. Este estudo representa um compromisso ético e político com a construção de uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva, acolhedora, crítica e transformadora. Inspirada na perspectiva Freireana, a pesquisa busca contribuir para que professoras e professores reconheçam as crianças como sujeitos históricos, capazes de interpretar e transformar o mundo a partir de suas experiências e relações.

Pensar as infâncias é, igualmente, um ato político. Como aponta Kohan (2021), governos autoritários tendem a temer a infância, não como faixa etária, mas como potência de inquietação, curiosidade e questionamento. A infância, nesse sentido, incomoda porque pergunta, porque não se conforma, porque insiste. Pesquisar as infâncias, portanto, é também afirmar o valor da pergunta, do diálogo e da possibilidade de transformação.

Os caminhos percorridos até aqui revelam que esta pesquisa nasce de uma trajetória pessoal, profissional e acadêmica profundamente entrelaçada ao pensamento freireano. É a partir desse percurso que a dissertação se organiza, buscando conduzir o leitor por diferentes caminhos de reflexão sobre as infâncias, a Educação Popular e as contribuições de Paulo Freire para a construção de práticas educativas libertadoras.

Por fim, esta dissertação organiza-se em capítulos que assumem, simbolicamente, a palavra caminhos. Essa escolha não é aleatória. Ela expressa a compreensão de que tanto a educação quanto a pesquisa são processos em permanente movimento. Cada capítulo representa, assim, um trecho dessa caminhada, marcado por reflexões, descobertas e esperanças que se entrelaçam na construção de uma prática pedagógica comprometida com as infâncias e com a transformação social.

O Capítulo 1 – Trilhando Caminhos para uma Educação Libertadora apresenta os elementos que deram origem à pesquisa. Nele são apresentados o tema, o problema de investigação, o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como a justificativa e os aspectos introdutórios do percurso metodológico. Compartilho também parte da minha trajetória pessoal e acadêmica, evidenciando como os encontros com as crianças e com a obra de Paulo Freire despertaram o desejo de investigar as infâncias sob uma perspectiva humanizadora. Mais do que situar o leitor, este capítulo revela o compromisso ético, político e afetivo que acompanha toda a pesquisa.

O Capítulo 2 – Percursos Metodológicos: Caminhos para a Construção do Conhecimento dedica-se à apresentação dos caminhos metodológicos que sustentam esta investigação. A pesquisa é caracterizada como bibliográfica, de abordagem qualitativa e fundamentada na pesquisa diagnóstica. Além de apresentar os procedimentos metodológicos, o capítulo evidencia que pesquisar também envolve diálogo, escuta e interpretação, compreendendo a construção do conhecimento como um processo contínuo, coletivo e em permanente movimento.

O Capítulo 3 – Da Invisibilidade ao Reconhecimento: Caminhos da Infância na Perspectiva Social busca compreender como as concepções de infância foram construídas historicamente e como passaram a ocupar espaço nas discussões sociais, educacionais e políticas. O subtítulo 3.1 – Breve Levantamento Histórico da Infância no Brasil apresenta um panorama das diferentes formas de compreender a infância ao longo da história, dialogando com autores que analisam a constituição histórica e social dessa categoria.

Na sequência, o subtítulo 3.2 – Infâncias no Brasil Contemporâneo: Marcos Legais e Políticos discute os principais documentos legais que asseguram os direitos das crianças, evidenciando os avanços conquistados e os desafios que ainda permanecem para a efetivação desses direitos. O subtítulo 3.2.1 – Entre Direitos Reconhecidos e Infâncias Vividas: Diferentes Experiências de Ser Criança amplia essa reflexão ao problematizar as múltiplas formas de viver a infância, reconhecendo que as experiências infantis são atravessadas por aspectos sociais,

culturais, econômicos, territoriais e étnico-raciais. Assim, evidencia-se que não existe uma única infância, mas diferentes infâncias.

Já o subtítulo 3.2.2 – A Infância como Experiência: Outros Modos de Pensar o Ser Criança aproxima-se das contribuições de Walter Kohan e de outros estudiosos da infância, apresentando uma perspectiva que a compreende como experiência e como possibilidade de pensar outros modos de ser, existir e relacionar-se com o mundo. Nessa direção, discute-se a criança como sujeito potente, capaz de produzir sentidos, questionar, criar e participar da construção da vida coletiva, rompendo com concepções marcadas pelo adultocentrismo.

O Capítulo 4 – Educação Popular: Caminhos para uma Pedagogia Libertadora aproxima o leitor dos fundamentos históricos e conceituais da Educação Popular, compreendendo-a como uma prática comprometida com o diálogo, a participação e a transformação social. O subtítulo 4.1 – Educação Popular no Brasil apresenta seu percurso histórico, seus principais referenciais teóricos e sua constituição enquanto movimento educativo.

Em seguida, o subtítulo 4.2 – Educação Popular e Infâncias estabelece aproximações entre os princípios da Educação Popular e as infâncias, refletindo sobre a potência do diálogo, da participação e da escuta na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a humanização.

O Capítulo 5 – Paulo Freire: Caminhos de Esperança e Transformação aproxima as contribuições do educador das discussões sobre as infâncias. Nele são retomados aspectos de sua trajetória, de sua concepção ético-política de educação e dos princípios que atravessam sua obra, evidenciando como o pensamento freireano pode contribuir para compreender as crianças como sujeitos de direitos, de cultura, de diálogo e de transformação.

O Capítulo 6 – Dimensões de Análise do Pensamento Freireano apresenta as dimensões interpretativas que orientam esta pesquisa. Nesse capítulo são discutidas as categorias de análise: Curiosidade, Leitura de Mundo, Amorosidade e Esperança, compreendidas como dimensões fundamentais para pensar as contribuições de Paulo Freire às infâncias.

Por fim, o Capítulo 7 – (In)Conclusões retoma os principais percursos construídos ao longo da investigação, evidenciando que as reflexões desenvolvidas não se encerram com a escrita da dissertação. Ao contrário, reafirmam a necessidade de seguir pensando as infâncias em diálogo com Paulo Freire, reconhecendo as crianças como sujeitos históricos, curiosos e criadores de cultura, mantendo abertas novas possibilidades de estudo, pesquisa e transformação das práticas educativas.

Como desdobramento deste percurso investigativo, apresenta-se, em anexo, o Produto Educacional Guia de Fontes: Paulo Freire e Infâncias, elaborado em formato de *workbook*. O

material foi construído a partir das reflexões desenvolvidas nesta pesquisa e reúne referências bibliográficas, obras, vídeos, documentários e outros recursos relacionados ao pensamento de Paulo Freire, de seus comentadores e às discussões sobre as infâncias. Constitui-se, assim, como uma ferramenta de apoio para educadoras e educadores interessados em aprofundar estudos e práticas pedagógicas comprometidas com uma educação humanizadora.

Além da versão em PDF, o guia ganha continuidade por meio do perfil no Instagram @infancias.freireanas, criado como extensão desta pesquisa e destinado à divulgação do material, ao compartilhamento de conteúdos e à ampliação dos diálogos construídos ao longo da investigação. Essa iniciativa reafirma o compromisso de aproximar universidade, escola e sociedade, possibilitando que os caminhos construídos nesta dissertação permaneçam abertos a novos encontros, leituras, reflexões e possibilidades de transformação das práticas educativas.

Encerrar este capítulo é reconhecer que todo início carrega consigo a abertura para uma travessia. A pesquisa aqui apresentada nasce do desejo de compreender as infâncias a partir da perspectiva Freireana, reafirmando o compromisso com uma educação que reconhece, humaniza e possibilita a transformação.

No capítulo seguinte, serão apresentados os percursos metodológicos que sustentam esta investigação, evidenciando as escolhas teóricas e os caminhos construídos ao longo da pesquisa. Entre a escuta, o diálogo e a reflexão, busca-se compreender possibilidades de construção de práticas pedagógicas comprometidas com as crianças pequenas e com uma educação libertadora.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Considerando os objetivos propostos, esta pesquisa será desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, caracterizada pela busca da compreensão, da interpretação e da análise do fenômeno em sua complexidade, historicidade e subjetividade (Siebra, 2000). Essa perspectiva possibilita aprofundar-se nos significados atribuídos às experiências educacionais, considerando o contexto, as relações, os valores e as interpretações dos sujeitos envolvidos. Nesta investigação, o ponto de partida consiste em compreender como as ideias e concepções presentes nas obras de Paulo Freire e de seus comentadores, organizadas a partir de núcleos temáticos, podem contribuir para a construção de uma prática educativa transformadora voltada às crianças de 0 a 6 anos.

A pesquisa também se caracteriza como bibliográfica, envolvendo a revisão, a seleção e a análise crítica de obras publicadas e de produções acadêmicas relacionadas ao tema. Segundo Cervo, Bervian e Silva (2007), a pesquisa bibliográfica permite buscar respostas para problemas já identificados ou explorar questões emergentes, oferecendo uma base sólida para fundamentar o trabalho.

No presente estudo, busca-se compreender de que maneira as ideias e concepções presentes nas obras de Paulo Freire podem contribuir para a construção de uma prática educativa libertadora e transformadora voltada à Educação Infantil. Conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica envolve etapas fundamentais: definição do tema, levantamento preliminar, formulação do problema, planejamento da abordagem, seleção e leitura das fontes, fichamento e redação do texto.

Nesse percurso, serão analisadas obras centrais de Paulo Freire, como *Pedagogia da Autonomia* (2019 [1996]), *À Sombra Desta Mangueira* (2019 [1995]), *Cartas a Cristina* (2019 [1994]), *Partir da Infância: Diálogos sobre Educação* (2011), *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2022 [2001]), *Pedagogia do Oprimido* (2019 [1970]) e *Pedagogia da Esperança* (2019 [1992]).

A escolha dessas obras não ocorreu de forma aleatória. Elas foram selecionadas por reunirem conceitos e reflexões fundamentais para os objetivos desta pesquisa, especialmente aqueles relacionados aos núcleos temáticos que orientam a investigação: esperança, amorosidade, leitura de mundo e curiosidade.

Embora Paulo Freire não tenha produzido uma obra dedicada especificamente às infâncias, esses livros apresentam categorias centrais de seu pensamento, além de elementos

biobibliográficos, epistemológicos, éticos e pedagógicos que possibilitam estabelecer aproximações com uma educação libertadora voltada às crianças. Desse modo, o corpus de análise foi constituído por obras que oferecem maior potencial para compreender como as perspectivas freireanas podem dialogar com as infâncias e contribuir para a construção de práticas educativas comprometidas com a formação humana, o diálogo e a emancipação.

Além das obras de Paulo Freire, serão incluídas produções de comentadores de seu legado, como *Paulo Freire Mais do Que Nunca: Uma Obra Filosófica* (Kohan, 2019), *História do Menino que Lia o Mundo* (Brandão, 2014), *Paulo Freire: Um Menino de 100 Anos* (Kohan, 2021), *Dicionário Paulo Freire* (2019), *Paulo Freire: Uma História de Vida* (Ana Maria Araújo Freire, 2024), entre outras obras que se mostrarem relevantes para o aprofundamento do estudo.

A seleção dessas obras também não ocorreu de forma aleatória. Elas foram escolhidas por apresentarem interpretações, aprofundamentos e atualizações do pensamento freireano, contribuindo para a compreensão dos conceitos centrais desta pesquisa, especialmente dos núcleos temáticos esperança, amorosidade, leitura de mundo e curiosidade.

Além disso, esses comentadores ampliam o diálogo com questões que Paulo Freire não abordou de maneira sistemática, como as infâncias, oferecendo subsídios teóricos para aproximar sua obra dos debates contemporâneos sobre as crianças e a educação. Dessa forma, essas produções complementam o corpus da pesquisa ao possibilitarem novas leituras sobre o legado freireano, evidenciando sua atualidade e seu potencial para fundamentar uma educação libertadora voltada às infâncias.

A pesquisa assume, ainda, uma dimensão diagnóstica, compreendida como um processo de análise e reconhecimento de determinada realidade, buscando identificar conhecimentos produzidos, potencialidades e lacunas que possam orientar a construção de novas possibilidades. Conforme Bagnara e Pereira (2024), o diagnóstico constitui uma etapa importante da investigação, pois permite compreender determinado contexto e produzir elementos que subsidiem ações coerentes com as necessidades identificadas.

Nesta pesquisa, o diagnóstico não se volta à análise de uma instituição escolar ou de práticas pedagógicas específicas. Seu objeto consiste na produção bibliográfica relacionada às infâncias na obra de Paulo Freire e de seus comentadores. Busca-se, assim, construir um panorama que permita identificar como essa temática tem sido abordada, quais conceitos e categorias se destacam, quais lacunas permanecem e quais possibilidades emergem para a educação das crianças.

Nessa perspectiva, o diagnóstico responde, inicialmente, à pergunta “o que temos?”, identificando as contribuições existentes acerca das infâncias na perspectiva freireana. Ao mesmo tempo, projeta “o que queremos”, isto é, ampliar o acesso e a apropriação dessas contribuições pelos profissionais que atuam com crianças. É nesse movimento entre o diagnóstico da produção existente e a necessidade de ampliar sua circulação no campo educacional que se justifica a elaboração do produto educacional desta pesquisa: o Guia de Fontes Caminhos Freireanos para as Infâncias.

Como destacam Sartori e Pereira (2019), o diagnóstico integra um processo contínuo de análise crítica, não se restringindo à descrição de uma realidade, mas oferecendo subsídios para a construção de intervenções futuras. No contexto desta investigação, o diagnóstico permite reconhecer os conhecimentos já produzidos, evidenciar as lacunas existentes e fundamentar a proposição de um material que favoreça a aproximação de educadores e educadoras com as contribuições de Paulo Freire para a educação das crianças.

A pesquisa culmina na elaboração do produto educacional Caminhos Freireanos para as Infâncias, materializado em um Guia de Fontes, desenvolvido em formato digital (PDF). Organizado a partir dos núcleos temáticos curiosidade, leitura de mundo, esperança e amorosidade, o guia reúne referências de Paulo Freire e de seus comentadores, oferecendo aos profissionais da educação subsídios teóricos, indicações de leitura, reflexões e possibilidades de aproximação entre o pensamento freireano e as práticas educativas com as crianças.

A opção pelo formato em PDF fundamenta-se no compromisso com a democratização do acesso ao conhecimento produzido por esta pesquisa, possibilitando que o material seja consultado, compartilhado e utilizado independentemente do uso de redes sociais ou de outras plataformas digitais. Busca-se, dessa forma, garantir que o produto educacional seja acessível a um público amplo, respeitando diferentes formas de acesso às tecnologias.

Como desdobramento do produto educacional, será utilizada a página no Instagram @infancias.freireanas, concebida como um espaço de divulgação científica, diálogo e formação continuada. A página não constitui o produto em si, mas um braço da pesquisa destinado a ampliar a circulação do conhecimento produzido, compartilhar sínteses de leituras, referências, reflexões, experiências pedagógicas e conteúdos relacionados às infâncias na perspectiva freireana.

Além de divulgar os resultados desta investigação, a página foi concebida como um projeto em permanente construção. Seu propósito é permanecer ativa após a conclusão da pesquisa, incorporando novas referências, estudos e experiências que emergirem da continuidade das leituras e da minha prática como professora. Assim, Caminhos Freireanos para

as Infâncias ultrapassa os limites desta dissertação e afirma-se como uma proposta viva de formação, diálogo e fortalecimento de práticas pedagógicas inspiradas no legado de Paulo Freire.

No contexto do Mestrado Profissional em Educação, o produto educacional representa uma dimensão prática e/ou aplicada da pesquisa, articulando teoria e prática, conhecimento científico e desafios concretos do cotidiano escolar. Conforme a CAPES (2017) e Moura e Melo (2020), esse tipo de produto estabelece uma ponte entre a pesquisa acadêmica e a prática docente, oferecendo respostas contextualizadas a problemas reais e contribuindo para a formação continuada de educadores.

A integração das três abordagens metodológicas qualitativa, bibliográfica e diagnóstica, possibilita uma análise ampla e aprofundada das concepções de Paulo Freire sobre as infâncias e a educação libertadora. A pesquisa bibliográfica fornece a base teórica necessária para compreender os fundamentos do pensamento freireano; a pesquisa diagnóstica oferece um olhar atento sobre a realidade investigada; e o produto educacional articula teoria e prática, disponibilizando um recurso sensível, fundamentado e inspirador que aproxima a reflexão do cotidiano pedagógico.

Dessa forma, a pesquisa não se limita a interpretações teóricas, mas caminha na direção de uma práxis transformadora, permitindo que educadores e educadoras se apropriem de conceitos, valores e princípios freireanos para construir experiências educativas mais humanas, inclusivas e críticas, comprometidas com a emancipação das crianças e com a humanização das relações no contexto escolar.

Para compreender como as contribuições de Paulo Freire podem dialogar com as infâncias, torna-se necessário, inicialmente, refletir sobre a própria concepção de infância que orienta esta pesquisa. Tal compreensão exige reconhecer que a infância não é uma categoria natural e imutável, mas uma construção histórica, social, cultural e política, cujos significados foram sendo produzidos e transformados ao longo do tempo. Nesse sentido, o próximo capítulo apresenta um percurso histórico acerca da constituição da infância, iniciando pelas contribuições de Philippe Ariès e avançando para as perspectivas contemporâneas da Sociologia da Infância, que reconhecem as crianças como sujeitos históricos, sociais e produtores de cultura.

3 DA INVISIBILIDADE AO RECONHECIMENTO: CAMINHOS DA INFÂNCIA NA PERSPECTIVA SOCIAL

Compreender a infância implica reconhecer que ela não é uma realidade dada ou natural, mas uma construção que se tece ao longo da história. As formas de olhar para as crianças foram sendo produzidas em diferentes contextos sociais, culturais, políticos e pedagógicos, assumindo sentidos diversos conforme o tempo e o lugar.

A infância, portanto, não se constitui como uma etapa universal, vivida da mesma forma em todos os tempos e lugares; ao contrário, suas concepções foram construídas socialmente a partir de valores, práticas e representações que se transformaram ao longo dos séculos. Foi nesse movimento de investigar como as sociedades ocidentais produziram determinadas formas de compreender a criança que Philippe Ariès (2011), em sua obra *História Social da Criança e da Família*, trouxe uma contribuição fundamental para os estudos da infância.

É importante, contudo, situar que as análises de Ariès estão profundamente vinculadas ao contexto histórico e cultural europeu, especialmente à experiência da sociedade francesa. Suas reflexões revelam como, no interior da Europa medieval e moderna, a ideia de infância foi sendo construída e transformada, mas não devem ser compreendidas como uma narrativa única ou universal sobre todas as infâncias. Cada sociedade, marcada por suas relações culturais, econômicas e políticas, produziu modos próprios de reconhecer, educar e atribuir sentidos à infância.

No início do período medieval europeu, especialmente por volta do século XII, Ariès (2011) identifica que a infância ainda não possuía uma identidade social plenamente reconhecida. Superada a fase de maior fragilidade física, meninos e meninas eram inseridos gradualmente nas dinâmicas do mundo adulto, pois ainda não se compreendia a infância como um tempo próprio para brincar, aprender e desenvolver-se. Esperava-se que as crianças participassem das práticas sociais conforme as possibilidades daquele contexto. Essa percepção também se refletia nas representações artísticas, nas quais as crianças eram frequentemente retratadas com feições, vestimentas e posturas semelhantes às dos adultos, evidenciando que ainda não havia uma distinção simbólica claramente estabelecida entre os universos infantil e adulto.

O vestuário constitui um exemplo significativo dessa forma de compreender a infância. Até aproximadamente o século XIII, não existiam roupas pensadas para crianças; os trajes eram adaptações reduzidas das vestimentas adultas, evidenciando sua inserção precoce no mesmo

espaço social dos adultos. Somente posteriormente, sobretudo a partir do século XVII, surgiram formas próprias de vestimenta infantil, inicialmente restritas aos grupos sociais privilegiados.

Essa transformação ocorreu lentamente entre os séculos XIII e XVI. Aos poucos, as representações artísticas passaram a apresentar crianças em contextos familiares, brincando e participando de cenas cotidianas. Entretanto, como aponta Ariès (2011), esse processo ainda não significava uma valorização plena da infância como uma etapa dotada de características próprias. A elevada mortalidade infantil presente naquele período também influenciava os modos de relação com as crianças, fazendo com que os vínculos afetivos fossem constantemente atravessados pela possibilidade da perda.

Ariès (2011) identifica ainda dois sentimentos predominantes na relação entre adultos e crianças na sociedade europeia: a "paparicação", relacionada ao encantamento despertado pela presença infantil, e a preocupação moral e educativa, que passou a ganhar força quando a criança começou a ser percebida como alguém que necessitava de formação e cuidado.

Revisitar essa trajetória permite compreender que a infância não é uma condição fixa ou universal, mas uma construção histórica e cultural, marcada pelos diferentes sentidos atribuídos às crianças em cada tempo e sociedade. Esse percurso, entretanto, não se encerra na experiência europeia.

No Brasil, a história da infância foi sendo tecida em meio a processos de colonização, relações de poder, desigualdades e resistências que produziram modos singulares de viver, reconhecer e significar as crianças. Voltar o olhar para essa trajetória torna-se essencial para compreender como as infâncias brasileiras foram constituídas e quais marcas desse percurso ainda atravessam as formas de pensar, educar e cuidar das crianças na contemporaneidade. Nesse movimento, o próximo subcapítulo apresenta um breve levantamento histórico da infância no Brasil, buscando compreender os diferentes contextos sociais, culturais e políticos que atravessaram a construção das concepções de criança e infância no país.

3.1 BREVE LEVANTAMENTO HISTÓRICO DA INFÂNCIA NO BRASIL

A história da infância no Brasil é também a história das marcas profundas deixadas pela colonização. É uma história tecida por encontros e desencontros, por imposições e resistências, por silenciamentos e vozes que insistiram em permanecer. Desde os primeiros tempos coloniais, os modos como as crianças foram vistas, cuidadas e educadas revelam os projetos de sociedade que estavam em disputa.

Compreender as infâncias brasileiras exige reconhecer que elas não nasceram de uma única narrativa. Embora estudos como os de Philippe Ariès (2011) tenham contribuído para compreender a construção histórica da infância no Ocidente, suas análises partem de uma experiência europeia, especialmente da realidade francesa. Olhar para as crianças no Brasil exige, portanto, voltar a atenção para as marcas singulares de nossa própria história: a presença dos povos originários, a violência da colonização, a escravização dos povos africanos, as desigualdades sociais e as muitas formas de resistência construídas ao longo do tempo.

A infância brasileira foi sendo tecida entre diferentes culturas, modos de vida e relações de poder. Mais do que compreender como as crianças foram educadas, importa perceber quais infâncias foram reconhecidas, quais permaneceram invisibilizadas e quais conseguiram florescer mesmo diante das tentativas de apagamento. Pensar uma pedagogia situada no contexto brasileiro implica reconhecer esses caminhos e valorizar os saberes, as experiências e as histórias que nasceram neste território.

Desde o período colonial, o modo como as crianças foram vistas e tratadas refletiu os projetos de poder e de sociedade em disputa. A educação infantil tornou-se um importante espaço de intervenção, pois formar as crianças significava também formar o futuro desejado pelos colonizadores.

Como observam Barbosa e Santos (2017), a ação jesuítica, em nome da fé e da civilização, buscava moldar as crianças para o convívio social e religioso, inserindo-as em um projeto de colonização que articulava catequese, disciplina e apagamento cultural. A infância, nesse contexto, não era valorizada por sua singularidade, mas compreendida como um meio para formar sujeitos adaptados à ordem colonial.

Mary Del Priore (2024), ao organizar a obra *História das Crianças no Brasil*, evidencia que a infância brasileira foi, desde seus primórdios, atravessada pela imposição de valores europeus e pela negação das identidades originárias. As crianças indígenas, especialmente, eram vistas pelos jesuítas como “páginas em branco”, prontas para serem preenchidas pelos preceitos cristãos e civilizatórios. Nessa lógica, o brincar, a língua, os rituais e os modos próprios de viver foram sendo interrompidos por um intenso processo de domesticação cultural.

O corpo da criança, assim como sua alma, tornou-se território de conquista, pois, “além da formação cristã e educação das crianças da terra, com o objetivo de construir um povo cristão, a organização de um clero nativo, a partir dos meninos mais habilidosos, mobilizou a Companhia de Jesus no Brasil do século XVI” (Chambouleyron, 2024, p. 70). Essa estratégia revela um projeto político e pedagógico que buscava não apenas ensinar uma religião, mas também transformar modos de viver, pensar e pertencer.

Entretanto, como ressalta Chambouleyron (2024), nem toda tentativa de controle resultou em completo apagamento. Muitas crianças, ao crescerem e retornarem às suas aldeias, retomavam práticas, línguas e rituais de seus povos, mantendo vivas memórias que o colonizador tentou silenciar. Nesses movimentos, por vezes discretos, mas profundamente significativos, a infância indígena afirmava sua existência e revelava que sua história não poderia ser completamente capturada.

Para Mary Del Prior (2024) ao longo dos séculos XVII e XVIII, novas formas de compreender a criança começaram a surgir. Passou-se a reconhecer, ainda que lentamente, a necessidade de cuidado, proteção e educação. Esse olhar, contudo, não alcançava todas as infâncias. Enquanto algumas crianças cresciam cercadas por instrução e privilégios, outras permaneciam marcadas pelo trabalho precoce, pela exploração e pela exclusão.

Revisitar a história das infâncias brasileiras é reconhecer que ela não foi constituída apenas por ausências, violências e silenciamentos, mas também por permanências, criações e resistências. Mesmo em contextos profundamente adversos, as crianças encontraram maneiras de brincar, imaginar, aprender e produzir sentidos sobre o mundo. Nos pequenos gestos do cotidiano, nas relações que construíram e nas culturas que ajudaram a preservar, mantiveram vivas formas de existir que desafiaram os projetos de apagamento.

A infância, no Brasil, revela-se, assim, como um território de disputas, mas também de possibilidades. Nela habitam memórias, culturas e sonhos que atravessam gerações e continuam a produzir novos sentidos para o presente. Pensar uma educação voltada às crianças exige, portanto, reconhecer suas histórias, escutar suas vozes e compreender que elas não são apenas sujeitos do futuro, mas sujeitos do presente, capazes de interpretar, participar, transformar e recriar o mundo.

Entretanto, o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos não ocorreu de forma espontânea. Foi resultado de um longo percurso histórico, marcado por lutas sociais, mudanças nas concepções de infância e pela construção de marcos legais e políticos que buscaram assegurar proteção, participação e acesso à educação. Compreender esse percurso torna-se fundamental para entender como a infância passou a ocupar um lugar de maior visibilidade nas políticas públicas brasileiras, tema que será abordado na seção seguinte.

3.2 INFÂNCIAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: MARCOS LEGAIS E POLÍTICOS

Pensar as infâncias no Brasil contemporâneo é reconhecer que os direitos hoje assegurados às crianças são resultados de uma longa construção histórica, social e política. Eles

não surgiram de maneira espontânea, mas foram sendo tecidos ao longo do tempo, por meio de lutas, reivindicações e movimentos que buscaram afirmar aquilo que durante muitos anos permaneceu invisibilizado: as crianças são sujeitos de direitos e sua existência possui valor no tempo presente.

A forma como a sociedade brasileira compreende a infância acompanha esse movimento. Durante muito tempo, as crianças foram vistas sobretudo como seres em preparação para a vida adulta, tendo suas necessidades, saberes e formas próprias de existir frequentemente subordinadas às expectativas do mundo adulto. Contudo, as transformações sociais, culturais e políticas ocorridas nas últimas décadas contribuíram para deslocar esse olhar, possibilitando o reconhecimento da infância como um tempo próprio da existência, atravessado por experiências, relações, aprendizagens, direitos e possibilidades.

Esse percurso também se expressa na constituição da Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica. Sua identidade não foi construída de forma linear nem pode ser compreendida de maneira desvinculada do contexto histórico brasileiro. Ao contrário, ela foi sendo tecida entre diferentes concepções de infância, disputas políticas e movimentos sociais que redefiniram, pouco a pouco, o lugar das crianças na sociedade. Como afirma Souza (2023, p. 27), “a natureza da identidade da Educação Infantil foi sendo construída com base no contexto histórico e social de cada época, que vai traçando as definições de legislação e de políticas educacionais, assim como as ações mais pontuais do Governo Federal, principalmente via MEC”.

Essa compreensão revela que a Educação Infantil ultrapassa uma concepção centrada apenas no cuidado ou na preparação para as etapas posteriores da escolarização. Trata-se de um espaço de convivência, experiências, brincadeiras, aprendizagens e construção de sentidos, onde as crianças estabelecem relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. A consolidação dessa identidade foi marcada por importantes mudanças legais e políticas que contribuíram para deslocar uma perspectiva predominantemente assistencialista para outra que reconhece a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e participante ativa da vida social.

Nesse processo, a Constituição Federal de 1988 representa um dos marcos mais significativos da história da infância brasileira. Elaborada no contexto da redemocratização do país, ela inaugura um novo horizonte para as políticas sociais ao afirmar a responsabilidade compartilhada entre família, sociedade e Estado na garantia dos direitos das crianças. Em seu artigo 227, estabelece ser dever desses diferentes sujeitos assegurar, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à

dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, protegendo-as de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Ao reconhecer a prioridade absoluta da infância, a Constituição rompe com concepções historicamente marcadas pela invisibilidade das crianças e inaugura um importante deslocamento na forma de compreender seus direitos. A infância deixa de ocupar um lugar secundário nas políticas públicas e passa a constituir uma responsabilidade coletiva, reafirmando que cuidar, educar e proteger as crianças não corresponde apenas a uma escolha moral, mas a um compromisso ético, político e social assumido pelo Estado brasileiro.

Entretanto, como ocorre em muitos processos históricos, as transformações não acontecem de forma imediata. Mesmo representando um avanço significativo, a Constituição ainda preservava traços de uma compreensão assistencialista da Educação Infantil. Isso pode ser observado no artigo 7º, ao assegurar como direito social dos trabalhadores "assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas" (Brasil, 1988). Embora essa garantia tenha ampliado o acesso das crianças às instituições de Educação Infantil, ela ainda evidenciava uma concepção fortemente vinculada às necessidades das famílias trabalhadoras, especialmente das mulheres, mais do que ao reconhecimento pleno da Educação Infantil como direito da própria criança.

Essa constatação não diminui a relevância da Constituição Federal. Pelo contrário, evidencia que o reconhecimento da criança como sujeito de direitos constitui um processo histórico em permanente construção. As mudanças inauguradas em 1988 abriram caminhos para novas legislações e políticas públicas que, gradativamente, passaram a fortalecer uma concepção de infância comprometida com a dignidade, a participação e o desenvolvimento integral das crianças.

É nesse movimento que, em 1990, é instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), inspirado tanto pelos princípios da Constituição Federal quanto pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989). O Estatuto representa um importante avanço ao consolidar uma compreensão da infância fundamentada na doutrina da proteção integral, fortalecendo a ideia de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e não apenas destinatários da tutela dos adultos.

Mais do que ampliar garantias jurídicas, o ECA promove uma mudança de perspectiva sobre a infância. A criança deixa de ser compreendida apenas por sua condição de dependência para ser reconhecida como sujeito histórico e social, participante da vida coletiva e portadora de direitos que devem ser assegurados em todas as dimensões de sua existência. Essa

compreensão aproxima-se das reflexões de Sarmento (2005), ao reconhecer que as crianças não apenas pertencem à sociedade, mas também participam ativamente de sua construção, produzindo culturas, estabelecendo relações e atribuindo sentidos às experiências que vivem.

Ao instituir o princípio da proteção integral, o Estatuto reafirma que todas as crianças e adolescentes devem ter seus direitos garantidos sem qualquer forma de discriminação. A infância deixa, assim, de ser compreendida exclusivamente como tempo de vulnerabilidade para afirmar-se também como tempo de potência, participação e cidadania. Trata-se de reconhecer que proteger as crianças não significa silenciá-las, mas criar condições para que possam viver plenamente sua infância, exercendo seus direitos e participando da vida social (Brasil, 1990).

Essa compreensão também se expressa no campo educacional. O artigo 54, inciso IV, estabelece como dever do Estado garantir "atendimento em creche e pré-escola às crianças até seis anos de idade" (Brasil, 1990). Mais do que assegurar uma vaga nas instituições educativas, essa garantia fortalece o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança e reafirma o compromisso do poder público com seu desenvolvimento integral.

Ao lado da Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente consolida uma mudança significativa na forma de compreender a infância no Brasil. As crianças deixam de ocupar apenas o lugar de quem necessita de proteção para serem reconhecidas como sujeitos de direitos, participantes da vida social e protagonistas de suas próprias experiências. Esse deslocamento, entretanto, não encerra os desafios. Pelo contrário, inaugura um período marcado por debates, mobilizações e construções coletivas que contribuíram para fortalecer a identidade da Educação Infantil e a defesa das infâncias brasileiras.

É nesse contexto que a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) se constitui como um importante espaço de articulação e produção coletiva de conhecimentos. Por meio da realização de seminários, encontros e debates, reuniu pesquisadores, professores, gestores e representantes de diferentes instituições em torno da construção de políticas e referenciais para a Educação Infantil (Souza, 2023). Mais do que elaborar documentos, esse movimento buscou afirmar a identidade da Educação Infantil, reconhecendo suas especificidades e reafirmando o direito das crianças a uma educação comprometida com seu desenvolvimento integral.

Conforme sistematiza Souza (2023), desse processo resultaram importantes documentos que passaram a orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil. Entre eles destacam-se a Política Nacional de Educação Infantil (1994), *Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil* (1994), *Educação Infantil no Brasil: Situação Atual* (1995), *Critérios para um atendimento em creches que respeite os*

direitos fundamentais das crianças (1995), *Educação Infantil: Bibliografia Anotada* (1995), *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* (1996) e *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (1998).

Esses documentos representaram muito mais do que um conjunto de orientações técnicas. Eles expressaram um importante amadurecimento das políticas voltadas às crianças pequenas e contribuíram para consolidar uma compreensão da Educação Infantil fundamentada no respeito às infâncias, nas experiências das crianças e na valorização das interações, das brincadeiras e das aprendizagens construídas no cotidiano. Ao mesmo tempo, reafirmaram o compromisso do Estado com a construção de propostas pedagógicas que reconhecessem as crianças como sujeitos de direitos, capazes de produzir cultura, estabelecer relações e participar ativamente da vida social.

Esse movimento de fortalecimento da Educação Infantil também foi impulsionado pelas mobilizações de pesquisadores, professores, entidades científicas e movimentos sociais que, ao longo da década de 1990, defenderam o reconhecimento da educação das crianças pequenas como um direito e não apenas como uma política assistencial. As conquistas alcançadas nesse período são resultado de um intenso processo de participação coletiva, que compreendeu a infância como uma questão social, política e educativa.

É nesse cenário que, em 1996, é aprovada a Lei nº 9.394, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reconhecendo oficialmente a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Essa conquista representa um dos momentos mais significativos da história da educação brasileira, pois rompe, em âmbito legal, com uma tradição que durante décadas associou creches e pré-escolas predominantemente às políticas de assistência social.

A aprovação da LDBEN não pode ser compreendida como um acontecimento isolado ou como uma decisão exclusivamente administrativa. Ela foi resultado de aproximadamente oito anos de debates, mobilizações e reivindicações de diferentes segmentos da sociedade que lutaram pela garantia do direito das crianças à educação desde os primeiros anos de vida. Trata-se, portanto, de uma conquista construída coletivamente, que reafirma o compromisso da sociedade brasileira com a infância.

Como destaca Souza (2023, p. 36), “a inserção das Creches e Pré-Escolas nos sistemas de ensino brasileiro, principalmente nos sistemas municipais, a partir da LDBEN não é uma escolha neutra. É fruto de luta social e política para que o direito à educação seja garantido e oferecido para as crianças”. Essa afirmação evidencia que cada avanço conquistado na Educação Infantil foi precedido por intensos movimentos de defesa da infância, nos quais

diferentes sujeitos assumiram o compromisso de construir políticas públicas capazes de reconhecer as crianças em sua dignidade e em seus direitos.

Com a LDBEN, a Educação Infantil passa a ocupar, definitivamente, um novo lugar nas políticas educacionais brasileiras. Ao ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, afirma-se que educar crianças pequenas não constitui uma ação complementar nem um serviço destinado apenas às famílias, mas um direito inalienável da própria criança. Essa mudança representa um importante deslocamento político, pedagógico e social, fortalecendo uma concepção de infância comprometida com o desenvolvimento integral, com as experiências infantis e com a construção de práticas educativas que respeitem as especificidades das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) também representaram um avanço na consolidação da identidade da Educação Infantil. Ao estabelecer princípios éticos, políticos e estéticos para a ação pedagógica, o documento reforça a indissociabilidade entre cuidar e educar e orienta práticas que reconheçam a criança em sua integralidade, contemplando as dimensões física, emocional, afetiva, cognitiva, linguística e social de seu desenvolvimento (Brasil, 1999).

Outro marco importante para a consolidação das políticas educacionais foi a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172, de 2001. O Plano estabeleceu diretrizes, objetivos e metas para os diferentes níveis e modalidades de ensino, orientando as ações voltadas à ampliação do acesso, à permanência dos estudantes na escola, à elevação da escolaridade da população e à melhoria da qualidade da educação (Brasil, 2001).

No que se refere à Educação Infantil, o PNE reafirmou sua importância como etapa inicial da Educação Básica e destacou a necessidade de ampliar o atendimento às crianças pequenas, investir na formação dos profissionais, melhorar as condições de infraestrutura das instituições, incentivar a elaboração de propostas pedagógicas próprias e garantir recursos públicos para a efetivação dessas metas. Dessa forma, o Plano fortaleceu a compreensão de que assegurar o direito à Educação Infantil exige não apenas o acesso às instituições, mas também condições que promovam uma educação de qualidade para todas as crianças (Brasil, 2001).

Entretanto, o reconhecimento legal, por si só, não era suficiente para assegurar a efetivação desse direito. A inclusão da Educação Infantil na Educação Básica trouxe consigo novos desafios relacionados ao financiamento, à expansão do atendimento, à formação de professores, à organização curricular e à garantia da qualidade das instituições. A existência da lei inaugurava novos caminhos, mas também evidenciava a necessidade de criar condições concretas para que os direitos assegurados nos documentos se transformassem em experiências vividas pelas crianças nos diferentes contextos brasileiros.

Desse modo, a trajetória da Educação Infantil revela que sua consolidação não ocorreu de forma linear ou definitiva. Cada conquista legal representa, ao mesmo tempo, o resultado das lutas que a antecederam e o ponto de partida para novos desafios. A história da Educação Infantil brasileira continua sendo escrita cotidianamente por aqueles que acreditam que reconhecer os direitos das crianças significa, antes de tudo, reconhecer sua humanidade, sua potência e sua presença no mundo.

Os avanços conquistados pelas políticas públicas brasileiras representam marcos fundamentais na história da infância e da Educação Infantil. Eles expressam o reconhecimento, pelo Estado e pela sociedade, de que as crianças são sujeitos de direitos e de que lhes devem ser asseguradas condições dignas para viver, brincar, aprender e se desenvolver.

Entretanto, como nos lembra Souza (2023, p. 44), não seria prudente acreditar que um discurso democrático, por si só, seja capaz de transformar a realidade da Educação Infantil brasileira. Entre aquilo que está previsto nos documentos legais e aquilo que acontece cotidianamente nas instituições permanece um espaço que continua sendo construído por educadores, famílias, gestores e pelas próprias crianças.

As leis representam conquistas históricas importantes, mas não encerram as discussões sobre a infância. Ao contrário, elas inauguram novos desafios e novas perguntas. Reconhecer as crianças como sujeitos de direitos implica também repensar os modos como a sociedade as compreende, as escuta e participa da construção de suas experiências. Afinal, garantir direitos não significa apenas assegurar o acesso às instituições educativas, mas reconhecer as crianças em sua dignidade, em suas formas próprias de existir e na potência de seus modos de ser e de estar no mundo.

É nesse horizonte que se torna necessário ampliar o olhar para além dos marcos legais e das políticas públicas, buscando compreender a infância não apenas como uma categoria protegida por direitos, mas como uma construção social, histórica e cultural. Essa perspectiva possibilita aprofundar a compreensão sobre quem são as crianças, como produzem sentidos sobre o mundo e de que maneira participam ativamente da vida em sociedade.

3.2.1 Entre direitos reconhecidos e infâncias vividas: diferentes experiências de ser criança

Contudo, reconhecer a criança como sujeito de direitos ultrapassa a dimensão das garantias legais. Esse reconhecimento exige, sobretudo, transformar os modos de olhar para a infância e, consequentemente, para as práticas educativas. Durante muito tempo, predominou

uma compreensão que definia as crianças menos pelo que eram e mais pelo que ainda lhes faltava para alcançar a vida adulta. Eram vistas como um “vir a ser”, seres em preparação, cuja existência parecia encontrar sentido apenas no futuro. Nessa perspectiva, a infância deixava de ser compreendida como tempo de vida para tornar-se apenas um tempo de espera.

Como alertam Farias e Finco (2020), a pedagogia da infância permanece atravessada por disputas conceituais que evidenciam a persistência de uma lógica adultocêntrica, ainda presente nas formas de compreender e organizar a infância. O adultocentrismo constitui uma racionalidade que toma o adulto como referência para interpretar o mundo, estabelecendo hierarquias que subordinam crianças e adolescentes. Suas experiências, saberes e modos próprios de existir acabam sendo silenciados, uma vez que são compreendidos prioritariamente como “adultos em formação”, definidos pelo amanhã e não pelo presente (Faria; Santiago, 2015).

Historicamente, essa compreensão produziu uma infância marcada pela invisibilidade. A criança passou a ser concebida como um investimento para o futuro, tendo seu valor associado ao adulto que um dia poderia se tornar. Nessa lógica, o brincar, a imaginação, a curiosidade e as múltiplas formas de expressão infantil foram frequentemente reduzidos a ensaios para a vida adulta, como se sua existência presente estivesse sempre incompleta.

É justamente nesse contexto que as contribuições de Sarmento (2005) aprofundam essa reflexão. Para o autor, essa forma de compreender a infância produziu aquilo que denomina de uma “negatividade constituinte da infância”. Ao longo da história, as crianças passaram a ser definidas pelas ausências que lhes eram atribuídas. A própria etimologia das palavras revela essa construção simbólica: infância significa a idade do não falante; criança remete àquele que ainda está em criação, em dependência, em trânsito para um outro. Mais do que reconhecer diferenças entre adultos e crianças, construiu-se uma hierarquia que legitimou o silenciamento das vozes infantis e desqualificou seus modos próprios de pensar, interpretar e existir no mundo.

Essa ruptura dos adultos com o pensamento infantil, conforme explica Sarmento (2005), não ocorreu porque as crianças pensassem de maneira diferente, mas porque esse pensamento foi historicamente considerado ilegítimo, incompetente ou inadequado. Como consequência, as instituições sociais, especialmente a escola, organizaram-se muito mais para conduzir as crianças em direção à vida adulta do que para reconhecê-las como sujeitos que já produzem cultura, conhecimento e sentidos sobre a realidade.

Ao reduzir a infância à promessa de um futuro distante, corre-se também o risco de invisibilizar as condições concretas em que as crianças vivem no presente. Crianças que experimentam situações de pobreza, violência ou vulnerabilidade social não podem ser

compreendidas apenas como projetos de futuro, pois suas necessidades de cuidado, dignidade e reconhecimento são urgentes e acontecem no tempo presente. Negar sua agência significa, portanto, negar-lhes o direito de participar da vida social, cultural e política desde a infância.

É em oposição a essa tradição que emerge a Sociologia da Infância, deslocando profundamente o olhar sobre as crianças. Como afirma Sarmento (2005), sua primeira tarefa consiste em reconhecer a infância como uma categoria social e geracional, fundamental para compreender as relações sociais e os processos de estratificação existentes na sociedade. A infância deixa, assim, de ser entendida apenas como uma etapa biológica do desenvolvimento para ser reconhecida como uma construção histórica, social e cultural, produzida ao longo do tempo e permanentemente ressignificada pelas transformações da própria sociedade.

Para Sarmento (2005), a geração constitui uma categoria estrutural relativamente permanente, marcada por fatores como a estabilidade e as mudanças demográficas. Entretanto, a infância encontra-se em contínuo movimento. Ela se transforma não apenas porque novas crianças chegam ao mundo e outras deixam essa condição, mas porque os contextos históricos, sociais, econômicos e culturais reorganizam continuamente seus significados. A infância permanece como categoria geracional, mas reinventa-se incessantemente nas diferentes formas de viver, sentir e experimentar ser criança.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Cohn (2009), que, ao discutir a antropologia da criança, afirma que as crianças não apenas assimilam a cultura produzida pelos adultos, mas também a recriam e a transformam. A diferença entre adultos e crianças não é quantitativa, como se umas soubessem menos que os outros, mas qualitativa. As crianças produzem interpretações próprias da realidade, elaboram sentidos, estabelecem relações e participam ativamente da construção da vida social.

Sob essa perspectiva, desloca-se também o foco das pesquisas. Mais do que estudar as crianças a partir das expectativas do mundo adulto, torna-se necessário compreendê-las em seus próprios modos de existir. Como afirmam Camila Ferreira da Silva e Janaína Nogueira Maia Carvalho (2024), investigar as crianças e as culturas da infância representa a possibilidade de abandonar o olhar adultocêntrico para aproximar-se do universo infantil, valorizando os significados, os conhecimentos, os sentimentos e os valores que elas constroem coletivamente em suas interações cotidianas.

Esse deslocamento conduz também à superação das concepções homogeneizadoras da infância. A Sociologia da Infância recusa a ideia de uma infância única e universal, reconhecendo que existem múltiplas infâncias, atravessadas por marcadores como classe social, gênero, raça, etnia, território e cultura (Sarmento, 2005). Nessa mesma direção, Farias e Finco

(2020) afirmam que cada criança vive sua infância em condições concretas de existência, produzindo experiências singulares que não podem ser reduzidas a modelos universais.

No contexto brasileiro, essa pluralidade torna-se ainda mais evidente diante das profundas desigualdades sociais que atravessam a vida das crianças. Crianças de contextos urbanos, rurais, indígenas, quilombolas, periféricos ou pertencentes a diferentes grupos culturais experimentam modos singulares de viver a infância. Algumas crescem cercadas por redes de proteção, cuidado, afeto e acesso a direitos fundamentais, enquanto outras convivem cotidianamente com a ausência de políticas públicas, a violência, a exclusão e diferentes formas de vulnerabilidade. Essas realidades revelam que não existe uma única infância, mas múltiplas infâncias constituídas pelas condições históricas, sociais, culturais e políticas em que cada criança constrói sua trajetória.

Reconhecer essa diversidade não significa romantizar a infância ou ignorar as desigualdades que a atravessam, mas compreender que as experiências infantis são marcadas pelos contextos em que as crianças vivem. Nesse sentido, a pobreza e as desigualdades sociais não representam apenas limitações materiais, mas envolvem um conjunto de fatores que podem impactar as oportunidades de desenvolvimento, participação e construção das identidades infantis.

Conforme apontam Komatsu e Menezes Filho (2025), as situações de vulnerabilidade associadas à pobreza articulam-se a diferentes riscos, como insegurança alimentar, exposição à violência, condições ambientais adversas, discriminação e contextos de estresse familiar, afetando de maneira mais intensa determinados grupos sociais e podendo contribuir para a permanência das desigualdades entre gerações.

Entretanto, reconhecer essas marcas sociais não significa olhar para as crianças apenas a partir das ausências, das dificuldades ou das vulnerabilidades que atravessam suas vidas. Mesmo inseridas em contextos marcados por desigualdades, as crianças constroem sentidos sobre suas experiências, estabelecem relações com os outros e criam formas próprias de expressão, participação e compreensão do mundo.

Como destaca Cohn (2009), as crianças não devem ser compreendidas apenas pelas condições objetivas em que vivem, mas também pelas maneiras singulares como interpretam, recriam e atribuem significado às suas experiências cotidianas, por meio das brincadeiras, das narrativas, da imaginação e das relações que estabelecem com os outros. Elas não apenas vivem o mundo; elas o interpretam, atribuem sentidos a ele e, à sua maneira, também participam de sua transformação.

Assumir essa perspectiva exige um exercício permanente de deslocamento. Significa aprender a olhar as crianças não pelo que ainda lhes falta para alcançar a vida adulta, mas pela riqueza do que já são no tempo presente. A infância deixa de representar apenas um caminho para o futuro e passa a ser reconhecida como um tempo pleno de humanidade, de criação, de curiosidade, de imaginação e de produção de sentidos.

Escutar as crianças torna-se, então, mais do que uma escolha metodológica ou pedagógica. É um compromisso ético com o reconhecimento de suas vozes, de seus saberes e de seu direito de participar da construção do mundo que também lhes pertence. Talvez seja justamente nessa potência de criar novos sentidos para a vida que resida uma das mais belas expressões da infância.

Reconhecer essa potência implica ampliar os modos como compreendemos o ser criança, ultrapassando concepções que reduzem a infância a uma etapa de preparação para o futuro. As crianças, em suas formas singulares de existir, brincar, imaginar e se relacionar com o mundo, nos convidam a pensar outras possibilidades de compreender a infância, suas experiências e os sentidos que ela produz no presente.

3.2.2 A infância como experiência: outros modos de pensar o ser criança

Se a Sociologia da Infância nos convida a reconhecer as crianças como sujeitos sociais, históricos e culturais, Walter Kohan (2019) amplia ainda mais esse horizonte ao nos provocar a pensar a infância para além de uma etapa cronológica da vida. Em suas reflexões, a infância deixa de ser compreendida apenas como um período da existência e passa a revelar-se como uma forma de habitar o mundo, de sentir o tempo e de permanecer aberto àquilo que ainda não conhecemos. É um convite para olhar a infância não apenas nas crianças, mas como uma experiência humana capaz de atravessar toda a vida.

Ao afirmar que “a infância é viver o tempo juvenilmente, aberto aos mundos que uma pergunta abre, não importa os anos que se tenha” (Kohan, 2019, p. 191), o autor desloca nossa compreensão sobre o ser criança. A infância deixa de estar presa aos calendários e às idades para tornar-se uma maneira de existir. Mais do que um tempo da vida, ela transforma-se em uma disposição para acolher o novo, permitir-se surpreender e manter vivo o desejo de perguntar. Nesse sentido, a infância não se define pela quantidade de anos vividos, mas pela capacidade de permanecer sensível diante daquilo que a vida ainda pode revelar.

Essa compreensão rompe com a ideia da infância como simples preparação para a vida adulta. Em Kohan (2019), a infância é presença. É um modo pleno de existir no tempo presente,

em que cada encontro, cada descoberta e cada experiência cotidiana carregam a potência de inaugurar novos sentidos. As crianças não vivem apenas em função do amanhã; vivem intensamente o agora. Em seus gestos, brincadeiras e invenções, mostram que o cotidiano pode ser continuamente reinventado, revelando possibilidades que, muitas vezes, escapam ao olhar apressado dos adultos.

Talvez seja justamente na pergunta que essa potência se manifeste de maneira mais intensa. Para Kohan (2019), perguntar é muito mais do que buscar respostas. É reconhecer que o mundo permanece aberto e inacabado. As perguntas infantis não surgem apenas da curiosidade; nascem do espanto, da imaginação e da disposição para enxergar aquilo que, tantas vezes, os adultos já deixaram de perceber. Cada pergunta desloca certezas, desafia respostas prontas e abre caminhos para outras formas de compreender a realidade. A infância nos ensina, assim, que conhecer não significa encerrar o mundo em explicações definitivas, mas permanecer disponível para continuar aprendendo com ele.

Essa abertura também se expressa na imaginação. Um galho transforma-se em barco, uma pedra pode tornar-se um tesouro, uma poça d'água converte-se em oceano. A infância revela uma extraordinária capacidade de atribuir novos sentidos ao cotidiano, fazendo da simplicidade um espaço de criação. Para Kohan (2019), imaginar não representa afastar-se da realidade, mas habitá-la de forma mais profunda, permitindo que o mundo seja constantemente recriado pelas experiências vividas.

Habitar o presente constitui outra dimensão essencial dessa experiência. Ao afirmar que “a infância é, antes de mais nada, uma forma de habitar o presente, de estarmos inteiramente presentes no presente” (Kohan, 2019, p. 193), o autor nos convida a refletir sobre os modos acelerados que caracterizam a vida contemporânea. Enquanto os adultos frequentemente vivem divididos entre as urgências do passado e as preocupações com o futuro, as crianças parecem lembrar que existe uma beleza silenciosa em permanecer. Um inseto que atravessa o caminho, uma folha que dança ao vento, uma nuvem que muda de forma ou uma pergunta inesperada tornam-se acontecimentos suficientes para interromper a pressa e devolver sentido ao tempo vivido.

Nessa direção, Kohan (2019, p. 192) afirma que “amar a infância significa se atrever a começar a viver novamente a cada vez”. A infância aparece, então, como força permanente de recomeço. Ela nos recorda que viver é conservar a capacidade de admirar-se, de emocionar-se diante do simples e de permitir que cada experiência possa inaugurar novos caminhos. Longe de representar ingenuidade ou imaturidade, a infância revela uma potência profundamente humana: a disposição para reinventar a existência sempre que a vida nos convida a recomeçar.

É por isso que a infância atravessa toda a experiência humana como potência de renovação. Nas crianças encontramos uma forma de relação com o mundo marcada pela curiosidade, pela sensibilidade, pela imaginação e pela alegria de existir. Como afirma Kohan (2019, p. 161), “uma educação política é uma educação na infância: na sua atenção, sensibilidade, curiosidade, inquietude, presença”. A infância deixa, assim, de nomear apenas uma faixa etária e passa a designar uma maneira de existir que pode permanecer viva em qualquer tempo da vida.

Compreender a infância como experiência de abertura, presença e pergunta permite reconhecê-la também como uma dimensão ética, estética e existencial da condição humana. Ela não pode ser reduzida à promessa de um futuro distante nem compreendida apenas como uma etapa transitória do desenvolvimento. A infância afirma-se como presença, potência e possibilidade. Ela nos lembra que o ser humano permanece inacabado e que é justamente esse inacabamento que torna possível aprender, criar, transformar e sonhar.

Talvez seja essa uma das mais belas contribuições da infância: recordar-nos de que o mundo nunca está completamente pronto. Nos olhos curiosos das crianças habitam perguntas que desarrumam certezas, gestos que reinventam caminhos e silêncios que, muitas vezes, dizem mais do que longos discursos. A infância anuncia que a vida pode sempre ser outra. Ela nos convida a desacelerar, a escutar com mais atenção, a olhar com mais delicadeza e a reconhecer, nos pequenos acontecimentos cotidianos, possibilidades de criação, encontro e esperança.

É justamente nesse horizonte que a infância se aproxima da educação popular. Se, para Kohan (2019), a infância preserva a coragem de perguntar e a abertura ao inesperado, para Freire (2019) é na pergunta que nasce o diálogo e se inaugura a possibilidade da transformação. Se a infância nos revela um mundo sempre por descobrir, a educação popular convida homens, mulheres e crianças a participarem coletivamente da reinvenção desse mundo.

Ambas recusam o silenciamento, reconhecem os sujeitos como portadores de saberes e afirmam que ninguém chega à vida vazio de experiências. Nesse encontro entre infância e educação popular, floresce uma educação comprometida com a escuta, com a amorosidade, com a esperança e com a construção permanente de um mundo mais humano.

4 EDUCAÇÃO POPULAR: CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA LIBERTADORA

Pensar a Educação Popular é reconhecer, antes de tudo, um movimento de resistência, esperança e reinvenção. Mais do que uma proposta pedagógica, ela constitui um processo educativo que se contrapõe, de forma consciente, ao ensino tradicional, historicamente estruturado por uma lógica elitista e voltada à reprodução dos interesses do Estado capitalista. Nesse modelo hegemônico, a escola tende a cumprir o papel de manter a ordem vigente, formando sujeitos para ocupar os lugares que lhes foram destinados pela estrutura de classes.

Como enfatiza Freire (2018), a Educação Popular nasce justamente em oposição a essa lógica: ela se faz na relação com os oprimidos, na educação daqueles que foram enganados, silenciados e proibidos de sonhar. Foi nesse horizonte que Paulo Freire, um dos maiores expoentes da Educação Popular, cunhou a expressão educação bancária para denunciar um modelo de ensino baseado na transmissão mecânica de conteúdos, no qual o educador é visto como o único detentor do saber e o educando como um recipiente vazio a ser preenchido.

Nessa perspectiva, a aprendizagem distancia-se da vida concreta, reduzindo-se à memorização e tornando-se incapaz de promover uma compreensão crítica da realidade.

Em contrapartida, a Educação Popular, como defende Freire (2018), constitui-se como um ato político, ético e dialógico. Seu propósito é favorecer o despertar da consciência crítica, possibilitando que homens e mulheres problematizem a realidade em que vivem e se reconheçam como sujeitos capazes de transformá-la. Para o autor, seu maior compromisso é com os interesses das classes populares, historicamente negados por mais de quinhentos anos de colonialidade, exploração e exclusão.

O adjetivo popular, como nos lembra o próprio Freire (2018), não se refere à elite, mas ao povo em seu sentido mais amplo, plural e diverso. A Educação Popular ultrapassa os limites da escola formal. Ela pulsa nos sindicatos, nos movimentos sociais, nas comunidades de base, nas ocupações urbanas e rurais, nas igrejas progressistas e em tantos outros espaços onde a vida coletiva se organiza. Sua força reside na escuta, no diálogo e na partilha de saberes que nascem da experiência e da resistência cotidiana. Nessa perspectiva, valoriza os conhecimentos ancestrais, as histórias orais e os modos comunitários de viver, reconhecendo que o povo cria, reinventa e ressignifica saberes a partir de sua própria realidade.

A Educação Popular, portanto, não se reduz a uma técnica ou estratégia pedagógica. Constitui-se como um projeto político e pedagógico comprometido com a justiça social, com a dignidade humana e com a construção de uma sociedade mais democrática e solidária. Como afirma Freire (2018, p. 208), “A Educação Popular significa, para mim, caminhos, isto é, o

caminho no campo do conhecimento e o caminho no campo político, através dos quais amanhã – e aí vem a utopia – as classes populares encontrem o poder". Essa utopia, em sua perspectiva, não representa ingenuidade, mas uma esperança que se constrói na ação coletiva e na permanente busca por transformação social.

A trajetória da Educação Popular não surge de forma isolada. Para Streck (2010), ela está entrelaçada a diferentes contextos históricos, sempre como expressão das lutas por direitos, justiça social e superação das opressões. Essa forma de educação emerge, sobretudo, como resposta aos sistemas tradicionais que mantêm privilégios e perpetuam desigualdades, buscando transformar a realidade a partir do protagonismo das classes populares.

Assim, a Educação Popular alimenta-se da resistência dos movimentos sociais, da organização das comunidades e da valorização dos saberes construídos coletivamente. Mais do que um campo de estudos, constitui-se como um importante instrumento de emancipação e de fortalecimento de uma cidadania crítica, participativa e comprometida com a transformação da realidade.

Para compreender alguns dos fundamentos que ajudam a revelar o sentido mais profundo da Educação Popular, tomamos como referência a obra *O que é Educação Popular*, de Brandão (2012). O autor convida o leitor a voltar o olhar para a longa trajetória da humanidade, mostrando que o ato de ensinar e aprender sempre existiu, ainda que, por muito tempo, estivesse integrado às próprias formas de organização da vida coletiva. O conhecimento circulava no cotidiano do trabalho, na caça, na pesca, na coleta e, mais tarde, no cultivo da terra, na criação de animais, no artesanato e na construção de abrigos. Nessas experiências, os mais velhos ensinavam enquanto faziam, e os mais jovens aprendiam observando, experimentando e participando da vida da comunidade.

Brandão (2012) também destaca que, desde tempos imemoriais, ensinar e aprender iam muito além do labor cotidiano. Eram experiências vividas nos rituais, nas celebrações e nos encontros coletivos, onde se cantava, dançava e encenava. Nas cerimônias de despedida, nos ritos que marcavam a passagem para a vida adulta e nas festas da comunidade, as pessoas celebravam a vida e, ao mesmo tempo, transmitiam saberes que ultrapassavam a arte. Cada ritual carregava ensinamentos sobre o modo de viver em grupo, preservar a memória coletiva e fortalecer os laços de identidade e pertencimento. Educar, portanto, não se separava da vida; pulsava no interior da cultura e florescia nas relações cotidianas, mesmo quando esse processo parecia espontâneo ou desordenado.

Nas brincadeiras das crianças, nas travessuras dos jovens e nos gestos compartilhados no cotidiano, Brandão (2012) identifica uma educação que acontece no próprio fluxo da vida.

Ainda que essas experiências pareçam espontâneas, nelas se aprendem formas de conviver, respeitar regras, compreender papéis e partilhar valores que sustentam a comunidade. Pouco a pouco, cada pessoa vai assimilando os códigos que organizam a vida coletiva, constituindo seu modo de sentir, pensar e agir no mundo.

Essa forma de aprender permanece viva, ainda hoje, em muitas sociedades tribais. Os ritos de passagem, por exemplo, não marcam apenas uma mudança de idade, mas reconhecem aqueles que já adquiriram os conhecimentos necessários para assumir novas responsabilidades dentro da comunidade. Jovens que aprenderam a caçar, pescar, proteger, cultivar e cuidar tornam-se aptos a constituir família e dar continuidade à vida do grupo. Trata-se de uma forma de reconhecer e celebrar os saberes que sustentam a existência coletiva.

Ao refletir sobre essas experiências, Brandão (2012) nos mostra que, em tempos nos quais o trabalho ainda não estava dividido em funções especializadas e o poder permanecia estreitamente ligado à vida comunitária, o conhecimento também não se afastava do cotidiano. Salvo alguns poucos ofícios religiosos presentes em determinadas tribos, todos sabiam um pouco de tudo e aprendiam uns com os outros, tanto no trabalho quanto nos rituais.

Ao invocar os deuses, os homens reafirmavam não apenas suas crenças, mas também quem eram, qual era seu lugar no mundo e como pertenciam àquela comunidade. Nessa forma viva e compartilhada de ensinar e aprender, Brandão (2012) reconhece uma das primeiras raízes daquilo que, mais tarde, passaria a ser chamado de Educação Popular: um saber construído no encontro, na coletividade e na experiência comum.

O autor também nos convida a imaginar como, ao longo do tempo, parte desses conhecimentos foi se distanciando da vida coletiva e sendo gradualmente apropriada por sistemas formais de educação, tornando-se domínio de educadores especializados e das instituições escolares. É provável que, antes mesmo da existência dessas instituições, já houvesse pessoas dedicadas a determinados saberes que, embora colocassem seus conhecimentos a serviço da comunidade, ocupavam um lugar diferenciado em seu interior.

Aos poucos, especialmente após a Revolução Neolítica, começaram a surgir pequenas confrarias de sábios, artistas, magos, curandeiros e feiticeiros, responsáveis por guardar, transmitir e proteger conhecimentos específicos. Esse movimento marcou o início de uma separação gradual entre os saberes compartilhados pela comunidade e aqueles que passaram a ser preservados por grupos específicos, dando origem, pouco a pouco, à distinção entre o saber popular e o saber institucionalizado.

A história das primeiras formas de organização humana revela transformações profundas na maneira como as sociedades passaram a viver, produzir e compartilhar seus

conhecimentos. Como afirma Brandão (2012, p. 27), “entre cerca de 10.000 e 15.000 anos atrás, os grupos humanos realizaram transformações extraordinárias na ordem da vida social”.

Após dominarem o fogo, construírem moradias simples e organizarem pequenas aldeias de caçadores-coletores, os homens de Cro-Magnon e seus descendentes aprenderam a cultivar grãos e cereais silvestres, tornando-se agricultores, e domesticaram animais, passando a viver como pastores e criadores. Com isso, construíram formas de vida mais estáveis, fortalecendo os vínculos entre as pessoas, a terra e os demais seres vivos.

A Revolução Neolítica, compreendida como um marco nas transformações das formas de organização humana, permitiu ao homem reduzir a dependência da caça e fortalecer os vínculos em sociedades que passaram a se multiplicar. As aldeias cresceram, transformaram-se em cidades e, pouco a pouco, deram origem aos primeiros impérios.

Nesse contexto, os alimentos cultivados passaram a assumir novos significados, pois, como afirma Brandão (2012, p. 28), “[...] podiam ser trocados por outros alimentos, ou por outros bens e, consequentemente, variam de um efêmero bem de uso (a comida) para um poderoso bem de troca (a mercadoria), logo, um meio de acumulação, de riqueza e de poder”.

Ao lado das conquistas proporcionadas por formas mais estáveis de organização da vida coletiva, surgiram também novas relações de poder, hierarquias e desigualdades. A produção de excedentes, a acumulação de riquezas e a concentração do poder transformaram profundamente a organização das sociedades e, com elas, os modos de produzir e compartilhar o conhecimento.

Foi nesse contexto que o ato de ensinar passou, gradualmente, a assumir novos contornos. A educação, antes profundamente integrada à vida cotidiana e às práticas comunitárias, começou a organizar-se de maneira mais sistematizada, acompanhando as mudanças nas formas de organização social. Se, por um lado, permaneceu como espaço de partilha de saberes, por outro passou, em muitos momentos, a servir também à manutenção das estruturas de poder e das desigualdades que se consolidavam.

Sobre esse processo, Brandão (2012, p. 29) afirma:

> A cidade, guardiã da riqueza e do poder acumulados, concentrados em poucas mãos e separados da vida social da comunidade, passou a viver do que o trabalho produzia fora dela, no campo. Para proteger riqueza e conservar o poder, os senhores da cidade aos poucos criaram o Estado, as milícias, a ciência, a religião e a arte, que já não representavam mais a vida solidária da comunidade antecedente, mas a sua divisão.

Essa leitura permite compreender que a educação nunca foi um campo neutro. Desde os primeiros processos de organização social, ela esteve profundamente relacionada às formas como as sociedades produzem, distribuem e legitimam o conhecimento. Ao mesmo tempo em

que pode contribuir para conservar estruturas de dominação, também guarda a potência de fortalecer vínculos, produzir consciência crítica e criar possibilidades de transformação.

É justamente nesse horizonte que a Educação Popular ganha sentido. Alimentada pelas práticas sociais, pela experiência coletiva e pelas lutas históricas dos povos, ela afirma que o conhecimento não pertence a poucos, mas é construído na partilha, no diálogo e na participação. Mais do que uma teoria pedagógica, constitui-se como uma prática comprometida com a emancipação humana, com a valorização dos saberes populares e com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A partir desse fundamento, torna-se possível compreender o percurso da Educação Popular no Brasil, suas expressões, contradições e permanências, tema que será desenvolvido na seção seguinte.

4.1 EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

No Brasil, a trajetória da Educação Popular ganhou força nas décadas de 1950 e 1960, impulsionada por práticas pedagógicas profundamente comprometidas com a realidade concreta dos sujeitos. Inspirados pelo pensamento de Paulo Freire, educadores e educadoras passaram a desenvolver propostas de alfabetização que tinham como ponto de partida as experiências de vida das pessoas, reconhecendo nelas saberes legítimos, histórias de luta e conhecimentos construídos no cotidiano.

Entre essas experiências, destaca-se a proposta político-pedagógica de alfabetização desenvolvida por Paulo Freire no âmbito do Programa Nacional de Alfabetização, instituído em 1963. Mais do que ensinar a ler e a escrever, essa proposta compreendia a alfabetização como um processo de conscientização, articulando a leitura da palavra à leitura crítica do mundo. Linguagem e experiência, palavra e realidade concreta caminhavam juntas, numa perspectiva que entendia a alfabetização como prática social comprometida com a transformação das condições de vida dos sujeitos.

Foi nesse contexto que Paulo Freire se consolidou como uma das principais referências da Educação Popular no Brasil e no mundo. Ao articular teoria e prática, o educador propôs uma pedagogia voltada à emancipação dos oprimidos, profundamente enraizada na realidade vivida pelas populações historicamente marginalizadas. Sua concepção de educação afirmava o diálogo, a problematização e a consciência crítica como fundamentos de uma prática educativa comprometida com a transformação social.

Para Freire, alfabetizar nunca significou apenas decodificar palavras. Como afirma o autor, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 2021, p. 36), evidenciando que aprender a ler implica compreender criticamente a realidade. Nessa perspectiva, a educação é compreendida como uma prática política comprometida com a transformação social. Sua proposta de educação como prática da liberdade rompe com os modelos tradicionais, autoritários e bancários ao colocar no centro da ação educativa o diálogo, a problematização da realidade, o respeito aos saberes dos educandos e a construção coletiva do conhecimento (Freire, 2019).

Um dos marcos mais significativos dessa trajetória foi a experiência conduzida por Paulo Freire, em 1963, na cidade de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco. Em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais e elevados índices de analfabetismo, Freire coordenou um processo de alfabetização com cerca de 300 trabalhadores e trabalhadoras adultos, colocando em prática aquilo que, posteriormente, seria sistematizado como seu método de alfabetização.

A proposta tinha início na escuta atenta dos sujeitos e na identificação das chamadas palavras geradoras, extraídas do universo vocabular das pessoas e diretamente relacionadas às suas experiências de vida, como “tijolo”, “trabalho” e “salário”. A partir dessas palavras, construíam-se reflexões sobre o cotidiano, sobre o contexto social e político e sobre as condições concretas de existência daqueles homens e mulheres. Enquanto aprendiam a ler e a escrever, os educandos também eram convidados a desenvolver uma consciência crítica acerca da realidade que viviam.

Essa experiência demonstrou que a alfabetização poderia ocorrer em poucas semanas, desde que respeitasse o tempo, a linguagem e os saberes dos sujeitos envolvidos. Mais do que ensinar a ler, tratava-se de criar condições para que educandos e educandas se reconhecessem como sujeitos históricos, capazes de compreender e transformar sua realidade.

Como Freire (2019) enfatizava, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Foi esse princípio que orientou o trabalho desenvolvido em Jaboatão dos Guararapes e fez dessa experiência uma das maiores referências da Educação Popular. Nela, a palavra deixava de ser apenas um instrumento de alfabetização para tornar-se expressão da vida, da experiência e do diálogo, reafirmando que aprender a ler o mundo é também um caminho para o transformar.

Entretanto, o golpe militar de 1964 tentou interromper esse processo. A Educação Popular foi criminalizada, suas práticas passaram a ser perseguidas e muitos educadores foram presos, exilados ou silenciados. Ainda assim, as sementes lançadas naquele período resistiram. Com a redemocratização do país, especialmente a partir da década de 1980, voltaram a florescer

por meio da atuação dos movimentos sociais, dos sindicatos, das pastorais e da Teologia da Libertação, reafirmando a educação como um caminho de emancipação coletiva e de fortalecimento da participação popular.

Foi nesse cenário que, conforme destaca Pereira (2021), a Educação Popular, construída às margens do sistema pela atuação de coletivos e movimentos populares do campo e da cidade, começou a ocupar novos espaços e a dialogar com as instituições públicas. Esse movimento ganhou força no contexto político da década de 1980, com as vitórias da chamada Frente Popular, liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), possibilitando que experiências historicamente desenvolvidas nos movimentos sociais passassem a influenciar também as políticas públicas.

A gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante o governo de Luiza Erundina (1989-1991), representa um dos marcos mais significativos desse processo. Sua atuação simboliza o encontro entre práticas construídas no âmbito da Educação Popular e a institucionalidade educacional, demonstrando que os princípios do diálogo, da participação e da emancipação também poderiam orientar a elaboração e a gestão das políticas públicas de educação.

Ao longo dessa trajetória, a Educação Popular na América Latina, especialmente no Brasil, passou a conviver com novas possibilidades, mas também com importantes tensões. A aproximação entre suas práticas e os projetos políticos de partidos de esquerda alimentou expectativas em torno da construção de uma sociedade mais democrática e da transformação das estruturas sociais historicamente excludentes.

Contudo, como adverte Streck (2010), esse processo nem sempre significou uma ruptura com a cultura dominante. Em muitos momentos, acabou contribuindo para aprofundar a secular cultura do silêncio, já denunciada por Paulo Freire antes mesmo da ditadura militar. Essa reflexão convida a reconhecer que, embora a educação não seja capaz de transformar, sozinha, as contradições da vida social, também não pode abdicar de sua responsabilidade ética, política e histórica diante das desigualdades que atravessam a sociedade.

À medida que a Educação Popular passou a dialogar com os espaços institucionais, suas práticas também atravessaram a tradicional separação entre educação formal e não formal. As fronteiras tornaram-se mais fluidas e novas possibilidades de atuação foram sendo construídas no interior das políticas públicas. Ao mesmo tempo, esse movimento trouxe consigo um importante desafio: preservar a essência crítica, dialógica e libertadora da Educação Popular, evitando que sua institucionalização descaracterizasse os princípios que historicamente a constituíram.

Nessa perspectiva, Streck (2010) destaca que a Educação Popular não pode ser compreendida como uma prática destinada exclusivamente às classes pobres, mas como um projeto educativo voltado a toda a sociedade, desde que permaneça comprometido, ética e politicamente, com a formação de sujeitos críticos, participativos e emancipados.

Entretanto, como nos lembra Paulo Freire, a educação do oprimido exige uma abordagem própria, sensível às marcas, às memórias e aos silenciamentos produzidos pelas diferentes formas de opressão. Trata-se de um processo que possibilita ao sujeito reencontrar-se com sua palavra e, por meio dela, reconhecer-se como protagonista de sua própria história e agir sobre o mundo para transformá-lo. Afinal, a pedagogia do oprimido deve ser "forjada com ele, não para ele" (Freire, 2019, p. 43).

A utopia da transformação social, que mobilizou tantas práticas educativas nas décadas anteriores, encontra-se hoje diante de novos desafios. O avanço das tecnologias digitais, o desemprego estrutural, a fragilização dos vínculos comunitários e a crescente desilusão com os projetos coletivos compõem um cenário complexo, que exige novas formas de pensar e viver a Educação Popular. Ainda assim, ela permanece como um horizonte necessário.

Como afirma Streck (2010), a Educação Popular constitui-se como uma prática construída em um espaço de possibilidades, orientada pela articulação entre teoria e prática e pela busca permanente de alternativas que emergem dos diferentes territórios e sujeitos sociais. Mulheres, povos indígenas, juventudes, camponeses, comunidades periféricas e tantos outros coletivos revelam que não existe um único ponto de partida, tampouco um destino comum. O que une esses diferentes sujeitos é a partilha de experiências, o desejo de transformação e a aposta no encontro como possibilidade de construção coletiva.

Nessa perspectiva, a construção do espaço público, compreendido como um espaço vivido, coletivo e mediado pelas relações humanas, ocupa um lugar central na Educação Popular. É nesse espaço que ela reafirma seu compromisso com as classes populares e com aqueles que, ao longo da história, tiveram suas vozes invisibilizadas ou marginalizadas. São sujeitos que resistem, existem e constroem, cotidianamente, outras formas de ser e de estar no mundo.

Freire (2018, p. 265) lembra que "a educação não é a plataforma da transformação, mas a transformação social precisa da educação". Essa compreensão nos convida a reconhecer que a mudança estrutural de uma sociedade marcada por desigualdades não se realiza apenas por meio de discursos ou intenções. Ela se constrói nas práticas cotidianas, no diálogo com a realidade concreta e na valorização dos saberes produzidos no chão onde o povo vive. É nesse

encontro com a vida, com suas alegrias, dores, contradições e esperanças, que a Educação Popular encontra suas raízes e renova seu sentido.

Nesse horizonte, a Educação Popular afirma-se como uma prática que não é neutra. Como destaca Brandão (2012), toda ação educativa expressa um projeto de mundo. Ao assumir esse compromisso, ela escolhe caminhar ao lado das classes populares, das infâncias historicamente invisibilizadas, dos povos tradicionais e das comunidades periféricas, reconhecendo nesses sujeitos não apenas destinatários da educação, mas protagonistas da construção de outros modos de viver, aprender e transformar a realidade. Educar, nessa perspectiva, é também um ato de resistência, de esperança e de criação permanente de novas possibilidades de existência.

Compreender a trajetória da Educação Popular permite reconhecer que seus princípios; o diálogo, a valorização dos saberes, a participação, a consciência crítica e o compromisso com a transformação social, não se restringem à educação de jovens e adultos nem aos movimentos populares que marcaram sua origem. Esses fundamentos também oferecem importantes possibilidades para repensar as práticas educativas junto às crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e participantes ativas de seus processos de aprendizagem.

É nesse horizonte que se torna necessário aproximar a Educação Popular das infâncias, buscando compreender como os princípios Freireanos podem contribuir para a construção de uma pedagogia que acolha as crianças em sua potência, em suas experiências e em sua capacidade de ler, interpretar e transformar o mundo desde os primeiros anos de vida.

4.2 EDUCAÇÃO POPULAR E AS INFÂNCIAS

Quando aproximamos a Educação Popular das infâncias, encontramos um campo fértil de possibilidades. Educar crianças na perspectiva da Educação Popular é, antes de tudo, reconhecê-las como sujeitos de direitos, de saberes e de potência criadora. É afirmar sua presença no mundo como legítima e significativa, rompendo com uma lógica adultocêntrica que, historicamente, compreendeu as crianças a partir daquilo que lhes faltaria, reduzindo-as à ideia de seres incompletos, incapazes ou em constante preparação para a vida adulta. Como destaca Sarmento (2005), superar essa visão implica reconhecer as crianças como sujeitos sociais, produtoras de cultura e capazes de interpretar o mundo a partir de suas próprias experiências.

Essa forma de compreender a infância, contudo, não esteve sempre presente. Como analisa Philippe Ariès (2011), na sociedade europeia medieval a infância não era reconhecida como uma fase específica da vida. A criança era frequentemente percebida como um “adulto em miniatura”, sendo inserida precocemente no universo e nas responsabilidades dos mais velhos. Embora os contextos históricos tenham se transformado, vestígios dessa concepção ainda permanecem, seja na desvalorização das culturas infantis, seja na imposição de expectativas adultas que desconsideram a singularidade do tempo da infância.

Superar essa herança histórica significa reconhecer as infâncias como construções sociais e culturais, dotadas de sentidos próprios, e afirmar as crianças como sujeitos do presente, capazes de interpretar, questionar e recriar o mundo que habitam. Trata-se de deslocar o olhar: deixar de compreender a infância apenas como preparação para a vida adulta e reconhecê-la como um tempo pleno de existência, de produção de cultura e de participação social.

É nessa direção que as reflexões de Paulo Freire se aproximam das infâncias. Como nos lembra o autor, “não se deve apenas tomar o poder, é preciso também recriá-lo” (Freire, 2018, p. 210). Se a transformação social exige a recriação das estruturas de poder, ela exige também a reinvenção das relações que construímos no cotidiano. Isso inclui, necessariamente, a maneira como olhamos, escutamos e nos colocamos diante das crianças.

Recriar o poder, nesse contexto, significa ressignificar a própria autoridade nas relações educativas, deslocando-a do autoritarismo para o diálogo. Significa construir espaços em que as perguntas das crianças sejam legitimadas, suas experiências sejam valorizadas e seus modos de compreender o mundo se tornem ponto de partida para a construção do conhecimento. Significa reconhecer que esperança e ternura não são expressões de ingenuidade, mas escolhas éticas e políticas que afirmam a humanidade do outro e resistem às diferentes formas de desumanização.

Entretanto, reconhecer as crianças como sujeitos do presente também implica enfrentar as desigualdades que atravessam suas vidas. Como reforça Brandão (2012, p. 43), “é impossível negar os números e esconder com eles que entre vidas diferentes, a educação ajuda a traçar destinos desiguais”.

As marcas de classe, raça e território fazem-se presentes desde os primeiros anos de vida. Uma criança negra da periferia, por exemplo, não vivencia as mesmas condições de acesso, reconhecimento e proteção que uma criança branca pertencente às classes médias. Pensar as infâncias na perspectiva da Educação Popular implica, portanto, romper com a falsa neutralidade da escola e assumir o compromisso de enfrentar o racismo, o classismo e todas as

formas de violência simbólica que silenciam infâncias múltiplas, diversas e profundamente ricas em saberes.

Essa realidade também se revela nos indicadores sociais brasileiros. Conforme destacam Komatsu e Menezes Filho (2025), o Brasil permanece entre os países mais desiguais do mundo, figurando entre aqueles com maiores índices de desigualdade de renda e de pobreza extrema. Os autores evidenciam, ainda, que as famílias com crianças pequenas estão entre as mais vulneráveis às situações de pobreza, demonstrando que as desigualdades sociais incidem diretamente sobre as condições de vida das crianças desde os seus primeiros anos.

Esses dados reafirmam aquilo que a própria realidade cotidiana já anuncia: não existe uma única infância, mas diferentes infâncias, marcadas pelas condições concretas de vida de cada criança. O lugar onde se nasce, a cor da pele, a renda familiar, o território em que se vive e o acesso às políticas públicas influenciam profundamente as possibilidades de brincar, aprender, participar, sonhar e exercer plenamente os direitos da infância. Como nos ensina Paulo Freire (2021, p. 36), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ; por isso, compreender as infâncias exige, antes de tudo, ler criticamente as condições sociais, políticas e econômicas que atravessam a existência das crianças.

Nesse horizonte, a Educação Popular convida educadoras e educadores a reconhecerem que as infâncias são atravessadas por profundas desigualdades sociais, sem, contudo, reduzir as crianças às condições de vulnerabilidade em que muitas delas vivem. Assumir esse compromisso significa compreender que cada criança carrega consigo saberes, experiências, culturas e formas próprias de interpretar o mundo, ao mesmo tempo em que enfrenta realidades marcadas por diferentes formas de exclusão e injustiça. Assim, educar na perspectiva da Educação Popular implica construir práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, com a escuta sensível e com o diálogo, reconhecendo as crianças como sujeitos históricos, de direitos, de cultura e de saberes, sem perder de vista a responsabilidade coletiva de transformar as condições que limitam o pleno exercício de seus direitos.

Educar, na perspectiva da Educação Popular, é, antes de tudo, partilhar o mundo com as crianças. É reconhecer a escola, a comunidade, a rua e os diferentes espaços de convivência como territórios de escuta, diálogo e afeto. É criar ambientes em que a curiosidade seja acolhida, o corpo possa se expressar com liberdade e a palavra circule sem medo. Trata-se de uma prática que recusa separar emoção e razão, teoria e prática, conhecimento científico e saberes ancestrais, compreendendo que, na vida, essas dimensões se entrelaçam e se fortalecem mutuamente.

Como educadores e educadoras populares, somos constantemente convidados a revisitar uma pergunta fundamental: de que lado estamos? A Educação Popular nos lembra que não existe neutralidade quando vidas estão em jogo. Assumir essa prática é tomar posição, caminhar ao lado daqueles que sonham um outro mundo possível e reconhecer que, entre eles, as crianças ocupam um lugar central. Em sua curiosidade e na coragem de perguntar sobre aquilo que ainda não existe, elas mantêm viva a esperança de que o mundo pode sempre ser reinventado.

Nas obras de Paulo Freire, educar é sempre um ato atravessado pelo amor, pela coragem e pela esperança, dimensões que conferem sentido e humanidade à prática educativa. Em sua compreensão, a esperança não é espera passiva nem ingenuidade, mas uma força que sustenta a própria existência humana, impulsionando homens e mulheres a continuar acreditando e lutando pela transformação do mundo. Afinal, “a esperança é necessidade ontológica [...]” (Freire, 2024, p. 14).

Da mesma forma, o amor, em Freire, não se reduz a um sentimento abstrato ou distante. Constitui-se como uma forma concreta de compromisso com o outro e com o mundo, exigindo coragem para enfrentar as injustiças e recusando a paralisia imposta pelo medo. Como afirma o autor, “porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens” (Freire, 2019, p. 111). Amar e esperançar, nessa perspectiva, caminham juntos como fundamentos de uma educação que humaniza, acolhe e insiste, cotidianamente, na possibilidade de recomeçar a vida e o mundo a partir do encontro com o outro.

Educar, nessa perspectiva, é também recusar a realidade como algo definitivo e imutável. É acreditar que a transformação permanece possível, mesmo quando tudo parece indicar o contrário. No cotidiano da prática educativa, essa escolha se traduz em gestos concretos: escutar antes de ensinar, dialogar antes de impor e caminhar ao lado das crianças, em vez de lhes apresentar caminhos prontos.

Em cada sala de aula, comunidade, roda de conversa, sindicato ou terreiro, a Educação Popular continua a florescer como semente de um mundo novo. Um mundo em que, como sonhava Paulo Freire, a presença política dos oprimidos deixe de ser exceção para tornar-se condição. Um mundo em que cada criança, cada jovem e cada adulto possam ser reconhecidos como sujeitos de sua própria história.

5 PAULO FREIRE: CAMINHOS DE ESPERANÇA E TRANSFORMAÇÃO

Paulo Freire foi um dos mais importantes educadores brasileiros, reconhecido internacionalmente por sua contribuição à construção de uma educação crítica e emancipadora, sendo nomeado Patrono da Educação Brasileira em 2012. Mais do que um pedagogo, foi um homem profundamente comprometido com a vida, com a dignidade humana e com a transformação do mundo. Sua obra não nasce apenas da elaboração teórica, mas da experiência concreta, da escuta sensível dos sujeitos historicamente silenciados e da esperança compreendida como força ética e política capaz de mover a humanidade em direção à transformação.

Freire inseriu a Educação Popular na história das ideias pedagógicas e construiu uma proposta político-pedagógica de alfabetização de adultos que ultrapassou os limites da sala de aula, constituindo-se como gesto político, ato de conscientização e prática de liberdade. Sua proposta não se reduzia ao ensino técnico da leitura e da escrita, mas compreendia a alfabetização como um processo de leitura crítica do mundo, no qual homens e mulheres reconheciam-se como sujeitos históricos, capazes de compreender e transformar sua realidade. Seu pensamento permanece como um convite permanente à leitura crítica do mundo e à reinvenção da existência.

Sua pedagogia é uma pedagogia da palavra, da escuta, do diálogo e da amorosidade. Constitui-se como uma teoria do conhecimento que nasce da vida cotidiana, das relações humanas e do compromisso com a humanização. Por isso, seu legado atravessa fronteiras, tempos e gerações, permanecendo vivo nas práticas educativas que continuam acreditando no diálogo, na esperança e na potência transformadora dos sujeitos. Nesse sentido, como afirma Pereira (2018, p. 23), “a atualidade do pensamento pedagógico de Freire reside nas possibilidades que nos oferta, muito mais do que nas respostas que eventualmente nos dá”.

Freire compreendia que ensinar não significava transferir conhecimentos prontos, mas criar possibilidades para sua produção e construção. Nessa perspectiva, o processo educativo acontece no encontro entre sujeitos históricos, culturais e inacabados, que aprendem e ensinam mutuamente por meio do diálogo (Freire, 2019).

Ainda que Paulo Freire não tenha dedicado uma obra específica às infâncias, suas palavras, suas memórias e sua prática pedagógica abrem caminhos profundamente potentes para pensar as crianças, a educação infantil e o próprio sentido de educar. Em sua obra, a infância não aparece como ausência ou simples preparação para o futuro, mas como potência de curiosidade, criação, pergunta e presença no mundo. Freire reconhece as crianças como

sujeitos de saber, de linguagem e de história, capazes de interpretar, questionar e reinventar a realidade desde os primeiros anos de vida.

Analisar as perspectivas freireanas sobre as infâncias constitui, portanto, um gesto político e epistemológico necessário. Em um campo ainda pouco explorado, essa leitura propõe um movimento de retomada e reinvenção: olhar para Freire com o coração aberto à infância e olhar para as infâncias através da sensibilidade crítica e amorosa de Freire. Cabe a nós, pesquisadoras e pesquisadores das infâncias, fazer ecoar suas ideias nos cotidianos das escolas, das brincadeiras, das descobertas e das relações humanas.

É nesse movimento que a pesquisa se torna viva: quando as palavras encontram a prática e quando a prática se transforma em possibilidade de esperança. Freire (2019) nos lembra que revisitar a própria infância é um ato de coragem, pois é nela que repousam nossas primeiras experiências de curiosidade, justiça, beleza, medo, amor e descoberta do mundo. As infâncias, múltiplas e diversas, constituem-se como territórios de autenticidade, imaginação e aprendizagem. Retornar à infância é revisitar as raízes do nosso encantamento e compreender que aquilo que fomos continua habitando aquilo que somos. Como afirma Kohan (2019, p. 163), “a busca de Paulo Freire, sua necessidade de indagar a própria infância, pode também significar a abertura de uma nova infância na relação de educadores e educadoras com a própria infância”.

A proposta de alfabetização elaborada por Paulo Freire emerge de uma concepção ético-política e antropológica de educação, que compreende o ser humano como sujeito histórico, inacabado e capaz de intervir no mundo. Nesse sentido, mais do que um conjunto de técnicas para o ensino da leitura e da escrita, sua proposta constitui-se como uma prática educativa comprometida com a conscientização e a transformação social. Alfabetizar, nessa perspectiva, não se restringe ao domínio do código escrito, mas envolve a leitura crítica do mundo, possibilitando que educandos e educandas se reconheçam como sujeitos capazes de produzir cultura e transformar a realidade.

Freire e Guimarães (2011) mostram que essa compreensão da educação foi profundamente marcada pelas experiências vividas por Paulo Freire em sua própria infância. Alfabetizado pelos pais à sombra das mangueiras do quintal de casa, escrevendo palavras no chão com gravetos, o menino Paulo aprendeu em diálogo com a natureza, com a vida e com sua própria curiosidade. Foi justamente desse chão simples, afetivo e profundamente humano que brotou uma pedagogia comprometida com a escuta, com o diálogo e com o respeito aos saberes dos sujeitos.

Seus pais, mesmo não sendo professores, compreendiam algo essencial sobre a educação: a importância do tempo, da escuta, do brincar, da curiosidade e da amorosidade no processo de aprender. O menino Paulo cresceu em um ambiente no qual aprender não era uma obrigação mecânica, mas uma descoberta sensível do mundo. Aprendia entre conversas, perguntas, árvores, vento e afetos. Décadas mais tarde, esse mesmo menino retornaria como educador, carregando consigo a memória de uma infância respeitada e a convicção de que educar exige reconhecer o tempo humano dos sujeitos.

Silva e Silva (2021) observa que a singularidade presente na biografia freireana também representa uma celebração das singularidades das infâncias, com seus quintais, ausências, dores, brincadeiras e descobertas. Freire reconhecia o privilégio de ter vivido uma infância marcada pelo afeto, pelo diálogo e pela escuta, mas compreendia igualmente que muitas crianças não têm acesso às mesmas condições de cuidado e dignidade. É justamente dessa consciência que emerge sua ética profundamente humanizadora: a compreensão de que o amor também é ato político.

Nesse sentido, Freire (2019, p. 62) afirma: "O conhecimento que fui ganhando daquele mundo [...] passou a me assegurar uma tranquilidade que outras crianças, de minha idade ou mais velhas do que eu, não tinham". Desde cedo, o menino Paulo percebia as desigualdades sociais, convivendo entre a ternura familiar e a dureza da escassez. Cresceu entre o brinquedo e a necessidade, entre a alegria da infância e a experiência concreta da fome. Sua infância, marcada por contrastes, tornou-se terreno fértil para o nascimento de sua indignação ética e de sua esperança política.

Como afirma Kohan (2019), as raízes da ousadia freireana foram plantadas justamente na infância, esse tempo em que o ser humano aprende a perguntar, a estranhar e a indignar-se diante do mundo. Talvez por isso Paulo Freire jamais tenha deixado de ser menino. Levou consigo, até os últimos dias de sua vida, a curiosidade diante das coisas simples, o espanto diante da beleza e a inquietação diante das injustiças.

Sua infância não permaneceu aprisionada no passado; atravessou toda sua existência como modo de sentir, pensar e habitar o mundo. Não por acaso, recebeu o título de *Bambino permanente* (menino permanente)[3], porque sua pedagogia nasce justamente da recusa em envelhecer pelo conformismo. Em Freire, juventude e velhice não se reduzem ao calendário, mas dizem respeito à capacidade de permanecer aberto ao novo, ao sonho e à transformação.

[3] Em 31 de março de 1990, Paulo Freire recebeu da Biblioteca Comunale de Ponsacco, na província de Pisa, Itália, o título honorífico *Bambino permanente* ("Menino permanente"), em reconhecimento à sua permanente curiosidade, abertura ao diálogo e capacidade de preservar a infância como atitude diante da vida e da educação.

Como escreve o próprio Freire (2019, p. 97): “Os critérios de avaliação da idade, da juventude ou da velhice, não podem ser puramente os do calendário. [...] Somos moços ou velhos muito mais em função da vivacidade, da esperança com que estamos sempre prontos a começar tudo de novo [...].”

Com Paulo Freire aprendemos que a infância não se reduz a uma etapa cronológica da vida, mas constitui uma presença ética, sensível e criadora diante do mundo. Kohan (2019, p. 191) afirma que infância é “viver o tempo juvenilmente, aberto aos mundos que uma pergunta abre”. Ser educador, nessa perspectiva, é permanecer em diálogo com essa infância que continua habitando cada sujeito: a infância que pergunta, que sonha, que duvida e que se recusa a aceitar o mundo como algo definitivo.

Pensar as infâncias a partir de Paulo Freire é realizar um exercício de travessia. É adentrar um território de esperança e reencantamento, no qual educar não significa transmitir conteúdos prontos, mas construir encontros humanos mediados pelo diálogo, pela escuta e pela curiosidade. Freire talvez não tenha escrito uma obra especificamente sobre crianças, mas escreveu toda sua trajetória com o olhar de quem nunca abandonou completamente sua meninice: inquieta, curiosa e aberta ao inédito-viável. No verbete *Inédito Viável* do *Dicionário Paulo Freire*, Ana Maria Araújo Freire (2019, p. 263) afirma que

> Essa expressão carrega “crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações [...] inquietude sadia e a boniteza arraigada na condição de ser-se homem ou mulher”. O inédito viável representa justamente essa capacidade humana de imaginar outros mundos possíveis, de criar caminhos ainda não existentes e de acreditar que a realidade pode ser transformada. Essa capacidade de sonhar, perguntar e inventar possibilidades encontra nas infâncias uma expressão profundamente potente.

Nesse contexto, a infância em Freire não deve ser compreendida a partir de uma visão adultocêntrica que entende as crianças como seres “incompletos” ou “menos desenvolvidos”. Quando Freire fala da inconclusão humana, refere-se a uma condição ontológica compartilhada por todos os seres humanos, independentemente da idade. Crianças, jovens e adultos são sujeitos históricos, abertos ao aprendizado, à transformação e à reinvenção permanente da existência.

Assim, a ideia de inacabamento não diminui as crianças; ao contrário, reconhece nelas uma das expressões mais vivas da curiosidade, da abertura e da potência criadora humana. No verbete “Inacabamento” do Dicionário Paulo Freire, Sérgio Trombetta e Luís Carlos Trombetta (2019, p. 260) afirmam que “somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros envolvidos num processo contínuo”. A infância, nesse sentido, não representa ausência ou falta, mas possibilidade de criação, descoberta e transformação.

Na escrita Freireana, o gesto infantil aparece como metáfora de um ser humano que não se acomoda diante do mundo dado. Um sujeito que permanece perguntando, criando e buscando transformar aquilo que está posto. Por isso, Freire compreende o ato educativo como profundamente amoroso e político: amoroso porque reconhece o outro como sujeito legítimo de saber; político porque acredita na capacidade humana de intervir criticamente na realidade. Como afirma Freire (2019, p. 140), “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]”.

Em suas memórias, a infância aparece constantemente como território fundante de sua formação humana. O menino que aprendia as primeiras palavras no chão do quintal também aprendia sobre liberdade, escuta, respeito e encantamento. Essa aprendizagem primeira, vivida para além dos espaços formais da escola, acompanharia toda sua trajetória e se transformaria no fundamento de uma pedagogia que reconhece os saberes da experiência, do corpo, da cultura e da vida cotidiana.

Na perspectiva de Paulo Freire, educar exige humildade epistemológica, no sentido de reconhecer que ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo, sendo o conhecimento produzido na relação entre sujeitos que se constituem mutuamente no processo educativo (Freire, 2019). Assim, educar e ser educado não são ações separadas, mas movimentos dialógicos marcados pela escuta, pelo respeito e pela abertura ao outro. Nessa direção, o processo educativo se fundamenta no encontro entre sujeitos históricos, culturais e inacabados, que aprendem e ensinam na relação com o mundo e com os outros.

É nesse contexto que, nesta pesquisa, o olhar curioso das crianças é compreendido como elemento central da experiência educativa, pois interroga, desestabiliza e reinventa o cotidiano escolar, convocando o educador ou a educadora a ressignificar continuamente sua prática e o próprio sentido de seu ofício.

A partir dessa compreensão, torna-se possível perceber que o pensamento Freireano não se organiza como um conjunto de conceitos isolados, mas como uma trama viva de sentidos que atravessa sua obra e sua forma de compreender o ser humano, a educação e o mundo.

Ao aproximar Paulo Freire das Infâncias, encontramos caminhos que nos convidam a olhar para as crianças como sujeitos de curiosidade, esperança, diálogo e criação. É nesse movimento que esta pesquisa se volta para algumas dimensões fundamentais de seu pensamento, não como categorias fechadas, mas como fios que se entrelaçam e ajudam a compreender a potência de uma educação humanizadora.

Assim, o próximo capítulo apresenta as dimensões de análise construídas a partir da leitura da obra Freireana e de seus comentadores, percorrendo os caminhos da Curiosidade,

Leitura de Mundo, Amorosidade e Esperança como elementos constitutivos de uma pedagogia comprometida com a transformação e com o reconhecimento das Infâncias.

6 DIMENSÕES DE ANÁLISE DO PENSAMENTO FREIREANO

As dimensões que orientam esta pesquisa: curiosidade, leitura de mundo, amorosidade e esperança não foram escolhidas como recortes isolados ou categorias fechadas em si mesmas. Elas constituem movimentos de aproximação ao pensamento de Paulo Freire e às infâncias em sua dimensão mais viva, sensível e humana. São dimensões que emergem de forma recorrente em sua obra e que possibilitam compreender a infância como experiência histórica, cultural e social, marcada pela capacidade de perguntar, interpretar, criar sentidos e participar da construção do mundo.

Nesta pesquisa, a noção de categoria não busca aprisionar o pensamento freireano em definições rígidas ou classificações definitivas. Ao contrário, as categorias são compreendidas como eixos interpretativos que orientam o olhar investigativo sobre a obra de Paulo Freire e de seus comentadores. São caminhos de leitura, fios que auxiliam a tecer aproximações possíveis, reconhecendo que essas dimensões não se apresentam de maneira separada, mas se atravessam, dialogam e se reinventam continuamente.

A própria utilização da noção de "categoria" encontra respaldo no campo dos estudos Freireanos, sendo empregada em diferentes produções que buscam sistematizar e aprofundar o pensamento do autor. No *Dicionário Paulo Freire*, organizado por pesquisadores e pesquisadoras de diferentes áreas do conhecimento, o termo aparece como uma forma de organização conceitual da obra freireana, reunindo diferentes interpretações e leituras sobre conceitos fundamentais presentes em sua trajetória.

Nesse sentido, Danilo R. Streck (2019, p. 198), no verbete "Esperança", afirma que "Esperança é uma categoria central na obra de Freire, ligada com outros conceitos como utopia, inédito viável ou sonho possível". A obra, composta por 276 verbetes elaborados por aproximadamente 130 estudiosos e estudiosas, revela a amplitude e a atualidade do pensamento freireano, permitindo compreender como seus conceitos continuam produzindo sentidos para a educação contemporânea.

A escolha por essas dimensões se justifica, portanto, pela força com que atravessam a pedagogia Freireana. A curiosidade, enquanto abertura diante do mundo e movimento impulsionador do conhecimento; a leitura de mundo, como experiência que antecede e acompanha a leitura da palavra; a esperança, como ação política diante das injustiças e possibilidade de transformação; e a amorosidade, como fundamento ético das relações humanas e educativas, constituem elementos inseparáveis na compreensão do sujeito como ser histórico, inacabado e em permanente construção.

Nesse sentido, mais do que organizar o pensamento freireano em compartimentos, busca-se reconhecer os fios que se cruzam e formam uma trama viva, construída no encontro entre sujeitos e suas experiências. Cada dimensão analisada convoca as demais, pois nenhuma delas se realiza plenamente de maneira isolada. Todas compartilham o mesmo horizonte ético-político: a humanização, o diálogo e a possibilidade de transformar o mundo a partir da ação consciente dos sujeitos.

Assim, estas dimensões não pretendem encerrar ou limitar a riqueza da obra de Paulo Freire. Pelo contrário, buscam aproximá-la em sua vitalidade e movimento, permitindo que dialogue com as infâncias enquanto tempo de descoberta, criação, imaginação e reinvenção do mundo.

6.1 CURIOSIDADE

Desse modo, ao revisitar as memórias da infância de Paulo Freire, torna-se possível compreender que sua pedagogia nasce profundamente vinculada à vida concreta. Sua teoria emerge das experiências vividas, dos quintais, das árvores, das palavras escritas no chão, das dificuldades enfrentadas em Jaboatão, da fome, da curiosidade e do diálogo vivido no interior da família. A infância, em Paulo Freire, não é apenas lembrança ou memória biográfica: constitui uma raiz ética, política e pedagógica de sua maneira de compreender a educação e o mundo.

A curiosidade ocupa um lugar profundamente central no pensamento de Paulo Freire. Contudo, em sua obra, ela não aparece apenas como uma habilidade intelectual ou uma etapa do desenvolvimento humano. A curiosidade constitui uma maneira de estar no mundo: uma postura ética, política e humana diante da realidade. Ser curioso, para Freire, significa não aceitar passivamente aquilo que está posto; significa perguntar, inquietar-se, admirar-se, buscar compreender o mundo e desejar transformá-lo. Talvez por isso sua pedagogia esteja tão profundamente atravessada pela infância, não apenas como período cronológico da vida, mas como presença permanente de abertura, espanto e reinvenção.

Walter Kohan (2021, p. 43), ao refletir sobre a infância de Paulo Freire, afirma que “[...] seu pai e sua mãe alfabetizadores cuidaram para que sua ‘curiosidade de menino’ não fosse distorcida por estar entrando no mundo das letras: a decifração da palavra acompanhava ‘naturalmente’ a leitura de seu próprio mundo”. Essa afirmação revela uma dimensão profundamente significativa de sua formação: a alfabetização não interrompia sua relação viva com a realidade, mas ampliava suas possibilidades de lê-la, compreendê-la e reinventá-la.

Na experiência infantil de Paulo Freire, aprender a ler nunca significou abandonar a curiosidade em nome de uma disciplina mecânica das letras. Pelo contrário, as palavras surgiam vinculadas às experiências concretas da vida, às árvores, aos quintais, aos sons, aos afetos e às perguntas que atravessavam seu cotidiano. Havia, nesse processo, uma educação que respeitava a curiosidade da criança e compreendia que aprender não pode significar silenciar o desejo de perguntar.

Talvez por isso Freire tenha defendido, ao longo de toda sua trajetória, uma educação capaz de alimentar o espanto e a inquietação diante do mundo. Kohan (2021, p. 45) afirma que "para isso, é fundamental uma educação que seja ela mesma curiosa e que alimente a curiosidade e o assombro de educadores e educandos". Há, nessa compreensão, uma crítica profunda às práticas educativas autoritárias que transformam o conhecimento em mera transferência de conteúdos, reduzindo os sujeitos a receptores passivos e desconsiderando sua potência criadora.

A curiosidade, em Paulo Freire, não representa desordem ou ausência de direção. Ela é movimento vital, aquilo que impede o sujeito de acomodar-se diante do mundo. Nesse sentido, Kohan (2019, p. 161) afirma que "a infância atravessa a vida toda como uma forma que lhe outorga curiosidade, alegria, vitalidade. Uma educação política é uma educação na infância: na sua atenção, sensibilidade, curiosidade, inquietude, presença". A infância aparece, assim, não apenas como memória biográfica, mas como força ética e política capaz de manter viva a capacidade humana de perguntar, criar e transformar.

As experiências familiares de Paulo Freire revelam o quanto essa curiosidade foi respeitada e cultivada desde cedo. Em um relato profundamente sensível, Freire afirma:

> Uma das exigências que sempre fizemos, Elza e eu, a nós mesmos em face de nossas relações com as filhas e filhos era a de jamais negar-lhes respostas às suas perguntas. Não importa com quem estivéssemos, parávamos a conversa para atender à curiosidade de um deles ou de uma delas. Só depois de testemunhar o nosso respeito a seu direito de perguntar é que chamávamos a atenção necessária para a presença da pessoa ou das pessoas com quem falávamos. Creio que, na tenra idade, começamos a negação autoritária da curiosidade com os 'mas que tanta pergunta menino'. 'Cale-se, seu pai está ocupado'; 'vá dormir, deixe a pergunta para amanhã' (Freire; Fagundez, 2017 [1985], p. 68).

Essa reflexão evidencia algo fundamental em sua compreensão sobre infância e educação: negar a pergunta da criança é negar também sua humanidade, sua curiosidade e sua potência de compreender o mundo. O direito de perguntar constitui, em Freire, um direito profundamente humano e político. Perguntar é recusar a passividade. É afirmar-se como sujeito diante da realidade.

Não por acaso, Walter Kohan considera Pedagogia da Pergunta uma das obras mais infantis de Paulo Freire. Segundo o autor, “[...] nela a infância aparece não como etapa da vida, nem como condição desta ou metáfora da existência, mas como qualidade de um processo revolucionário” (Kohan, 2019, p. 185). A infância, nesse contexto, transforma-se em força política. Ser infantil, nessa perspectiva, não significa imaturidade, mas capacidade permanente de perguntar, inquietar-se e recusar o conformismo diante do mundo.

Kohan (2019, p. 188) aprofunda essa ideia ao afirmar que “quanto mais infantil, menina, quanto mais uma revolução afirma uma pedagogia da pergunta, mais exposta está às hostilidades do sistema”. Há, nessa afirmação, uma compreensão profundamente política da curiosidade. Sistemas autoritários temem perguntas. Temem sujeitos curiosos, críticos e inquietos, porque a pergunta rompe o silêncio, questiona certezas e desestabiliza estruturas de opressão.

Por isso, a pedagogia da pergunta educa “na meninice, na alegria, na curiosidade, na pergunta, que não tem idade” (Kohan, 2019, p. 188). A infância deixa de ser apenas uma fase da vida para tornar-se uma forma de presença diante do mundo: uma maneira de viver marcada pela abertura, pela sensibilidade e pela capacidade de começar sempre de novo.

Nesse sentido, Kohan (2019, p. 190) afirma: “A infância é política. Ela é uma condição inesquecível da ‘politicidade’ da educação e da vida política de um educador ou educadora. A infância é, para Paulo Freire, uma força reinventora do mundo”. A infância aparece, assim, como condição necessária para a transformação social, pois somente quem permanece capaz de perguntar, sonhar e inquietar-se consegue imaginar outras formas de existência coletiva.

Essa infância permanente em Paulo Freire manifesta-se em sua própria postura diante da vida. Kohan (2019, p. 190) escreve que

> [...] a infância perene de Paulo Freire se expressa em sua curiosidade, sua inquietação, seu gosto por perguntar, por não temer sonhar, por querer crescer, criar, transformar, na sua fala de menino, no uso originário das palavras que seu primeiro mundo formou nele durante sua meninice cronológica que se prolongou pela vida toda.

Há algo profundamente significativo nessa ideia de uma “meninice” que permanece viva ao longo da existência. Paulo Freire nunca abandonou a capacidade de admirar-se diante do mundo, indignar-se diante das injustiças e acreditar na possibilidade da transformação.

Para Kohan (2019, p. 191), “a infância é uma vida curiosa, incansável, insatisfeita, mobilizada, vivaz, esperançosa. Uma vida que começa tudo de novo ou que está sempre começando. Uma vida que vê na mudança um sinal de vida e na falta de mudança um sinal de morte”. Essa definição aproxima profundamente infância, curiosidade e esperança. A criança

pergunta porque acredita que o mundo pode ser diferente. A curiosidade nasce da recusa em aceitar a realidade como algo pronto e definitivo. Essa postura esteve presente na própria infância de Paulo Freire. Ao refletir sobre as dificuldades vividas por sua família, afirma:

> [...] as dificuldades que enfrentei, com minha família, na infância e na adolescência, forjaram em mim, ao contrário de uma postura curiosa e esperançosa diante do desafio, uma abertura curiosa e esperançosa diante do mundo. Jamais me senti inclinado, mesmo quando me era ainda impossível compreender a origem de nossas dificuldades, a pensar que a vida era assim mesma, que o melhor a fazer diante dos obstáculos seria simplesmente aceitá-los como eram. Pelo contrário, em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado (Freire, 2019, p. 42).

Essa fala revela algo profundamente importante: a curiosidade, em Freire, está intimamente ligada à inconformidade diante das injustiças. Perguntar é também recusar o fatalismo. É não aceitar a pobreza, a exclusão e a opressão como naturais ou inevitáveis. Talvez por isso Freire afirme que "[...] voltar-me, de vez em quando, sobre a infância remota, é um ato de curiosidade necessário" (Freire, 2019, p. 42). Revisitar a infância significa reencontrar essa força primeira da pergunta, da inquietação e da abertura ao mundo.

Sua experiência escolar também contribuiu para fortalecer essa relação positiva com a curiosidade. Freire escreve: "Não havia uma fronteira entre minha forma de estar sendo em casa e os meus exercícios na escola. Daí que esta não fosse pra mim uma ameaça à minha curiosidade, mas um estímulo a ela" (Freire, 2019, p. 64). A escola, nesse contexto, não interrompia a experiência viva da infância, mas dialogava com ela. Aprender não significava silenciar perguntas, mas ampliar possibilidades de compreensão.

Além disso, Freire compreendia que a curiosidade não deveria ser cultivada apenas individualmente, mas coletivamente. Em diálogo com Sérgio Guimarães, afirma: "É preciso, porém, deixar claro também que esta busca, esta curiosidade permanente não deve ser estimulada apenas a nível individual, mas a nível de grupo" (Freire; Guimarães, 2011, p. 72). A construção do conhecimento, nessa perspectiva, é sempre social, compartilhada e coletiva. Por isso, acrescenta:

> [...] o convite à assunção da curiosidade na busca da leitura real, do concreto, deve ser não apenas do menininho A ao menininho B, mas ao grupo de estudantes, de crianças. E que inclusive aprendam também a crescer na curiosidade entre eles, e não apenas a desenvolver cada um a sua curiosidade. No fundo, o conhecimento é social também, e não só individual, apesar da dimensão individual que há nessa curiosidade (Freire; Guimarães, 2011, p. 72).

A curiosidade aparece, então, como condição indispensável para a construção do conhecimento. Freire afirma que:

> [...] a curiosidade diante do objeto a ser desvelado [...] esse não estar conformado com o que se tem e com o que se sabe; esse sair de dentro da gente mesmo, essa procura impacientemente paciente, portanto metódica, bem-comportada, mas não acomodada; essa posição de quem vai realmente tirando o véu das coisas, é absolutamente indispensável ao sujeito que conhece e que quer criar o que ainda não se conhece (Freire; Guimarães, 2011, p. 103).

Essa curiosidade, portanto, não se relaciona a uma busca superficial por informações, mas a uma atitude investigativa diante da realidade. Ela envolve o desejo de compreender, questionar e produzir novos sentidos sobre aquilo que se apresenta ao sujeito. Por isso, torna-se incompatível com uma educação baseada na passividade e na simples recepção de conteúdos.

Como afirma Freire, "essa curiosidade é o oposto da posição dócil, pacientemente dócil, passiva, apassivada, de puro recipiente de um pacote que se transfere ao sujeito dócil" (Freire; Guimarães, 2011, p. 103). O conhecimento, nessa perspectiva, não pode ser compreendido como algo pronto a ser depositado nos sujeitos. Pelo contrário, "o conhecimento não se transfere; se sabe, se conhece, se cria, se recria, curiosamente, arriscadamente" (Freire; Guimarães, 2011, p. 103).

Conhecer implica movimento, criação e abertura ao novo. Implica lançar-se ao mundo com perguntas, dúvidas e disposição para compreender aquilo que ainda não se sabe. Nesse sentido, Freire afirma que "[...] quanto mais ele exercita essa relação curiosa de quem se arrisca para conhecer, desvelando o objeto do seu conhecimento, tanto mais ele tem condições de criar uma habituação intelectual, de criar caminhos de busca e de apreensão do objeto" (Freire; Guimarães, 2011, p. 103).

Desse modo, ao olhar para a trajetória de Paulo Freire, percebe-se que sua pedagogia da curiosidade nasce profundamente enraizada em sua infância. Nasce do menino que perguntava, observava, escutava e se encantava com o mundo. Nasce das experiências familiares que respeitavam suas perguntas e reconheciam sua capacidade de compreender a realidade. Nasce, sobretudo, da compreensão de que educar não significa domesticar a curiosidade, mas criar condições para que ela floresça.

A infância, em Paulo Freire, permanece viva como força ética, política e pedagógica. Uma força que insiste em perguntar, sonhar e reinventar o mundo. Talvez seja justamente essa infância permanente que continue fazendo sua pedagogia tão necessária: porque ela nos recorda que educar exige curiosidade, presença, escuta e coragem para não deixar morrer a capacidade humana de perguntar.

No verbete Curiosidade Epistemológica do *Dicionário Paulo Freire,* Ana Lúcia Souza de Freitas (2019, p. 127) afirma que "A curiosidade é concebida por Paulo Freire como necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana".

Essa compreensão permite reconhecer a curiosidade como dimensão constitutiva da condição humana e profundamente presente nas infâncias.

As crianças, desde muito pequenas, relacionam-se com o mundo de maneira curiosa, investigativa e sensível. Perguntam, observam, tocam, experimentam, imaginam e buscam compreender aquilo que as cerca. Antes mesmo da alfabetização formal, elas já realizam leituras do mundo, constroem hipóteses e produzem sentidos sobre suas experiências cotidianas. Há, portanto, uma potência investigativa própria das infâncias que precisa ser reconhecida e valorizada.

Na perspectiva Freireana, essa curiosidade infantil não deve ser compreendida como algo ingênuo ou sem direção, mas como expressão legítima do desejo humano de conhecer. Paulo Freire compreende que é justamente a capacidade de olhar "curiosa e indagadoramente o mundo" que possibilita aos sujeitos agir sobre a realidade e transformá-la. Nesse sentido, as crianças não ocupam um lugar de passividade diante do conhecimento; ao contrário, participam ativamente da produção de sentidos e da construção de saberes.

Entretanto, muitas vezes, os modos de viver das crianças são atravessados por relações que silenciam suas perguntas, controlam seus movimentos e limitam suas possibilidades de investigação. Em contextos marcados pelo adultocentrismo e pela antecipação de práticas escolarizantes, a infância pode ser reduzida ao cumprimento de rotinas rígidas, à repetição de respostas prontas e à adaptação a modelos previamente estabelecidos.

Freire, ao contrário, convida a compreender a pergunta como elemento essencial dos processos humanos de aprendizagem. Valorizar a curiosidade das crianças significa reconhecer seus modos próprios de pensar, imaginar e interpretar a realidade. Significa permitir que explorem o mundo, formulem hipóteses, expressem suas descobertas e participem ativamente das experiências educativas.

Essa compreensão exige também uma postura de escuta por parte dos adultos. Escutar as perguntas das crianças significa reconhecer que elas possuem saberes, percepções e leituras legítimas sobre o mundo. Muitas vezes, nas perguntas infantis habitam inquietações profundas sobre a natureza, os sentimentos, as relações humanas, o tempo e os modos de existir.

Além disso, pensar a curiosidade epistemológica na educação das crianças implica defender espaços educativos menos autoritários e mais dialógicos, nos quais a investigação, a brincadeira, a imaginação e a descoberta sejam valorizadas. A curiosidade floresce quando as crianças encontram ambientes em que podem explorar, criar, perguntar e experimentar sem medo do erro ou do silenciamento.

A brincadeira, nesse contexto, assume papel fundamental. Ao brincar, as crianças investigam possibilidades, criam narrativas, reorganizam experiências e experimentam diferentes formas de compreender a realidade. A brincadeira constitui uma expressão da curiosidade infantil, pois nela as crianças observam, testam, imaginam, inventam e recriam o mundo continuamente.

Desse modo, a curiosidade epistemológica, em Paulo Freire, permite compreender as crianças como sujeitos de potência, criatividade e produção de conhecimento. Suas perguntas, descobertas e encantamentos não representam algo menor ou passageiro, mas expressam modos profundamente humanos de ler, sentir e reinventar o mundo.

Assim, compreender a curiosidade em Paulo Freire é reconhecer uma dimensão essencial da existência humana. Ela não pertence somente à infância, mas acompanha os sujeitos ao longo da vida como uma disposição permanente de abertura, investigação e transformação. Na trajetória de Freire, a curiosidade esteve presente desde o menino que observava o quintal, escutava os sons da natureza e escrevia suas primeiras palavras no chão, até o educador que defendeu uma pedagogia fundada no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento.

Quando aproximada das infâncias, a curiosidade Freireana permite romper com concepções que compreendem as crianças apenas como sujeitos em formação ou como receptoras de conhecimentos produzidos pelos adultos. Ao contrário, reconhece-as como sujeitos históricos, capazes de interpretar, criar sentidos e participar da construção da realidade.

Nesse sentido, uma educação inspirada em Paulo Freire não busca controlar ou silenciar a curiosidade infantil, mas acolhê-la como potência humana e epistemológica. Significa construir espaços em que as crianças possam perguntar, experimentar, imaginar, dialogar e produzir conhecimentos a partir das suas experiências e relações com o mundo.

A curiosidade, portanto, entrelaça-se às demais dimensões analisadas nesta pesquisa: à amorosidade, porque exige relações baseadas na escuta e no respeito; à esperança, porque nasce da crença de que a realidade pode ser transformada; e à leitura de mundo, porque pressupõe a capacidade de interpretar criticamente aquilo que se vive. Em Paulo Freire, perguntar é um gesto de humanidade. É reconhecer que o mundo não está pronto, acabado ou determinado, mas permanece aberto às possibilidades de criação, reinvenção e transformação.

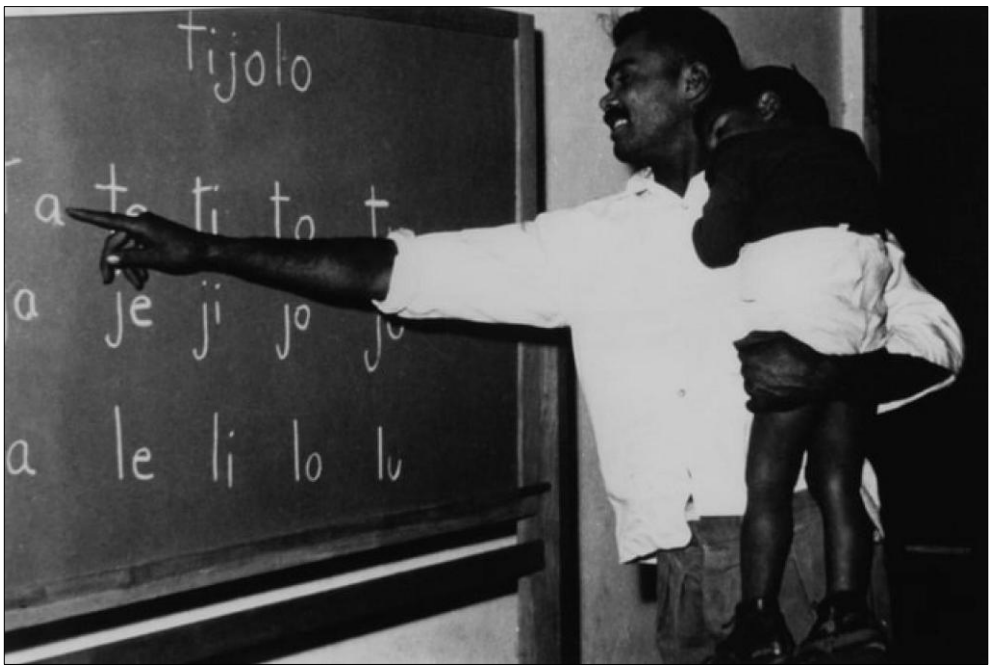
6.2 LEITURA DE MUNDO

Ao revisitar a infância de Paulo Freire, torna-se impossível separar sua trajetória humana da constituição de sua pedagogia. Há, em suas memórias, uma continuidade profunda entre o menino que descobria o mundo com curiosidade e encantamento e o educador que, mais tarde, defenderia uma educação dialógica, humanizadora e profundamente comprometida com a realidade concreta dos sujeitos.

Como afirma o próprio Freire, "[...] a continuidade entre o menino de ontem e o homem de hoje se clarifica pelo esforço reflexivo que o homem de hoje exerce no sentido de compreender as formas como o menino de ontem, em suas relações no interior de sua família como na escola ou nas ruas, viveu a sua realidade" (Freire, 2019, p. 43).

Essa compreensão permite perceber que a infância não ocupa um lugar periférico na obra de Paulo Freire, mas constitui uma dimensão essencial de sua maneira de pensar a educação, a formação humana e o próprio mundo. Nesse sentido, Kohan (2021, p. 42) afirma: "Essa fotografia é um primeiro símbolo de que a infância está muito presente na pedagogia de Paulo Freire, mesmo não aparecendo tão visivelmente quanto nesta fotografia".

Figura 1 – Paulo Freire durante a Campanha Nacional de Alfabetização, em 1963



Fonte: Kohan (2021, p. 42).

A infância, em Freire, não se limita a um período cronológico da vida, mas aparece como experiência fundante de curiosidade, descoberta, abertura ao mundo e aprendizagem. Mais do

que uma etapa que precisa ser superada, ela representa uma forma sensível de estar no mundo, marcada pela capacidade de perguntar, imaginar, criar sentidos e aprender na relação com o outro. Talvez por isso suas práticas educativas tenham sido atravessadas por uma profunda abertura à experiência humana concreta, reconhecendo que nenhum sujeito chega ao processo educativo separado de sua própria história, de suas vivências e de suas leituras de mundo.

A fotografia, nesse sentido, possibilita diferentes interpretações, mas uma das leituras possíveis é justamente a de que o homem trabalhador que se alfabetiza não está separado de sua trajetória, de seus vínculos e de sua própria existência. Ele aprende enquanto carrega uma criança no colo, trazendo para o espaço educativo aquilo que constitui sua vida: seus afetos, suas responsabilidades e suas relações.

A presença da criança torna a cena profundamente humana e revela uma compreensão de educação que não separa aprendizagem, amorosidade e vida cotidiana. Em vez de considerar a infância como algo que interrompe ou dificulta o processo educativo, Freire nos convida a percebê-la como presença legítima e potente. A criança não ocupa um lugar secundário na imagem; ela também participa daquele momento, observa, experiencia e, à sua maneira, aprende.

Assim, a fotografia expressa uma concepção de educação construída em comunhão, na qual diferentes gerações compartilham saberes, experiências e possibilidades de formação. A infância aparece, portanto, não como ausência ou espera, mas como presença viva, valorizada e constitutiva da própria experiência educativa.

As experiências vividas em Jaboatão ocupam lugar decisivo nessa constituição. A mudança para a cidade, marcada por dificuldades econômicas e pela convivência mais próxima com as desigualdades sociais, ampliou profundamente sua leitura da realidade. Ana Maria Araújo Freire (2024, p. 55) destaca que “a vida difícil em Jaboatão, contudo, ofereceu a Paulo também oportunidades fundamentais para que ele fortalecesse o seu caráter e sua preocupação com a justiça”. A infância de Paulo Freire, portanto, não foi constituída apenas por encantamentos, mas também por enfrentamentos, ausências e aprendizados dolorosos que contribuíram para a formação de sua sensibilidade ética diante da vida e das injustiças sociais.

Ao mesmo tempo, mesmo em meio às dificuldades, a relação de Paulo Freire com a leitura, com as palavras e com o conhecimento foi marcada pelo prazer, pela curiosidade e pela liberdade. Kohan (2021, p. 43) observa que “seu início na leitura das palavras é prazeroso e brincalhão e a leitura das palavras inicia-se em consonância com a leitura do próprio mundo”. Essa afirmação revela um aspecto profundamente significativo de sua alfabetização: aprender

a ler não significava memorizar palavras descoladas da vida, mas compreender e nomear o mundo vivido.

Por isso, Kohan (2021, p. 43) afirma também que “na sua alfabetização não havia espaço para uma ruptura entre o mundo da vida e o mundo das letras”. As palavras aprendidas por Paulo Freire estavam ligadas às experiências do cotidiano, aos objetos, aos afetos e às vivências que constituíam sua existência infantil. Mais tarde, o próprio Freire reconheceria a força dessa experiência em sua compreensão pedagógica:

> E é interessante: em primeiro lugar eles me alfabetizaram partindo de palavras minhas, palavras da minha infância, palavras da minha prática como criança, da minha experiência, e não das palavras deles. Você veja como isso me marcou, anos depois. Já homem, eu proponho isso! No nível de alfabetização de adultos, por exemplo (Freire; Guimarães, 2011, p. 31).

Nessa perspectiva, a alfabetização não aparece como técnica mecânica, mas como experiência humana profundamente vinculada à vida concreta. Kohan (2019, p. 168) destaca que “nessa alfabetização, a leitura da palavra inicia-se em consonância com a leitura do próprio mundo: as primeiras palavras escritas e lidas são as palavras que compõem o mundo, não há ruptura nem distância entre umas e outras”. Antes mesmo de formular teoricamente a ideia de que a leitura da palavra deve estar articulada à leitura do mundo, Paulo Freire já havia vivido essa experiência em sua própria infância.

Há, nessas memórias, algo profundamente poético: o menino que aprende as palavras junto às árvores, aos quintais, às experiências da vida cotidiana e aos afetos familiares. Kohan (2019, p. 197) descreve esse processo afirmando que “seu início na leitura das palavras é prazeroso e brincalhão, leitura de um mundo amigo e hospitaleiro, de grande intimidade com as árvores e a natureza, de um mundo familiar amoroso, afável e dialógico”. A alfabetização de Paulo Freire nasce, assim, em um espaço atravessado pela amorosidade, pela presença e pelo diálogo.

Essa dimensão afetiva da aprendizagem aparece também na maneira como seus pais conduziam sua aproximação com o mundo das letras. Segundo Kohan (2019, p. 177), “seus pais vivenciam um clima dialógico e oferecem todo o tempo que o filho precisa para se alfabetizar. Oferecem um tempo próprio, de afetos e sentimentos, que não se pode medir pelo relógio”.

Trata-se de uma aprendizagem que respeita o ritmo da criança, sua curiosidade e seus processos singulares de descoberta. Mais do que ensinar letras e palavras, seus pais ensinavam presença, escuta e humanidade. Como afirma Kohan (2019, p. 177), “além de letras e palavras,

Paulo Freire aprende a forma com que seu pai e sua mãe o introduzem no mundo das letras. Aprende um tempo de presente, uma presença, um presente".

Talvez seja justamente essa experiência que tenha permitido a Freire compreender, mais tarde, que a educação precisa reconhecer os saberes que os sujeitos carregam consigo. Brandão (2014, p. 17), ao refletir sobre a infância e a aprendizagem, afirma:

> [...] quando uma criança chega na escola, ela já aprendeu muito e muito. Aprendeu com um mundo. Aprendeu de olhar, tocar e ver o mundo aonde ela vive. Aprendeu com os outros parentes. Aprendeu com as amigas e os amigos de mesma idade. Aprendeu com a vida. Pois a vida que a gente vai vivendo, um pouquinho cada dia, é a melhor professora de cada uma e de cada um de nós.

Essa compreensão dialoga profundamente com a crítica Freireana às práticas educativas que desconsideram os conhecimentos produzidos na experiência cotidiana. Freire (2024, p. 82) afirma que

> [...] não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os 'saberes de experiência feitos' com que os educandos chegam à escola. Reconhecer os saberes das crianças significa reconhecer também suas histórias, suas culturas, suas vivências e suas formas próprias de interpretar e atribuir sentidos ao mundo.

Entretanto, a infância de Paulo Freire também foi atravessada pelas marcas da fome, da pobreza e das desigualdades sociais. A convivência com a precariedade ampliou sua sensibilidade diante das injustiças e lhe permitiu compreender, mais tarde, as profundas relações entre condições materiais de vida e aprendizagem. Ao recordar esse período, escreve:

> Anos mais tarde, como diretor da Divisão de Educação de uma instituição privada, no Recife, me seria fácil compreender quão difícil era para meninas e meninos proletários, submetidos ao rigor de uma fome maior e mais sistemática do que desfrutara, como criança de classe média, alcançar um razoável índice de aprendizagem (Freire, 2019, p. 45).

A fome aparece, em suas memórias, não apenas como ausência física, mas como uma experiência que atravessa a própria possibilidade de aprender. Em uma das passagens mais fortes de sua obra, questiona: "Como aprender, porém, se a única geografia possível era a geografia de minha fome?" (Freire, 2019, p. 48).

Essa pergunta revela uma compreensão profundamente ética da educação. Não é possível pensar processos educativos ignorando as condições concretas de existência dos sujeitos. A aprendizagem não acontece separada da vida, dos corpos, das histórias e das experiências que constituem cada pessoa.

A infância pobre também produzia tensões entre o brincar e a necessidade de sobrevivência. Freire (2019, p. 50) escreve: "A nossa meninice ficava espremida entre o

brinquedo e o ‘trabalho’, entre a liberdade e a necessidade”. Há, nessa frase, a denúncia silenciosa de uma infância atravessada pelas desigualdades sociais, em que o direito de brincar e viver plenamente esse tempo da vida era constantemente limitado pelas exigências impostas pela pobreza.

Essa desigualdade aparece ainda de forma contundente quando Freire reflete sobre os pequenos furtos praticados durante a infância: “O piano de Lourdes e a gravata do meu pai acidentalizavam a nossa fome. Com eles, poderíamos nos endividar, mesmo com dificuldade; sem eles, uma tal hipótese seria quase impossível. [...] Sem eles, os nossos furtos teriam sido delinquência infantil” (Freire, 2019, p. 53).

Nessa reflexão, Freire evidencia como as condições sociais interferem na forma como determinadas ações são interpretadas pela sociedade, revelando as profundas desigualdades que atravessam as experiências humanas desde a infância. Seu olhar não busca justificar ações, mas compreender os sujeitos em sua realidade concreta, considerando as marcas históricas e sociais que atravessam suas trajetórias.

Apesar das dificuldades, a relação de Paulo Freire com o conhecimento permaneceu viva desde muito cedo. Kohan (2019, p. 167) observa que “[...] desde pequeno, Paulo Freire manifesta o gosto pelo mundo das letras, pela leitura, pelas questões da sintaxe e da gramática do português, da linguística, do mundo do estudo que o cativa desde a mais tenra idade”. O menino curioso, encantado pelas palavras e pela leitura do mundo, tornar-se-ia, mais tarde, o educador que compreendeu a educação como prática de liberdade.

Brandão (2014, p. 11), ao refletir poeticamente sobre essa trajetória, pergunta:

> E ele era um menino que aprendeu a ler e a escrever riscando palavras no chão. Será que foi por isso que ele virou depois ‘o menino que plantava palavras?’”. A imagem é profundamente simbólica. Paulo Freire plantou palavras porque, antes disso, viveu palavras. Aprendeu a escrevê-las junto à terra, às árvores, às experiências da infância, aos afetos, às dificuldades e às esperanças que atravessaram sua história.

Além disso, Freire reconhece que sua formação inicial aconteceu em espaços não escolares, nas experiências cotidianas e familiares que antecederam sua entrada formal na escola. Como afirma: “Não que eles tivessem feito daquele espaço a escola minha. E isto é que eu acho formidável: a informação e a formação que me iam dando se davam num espaço informal, que não era o escolar, e me preparavam para este, posteriormente” (Freire; Guimarães, 2011, p. 31).

Essa percepção amplia profundamente a compreensão Freireana sobre educação e infância. A aprendizagem começa muito antes da escola. A criança chega à instituição carregando experiências, saberes, histórias, culturas, leituras de mundo e formas próprias de

interpretar a realidade. Reconhecer isso implica romper com práticas educativas autoritárias e bancárias, valorizando a experiência viva das crianças como ponto de partida para os processos educativos.

No verbete *Leitura de mundo* do *Dicionário Paulo Freire*, Luiz Augusto Passos (2019, p. 285) afirma que "A leitura do mundo e da palavra é, em Freire, direito subjetivo, pois, dominando signos e sentidos, nos humanizamos, acessando mediações de poder e cidadania". Essa compreensão evidencia que, para Paulo Freire, ler não se restringe ao domínio técnico das palavras escritas. A leitura envolve, antes de tudo, a capacidade de interpretar criticamente a realidade, compreender os contextos sociais e produzir sentidos sobre o mundo vivido.

Na perspectiva Freireana, a leitura da palavra encontra-se inseparavelmente ligada à leitura do mundo. Antes mesmo de aprenderem a decifrar letras e códigos escritos, os sujeitos já realizam interpretações da realidade a partir de suas experiências, relações, culturas e vivências cotidianas. Por isso, Freire compreende que a leitura não começa na escola, mas na própria vida. As crianças, desde muito pequenas, observam, perguntam, imaginam, estabelecem relações e constroem sentidos sobre aquilo que vivem e experienciam.

Ao afirmar que a leitura do mundo constitui um direito subjetivo, Luiz Augusto Passos (2019), no verbete, chama atenção para a dimensão política presente no pensamento freireano. Ler o mundo significa ampliar possibilidades de participação, autonomia e cidadania. Trata-se de um movimento de humanização, no qual homens, mulheres e crianças fortalecem sua compreensão sobre si mesmos, sobre os outros e sobre as relações sociais que constituem a realidade.

Essa compreensão torna-se especialmente significativa na Educação Infantil, em que as crianças aprendem e constroem conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras e das múltiplas experiências do cotidiano. Muitas vezes, porém, essa etapa ainda é compreendida apenas como uma preparação para a alfabetização formal, como se as vivências das crianças não constituíssem conhecimento. Na perspectiva Freireana, ao contrário, elas já realizam leituras da realidade por meio das brincadeiras, das perguntas, das narrativas, dos desenhos e das múltiplas linguagens infantis.

Assim, reconhecer a leitura de mundo das crianças implica valorizar suas experiências, curiosidades e formas de expressão. Significa compreender que a educação das crianças não pode limitar-se à transmissão mecânica de conteúdos ou à antecipação de processos escolares, mas precisa abrir espaço para a escuta, para o diálogo e para a construção coletiva de sentidos sobre o mundo vivido.

Além disso, a leitura de mundo em Paulo Freire possui uma dimensão profundamente humanizadora. Ao aprenderem a nomear, interpretar e compreender a realidade, os sujeitos também fortalecem sua capacidade de agir sobre ela. Nesse sentido, a leitura não representa apenas aquisição de conhecimentos, mas possibilidade de participação crítica e transformação social.

Na Educação Infantil, essa compreensão convida educadores e educadoras a reconhecerem as crianças como sujeitos que leem, interpretam e transformam o mundo desde suas primeiras experiências de vida. As crianças não chegam aos espaços educativos vazias de experiências; carregam consigo histórias, perguntas, sentimentos e formas singulares de compreender a realidade. Valorizar essas leituras significa reconhecer sua humanidade, sua potência criadora e sua capacidade de participar da construção do mundo.

Desse modo, a leitura de mundo, em Paulo Freire, ultrapassa a dimensão da alfabetização técnica e assume um caráter ético, político e humanizador. Trata-se do direito de compreender, interpretar e participar da realidade, reconhecendo homens, mulheres e crianças como sujeitos históricos capazes de ler, dizer e transformar o mundo.

6.3 AMOROSIDADE

A leitura do *Livro de Bebê* de Paulo Freire, a partir das reflexões de Ana Maria Araújo Freire (2024), nos aproxima de uma dimensão profundamente humana da trajetória do educador pernambucano: sua infância. Mais do que simples registros familiares, as anotações presentes nesse material revelam um modo sensível de olhar para a criança, marcado pela delicadeza, pela escuta e pelo respeito. Em cada gesto narrado, em cada pequena observação sobre aquele menino, é possível perceber a presença de um cuidado amoroso que não compreendia a infância como um tempo vazio ou como mera preparação para a vida adulta, mas como um tempo pleno de existência, descobertas e humanidade.

Há, nesses registros, a presença de uma mãe que observa atentamente os movimentos do filho, acolhe suas emoções e acompanha suas descobertas sem limitar sua curiosidade. Em um contexto histórico marcado por relações familiares mais rígidas e por práticas educativas frequentemente atravessadas pelo autoritarismo, chama atenção a forma como o cuidado aparece construído pela paciência, pela sensibilidade e pelo reconhecimento da criança como sujeito.

Como aponta Ana Maria Araújo Freire (2024), tratava-se de uma convivência construída sem imposições excessivas, permitindo que Paulo pudesse viver suas inquietações infantis com liberdade e dignidade. Nesse ambiente,

> Eles viviam com naturalidade o sentir das emoções e o questionar sobre as inquietações infantis de toda sorte. Puderam viver, assim, a cotidianidade prazerosamente sentida ao lado do respeito às práticas religiosas e as outras opções de vida livremente escolhidas, que certamente abriram as portas, pelo exemplo, para a prática democrática de Paulo Freire (Freire, A. M. A., 2024).

Ao rememorar sua infância, Paulo Freire revela o quanto se sabia amado. Em uma de suas falas mais sensíveis, afirma:

> Gostaria de salientar aqui a importância que tinha para mim saber-me alvo dos cuidados de meus pais. Vale dizer, saber-me querido por eles. Nem sempre, infelizmente, somos capazes de expressar, com naturalidade e maturidade, o nosso bem-querer necessário a nossos filhos e filhas, através de variadas formas e procedimentos, entre eles o cuidado preciso, nem para mais nem para menos (Freire, 2019, p. 60).

Essa lembrança não aparece apenas como memória afetiva, mas como reconhecimento da potência formadora do cuidado, da presença e do amor vivido na infância. Ao revisitar essa experiência, Freire evidencia que a forma como uma criança é acolhida, escutada e reconhecida participa profundamente da constituição de sua maneira de estar no mundo.

Sua mãe, Edeltrudes Freire, ocupa lugar central nessas memórias. Ana Maria Araújo Freire (2024, p. 50) a descreve como “mulher frágil e forte, doce e altiva, ao mesmo tempo”, alguém que “soube enfrentar com dignidade as provações, e foi também por isso uma figura extremamente importante, decisiva no desenvolvimento afetivo, intelectual e profissional de Paulo”. Mesmo diante das dificuldades da viuvez e da pobreza, permaneceu firme no compromisso com a educação do filho: “Nos anos difíceis de sua viuvez e pobreza, lutou destemida e obstinadamente para que Paulo pudesse estudar, porque este era, desde tenra idade, o grande sonho desse seu filho” (Freire, A. M. A., 2024, p. 50).

A presença materna, nesse sentido, revela uma dimensão fundamental da amorosidade Freireana: o cuidado como compromisso com a vida e com a possibilidade de cada sujeito realizar-se plenamente. Não se trata de uma proteção que limita ou impede o crescimento, mas de uma presença que sustenta, incentiva e acredita na potência do outro.

Seu pai também deixou marcas profundas em sua constituição humana. “Seu pai não só o fazia dormir cantando, como também lia livros de histórias infantis e mais tarde conversava com Paulo sobre suas convicções éticas e políticas” (Freire, A. M. A., 2024, p. 50). Há algo profundamente simbólico nesse pai que canta, lê histórias e conversa com o filho. Antes mesmo

das formulações teóricas sobre diálogo e educação libertadora, Paulo Freire já experimentava, no interior de sua própria casa, relações atravessadas pela escuta, pelo respeito e pela troca.

Por isso, mais tarde, ao refletir sobre sua trajetória, Freire reconheceria: “Meu pai teve um papel importante na minha busca. Afetivo, inteligente, aberto, jamais se negou a ouvir-nos em nossa curiosidade” (Freire, 2019, p. 62). E ainda: “Eu costumo dizer que a minha experiência de diálogo começou com eles, realmente, e com o testemunho, inclusive, deles” (Freire; Guimarães, 2011, p. 34). O diálogo, tão central em sua obra, não nasce apenas como categoria teórica ou pedagógica; nasce, antes de tudo, da experiência vivida. Nasce da convivência com adultos que ouviam, acolhiam e respeitavam a palavra da criança.

Ao recordar seu pai, Paulo Freire também evidencia uma compreensão muito importante acerca da autoridade. Afirma: “Meu pai, tanto quanto me lembre dele e eu me lembro muito dele, pela marca que exerceu sobre mim, era um homem que tinha certas virtudes que um militar pode e deve desenvolver, como, por exemplo, o senso de disciplina, que ele jamais converteu em autoritarismo” (Freire; Guimarães, 2011, p. 35).

Essa memória revela uma convivência em que a autoridade não anulava a liberdade, mas caminhava junto com o respeito, a escuta e o reconhecimento da dignidade da criança. Talvez esteja justamente aí uma das raízes mais profundas da crítica Freireana às práticas autoritárias na educação: a compreensão de que educar não significa controlar o outro, mas estabelecer relações nas quais a liberdade possa existir com responsabilidade e respeito.

As experiências da infância de Paulo Freire também foram profundamente atravessadas pela curiosidade diante do mundo. A natureza, os quintais, os sons, os pássaros e as árvores aparecem em suas memórias como elementos constitutivos de sua primeira leitura da realidade. Antes mesmo da leitura das palavras, havia uma leitura sensível do mundo ao seu redor, construída nas experiências cotidianas, nos encontros e nas descobertas da infância.

Em suas palavras: “A partir dele dava começo às minhas primeiras ‘reflexões críticas’ sobre o meu contexto concreto que, àquela época, se reduzia ao quintal de minha casa e aos trezentos metros que a separavam da escolinha primária em que me iniciava” (Freire, 2019, p. 61). Esse quintal, aparentemente simples, transformava-se em espaço de descobertas, perguntas e encantamentos. Freire escreve: “O pé de fruta-pão, o vento soprando forte, fazendo gemer os galhos das árvores, o canto dos passarinhos, o sanhaçu, o bem-te-vi, o sabiá, o olha-pro-caminho-quem-vem. Tudo ia se dando à minha curiosidade deslumbrada de criança” (Freire, 2019, p. 61).

Há poesia nessa lembrança. Há uma criança que aprende o mundo antes mesmo das palavras escolares; uma criança que lê a vida por meio dos sons, dos cheiros, das árvores e dos

movimentos do cotidiano. A infância, nesse relato, aparece como um tempo de presença intensa, no qual conhecer não significa apenas acumular informações, mas estabelecer relações sensíveis com aquilo que nos cerca.

Não por acaso, suas primeiras aprendizagens da leitura e da escrita também nasceram vinculadas à experiência concreta da vida. Freire recorda: “Com eles aprendi a ler minhas primeiras palavras, escrevendo-as no chão, com gravetos, à sombra das mangueiras. Palavras e frases ligadas à minha experiência e não à deles” (Freire, 2019, p. 63).

Essa memória anuncia, ainda que de forma inicial, um dos princípios centrais de sua futura pedagogia: a leitura da palavra inseparável da leitura do mundo. Antes de formular teoricamente uma educação contextualizada, Paulo Freire já havia vivido uma experiência de aprendizagem em que a palavra nascia da realidade, dos sentidos e das experiências concretas da infância.

Ao olhar para essas narrativas, torna-se possível compreender que muitos dos elementos que mais tarde constituiriam sua práxis pedagógica já estavam presentes em suas experiências infantis. A amorosidade, a escuta, o diálogo, o respeito à curiosidade da criança e a compreensão ética do outro não surgem de maneira abstrata em sua obra. Pelo contrário, possuem raízes profundas em sua própria história de vida.

Talvez por isso Paulo Freire tenha defendido, ao longo de sua trajetória, uma educação comprometida não apenas com conteúdos, mas com a humanidade dos sujeitos. Em diálogo com Sérgio Guimarães, afirma: “Acho que essa capacidade de compreender, entender e amar as crianças é absolutamente indispensável à prática pedagógica” (Freire; Guimarães, 2011, p. 94).

Contudo, o próprio Freire reconhece que o conhecimento técnico, isoladamente, não é suficiente: “Mas essa competência sozinha também não dá, não funciona; a competência científica tem que estar associada à capacidade de querer bem do educador” (Freire; Guimarães, 2011, p. 94). Nesse sentido, a amorosidade não substitui o conhecimento, mas o humaniza. Ela não diminui a rigorosidade da prática educativa; ao contrário, atribui sentido a ela, pois coloca o saber a serviço das pessoas e da construção de relações mais justas e solidárias.

A amorosidade, em Paulo Freire, nunca significou ingenuidade ou sentimentalismo vazio. Trata-se de uma postura ética diante da vida e das pessoas; uma escolha política em favor da humanização. Como escreve Ana Maria Araújo Freire,

> Paulo também será sempre conhecido por sua gentidade amorosa. Como um educador crítico que amou profundamente os homens e mulheres e a esses e essas esteve a serviço, dedicando toda a sua vida através de sua proposta de educação dialógica, questionadora, esperançosa, denunciadora e anunciadora, problematizadora e libertadora, portanto, nascida e embrenhada na amorosidade (Freire, A. M. A., p. 35).

Essa amorosidade se concretiza em seu compromisso radical com os sujeitos historicamente oprimidos. Não se trata de um amor abstrato ou distante das contradições do mundo, mas de um amor que se compromete com a vida, com a justiça e com a dignidade humana. Nas palavras de Ana Maria Araújo Freire:

> Paulo defendeu sempre a vida, a vida para ser vivida por todos e todas com dignidade, com respeito. Assim, entregou a sua própria vida 'aos esfarrapados do mundo', aos/às explorados/as e oprimidos/as. Com tolerância, generosidade e compromisso. Com amor. Sobretudo com o amor (Freire, A. M. A., p. 36).

Desse modo, ao revisitar as memórias da infância de Paulo Freire, compreende-se que sua obra não nasceu distante da vida, mas profundamente enraizada nela. Sua teoria carrega as marcas do menino que observava o vento entre as árvores, que escrevia palavras no chão à sombra das mangueiras, que se sabia amado, cuidado e escutado por seus pais. Carrega também as marcas de uma infância vivida com dignidade, curiosidade e afeto.

São essas experiências que ajudam a compreender a profunda coerência entre sua vida e sua obra. A amorosidade presente em sua pedagogia não surge apenas como conceito elaborado teoricamente, mas como experiência existencial que atravessa sua trajetória. O diálogo, a escuta, o respeito ao outro e o compromisso com a humanização foram, antes de tudo, experiências vividas. Talvez seja justamente por isso que Paulo Freire continue nos ensinando que educar exige muito mais do que transmitir conhecimentos: exige presença, ética, escuta e amorosidade. Exige reconhecer, em cada criança, um sujeito pleno de humanidade, capaz de ler, sentir, perguntar e transformar o mundo.

No verbete *Amorosidade* do *Dicionário Paulo Freire*, Cleoni Fagundes (2019, p. 39) afirma que a

> Amorosidade freiriana que percorre toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade". Essa compreensão permite perceber que, em Paulo Freire, a amorosidade não se reduz a uma expressão sentimental ou a uma atitude individual de gentileza. Trata-se, sobretudo, de uma postura ética diante da existência, fundada no reconhecimento da dignidade humana e na responsabilidade com o outro.

Ao relacionar amorosidade, solidariedade e humildade, Cleoni Fagundes evidencia que o amor, na perspectiva Freireana, exige abertura ao diálogo, disponibilidade para escutar e capacidade de reconhecer o outro como sujeito. A humildade aparece, nesse sentido, como

condição essencial para o encontro humano, pois impede que educadores e educadoras assumam posições de superioridade diante das crianças. Em vez disso, convida à construção de relações atravessadas pelo respeito, pela escuta e pelo reconhecimento dos saberes, das experiências e dos diferentes modos de existir.

A solidariedade, por sua vez, aproxima a amorosidade de um compromisso coletivo e social. Em Paulo Freire, amar não significa apenas nutrir sentimentos positivos pelo outro, mas comprometer-se com sua humanização e com a luta contra todas as formas de opressão, silenciamento e desumanização. A amorosidade Freireana possui, portanto, um profundo caráter político, pois se posiciona em defesa da vida, da dignidade e da justiça social.

Na educação das crianças, essa compreensão torna-se especialmente significativa. Pensar a amorosidade a partir de Freire implica reconhecer as crianças como sujeitos plenos de humanidade, capazes de pensar, sentir, criar, perguntar e transformar o mundo. Implica também compreender que a relação com as infâncias precisa ser construída a partir de uma escuta sensível, do acolhimento e do respeito às múltiplas formas pelas quais as crianças expressam suas leituras de mundo.

Nesse sentido, refletir sobre a amorosidade em Paulo Freire também significa pensar suas contribuições para a educação das crianças pequenas. Mais do que um sentimento abstrato ou uma demonstração isolada de afeto, a amorosidade freiriana constitui uma postura ética diante das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, de cultura, de curiosidade e de humanidade. Trata-se de uma forma de estar com as crianças marcada pela escuta, pelo respeito às suas singularidades e pela valorização de suas experiências e dos modos próprios pelos quais interpretam e significam o mundo.

Na Educação Infantil, a amorosidade manifesta-se nas relações cotidianas construídas com as crianças: no acolhimento sensível, na escuta atenta, no respeito aos seus tempos e modos de aprender, no olhar que reconhece e legitima suas perguntas, emoções, curiosidades e descobertas. Ela se revela quando educadores e educadoras compreendem que cuidar e educar são dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico e que a infância não pode ser reduzida a rotinas rígidas, comportamentos padronizados ou à antecipação de conteúdos escolares. Ao contrário, educar crianças pequenas exige presença, disponibilidade, sensibilidade e compromisso ético com sua dignidade, reconhecendo-as como sujeitos ativos, competentes e participantes de seus processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, Souza (2021, p. 44) destaca que:

> Educar e cuidar são ações que exigem a compreensão de que as crianças merecem e precisam ser cuidadas com ética e respeito, porque são ativas, competentes, sábias, sujeitos participantes de seu processo educativo, que estão aprendendo sobre o mundo e sobre as relações humanas inseridas na cultura.

Freire (2019) compreende que ensinar exige querer bem aos educandos, mas esse "querer bem" não se confunde com permissividade ou sentimentalismo. A amorosidade, em sua perspectiva, relaciona-se à responsabilidade ética diante do outro. Assim, mesmo diante dos conflitos, desafios e limites presentes no cotidiano da Educação Infantil, a relação com as crianças precisa acontecer sem violência, humilhação ou autoritarismo.

Pensar a amorosidade na educação das crianças também implica reconhecer as infâncias como tempos de potência, imaginação, curiosidade e produção de sentidos. Uma educação atravessada pela amorosidade abre espaço para o diálogo, para a brincadeira, para as múltiplas linguagens infantis e para a escuta das crianças em suas diferentes formas de expressão. Reconhece, ainda, que as crianças não chegam aos espaços educativos vazias de saberes, mas carregam experiências, culturas, sentimentos e modos próprios de compreender e habitar o mundo.

Além disso, a amorosidade Freireana contribui para refletir sobre formas mais humanizadoras de viver a Educação Infantil, especialmente em contextos marcados pela pressa, pelo produtivismo e pela escolarização precoce. Em oposição a perspectivas que silenciam as crianças ou desconsideram suas necessidades, a amorosidade reafirma a importância de uma educação comprometida com a escuta, com o acolhimento e com o respeito profundo às infâncias.

Desse modo, em Paulo Freire, a amorosidade não aparece apenas como dimensão afetiva, mas como compromisso ético e humano com o outro. Na educação das crianças, ela convida educadores e educadoras a construírem relações fundamentadas na sensibilidade, no diálogo, na escuta e no reconhecimento da criança como sujeito pleno de humanidade.

6.4 ESPERANÇA

A esperança ocupa um lugar central na obra e na própria trajetória de Paulo Freire. Contudo, em Freire, a esperança jamais aparece como espera passiva, como ingenuidade otimista ou como um simples desejo abstrato de que os problemas do mundo se resolvam por si mesmos. A esperança Freireana nasce da experiência concreta da vida, das dificuldades enfrentadas, das ausências vividas e, sobretudo, da capacidade humana de continuar acreditando na possibilidade da transformação mesmo diante das condições mais adversas.

Com base no pensamento de Paulo Freire, compreende-se que a esperança se constitui no movimento da existência, no enfrentamento cotidiano da realidade e na recusa de concebê-la como algo pronto, acabado ou imutável. Nessa perspectiva, esperar não corresponde a uma atitude passiva, mas implica envolver-se criticamente com o mundo, reconhecendo suas contradições e acreditando na possibilidade de sua transformação.

Ao revisitar a infância de Paulo Freire, Ana Maria Araújo Freire (2024) evidencia que foi justamente nas experiências difíceis vividas em Jaboatão que muitas das marcas constitutivas dessa esperança começaram a ser forjadas. A pobreza, as limitações materiais e as mudanças profundas na vida familiar não aparecem apenas como experiências de sofrimento, mas também como espaços de aprendizagem humana e ética. Segundo a autora:

> Assim, Jaboatão foi um espaço-tempo de aprendizagem, de dificuldades e de alegrias vividas intensamente, que lhe ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e o não ter, o ser e o não ser, o poder e o não poder, o querer e o não querer. Assim forjou-se Freire na disciplina da esperança (Freire, A. M. A., 2024, p. 56).

A expressão “disciplina da esperança” carrega uma força profundamente significativa no pensamento Freireano. Esperançar, em Paulo Freire, não significa ignorar a dor, negar os limites da realidade ou romantizar situações de desigualdade. Pelo contrário, significa aprender a permanecer humano diante das dificuldades; significa recusar o fatalismo e continuar acreditando que a vida pode ser transformada coletivamente.

Há, nessa compreensão, uma dimensão ética e política profundamente enraizada na experiência dos sujeitos. A esperança nasce do encontro entre aquilo que se vive e aquilo que se deseja construir. Ela não se distancia do sofrimento humano, mas transforma a experiência da dificuldade em possibilidade de luta, aprendizado e criação de novos caminhos. Freire compreende que a esperança não é algo acessório na existência humana, mas uma necessidade fundamental para sustentar a luta pela transformação social. Em uma de suas reflexões mais conhecidas, afirma: “Minha esperança é necessária, mas não é o suficiente. Ela, só não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída” (Freire, 2024, p. 15).

Nessa perspectiva, a esperança não substitui a ação, mas a alimenta. Não basta desejar um mundo melhor. É preciso construir caminhos concretos para transformá-lo. Ainda assim, sem esperança, a própria luta perde sentido, enfraquece e corre o risco de sucumbir diante do desânimo e do sentimento de impossibilidade.

Por isso, Paulo Freire distancia-se tanto da ingenuidade idealista quanto de um pragmatismo frio que reduz a transformação social a cálculos técnicos ou racionalidades vazias.

Para ele, a esperança precisa caminhar junto da criticidade, da ética e do compromisso com a realidade vivida. Como escreve:

> Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais (Freire, 2024, p. 15).

Há, nessa compreensão, uma recusa profunda tanto ao conformismo quanto à desesperança. Freire reconhece os limites históricos, as desigualdades e as opressões que atravessam a vida humana, mas rejeita a ideia de que a realidade esteja definitivamente determinada. A esperança Freireana nasce justamente da compreensão de que o mundo e os sujeitos permanecem abertos à transformação. Porque o mundo não está pronto, ele pode ser reinventado. Porque os seres humanos são históricos e inconclusos, podem recriar sua própria existência e construir outras formas de vida coletiva.

É nesse horizonte que o conceito de inacabamento assume lugar central no pensamento Freireano. Conforme Pereira (2018), essa categoria expressa a compreensão do ser humano como sujeito histórico, inconcluso e em permanente processo de constituição. A incompletude, nessa perspectiva, não representa uma limitação, mas a condição que torna possível aprender, transformar-se e intervir na realidade.

É justamente porque homens e mulheres não estão prontos que a educação se faz necessária e possível. O inacabamento revela a abertura humana para o conhecimento, para o encontro com o outro e para a transformação da própria existência. Educar, portanto, significa reconhecer que os sujeitos estão sempre em construção, em diálogo permanente com o mundo, com as pessoas e com as experiências que atravessam suas trajetórias (Pereira, 2018).

Compreendida dessa maneira, a esperança não se concretiza na passividade da espera. Se a história permanece aberta e os seres humanos são capazes de transformá-la, a esperança precisa traduzir-se em movimento. Por isso, Freire insiste que não há transformação possível quando ela se reduz à contemplação imóvel da realidade. Em suas palavras: “É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (Freire, 2024, p. 15).

Essa afirmação revela uma das dimensões mais potentes de sua pedagogia: a esperança exige ação, compromisso histórico e participação no mundo. Esperançar é um verbo que convoca à prática, ao engajamento e à luta cotidiana daqueles que acreditam na possibilidade de construir uma realidade mais humana.

Essa compreensão atravessa profundamente sua concepção de educação. Para Paulo Freire, educar nunca foi apenas transmitir conteúdos ou ensinar técnicas de leitura e escrita. A alfabetização, em sua perspectiva, possui uma dimensão profundamente política e humanizadora. Aprender a ler a palavra significa também aprender a ler criticamente o mundo, percebendo suas contradições, injustiças e possibilidades de mudança.

Nesse sentido, afirma: “A leitura e a escrita da palavra implicando uma releitura mais crítica do mundo como ‘caminho’ para ‘reescrevê-lo’, quer dizer, para transformá-lo. Daí a necessária esperança embutida na Pedagogia do oprimido” (Freire, 2024, p. 60).

A esperança, portanto, ocupa um lugar central na compreensão Freireana de educação. Não como promessa vazia ou como expectativa distante, mas como anúncio da possibilidade histórica de transformação. A pedagogia Freireana nasce da crença radical de que homens, mulheres e crianças são capazes de compreender criticamente a realidade e atuar sobre ela.

É uma pedagogia que se recusa a aceitar a naturalização das injustiças e que reconhece, nos sujeitos historicamente oprimidos, a potência de reinventar o mundo. A esperança, nesse sentido, não é apenas aquilo que se espera alcançar, mas aquilo que move os sujeitos a caminharem na direção de novos horizontes.

Ao refletir sobre as infâncias a partir de Paulo Freire, essa compreensão torna-se ainda mais significativa. Pensar a criança na perspectiva Freireana implica reconhecê-la como sujeito de curiosidade, de pergunta, de sonho e de potência transformadora. A esperança, nesse contexto, manifesta-se também na capacidade de acreditar nas crianças, de escutar suas leituras de mundo e de construir práticas pedagógicas que não silenciem sua criatividade, sua palavra e sua humanidade.

Talvez por isso a esperança em Paulo Freire seja sempre inseparável da amorosidade, da ética e da luta coletiva. Esperançar não é esperar sentado; é mover-se apesar das dificuldades. É acreditar que a realidade pode ser diferente sem ignorar as dores do presente. É continuar semeando humanidade em tempos de desumanização. É compreender que a transformação do mundo não acontece por milagre, mas também não acontece sem sonho, sem indignação e sem esperança.

Assim, ao olhar para a trajetória de Paulo Freire, percebe-se que sua esperança não nasceu distante da vida concreta, mas foi tecida nas experiências de infância, nas dificuldades vividas em Jaboatão, nas ausências, nos aprendizados e na convivência com pessoas que lhe ensinaram a dignidade, o cuidado e a resistência.

Sua esperança foi sendo construída como prática de vida, tornando-se, mais tarde, uma das bases éticas e políticas de sua pedagogia libertadora. Desse modo, compreender a esperança

em Paulo Freire é compreender uma postura diante do mundo. Uma postura que reconhece os limites históricos sem se render ao fatalismo. Que denuncia as injustiças sem perder a capacidade de anunciar novos horizontes; que entende a educação como espaço de transformação humana e coletiva. Em Freire, a esperança não é fuga da realidade. É, talvez, uma das formas mais profundas de compromisso com ela.

No verbete *Esperança* do *Dicionário Paulo Freire*, Danilo R. Streck (2019, p. 198) afirma que "Esperança é uma categoria central na obra de Freire, ligada com outros conceitos como utopia, inédito viável ou sonho possível". Essa compreensão evidencia que, em Paulo Freire, a esperança não se relaciona a uma espera passiva ou a um sentimento ingênuo diante da realidade. Pelo contrário, trata-se de uma força ética e política que impulsiona os sujeitos a acreditarem na possibilidade de transformação do mundo.

Na perspectiva Freireana, a esperança nasce do reconhecimento da incompletude humana e da consciência de que a realidade histórica não está pronta ou determinada de forma definitiva. Esperar, para Freire, não significa acomodar-se diante das injustiças, mas movimentar-se em direção à construção de outras possibilidades de existência.

Por isso, a esperança encontra-se profundamente vinculada à utopia e ao "inédito viável", entendido como aquilo que ainda não existe, mas que pode ser construído coletivamente a partir da ação humana comprometida com a transformação social. O sonho, nessa perspectiva, não representa uma fuga da realidade, mas uma forma de anunciar aquilo que pode vir a ser.

Essa compreensão aparece já em *Pedagogia do Oprimido*, quando Freire (2019, p. 97) afirma que a esperança constitui uma das condições fundamentais do diálogo, juntamente com o amor, a humildade e a fé nos homens e nas mulheres. Não há diálogo verdadeiro quando os sujeitos deixam de acreditar na possibilidade de mudança ou quando perdem a confiança na capacidade humana de reinventar o mundo.

Assim, a esperança torna-se elemento indispensável para a construção de relações humanizadoras, dialógicas e libertadoras. Ela sustenta a possibilidade do encontro entre sujeitos que reconhecem uns nos outros a capacidade de aprender, ensinar e transformar.

Ao aproximar esperança, amor e humildade, Freire demonstra que a transformação social não pode ser construída a partir do autoritarismo nem da desesperança. Ela nasce do encontro entre sujeitos que se reconhecem mutuamente em sua dignidade e em sua capacidade de intervir na realidade. Por isso, o diálogo ocupa lugar central em sua pedagogia, pois "não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens" (Freire, 2019, p. 110).

Da mesma forma, “não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade” (Freire, 2019, p. 111). Amor e humildade, portanto, não são sentimentos acessórios, mas condições éticas para uma prática educativa comprometida com a humanização e com a construção coletiva de uma sociedade mais justa.

Na educação das crianças, essa compreensão torna-se especialmente significativa. Esperançar, como propõe Freire, implica olhar para as infâncias não a partir da falta ou da incapacidade, mas de suas potências, curiosidades e possibilidades de existência. Significa reconhecer as crianças como sujeitos históricos e criadores de cultura, capazes de interpretar o mundo, formular perguntas, imaginar outros modos de vida e participar ativamente da construção da realidade. Esse olhar encontra fundamento em um dos conceitos centrais do pensamento freireano: o Ser Mais.

Conforme explica Zitkoski (2019), no *Dicionário Paulo Freire*, o Ser Mais expressa a vocação humana para a humanização, caracterizada pela busca permanente de si mesmo, do conhecimento do mundo e da conquista da liberdade. Nas palavras do autor:

> A vocação para a humanização, segundo a proposta freiriana, é uma característica que se expressa na própria busca do ser mais através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade (Zitkoski, 2019, p. 426).

Nessa perspectiva, a humanização não constitui um estado acabado nem resulta de estruturas previamente determinadas, mas configura-se como um processo histórico, contínuo e sempre aberto. Como acrescenta Zitkoski (2019, p. 426): “essa busca de ser mais, de humanização do mundo, revela que a natureza humana é programada para ser mais, mas não determinada por estrutura ou princípios inatos”.

O Ser Mais, portanto, expressa a condição humana de abertura, inacabamento e possibilidade, articulando-se à defesa Freireana de uma educação comprometida com a liberdade, a consciência crítica e a transformação da realidade.

Ao aproximar esse conceito da educação das crianças, compreende-se que reconhecer sua vocação para o Ser Mais significa afirmar sua condição de sujeitos plenos desde o presente. As crianças não são apenas adultos em formação, mas pessoas que, em suas experiências, relações, brincadeiras, perguntas e modos de interpretar o mundo, já exercem sua capacidade de criar sentidos, estabelecer vínculos e participar da vida social.

Nessa direção, uma educação inspirada em Freire compromete-se com a humanização desde a infância, criando condições para que cada criança possa desenvolver, em diálogo com os outros e com o mundo, sua permanente busca por ser mais.

7 (IN) CONCLUSÕES

Ao finalizar esta pesquisa, mais do que apresentar respostas definitivas, permanece a certeza de que pensar as infâncias a partir de Paulo Freire é aceitar um convite permanente à escuta, à reflexão e à transformação. O caminho percorrido ao longo deste estudo revelou que falar sobre crianças, em uma perspectiva Freireana, significa deslocar o olhar de concepções historicamente construídas que compreendem a infância como falta, silêncio ou preparação para o futuro, reconhecendo-a como tempo presente de existência, de criação, de cultura e de humanidade.

Durante muito tempo, as crianças foram compreendidas a partir de uma lógica adultocêntrica, na qual os modos adultos de interpretar o mundo ocupavam lugar central e as experiências infantis eram frequentemente desconsideradas ou vistas como incompletas. Contudo, aproximar-se do pensamento de Paulo Freire permite romper com essa visão, pois sua pedagogia nos convida a reconhecer cada sujeito como ser histórico, curioso, inacabado e capaz de produzir sentidos sobre a realidade que o constitui.

Nesse movimento, a infância deixa de ser compreendida como um "vir a ser" e passa a ser reconhecida como uma experiência humana plena, atravessada por linguagens, descobertas, relações e formas próprias de compreender o mundo. As crianças não são apenas aquelas que irão aprender futuramente; elas já aprendem, interpretam, questionam, criam e transformam no presente. Elas possuem uma leitura de mundo própria, construída nas relações que estabelecem com seus pares, com os adultos, com a natureza e com os contextos sociais e culturais dos quais fazem parte.

A aproximação entre Paulo Freire e as infâncias possibilitou compreender que sua pedagogia libertadora não se restringe a determinados níveis ou modalidades de ensino, mas oferece princípios fundamentais para pensar uma Educação Infantil comprometida com a humanização. Uma educação que reconheça as crianças como sujeitos de direitos, de saberes e de experiências; que compreenda o cuidado e a educação como dimensões inseparáveis; e que se construa a partir da presença, da escuta e do diálogo.

As categorias analisadas nesta pesquisa: curiosidade, leitura de mundo, esperança e amorosidade, revelaram-se caminhos de aproximação ao pensamento Freireano e às possibilidades de uma prática pedagógica transformadora com as crianças pequenas. Elas não foram compreendidas como conceitos isolados, mas como fios que se entrelaçam na construção de uma educação comprometida com a vida.

A curiosidade revelou-se como movimento primeiro de encontro com o mundo, como força que impulsiona perguntas, descobertas e aprendizagens. A leitura de mundo evidenciou que as crianças chegam aos espaços educativos carregando experiências, histórias e saberes que precisam ser reconhecidos e valorizados. A amorosidade mostrou-se como fundamento ético das relações, lembrando que educar exige respeito, sensibilidade e compromisso com o outro. A esperança, por sua vez, reafirmou a possibilidade de transformação, sustentando uma educação que acredita nas crianças e na capacidade humana de construir novos caminhos.

Essas dimensões, quando pensadas em conjunto, anunciam uma possibilidade de infância libertadora: uma infância em que as crianças possam perguntar sem medo, expressar suas ideias, criar, brincar, imaginar e participar da construção do mundo que habitam. Uma infância em que educadores e educadoras não estejam diante das crianças como aqueles que possuem todas as respostas, mas como sujeitos que também aprendem no encontro, reconhecendo que o conhecimento nasce da relação entre pessoas e experiências.

Como afirma Freire (2019, p. 41), “quanto mais me volto sobre a infância distante, tanto mais descubro que tenho sempre algo a aprender dela”. Essa afirmação traduz profundamente o movimento realizado nesta pesquisa: voltar-se para a infância não significa olhar apenas para o passado, mas permitir que ela continue interrogando o presente. A infância, em Freire, permanece como uma força viva de curiosidade, abertura e reinvenção do mundo.

Nesse sentido, uma Educação Infantil inspirada em Paulo Freire exige uma postura ética diante das crianças. Exige reconhecer seus tempos, suas linguagens e suas formas singulares de existir. Exige compreender que cada pergunta infantil carrega uma possibilidade de conhecimento; que cada brincadeira revela uma forma de interpretar a realidade; que cada criança possui uma história que merece ser escutada e valorizada.

Assim, uma prática pedagógica libertadora com as crianças pequenas não nasce de receitas prontas, mas de uma disposição permanente para o diálogo. Ela se constrói nos pequenos gestos cotidianos: no olhar atento, na escuta sensível, na valorização das descobertas, no respeito às diferenças e na confiança de que as crianças são capazes de participar ativamente da construção de seus próprios caminhos.

Como desdobramento desta pesquisa, destaca-se a elaboração do produto educacional intitulado “Caminhos Freireanos para as Infâncias”, constituído como um Guia de Fontes para educadores e educadoras, com o propósito de aproximar as contribuições de Paulo Freire das práticas desenvolvidas com crianças de 0 a 6 anos. Mais do que um material orientador, esse produto busca ser um convite ao encontro, à reflexão e à criação de novas possibilidades educativas. Sua continuidade por meio de um espaço digital amplia o desejo de compartilhar

conhecimentos e fortalecer diálogos entre pesquisadores, professores e todos aqueles que acreditam em uma educação mais humana.

Por fim, esta pesquisa não se encerra como uma conclusão definitiva, pois dialoga com a compreensão Freireana de que somos seres inacabados e permanentemente em construção. Como afirma Freire (2019, p. 57), “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. Nesse sentido, mais do que apresentar respostas acabadas, esta dissertação permanece como um convite à continuidade do diálogo, da reflexão e da esperança, buscando contribuir para que as infâncias sejam pensadas à luz da vida e da obra de Paulo Freire, compreendendo a educação como uma prática ética, política e amorosa, comprometida com a humanização e com a transformação da realidade.

Que possamos, portanto, aprender com as crianças aquilo que Freire nunca deixou morrer em si: a capacidade de perguntar, de se admirar, de sonhar e de acreditar que outro mundo é possível.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAGNARA, I. C.; PEREIRA, T. I. **Paulo Freire e a educação física**: diálogos sobre a prática pedagógica. Curitiba: Appris, 2024.

BRANDÃO, C. R. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 131, de 28 de junho de 2017**. Dispõe sobre o Mestrado Profissional no âmbito da CAPES. Brasília, DF: CAPES, 2017. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=1051. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 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, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1994.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In*: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2024. p. 55-89.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2024.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire**: uma história de vida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GADOTTI, M. **Palestra sobre o pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOHAN, W. O. **Paulo Freire**: um menino de 100 anos. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

KOHAN, W. O. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígios, 2019.

KOHAN, W. O. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 34, p. e199059, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698X199059. Acesso em: 12 jul. 2026.

KOMATSU, A. C.; MENEZES FILHO, N. **O impacto da educação infantil no Brasil**. São Paulo: NCPI, 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

PEREIRA, T. I. **A Atualidade do Pensamento Pedagógico de Paulo Freire**. Porto Alegre: Cirkula, 2018.

PEREIRA, T. I. Paulo Freire e a recontextualização da educação popular: possibilidades de uma pedagogia situada. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 65, p. 1-13, 2021.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005a.

SILVA, C. F. da; MAIA, J. N. A construção histórica e social da infância: um diálogo entre alguns dos principais pesquisadores contemporâneos que estudam temas relacionados à

cultura das crianças e à/s infância/s**. Revista Série-Estudos**, Campo Grande, v. 28, n. 64, p. 49-68, 2023.

SILVA, E. B. T.; SILVA, A. F. As crianças, o quintal e o mundo: diálogos de Paulo Freire sobre a infância. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, SP, v. 6, n. 11, p. 21-35, 2021.

SOUZA, F. B. **Eu vejo o futuro repetir o passado**: a atualidade da pedagogia de Paulo Freire na educação infantil. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2023.

STRECK, D. R. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 300-310, 2010.

STRECK, D. R. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 185-198, 2012.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. ampl. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

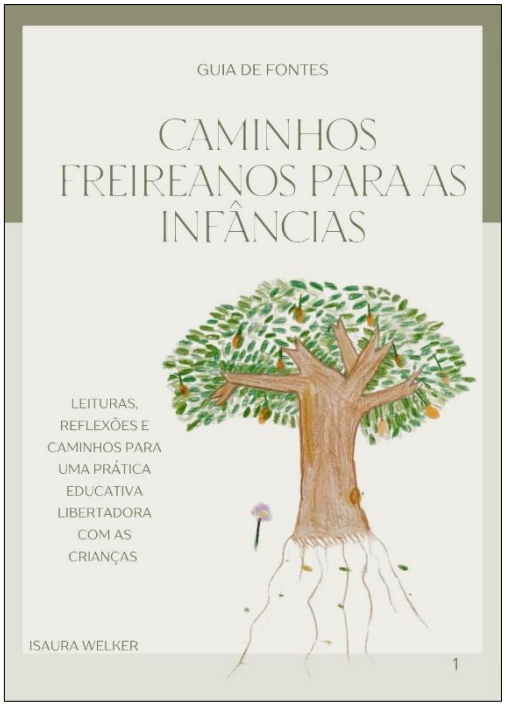
APÊNDICE A – Produto Educacional: Caminhos Freireanos para as Infâncias

A construção do produto educacional desta pesquisa emerge do compromisso de aproximar os conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico das experiências vivenciadas cotidianamente por educadores e educadoras que atuam com as crianças. Ao investigar as contribuições do pensamento de Paulo Freire para a construção de práticas pedagógicas humanizadoras com crianças de 0 a 6 anos, compreendeu-se a necessidade de elaborar um material que possibilitasse a socialização dessas reflexões para além dos limites da dissertação.

Nesse sentido, o produto educacional constitui-se como uma possibilidade de diálogo, favorecendo a circulação de saberes e fortalecendo processos formativos comprometidos com uma educação das infâncias pautada na escuta, na amorosidade, no diálogo e no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura.

Nesse sentido, foi elaborado o **Guia de Fontes: Caminhos Freireanos Para as Infâncias**, um material formativo destinado a educadores e educadoras que desejam aproximar-se das contribuições Freireanas para pensar as Infâncias, suas experiências e suas formas próprias de compreender e participar do mundo.

Figura 1 – Guia de fontes caminhos freireanos para as infâncias



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O Guia foi desenvolvido no formato de um workbook digital, elaborado na plataforma Canva, composto por 40 páginas organizadas de maneira visual, sensível e interativa. A escolha por esse formato busca favorecer uma leitura mais dinâmica e acessível, aproximando elementos teóricos, referências e possibilidades de reflexão em uma linguagem que dialogue com os diferentes sujeitos envolvidos na educação das infâncias.

O material pode ser acessado em diferentes formatos, possibilitando sua utilização tanto em dispositivos digitais, como computadores e celulares, quanto em versão impressa. Essa escolha considera diferentes realidades de acesso e amplia as possibilidades de utilização do produto em espaços de formação docente, estudos individuais, grupos de professores e momentos coletivos de reflexão pedagógica.

A organização do Guia foi inspirada nas dimensões do pensamento Freireano, analisadas nesta pesquisa: curiosidade, leitura de mundo, amorosidade e esperança compreendendo-as como caminhos de aproximação a uma educação comprometida com o diálogo, a escuta e a humanização. O objetivo não é apresentar práticas prontas ou modelos a serem reproduzidos, mas oferecer pistas, referências e provocações que possam inspirar educadores e educadoras a construírem suas próprias experiências pedagógicas com as crianças. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1wQpQrl5QSUC6Vj1l4Gn6wunfWdlO3HqT

Figura 2 - QR Code de acesso ao Guia de Fontes para Educadores e Educadoras

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Além do Guia de Fontes, como forma de ampliar a divulgação e a continuidade das reflexões produzidas durante a pesquisa, foi criado o perfil no Instagram **“Caminhos Freireanos para as Infâncias”**. O espaço digital constitui-se como um movimento de extensão

e compartilhamento da pesquisa, possibilitando a socialização de conteúdos relacionados ao pensamento de Paulo Freire, reflexões sobre a Educação Infantil, vivências da prática pedagógica e diálogos sobre uma educação comprometida com as crianças enquanto sujeitos históricos, culturais e produtores de conhecimento.

Figura 3 – Perfil do Instagram @infancias.freireanas



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

As primeiras publicações do perfil foram pensadas como convites ao diálogo, à reflexão e à aproximação com os caminhos que sustentam esta pesquisa. Nesse início de caminhada, foram apresentados a pesquisadora, a proposta da página enquanto produto educacional do PPGPE e a identidade visual que simboliza esse espaço de encontro, partilha e construção coletiva de saberes.

Também foram compartilhados conteúdos introdutórios sobre Paulo Freire, buscando apresentar aspectos de sua trajetória e provocar reflexões acerca das contribuições de seu pensamento para a compreensão das infâncias. Entre essas publicações, destacam-se as reflexões “Paulo Freire escreveu sobre as infâncias?” e “Infâncias ou infância? Uma letra muda. Um mundo inteiro de diferenças também”, que convidam educadores e educadoras a ampliar o olhar sobre as crianças, reconhecendo que não existe uma única infância, mas múltiplas

infâncias, marcadas por diferentes contextos, culturas, histórias e modos de viver e significar o mundo.

Figura 4 – Postagens do perfil do Instagram @infancias.freireanas



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A criação da página parte da compreensão de que a pesquisa não se encerra com a finalização do mestrado. Inspirada no próprio pensamento Freireano, compreende-se o conhecimento como movimento permanente, construído no encontro e na partilha. Assim, o Instagram pretende permanecer como um espaço vivo de diálogo, mantendo a divulgação das reflexões construídas nesta investigação e ampliando o alcance das discussões sobre Paulo Freire e as infâncias.

Atualmente, o perfil conta com mais de 880 seguidores, demonstrando o interesse e a potência da circulação dessas discussões em espaços para além da universidade. A continuidade da página após a conclusão da pesquisa reafirma o compromisso social do produto educacional: tornar acessíveis conhecimentos produzidos academicamente e fortalecer redes de educadores

e educadoras comprometidos com práticas pedagógicas mais sensíveis, dialógicas e libertadoras.

Dessa forma, o Guia de Fontes e o espaço digital Caminhos Freireanos para as Infâncias constituem-se como movimentos complementares: um material sistematizado para estudo e formação e um espaço permanente de diálogo e divulgação. Ambos expressam a compreensão de que uma educação libertadora também se constrói quando o conhecimento circula, encontra pessoas e produz novas possibilidades de pensar e viver as infâncias.

Figura 5 – QR Code de acesso ao perfil do Instagram



Fonte: Elaborado pela autora (2026).