



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**JONATHAN EMANUEL DA SILVA E LANES**

**A RELAÇÃO DOS ESTUDOS FREIRIANOS COM AS PRÁTICAS DOCENTES:  
PARTILHANDO COM FORMANDOS/AS NO MOVIMENTO INFÂNCIA IN  
NATURA (MIIN)**

Rio de Janeiro

2023

**JONATHAN EMANUEL DA SILVA E LANES**

**A RELAÇÃO DOS ESTUDOS FREIRIANOS COM AS PRÁTICAS DOCENTES:  
PARTILHANDO COM FORMANDOS/AS NO MOVIMENTO INFÂNCIA IN  
NATURA (MIIN)**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção de grau do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Adriana Patrício Delgado

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Adriana Patrício Delgado

UFRJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Patrícia Raquel Baroni

UFRJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Núbia de Oliveira Santos

UFRJ

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>Capítulo 1: Semear.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Vida &amp; Obra de Freire.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2 Educação Bancária x Educação Libertadora .....</b>	<b>15</b>
<b>1.3 Educação Dialógica x Antidialógica .....</b>	<b>18</b>
<b>1.4 Saberes necessários à etapa da Educação Infantil .....</b>	<b>20</b>
<b>Capítulo 2: Cultivar. ....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 – Escola .....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 – Estruturas x Localização .....</b>	<b>28</b>
<b>2.3 – Documentos e Propostas Pedagógicas .....</b>	<b>31</b>
<b>Capítulo 3: Colheita .....</b>	<b>38</b>
<b>3.1 – Professores .....</b>	<b>38</b>
<b>3.2 – Descrições das práticas dos docentes dialogando com Freire.....</b>	<b>40</b>
<b>Considerações Finais: Jardim .....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS: .....</b>	<b>46</b>
<b>Anexo I - Formulário .....</b>	<b>49</b>

## AGRADECIMENTOS

Preciso agradecer a todas as pessoas que me ajudaram nessa longa jornada. Quero registrar meus agradecimentos a Bruno, Isabela e Gabrielle pelo apoio emocional e financeiro quando a evasão se tornou uma possibilidade. A minha mãe, que me apresentou Paulo Freire, despretensiosamente e iniciou todo meu processo de pesquisa.

Agradeço a Professora Adriana Delgado, por abraçar a minha proposta indecente de formarmos um grupo de estudos aos sábados, dedicando boa parte dos seus finais de semanas em trocar conosco experiências, leituras, filmes, livros e conceitos. Não poderia deixar de agradecer pelas palavras de afeto que vem controlando minha ansiedade durante a escrita dessa pesquisa. Agradeço a essa banca examinadora pela disponibilidade e pelo aceite do convite.

Também não poderia deixar de agradecer aos amigos que vivenciaram todas as etapas dessa pesquisa. Obrigado ao Felipe, Isabella, Lara, Gabriela, Vitoria, Helena, Maria Clara e Iara por me apresentarem à referências pretas e por estarem sempre comigo durante o curso. Agradeço aos amigos que me ouviram por horas falando sobre os processos pedagógicos e aqueles que perceberam que eu estava no meu limite e de alguma forma tentaram me acolher. Obrigado Glen, Thais, Nathalia, Daniela, Capitu (Estenio), Luccas, Gustavo, Monique e Fernando.

Quero fazer um agradecimento mais que especial às pessoas responsáveis pela minha inserção na iniciação científica e meus eternos referenciais de estudos. Obrigado Daniele, pelas vezes em que eu chorei me achei insuficiente e sempre tive você ao meu lado como rede de apoio principalmente nos momentos mais delicados da minha vida. Obrigado Juliana, por integrar minha rede de apoio, pelos “puxões de orelha”, por sempre me trazer para a realidade e pelas trocas de vivências pedagógicas.

Gostaria de agradecer ao MIIN pela abertura das portas e por toda a troca dentro e fora desta instituição. Dedico um agradecimento mais que especial a Beatriz Henriques e Raissa Costa, coordenadora e diretora da instituição, que dedicam horas de trabalhos a cuidar não só do espaço, dos discentes, mas também dos docentes. Obrigado pelo ouvido amigo, pelas trocas e alinhamento de estratégias para a formação da minha prática docente.

Em último lugar, mas não menos importante gostaria de agradecer ao Programa de Monitoria de Apoio Pedagógico (PMAP) por todo o apoio e aprofundamento dos meus estudos sobre o campo da escrita. Além disso, pela possibilidade de ministrar oficinas ao lado de pessoas incríveis produzindo materiais ricos e que me auxiliam nos meus estudos até hoje.

## RESUMO

LANES, Jonathan Emanuel da Silva e. **A relação dos estudos freirianos com as práticas docentes: partilhando com formandos/as no Movimento Infância In Natura (MIIN)**. Rio de Janeiro, 2023. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

A escrita desse trabalho tem por objetivo que sua leitura seja feita como uma conversa, que busque não só exibir o meu olhar, mas também exibir pontos e conceitos relevantes à pesquisa. Além disso, reforça para que a dialogicidade esteja sempre presente permitindo enquanto prática um olhar na qualidade de pesquisador que mantém o distanciamento do seu objeto não é uma possibilidade. Anteposto à escrita deste trabalho faz-se necessário uma breve partilha sobre a vida e obra de Paulo Freire. O trabalho faz uma interlocução com Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia, principais obras para a realização deste trabalho, das quais se dividiram em subitens para contextualizar e introduzir alguns conceitos freirianos, tais como: educação bancária x educação libertadora e educação dialógica X educação antidialógica em paralelo as observações de campo realizadas acerca do quefazer docente. Ademais, dando seguimento aos subitens o trabalho aborda sobre alguns saberes da Educação Infantil. Além disso, foram abordadas outras temáticas presentes dentro do Movimento Infância In Natura (MIIN), como o desemparedar-se na Educação Infantil e os momentos de partilha e planejamento dos profissionais docentes. O trabalho foi escrito contemplando também a afroperspectiva reivindicando a pluriversalidade. Nas considerações finais indica-se que foi possível observar os conceitos freirianos na formação da prática docente, por vezes, de formas mais explícitas, de modo que abriam caminhos para outros conceitos, confirmando a presença no fazer docente dos educadores egressos da FE-UFRJ e atuantes no MIIN.

Palavras-chave: Dialogicidade; Educação Libertadora; Fazer Docente.

## INTRODUÇÃO

Antes de começar a apresentação deste trabalho quero propor uma experiência, bem como, Ítalo Calvino no seu romance “Se um viajante numa noite de inverno”. Relaxe. Concentre-se. Diga a todos os outros “Não quero ir ao shopping, estou lendo o trabalho decisivo do meu aluno!”, se conecte com a sua experiência de leitura, de estudo, mas que também seja uma estrutura de conforto. Em cinco anos de curso e na correria do dia a dia, achei isso nos lugares mais improváveis, para mim, uma cervejinha gelada na praia é o ponto de encontro ideal entre meu processo de escrita e leitura.

Ao contrário do que pode parecer, essa não é a introdução de um livro de autoajuda, um conto ou um trabalho que te fará refletir sobre as suas perspectivas de escrita e leitura. Meu foco principal com esse trabalho é agradecer ao curso de Pedagogia por me preparar para tanto, ainda que em todo o meu período de curso eu tenha ouvido de alguns amigos/as e familiares acerca dos dissabores da profissão docente.

A verdade é que ninguém escolhe ser professor/a, nós nascemos com um grande “tesão”, como diria meu presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em mudar a forma como estamos vivendo o mundo e pensá-lo por meio de novos olhares. Ou como diria Milton Santos, pensar o mundo por uma outra globalização, dialogando com nossas ações como um exercício de *práxis*. Milton Santos argumenta no documentário “*O mundo visto do lado de cá*” (2001) que há uma esperança no processo de globalização se nele forem priorizados alguns pilares centrais como a educação e a reflexão das práticas humanas. Nesse sentido, quando lemos Paulo Freire e abordamos a dialogicidade podemos observar os atravessamentos de ambos os pensamentos entendendo a dialogicidade como a reflexão sobre a realidade que estão inseridas como seres conscientes e comunicativos. “[...] Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, ou sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”. (FREIRE, 2019, p.112)

Sendo assim, Freire (2019) vai dialogar em suas obras o fazer e a ação dos homens <sup>1</sup>através de sua intencionalidade, sempre priorizando o amor com que esse fazer e esse refazer serão feitos. Ademais, afirma a importância de se ter fé nos homens para que possamos exercer cordialmente o exercício do diálogo. Sem a crença de que possamos ter uma educação dialógica e autônoma, na melhor das hipóteses, o diálogo se torna uma manipulação adocicadamente paternalista.

---

<sup>1</sup> Durante a escrita desse trabalho e respeitando as obras de Paulo Freire a utilização da palavra “homens” será usada para dialogar com o leitor antes de trazer sua visão para a coletividade “humanidade”.



Nesse sentido, o presente trabalho é fruto de um incômodo pessoal que resultou em encontros com outros estudantes para estudos sobre Paulo Freire e suas questões acerca da formação docente. Iniciado em agosto de 2019, o grupo começou com os estudos das obras *Pedagogia do Oprimido* (2019), *Pedagogia da Autonomia* (2019) e *Professora sim, tia não* (1997). Seguidos por outros textos de apoio e a partir disso, a formação de subgrupos por temas de interesse dentro do grupo de pesquisa do qual fazia parte.

Sendo esse o meu trajeto, a minha caminhada e o meu largo passo até esse momento, movido por um compromisso trago para esse texto o conceito da autora e pesquisadora Conceição Evaristo (2016) que me tange e me transborda, principalmente quando

essa autora traz o silenciamento de corpos pretos no Brasil. Escrivência é um ato político de resistência pelos movimentos e experiências da qual minha trajetória está inserida.

### **Escrivência: meu caminho**

Não nasci marcado para ser professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito! Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte (FREIRE, Paulo. 2019, p.53).

Falar sobre mim talvez, ou melhor, com certeza é uma das coisas mais difíceis que eu já fiz. Somos inseguros para falar da nossa história, da nossa trajetória. Eu sempre acreditei que tinha um “pé dentro da licenciatura”, nunca exatamente soube onde, na verdade, parecia uma grande utopia não só para mim, mas para toda a minha família, ingressar no ensino superior.



Fui a primeira pessoa da minha família a ingressar na universidade pública. Minha trajetória pelos caminhos pedagógicos se iniciou em muitos outros ambientes, principalmente nos espaços fora da UFRJ. Iniciei minha jornada acadêmica com sonho de fazer algo pela educação, pois eu nunca soube oralizar minhas reais vontades com essa fala, até que participei da Semana de Educação, no ano de 2017, organizada por estudantes para estudantes do curso de Pedagogia. Esse evento me apresentou às frentes do curso de Pedagogia e me aproximou do que eu realmente tinha vontade de estudar, aprender e ensinar.

Meu primeiro contato no curso foi com professores que me apresentaram Paulo Freire e perspectivas de liberdade, com o passar dos períodos e os trechos que nos eram apresentados, meu interesse pelos estudos freirianos crescia cada vez mais. Paralelamente ao grupo de estudos, iniciado pela professora Adriana Delgado

, minha orientadora, eu buscava experiências de estágios onde pudesse aproximar meus estudos para a formação da minha prática docente.

Sempre foi difícil achar estágios, principalmente sendo um homem negro e gay com interesse em atuar na Educação Infantil. Tive minha primeira experiência de estágio com o Movimento Infância In Natura (MIIN). Hoje posso afirmar que minha prática se modificou ainda mais com as trocas e partilhas com educadores/as dessa instituição. Estar na Educação Infantil e trocar métodos de como usar os estudos freirianos nessa etapa têm enriquecido meu conhecimento e reforçado a vontade de me aproximar cada vez mais dos estudos freirianos.

### **Problema de Pesquisa**

A prática docente se forma a partir da constituição da multidimensionalidade do educador. Sendo assim, pode-se pensar a formação continuada, presente no MIIN em formas de partilhas, como o espaço de trocas entre o “*fazer*” e o “*corrigir*” onde, por sua vez, o cuidado com a nossa prática - em especial - com a Educação Infantil, vem acontecendo de forma respeitosa e pautada no princípio da amorosidade.

Em vista disso, o problema de pesquisa se materializa na seguinte pergunta: em que medida os estudos da formação inicial contribuíram na construção da prática profissional dos/das docentes investigados/as, egressos/as do curso de Pedagogia da UFRJ, atuantes no *Movimento Infância In Natura* (MIIN)?

### **Objetivos**

Esta pesquisa objetiva investigar as manifestações de conceitos freirianos, como a dialogicidade, amorosidade e educação problematizadora - na prática pedagógica dos docentes

que atuam no MIIN. Vale ressaltar que a equipe a ser investigada é majoritariamente composta por estudantes egressos do curso de Pedagogia da UFRJ ocupando cargos e funções diversas.

Objetiva-se também mapear as leituras e aproximações com os conceitos freirianos estudados dos/das docentes, sujeitos desta pesquisa, e os espaços e experiências que possibilitaram o contato com estas leituras e conceitos.

### **Metodologia: campo, sujeitos e procedimentos de pesquisa**

O campo ao qual essa pesquisa está inserida se trata de uma creche-escola com uma filosofia decolonial, antirracista e uma prática pedagógica pautadas no respeito e na amorosidade, onde a dialogicidade está presente nos momentos de trocas entre educadores, vivências de propostas pedagógicas com as crianças e seus espaços de planejamento.

Dito isso, enfatizo a escolha desse espaço por se tratar de um espaço formativo no qual pude observar e vivenciar por alguns meses, bem como, perceber algumas das práticas freirianas. Quando abordo os sujeitos de pesquisa e penso em como explicitá-los me percebo cingido a uma postura participante, na qual pude durante meu período em campo observar as práticas dos docentes investigados.

A investigação ocorreu considerando essa proximidade seguida de observações e entrevistas com os sujeitos investigados. A escolha desse ambiente de pesquisa aconteceu justamente pela imersão e pelo autoconhecimento que venho traçando entre minha prática e a jornada juntamente aos Ipês do Cerrado de 2022<sup>2</sup>.

Sendo assim, apresento à vocês os meus Ipês do Cerrado de 2022. O ciclo que me acolheu e me recebeu como educador estagiário. Falar desse ciclo me coloca num lugar muito especial, pois foi meu primeiro contato com o campo de atuação na Educação Infantil, ao qual, hoje, me reconheço enquanto educador e pesquisador dessa etapa da infância. Buscar e me afirmar enquanto pesquisador que mantém o distanciamento do seu objeto não é uma possibilidade, pois como traz Ferrazo (2003) estou imerso junto ao meu objeto de pesquisa me incluindo ao coletivo:

[...] se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos "sobre", de fato, acontecem os estudos "com" os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação. [...] Assim, em nossos estudos "com" os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os outros", no fundo estamos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros, mas nós somos também esses

---

<sup>2</sup> Nomenclatura eleita pelo ciclo Pré – escola I no ano letivo de 2021

outros e outros "outros". [...] Somos caçacaçador. E com essas explicações nos aproximamos das explicações dos outros. Assim:

- Eu penso o cotidiano enquanto me penso;
- Eu faço parte desse cotidiano que eu penso;
- Eu também sou esse cotidiano;
- Eu não penso "sobre" o cotidiano, eu penso "com" o cotidiano;
- Esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar "com" os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo em que busco conhecer os outros...
- Mas, eu também sou esse outros;
- Sou todos aqueles que ali estão e aqueles que já não estão;
- Sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje;
- Mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão (*idem, ibidem*. 160-161).

Dado o exposto, esse trabalho vivenciou a prática docente de estudantes egressos da Faculdade de Educação da UFRJ (FE/UFRJ) e atuantes no MIIN – Movimento Infância In Natura<sup>3</sup>.

Para tal, foram realizadas observações de campo e colhidas respostas por meio de um formulário, a partir de um roteiro, com os/as educadores/as pensando no que vem pulsando e orientando seus estudos e a formação de sua docência. Cabe ressaltar que um elemento desencadeador do interesse por essa temática de pesquisa foi o fato destes/as educadores/as, no momento colegas de trabalho e parceiros/as de profissão, serem em sua maioria estudantes egressos do curso de Pedagogia da UFRJ, e com isso o desejo mesclado à curiosidade epistemológica, como nos aponta Paulo Freire, de conhecer suas aproximações, saberes e fazeres com os conceitos a serem discutidos nesse trabalho.

O estudo observou as diferentes dimensões da docência atuantes nas práticas pesquisadas dos/das educadores/as estagiários, volantes, auxiliares e âncoras. Contudo, para o seguinte recorte dessa pesquisa, o presente trabalho focou nos/nas educadores/as âncoras.

A escolha por esse espaço também aconteceu pela forma como as múltiplas vivências do *Movimento Infância In Natura* se atravessaram em mim, uma educação que pautada no livre brincar e, principalmente, no desemparedamento como prática que valoriza tanto os momentos dentro de sala de aula, como as propostas e vivências realizadas em espaços não formais. Essa sempre foi uma temática desejada desde que tive o prazer de ter pequenos momentos de estudos durante meu tempo de curso.

O *Movimento Infância In Natura* (MIIN) fica localizado no bairro da Tijuca, na zona norte do Rio de Janeiro, local onde podemos observar nas famílias um alto padrão de interesse pela formação de seus filhos, bem como, o desejo pela amplitude de temas que estão sendo

---

<sup>3</sup> Creche-escola Movimento Infância In Natura

apresentados. A instituição tem um viés decolonial, que busca aproximar as crianças e as famílias para estudos que permeiam a ancestralidade, memórias e narrativas históricas sobre raça e etnia através de um dos pilares da escola: memória e ancestralidade.

### **Referencial teórico-conceitual**

Foram estudados conceitos de Freire, como dialogicidade, amorosidade, educação problematizadora e curiosidade epistemológica em conjunto com a minha vivência enquanto educador estagiário do *Movimento Infância In Natura* e posteriormente pesquisador observador. No meu período em campo pude observar a pluralidade como esses conceitos aparecerem nas diferentes práticas docentes, por vezes, eram comuns ouvir falas como: “Você está seguro aí?” ou “Como posso te ajudar a se organizar?”.

Nesse sentido, início, primeiramente pela introdução de dois conceitos. Amorosidade e dialogicidade, conforme podemos notar “[...] não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 1997, p. 110). Assim sendo, podemos observar que a dialogicidade vai acontecer através dos processos dialéticos e entrelaçados com a amorosidade. Ao passo que, essa comunicação, não ocorra como uma relação de dominação, mas sim seja feita por indivíduos, que em comunhão e diálogo, busquem saber mais sobre a pronúncia do mundo.

Em paralelo a isso, quando abordamos a educação problematizadora e a curiosidade epistemológica é possível perceber o contraponto à educação bancária<sup>4</sup>. A curiosidade epistemológica propõe pensar um planejamento que desafie o indivíduo na medida em que o nível intelectual possa ser provocado e pensado também no nível da ação, levando o educando a construção de seu pensar crítico, ademais, a educação problematizadora vai agir nesse processo tratando o educando como sujeito e não objeto passivo ao processo.

### **Estrutura da Monografia**

Este trabalho seguirá da seguinte forma. No primeiro capítulo são apresentados alguns aspectos da biografia de Paulo Freire. Em seguida, são trabalhados os conceitos e categorias do pensamento freiriano que orientam esse estudo, quais sejam: amorosidade, dialogicidade, educação problematizadora e curiosidade epistemológica, tendo como referência as obras

---

<sup>4</sup> Modelo de educação onde o indivíduo é posto como agente passivo do processo educacional, onde o educador através de sua narrativa e conhecimento intelectual deposita o conhecimento por meio da sua pronúncia de mundo.

Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia. O segundo capítulo discute o ambiente do MIIN, bem como, seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), descrevendo o perfil dos/das estudantes, famílias e educadores, bem como, eixos de inspirações presentes no *Movimento Infância In Natura*. Ademais, em diálogo com respostas obtidas através de formulário estruturado realizadas com estudantes egressos da FE/UFRJ e atuantes do *Movimento Infância In Natura*. No terceiro capítulo, os dados empíricos dialogam com os conceitos apresentados no texto. Encerra-se com as Considerações Finais.

## **Capítulo 1: SEMEAR**

Nesse breve trecho apresento e ao mesmo tempo justifico alguns dos subtópicos dos quais dividi o meu primeiro capítulo. A ideia principal desse trabalho é que sua leitura seja feita como uma conversa, que busque não só exibir o meu olhar, mas também exibir pontos e conceitos relevantes à pesquisa.

Dito isso, nesse processo de escrita, e se tratando de Paulo Freire, busquei ao máximo me fazer presente nesse texto, ressaltando o diálogo enquanto escritor, pesquisador, pedagogo, educador e educando em todos os lugares. Além disso, reforçarei para que a dialogicidade esteja sempre presente permitindo enquanto prática um olhar na qualidade de pesquisador que mantém o distanciamento do seu objeto não é uma possibilidade, pois estou imerso junto ao meu objeto de pesquisa me incluindo ao coletivo (FERRAÇO, 2003).

### **1.1. Caminhando com Freire**

Anteposto à escrita deste trabalho faz-se necessário a partilha de alguns momentos evidenciados da vida e das obras de Paulo Reglus Neves Freire, ou como costumamos chamá-lo, Paulo Freire. Educador e intelectual nascido em Recife (PE), Freire teve sua trajetória garantida com auxílio de seus irmãos que começaram a ajudar em casa desde cedo, atingidos pela crise da década de 1920, período em que sua família chegou a passar algumas necessidades.

Sua primeira graduação, aos 22 anos, foi no curso de Direito na Faculdade de Direito do Recife (FDR), que hoje integra a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Durante e após a conclusão de seu curso, Paulo Freire dava aulas de Língua Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, onde estudou e, posteriormente, seguiu seus estudos em Filosofia na Escola de Belas Artes da UFPE. Em 1944, casou-se com Elza Maia Costa de Oliveira, funcionária pública, formada em Direito, que dedicou sua vida à Pedagogia, sendo uma das pioneiras em arte e educação no Brasil.

Com o passar dos anos, Paulo Freire desencadeou um incômodo pelos métodos de ensinamentos tradicionais presentes nas narrativas de sua esposa. Freire propôs em 1955, a abertura de uma escola, o Instituto Capibaribe, que funciona até hoje. Um lugar de referência, que visa garantir a educação de forma crítica e problematizadora, sem fins lucrativos para que outra forma de educação fosse pensada.

No ano de 1958, Freire apresentou suas bases teóricas de alfabetização no II Congresso Nacional de Educação de Adultos no estado do Rio de Janeiro (RJ). Em 1961, juntamente ao

departamento de extensões culturais da Universidade de Recife, conseguiu montar um grupo de educação popular e alfabetizou 300 cortadores de cana da região em 45 dias.

Por isso, encontrar-se ou perder-se, mas sempre ter fé no amor. O diálogo sem amor se torna mero narcisismo de imposições de homens com seu absolutismo como fontes de toda a verdade do mundo. O presente trecho exhibe a força da esperança que Paulo Freire creditou com seus escritos. Em suas obras, nesse momento trago Pedagogia do Oprimido, segundo a qual o educador que se faz refletir sobre suas ações dialógicas estará alinhado à amorosidade pretendida na educação. Dito isso, é necessário que essas ações estejam atreladas de alguma forma a um ato de amor, indispensável para a presença da dialogicidade no processo pedagógico.

É importante ressaltar que os cargos públicos ocupados por Freire como a Secretária da Cultura no município de São Paulo, em 1989, permitiram que ele pudesse ressignificar o escrito da obra Pedagogia do Oprimido se aproximando da prática de gestão. Freire criou o MOVA-SP durante sua gestão, movimento de alfabetização de jovens e adultos, com isso, o seu desejo de voltar a atuar em sala de aula, era nítido. Com a criação do MOVA-SP, Freire junto a outros especialistas da área de alfabetização puderam revisitar seu método e aperfeiçoar anos depois da experiência de sucesso feita na região nordeste.

Em 1986, Paulo perdeu Elza, companheira de vida, trabalho e parceira em grandes pensamentos de sua metodologia. Em março de 1988, Freire reencontra Ana Maria Araújo Hasche, filha de Aluizio Araújo, professor que proporcionou ao educador quando jovem a conclusão de seus estudos em Recife.

No dia 02 de maio de 1997, Paulo faleceu aos seus 75 anos, permanecendo em salas de aula junto a sua esposa até seus últimos dias. Dias antes a sua morte, vivia com tamanha alegria junto de seus filhos e netos. Nas mais diversas representações ao redor do mundo a perda de Freire foi vista como uma grande perda para a educação no mundo.

## **1.2. Educação Bancária x Educação Libertadora**

Dando continuidade aos propósitos deste trabalho, focalizaremos duas obras selecionadas de Freire, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia, visando dialogar com os conceitos a serem discutidos, apresentados anteriormente.

Inicialmente serão apresentadas concepções sobre a educação bancária e libertadora e no momento seguinte reflexões acerca do papel do educador e educando em ambas as perspectivas.

A concepção bancária da educação é para Paulo Freire a narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. “Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (FREIRE, 1997, p. 79). Nesse sentido, observamos que o verdadeiro papel realmente exercido por este educador é trazer sua oratória como verdade única e incontestável.

Em vista disso, observamos que existe dentro desse educador um sujeito opressor, que inibe a curiosidade epistemológica de seu educando. Além disso, para a época em que foi escrita a obra *Pedagogia do Oprimido* (e ainda hoje), o educador ocupa um lugar de *status* social como um detentor da verdade e do conhecimento. Paralelamente a isso, e ainda na mesma concepção bancária de educação, é possível refletir que, por vezes, o educador tem ocupado um lugar interposto da educação, levando conteúdos fragmentados de forma a servir como um recorte desconexo da realidade em que está inserido o educando.

[...] Uma das características desta educação dissertadora é a sonoridade da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil.[...] (FREIRE, 2019, p. 80).

Nesse sentido, observa-se que para essa concepção de educação, a bancária, os educandos só recebem os depósitos feitos através desse discurso oral, repetitivo e não questionador das realidades presentes. Cabe ressaltar que, se lembrar de um determinado conteúdo programático não o faz mais inteligente, mostra apenas a “memorização” presente nessa perspectiva, marcada pela seguinte continuidade de ações: memoriza, guarda e arquiva o conteúdo.

Dessa forma, é possível identificar a própria educação bancária intrínseca ao processo educacional da maioria dos educadores na atualidade. Assim como, a escrita de *Pedagogia do Oprimido*, em 1997, fez a denúncia de tal prática levando educadores a pensar e questionar sua docência (ou não).

A forma como isso é posto, com firmeza no processo, colocando educadores sempre no lugar do indivíduo que detém o conhecimento, inviabilizando a participação dos educandos e suas contribuições acerca do tema observado. Sendo assim, há o impulso da relação educador – educando, onde ambos são simultaneamente educadores e educandos, é o que Freire denomina de educação libertadora.

Em paralelo a isso, Freire nos desperta a incentivar o potencial crítico desses educandos. Para que de frente a uma educação bancária sejam atentos e estejam alertas para o



desenvolvimento de uma ingenuidade de modo a atender o interesse dos opressores. Para esses, atender a esses grupos significa alienar uma parcela marginalizada da sociedade em que esse modelo educacional trata como “seres fora de” ou “à margem de”.

Na educação de adultos, por exemplo, não interessa a esta visão “bancária” propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário, perguntar-lhes se “Ada deu o dedo ao urubu”<sup>5</sup>, para depois dizer-lhes enfaticamente, que não, que “Ada deu o dedo à arara” (FREIRE, 2019, p. 85). Nesse trecho, podemos observar a forma como reconhecem os indivíduos da EJA como, seres que vivem à margem dessa sociedade e, por isso, para esses opressores é interessante que os mantenha alienados, sem incentivo à criticidade ou ao questionamento da sua realidade.

As formas de manifestação desse modelo de educação são as mais plurais possíveis, contudo, o ponto de interseção entre elas sempre acontece através de atos que limitam o educando. Em vista disso, são comuns aulas verbalistas onde o educador vai trazer o saber que ele julga necessário para fazer esses depósitos. No controle de leitura como prática de avaliação ou na indicação bibliográfica que limita o estudante a leitura entre páginas.

Portanto, “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É *práxis*, que implica ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2019, p. 93). Somado a tal perspectiva, fica evidente a necessidade dos educandos de se debruçar como sujeitos do seu processo de ensino e aprendizagem a fim de mudanças na sua realidade de mundo.

A educação libertadora, por sua vez, tende a ter o movimento contrário à perspectiva bancária, onde pode-se perceber, em primeiro plano, a quebra da relação “educador do educando” e, por conseguinte, nasce uma relação de educador – educando pautada na horizontalidade. Nesse modelo de relação, o educador não ocupa mais a posição de detentor do conhecimento, uma vez que através do diálogo presente nesse método, o educador também irá ocupar a posição de educando.

Dessa forma, ambos, educador e educando, não irão ter posições fixas dadas as trocas realizadas nesse processo. Além disso, tanto o educador quanto o educando se tornam dessa maneira sujeitos na perspectiva de liberdade, sendo assim, sem espaços e brechas para que ocorra como na perspectiva bancária “depósitos”.

---

<sup>5</sup> Frase comum em cartilhas de alfabetização da época, dando ênfase às famílias silábicas.

O educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo como educador e investigador crítico também” (FREIRE, 2019, p. 97).

Para Freire, fica evidente a necessidade de uma prática libertadora, onde não se distingue um escopo para o educando, tampouco, para o educador.

Ademais, destaca-se, o papel do educador na prática libertadora como um sujeito narrador do conteúdo intrínseco ao educando. Sendo assim, podemos observar as formas como esse educador, também educando, irá se relacionar com os objetos a serem investigados junto ao seu coletivo por meio do sistema simbólico de seus educandos e através de investigações e narrativas que possam superar seus conhecimentos prévios sobre o objeto cognoscível.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar a prática libertadora como um meio de reflexão entre os educandos e o mundo, onde os educandos, por sua vez, se relacionam através dessa prática com seu processo de tomada de consciência para que juntos, educador e educando, possam se debruçar sobre o mundo. Dessa forma, como abordado por Freire, a tendência é de que os sujeitos imersos a essa prática estabeleçam uma forma autêntica de pensar e atuar, não só sobre si, mas também sobre o mundo.

A perspectiva da educação problematizadora nos permite observar o seu comprometimento com a libertação e a criticidade, de modo que rompa com a inércia do processo “bancário”, onde por meio de depósitos o educador mistifica a realidade. Dito isso, podemos perceber seus atravessamentos, quanto suas visões de educação e desejos para o educando.

### **1.3. Educação Dialógica x Antidialógica**

Neste tópico iniciaremos uma discussão sobre as concepções da educação dialógica e da perspectiva antidialógica freiriana. Em seguida refletiremos sobre como ambas as percepções estão presentes nas múltiplas práticas docentes.

Oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com a causa de sua libertação, compromisso este que é também amoroso e dialógico (FREIRE, 2019). Nesse trecho podemos observar as principais características presentes nos livros de Freire, quais sejam: valorização do diálogo na educação, a dialogicidade, a valorização do amor na prática docente e

a amorosidade. Olhar a educação - em especial - o estudante como indivíduo singular, portador de conhecimento e conhecedor de todo o seu sistema simbólico presente, e com isso, dialogar trocando seus conhecimentos sem que isso se encaminhe para um molde de educação bancária é fundamental.

Dito isso é importante ressaltar a forma como Freire apresenta a dialogicidade em Pedagogia do Oprimido de modo que o diálogo se coloque como uma das partes fundamentais para uma prática libertadora. Além disso, faz necessário para que estejamos atentos à palavra presente no diálogo, pois dentro do encontro dialógico entre educador e educando destacam-se duas dimensões: ação e reflexão.

A *práxis* presente nesse processo, tanto de libertação quanto de tomada de consciência, na medida em que essas palavras começam a se debruçar sobre a forma como oralizam o mundo precisa ser vigiado para que nunca caia no ato de se tornar absolutas de modo que a ação sobreponha à reflexão ou vice-versa.

[...] O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1997, p.109).

Conforme observa-se no trecho acima, não se faz possível uma prática dialógica que não permita a reflexão e o debruçar das palavras sobre o mundo. Sendo assim, de nada adiantaria a defesa da dialogicidade dentro da perspectiva bancária da educação, onde a valorização desses depósitos é intermitente.

Entretanto, não se pode falar de educação sem que haja um atravessamento para a própria construção de nossa prática enquanto indivíduos produtores e consumidores de culturas. Nesse sentido, reconhecemos que existe um conhecimento prévio em nossos estudantes que nos permite o diálogo e nos permite reconhecer que não há ignorantes absolutos ou sábios absolutos, mas sujeitos históricos que em comunhão buscam saber mais.

Ademais, como apresentada anteriormente, a dialogicidade vai permitir a criação da relação educador – educando que juntos e diante da palavra com seus objetos cognoscíveis fazem suas investigações acerca do tema gerador ali presente.

Em Pedagogia do Oprimido, existem principalmente trechos que nos remetem a importância da horizontalidade do modelo educacional. Ademais, precisamos enfatizar a inexistência da horizontalidade quando não há diálogo, amor e esperança. Podemos afirmar que esses são os três eixos para a escrita das obras e, conseqüentemente, deste trabalho.

De acordo com Freire (2019) o diálogo está envolto por uma grande fé nos indivíduos que permeiam a educação, seja educador ou educando, onde nessa relação se debruçam sobre o ser mais e, por ser mais, o ato dialógico é amoroso, libertador, humilde e horizontal. Em contrapartida a isso, essa é uma ação que inexiste na prática antidialógica da concepção bancária. Não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro, o que Freire denomina de pensar crítico. Nesse sentido fica evidente que somente a perspectiva dialógica da educação é capaz de construir um pensar crítico.

A antidialogicidade, presente na educação bancária, tem como sua primeira característica a necessidade de conquista, não à toa percebemos no quefazer da ação bancária da educação práticas que permeiam esse feito. Em vista disso, e pensando no conceito de debruçar-se diante uma educação decolonial, faz-se necessário que somado à nossa perspectiva dialógica da educação seja abordado em nossa prática uma filosofia afro diaspórica, como traz Nogueira (2011).

Reunião de diversas perspectivas e olhares, significando neste caso a reunião de produções filosóficas africanas, afro diaspóricas e comprometidas com o combate ao racismo epistêmico.

#### **1.4. Educação Infantil**

Em meio ao conjunto de documentos que orientam a prática docente na etapa da Educação Infantil, iniciaremos pelas proposições da LDB n. 9394/96. Dito isso, enfatizamos dois pontos importantes para essa etapa da Educação Básica: primeiro o Art. 21, de acordo com tal: A educação escolar compõe-se de: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Que materializa a conquista da Educação Infantil como etapa que compõe a Educação Básica” (BRASIL, 1996).

Historicamente a inclusão da Educação Infantil como uma das etapas da Educação Básica gerou uma conquista, todavia, a longo prazo uma preocupação cresce de forma exponencial quando ocorre a implementação dessa conquista levantando a seguinte questão: como realizar essa primeira separação das crianças com vínculos familiares?

[...] Na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas

crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2018, p.36).

No trecho exposto retirado da BNCC observa-se uma preocupação acerca de um movimento para além do pedagógico, mas que também permeia a dimensão do cuidado presente na docência principalmente nessa etapa da Educação Básica, justamente por se pensar em uma prática atenciosa tanto pedagógica como afetiva. Diante disso, e pensando ainda no diálogo com a LDB n. 9394/96, fica evidente no Art. 62 de onde podemos retirar a seguinte leitura:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996).

Esse trecho revela uma preocupação com a capacitação dos profissionais atuantes nesse ciclo, onde fica evidente a necessidade da capacitação desses docentes.

Ademais, como podemos observar no Artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), o eixo estruturante da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras. Dessa forma, as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos experienciando um investigar crítico baseado na coletividade e na troca dessas vivências. Somente se colocando diante do objeto cognoscível juntamente com esse educando nos permitirá exercer um quefazer reflexivo e crítico – em especial – que permita como o caso da Educação Infantil um investigar coletivo, tátil, brincante, lúdico e plural.

Em paralelo a isso, de nada se faz virtuoso uma prática dissertativa e repetitiva com recortes, por vezes, desconexo da realidade desses educandos como proposto na perspectiva bancária apresentados por Paulo Freire. Desse modo, o fazer pedagógico voltado à ampliação do repertório sociocultural desses educandos se torna dissociado do mundo e dos indivíduos no mundo. De forma que pensar na amplitude envolve no sentido fixo da palavra debruçar-se enquanto educador–educando.

Como podemos observar nas obras lidas de Paulo Freire e nas legislações vigentes, os saberes a serem apresentados, e nesse momento torno a trazer o foco principal dessa pesquisa a Educação Infantil, com intuito de ampliar o repertório cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

Art. 3º O currículo da educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009).

Sendo assim, o nosso fazer pedagógico enquanto educador – educando sempre irá juntamente com os educandos ali presentes se debruçar sobre os temas em que estão pulsando. De modo, que possamos juntamente com os educandos investigar esse objeto ou que em coletivo possamos dar vez a palavra deles. Permitindo assim traçar métodos que ao passo que seja libertador também seja amoroso, e, por conseguinte, respeitoso.

Nesse sentido, aponto para a necessidade enquanto educador de estarmos sempre atentos para além dos fins de se realizar um registro pedagógico dessa etapa da infância, estando atento às pluralidades das demandas da infância. Pensar o planejamento para a Educação Infantil precisa estar para além do cumprimento da matriz curricular, atendendo também, o pulsar e, por sua vez, a curiosidade epistemológica desses educandos (crianças).

Se tornando o início da Educação Básica e por serem ciclos de idades mais novas a necessidade dos pequenos precisa, novamente, estar alinhada para além do traço pedagógico; carinho, respeito, cautela, afeto. São demandas muito comuns, a relação entre educador e educando vai se fortalecendo na medida em que esses vão construindo uma relação de afeto e confiança. É muito comum observarmos esse processo durante toda a Educação Infantil.

É comum durante a rotina da Educação Infantil encontrar educadores que estão pensando propostas pedagógicas individualizadas que incluam naquele momento: a família (eixo de referência da criança), a criança (indivíduo a ser adaptado num novo ambiente) e o educador (laços a serem construídos e fortalecidos para início da vivência pedagógica) são triviais para que as crianças gerem confiança no fazer pedagógico do educador.

Além disso, para além da formação inicial para suporte desses educandos, é necessário um quefazer pluriversal, diaspórico e preto reivindicado pela pluriversalidade e a afroperspectiva como aborda Nogueira (2011). Enquanto educadores precisamos garantir que a formação desses indivíduos permeie para além da cultura ocidental, de modo, a garantir a legitimidade da ampliação do repertório cultural desses educandos.

## **Capítulo 2: CULTIVAR**

Esse capítulo irá introduzir-se no ambiente do *Movimento Infância In Natura* (MIIN) onde nos aprofundaremos sobre sua localização, estudantes e famílias. Em consonância a isso, iremos dialogar sobre os documentos pedagógicos da instituição, trocando sobre o perfil dos/das estudantes e educadores/as, suas visões e percepções sobre o documento e alinhando com os estudos e observações das práticas freirianas. Além disso, abordaremos outras temáticas presentes dentro do MIIN, como o desemparedar-se na Educação Infantil.

## 2.1 – Escola

O MIIN iniciou seu movimento em 2018, a princípio com uma proposta de promover uma alimentação livre da crueldade com os animais, de modo que fosse também um espaço de acolhimento às famílias que adotam o veganismo como prática alimentar. Além disso, o *Movimento Infância In Natura* se tornou a primeira escola vegana do Brasil, segundo a Sociedade Vegetariana Brasileira. Com a valorização do livre brincar e da educação viva proposto por alguns autores presentes nos documentos oficiais da instituição, configurando-se como um dos principais aliados para fortalecer o vínculo das crianças com a agroecologia.

Podemos perceber o MIIN como uma escola ligada diretamente a uma educação que prima por uma prática respeitosa e não violenta. Processos como adaptações são vivenciados na instituição para além da recepção desse estudante, pulsando também a apresentação de uma cultura e novos sistemas simbólicos para que aconteça de forma gradual e atenciosa.

Nesse sentido, o MIIN, entende a Educação Infantil para além das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, de modo, que seja incentivado ao educador pensar sua atuação pedagógica através de uma curiosidade espontânea da criança e seu relacionar com a natureza.

A instituição também valoriza fortemente uma educação pluriversal e multiculturalista. Com isso, De acordo com Trindade (2006) – no projeto A Cor da Cultura – percebe-se os valores civilizatórios afro-brasileiros, sejam esses: energia vital (axé), oralidade, memória, circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade, ancestralidade, religiosidade e cooperatividade. A educação e o paradigma pluriversal presente são fatores que provocam o reconhecimento de que todas as perspectivas filosóficas - em especial - a afroperspectiva a ser validada na educação .

Como aborda Noguera (2011) a reivindicação da pluriversalidade da filosofia, aliada a importância de se romper com paradigmas tradicionais, nos mobiliza a pensar uma educação que se debruce para além de objetos e das diferentes culturas.

O MIIN encontra-se dividido em ciclos de nomenclatura própria, realizados através de uma eleição em uma proposta pedagógica vivenciada por toda a rede escolar, realizada no ano de 2021. Dessa maneira, será apresentado a divisão dos ciclos e as faixas etárias a que atendem.

Os Aroeiras (Berçário) é o ciclo dos bebês. Atendem a crianças de aproximadamente 1 a 2 anos. É um ciclo voltado às primeiras interações sociais dos bebês depois da família, onde pela primeira vez eles poderão interagir com diferentes personalidades, desejos e culturas.



Os Mandacarus e Mulungus (Jardim) atende a faixa etária de 2 a 4 anos. Os Mandacarus estão vivenciando o momento de ampliar seu vocabulário e se apropriar de linguagens, já com a aproximação dos três anos os Mulungus começam a mergulhar no imaginário junto ao seu jogo simbólico. Para ambos os ciclos fica evidente o surgimento do desenvolvimento da linguagem atrelada à socioafetividade.

Ipês-do-cerrado e Sumaúmas, Pré-escola I e Pré-escola II respectivamente, esses ciclos costumam atender a crianças de 4 a 6 anos. Com o Jogo Simbólico cada vez mais presente os Ipês demonstram gradualmente mais interesse em se debruçar no seu imaginário, contudo, com a tomada de consciência e a notória presença de sua inserção num mundo letrado é comum observarmos seus interesses em letras de nosso alfabeto. Com a chegada dos 6 anos os Sumaúmas se tornam os “*Mais velhos do MIIN*”<sup>6</sup> e com isso sempre querem ser exemplos para os ciclos mais novos. O maior interesse está em debruçar-se sobre um maior conhecimento e apropriação das letras, na medida em que no espaço do MIIN firmam seu sentimento de autonomia.

Dito isso, intrínseco ao PPP da escola e as práticas profissionais, o MIIN atua com diferentes eixos inspiradores, sendo hoje distribuído em três pilares de atuação: *Memória & Ancestralidade, Corpo & movimento, Criança & Natureza*. O pilar Memória & Ancestralidade tem por perspectiva levar propostas pedagógicas que busquem através das narrativas, contações de histórias e apresentações de recursos que permitam vivenciar uma pluriversalidade cultural. Sendo assim, observamos as crianças se debruçarem por diversas narrativas. Como podemos observar no trecho da música a seguir que já foi apreciada em um desses encontros: "Já deu, né, Taís? Já não falei pra você? Vai na fé que dá certo. Vai com a minha fé. Se você não tem, vai com a minha fé. 'Liberte sua mente pra ela não desandar'. Tem que ser valente, Tais. " (MC THA. 2019).

O eixo permite observarmos a conectividade juntamente com a ancestralidade e a conexão com a energia vital (axé), com as perspectivas do Projeto Político Pedagógico (PPP) institucional. Na imagem abaixo podemos observar um momento da inspiração entre educador e as crianças durante a festividade do campo.

---

<sup>6</sup> forma como o ciclo se reconhece e reverbera dentro dos muros da escola.



Festa do Campo/Memória e Ancestralidade

Na inspiração, Corpo e Movimento, as propostas permitem que as crianças possam experienciar os movimentos de seu corpo em contato com uma pluralidade de recursos. Usando de tecidos, caixas de papelão, bandanas, faixas e macarrões as crianças se debruçam em explorar a transpsicomotricidade de seus corpos em consonância com seu coletivo e dos educadores. O trecho a seguir foi intitulado como a principal rotina de uma creche, o que permite para nós observarmos nas palavras o corpo livre desse educando.

Anda, corre, pula, salta, escorrega, sobe, desce, empurra, puxa, pendura-se, rola, engatinha, deita-se, senta-se, cai, espia, trepa, rasteja, pega, lança, dança (...). Logo depois, tudo de novo... A vida na creche é marcada pelo movimento; movimentar-se para as crianças é comunicar-se, expressar-se, interagir com o mundo; é uma forma de linguagem; é explorar e conhecer o mundo e o próprio corpo, seus limites e possibilidades (AGOSTINHO, 2003).

Como aborda Agostinho (2003), a creche é um momento de vivências, experiências e brincadeiras. Ao observarmos o ambiente da instituição é possível percebermos nos educadores uma grande preocupação em garantir essa experiência para as crianças. Na imagem a seguir observamos uma proposta pedagógica onde com a utilização de caixas de papelão as crianças buscam expandir seus jogos simbólicos.



Inspiração Corpo e Movimento

O eixo Criança e Natureza, atualmente possui uma subdivisão em uma oficina alimentar. Ambos os eixos propõem através de oficinas, leituras, contação de história e investigações um debruçar-se das crianças em contato com a natureza. Permite que mergulhem criando hipóteses e ressignificando a cada dia o seu cuidado e respeito com o alimento, com a mãe natureza, com os bichos que vivem nela, inclusive o “bicho homem”.

No poema a seguir, escrito por Maria Bethânia em parceria com o canal Conservação Internacional, podemos observar a relação homem-natureza desde os primórdios da civilização. Todavia, um dos principais objetivos deste eixo é ressignificar a forma como essas crianças vão interagir com essa Mãe que está presente todos os dias em nossas rotinas.

Me chamem de natureza (...). Me chame de mãe. Eu estou aqui há mais de quatro bilhões e meio de anos. Na verdade, eu não preciso de vocês. As pessoas precisam de mim. Seu futuro depende de mim. Quando eu prospero, vocês prosperam. Quando padeço, vocês padecem. Estou por aqui há muito tempo. Alimentei espécies maiores do que vocês, fiz passarem fome espécies maiores do que vocês. Os meus oceanos, meu solo, meus rios, as minhas florestas. Todos eles podem acolhê-los ou abandoná-los. Como vocês escolhem viver seu cotidiano, me levando em consideração ou não, realmente não me importa. Suas ações vão determinar o seu destino não o meu. Eu sou a natureza. Eu vou continuar. Eu estou preparada para evoluir e vocês, estão? (BETHÂNIA. 2015).

O eixo traz consigo diferentes propostas para serem vivenciadas junto de cada ciclo. É por muitas vezes o momento de as crianças viverem processos pedagógicos e se apropriarem da agroecologia proposta pela instituição. Esse eixo se subdivide em uma vertente de oficina

alimentar, onde por sua vez as crianças têm acessos a verduras, legumes e frutas, o que por sua vez auxilia no seu processo de introdução alimentar. Na imagem abaixo podemos observar a interação das crianças com alecrim por meio da inspiração.



Inspiração Criança e Natureza

Seu público é plural tanto o corpo docente quanto o discente. No que tange o quesito racial as crianças majoritariamente são brancas, entretanto quando observamos os discentes podemos perceber a presença de mais docentes negros. Dito isso, adentro para enfatizar a política de pluriversalidade presente dentro da instituição, tanto para os educadores como para as famílias, onde através de cursos de formação continuada é possível pensar uma prática decolonial que dialogue: a formação docente, as trocas com as crianças ao passo que amplie o repertório sócio-cultural dos estudantes e suas famílias. Além disso, o MIIN possui encontro com GT's Pluriversais que contam com a presenças das famílias, corpo docente, discente e a gestão onde o objetivo é, por meio de indagações, fomentar debates que permeiam temáticas como racismo, branquitude e o livre brincar.

## **2.2 – Estruturas x Localização**

O *Movimento Infância In Natura* é uma creche-escola que fica situada no bairro da Tijuca, bem próximo à estação de metrô Saens Peña. Além da Tijuca, o público presente vem de bairros das redondezas como Grajaú, Vila Isabel e Maracanã. Muitas crianças chegam até a instituição através de indicações de outras famílias.

É comum observar a valorização do brincar nesse ambiente. Bem como, o cuidado e a valorização da infância por parte das famílias dessa região. A escola é instaurada dentro de um contexto de uma casa com janelas gradeadas em símbolos Adinkras<sup>7</sup>, onde possui o Quintal Praia, o Quintalão, refeitório, cozinha, banheiros, tanques, Ateliê e o Quartinho do Sono.

O Quintal Praia é o mais querido por todas as crianças. É um espaço com casinhas de madeiras sobrepostas a um chão de areia tratada que propõe às crianças uma grande imersão em seus jogos simbólicos explorando imaginário, texturas e o ambiente. Cada ciclo presente no MIIN possui sua sacola com diferentes baldes, colheres, panelas e formas de modo que eles possam se debruçar cada vez mais sobre a pluralidade de brincadeiras disponíveis com a areia.

O Quintalão, como é conhecido pelas crianças, não fica para trás, é um espaço coletivo dividido pelos ciclos como o Quintal Praia em diversos horários e/ou em algumas propostas coletivas entre ciclos. O Quintalão conta com essa integração entre ciclos que permite um socializar cada vez mais expansivo para as crianças.

É bastante comum perceber crianças sumárias interagirem com aroeiras e vice-versa. O Quintal possui também a horta coletiva onde as crianças vivenciam algumas de suas experiências com a agroecologia como, por exemplo, a colheita de alguns vegetais e o desfrutar de algumas frutas dentre elas as amoras.



Amoras Colhidas no Jardim

---

<sup>7</sup> São um conjunto de símbolos pertencentes ao povo Ashanti, são, também, um conhecimento e uma tecnologia ancestral africana, que trabalha no campo da linguagem. Nesse sentido, são ideogramas que expressam valores tradicionais, ideias filosóficas, códigos de conduta e normas sociais. Os mais comuns de serem encontrados no Brasil são os Sankofa em formato de coração.

Além disso, o MIIN divide uma rua com a Escola Municipal Prudente de Moraes, tornando possível ouvir diversas crianças partilhando em sua porta, seja através de interação e/ou brincadeiras como os piques nos horários de entrada e saída.

Um dos principais contextos inseridos nessa instituição é a política do desemparedamento defendida por Léa Tiriba (2005), onde a proposta é justamente ir contra o conceito de “manter as crianças entre paredes”. Pensando assim atividades, oficinas, investigações para além dos momentos a serem vividos na sala de referência.

É comum observarmos no MIIN o movimento do “desemparedar” não só pensado pelos docentes, mas também quando pedido pelas crianças, como podemos observar na animação dessas para as idas ao Quintal Praia e Quintalzão. Mesmo com os horários predefinidos pela Coordenação Pedagógica os docentes sempre conversam sobre um pedido das crianças em estar naquele ambiente verificando uma possível troca ou até mesmo um momento de quintal compartilhado.

De acordo com a Constituição Federal Brasileira (1988), a Educação Infantil passa a ser um direito das crianças, com essa conquista se iniciam novas lutas pela forma como essa educação vai ser interposta a esses educandos. Ademais, como proposto pelo principal referencial teórico deste trabalho Paulo Freire (2019), há uma demanda de que o “quefazer” pedagógico desses docentes seja libertador, onde a relação entre esse educador com os educandos que, por vezes, também irá ocupar o lugar de educando, seja dialógica.

Visando contextualizar a prática do desemparedamento cabe ressaltar três pontos apontados por Tiriba (2005) como principais motivos para que sejam promovidas as políticas de emparedamento, são eles: i) o emparedamento como estratégia capitalista, onde a distância da natureza gera a produção de corpo dócil de que o capitalismo precisa; ii) o fato de haver uma relação “dos elementos do mundo natural com a sujeira, a desorganização, a doença, o perigo, com aquilo que ameaça as organizações do cotidiano e da vida” (TIRIBA, 2005, p. 9); iii) a mais comum, que é a supervalorização das aprendizagens em sala de aula, quando o conhecimento é passado/ensinado num movimento análogo à educação bancária.

Vale ressaltar a construção histórico-cultural brasileira da educação, na qual a escola é vista como um ambiente de repreensão, opressão, não-prazeroso, onde há uma valorização da Educação Bancária pela qual o conhecimento não é investigado e sim memorizado e arquivado pelo educando.

A educação precisa ser respeitosa para que seja dialética na medida em que se respeita os movimentos desses educandos. O brincar além de um recurso expansivo de caráter do desenvolvimento infantil precisa ser reconhecido como um recurso de exploração, para quando

aquele educador-educando, juntamente com seu coletivo de estudantes, estão se colocando diante de um objeto cognoscível a ser vivenciado/investigado. Diante disso, faz-se necessário que se rompa a postura adultocêntrica diante de um planejamento com a Educação Infantil. Como propõe Sarmiento (2011), para lidar com a visão centrada no adulto, é fundamental que haja disposição para entender os desejos e necessidades do desenvolvimento das crianças. Dessa forma, apresenta que, para sair dessa postura adultocêntrica, é preciso ‘ouvir a voz das crianças’. Ficando evidente cada vez mais a proposta pedagógica do MIIN com a livre expressão e o livre brincar que rompem com expressões mais comuns em escolas tradicionais como; “brinca direito”, “senta direito” “corre devagar”.

### 2.3 – Documentos e Propostas Pedagógicas

Para dialogar sobre a Filosofia a partir da afroperspectiva, a proposta pedagógica presente no MIIN e a educação decolonial, trarei dois educadores revolucionários e libertadores, Paulo Freire e Amílcar Cabral. Durante seu período de exílio na Guiné-Bissau, Freire teve acesso aos estudos e escritos de Amílcar Cabral, sendo esses encontros atemporais, dado ao falecimento de Amílcar em 1973 e a chegada de Freire como Ministro da Educação da Guiné-Bissau em 1976.

Fortemente influenciados pelo contexto político da época e as guerras anticoloniais e neocoloniais, educadores em busca de uma ressonância crítica e a *práxis* no presente buscam em influências como, Fanon e Memmi, a consciência para pensar a educação. Para Freire, esse encontro se concretizou com a união de um povo que tentava assumir o papel como sujeito de sua história<sup>8</sup>. Podemos perceber que ambos os educadores se encontram em um pensar benjaminiano, o tempo-do-agora abre um momento de cristalização histórico-política de tempos descontínuos: o tempo qualitativo, heterogêneo e pleno (BENJAMIN, 2010).

A reflexão deixada por esses pedagogos nos permite pensar hoje sobre o “*modismo*” de práticas decoloniais presentes nos mais diversos fazeres pedagógicos. Tal qual, o enfrentamento dos colonizados que assimilam a cultura do colonizador como superior colocando em detrimento a cultura do povo a que pertence.

Essa tomada de consciência se faz e se refaz na *práxis* e na dialética através das práticas pedagógicas. Como observamos nas palavras de Freire (1981), a consciência de si dos seres

---

<sup>8</sup> Em janeiro de 1973, Amílcar foi assassinado, oito meses antes da independência da Guiné-Bissau e pouco mais de um ano da queda do regime fascista português.

humanos implica na consciência das coisas, da realidade concreta, em que se acham como seres históricos e que eles aprendem através de sua habilidade cognitiva.

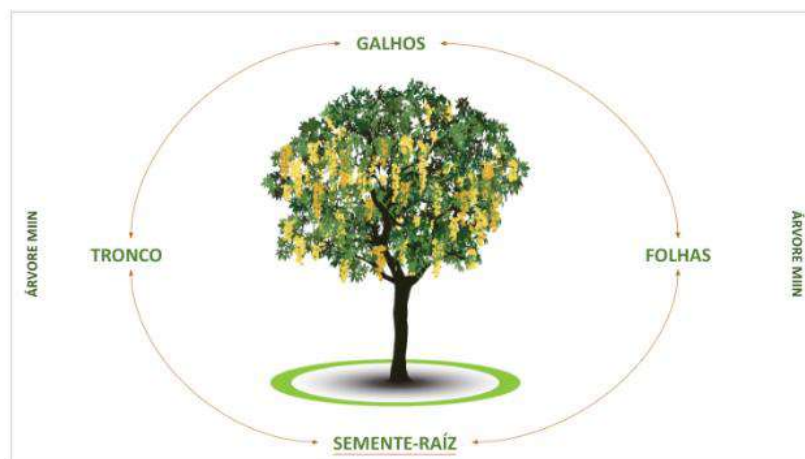
Todavia, não sejamos esperançosos em pensar que todas, ou a maioria, das práticas pedagógicas são anticoloniais, pois, o educador, enquanto indivíduo singular, produtor e consumidor de cultura pode estar inserido num processo de um pensar colonizado. Nesse sentido, novamente, só é possível a realização para uma educação decolonial se os fazeres pedagógicos além de antirracistas forem práticas que tragam os educandos como sujeitos centrais do seu processo de ensino e aprendizagem.

Em vista disso, na temática referente ao planejamento cabe ressaltar um pouco sobre a forma como o *Movimento Infância In Natura* apresenta o ato de planejar. Como já observamos anteriormente a proposta e filosofia da instituição se debruçam em uma educação decolonial e que aproxime as crianças da agroecologia.

Dito isso, o MIIN segue um Planejamento Árvore onde a criança é o centro desse planejamento, construindo um planejamento de acordo com o pulsar particular de cada ciclo junto aos seus professores. Foi possível perceber nessa prática, como traz Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1997 p. 95), o rompimento do “Educador do Educando” e o nascimento da relação “Educador-Educando”. Sendo assim, cabe enfatizar a estrutura desse planejamento que se inicia com as Semente-Raiz, seguida por Troncos, Galhos e Folhas.

- A. Semente-Raiz: por onde se inicia o planejamento, os interesses das crianças que estejam pulsando e mobilizados pelas mesmas, dessa forma o planejamento ganha uma direção.
- B. Troncos: o fazer pedagógico, a elaboração da ação desse planejamento, levantando as temáticas que permeiam cultura, natureza e os valores civilizatórios afro-brasileiro.
- C. Galhos: são as produções realizadas, nas diferentes propostas pedagógicas vivenciadas no cotidiano. É onde podemos perceber a construção de brinquedos coletivos, desenhos, álbuns, livros e até viagens aéreas.
- D. Folhas: documentações. São as formas onde os educadores-educandos conseguem registrar essas vivências com as crianças. Fotos, relatórios individuais e coletivos, resumo da semana.





SEMENTE-RAÍZ	<b>TEMA MOBILIZADOR</b>	<b>COMO SUSTENTAR O TEMA</b>	TRONCO
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que pulsa das crianças?</li> <li>• Tema geral – quais são as mensagens?</li> <li>• Construção de hipóteses – imediatas e profundas</li> <li>• Detalhando, dialogando, experienciando, pesquisando e organizando (preparação da educadora)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparações do espaço: sala referência e quintal (caixas, brinquedos, objetos, jogos e etc.)</li> <li>• Envolvimento das famílias (memória)</li> <li>• Expressões plásticas (imagens, pinturas, desenhos, cortes, colagem, experimentações, cores, formas, luz, sombra e etc.)</li> <li>• Resgate e pesquisa de brincadeiras faladas e cantadas</li> <li>• Elementos da natureza (tintas naturais, argilas, folhas/galhos/terras, sementes, plantas, frutas etc.)</li> <li>• 4 elementos da natureza (ar, fogo, água, terra)</li> <li>• Histórias orais, memórias, saberes, provérbios, livros</li> <li>• Expressão corporal (sombra, gestos, espelhos, movimentos, imitações, equilíbrio e etc.)</li> <li>• Linguagem escrita (sequências, jogo simbólico, garatuñas)</li> <li>• Parceria com as inspirações</li> </ul>	
GALHOS	<b>PRODUÇÕES DAS CRIANÇAS</b>	<b>DOCUMENTAÇÃO E REGISTROS</b>	FOLHAS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material vira linguagem</li> <li>• Desenhos livres</li> <li>• Portfólios, livros, caderno de campo</li> <li>• Almanaque, álbuns</li> <li>• Exposição caminhante</li> <li>• Utilização dos murais</li> <li>• Fotografias, vídeos, podcast</li> <li>• Festa do campo/festa da cultura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registros cotidianos</li> <li>• Relatos brincantes</li> <li>• Comunicados semanais com as famílias</li> <li>• Construção de narrativas sobre as vivências</li> <li>• Relatórios coletivos e individuais</li> <li>• Reuniões individuais e coletivas com as famílias</li> </ul>	

Paralelamente a isso, as propostas pedagógicas vivenciadas pelos ciclos acabam se direcionando em produções que serão expostas a toda escola em eventos organizados pela instituição. Dentre eles estão três festividades: o MIIN no Parque, a Festa do Campo e a Festa da Cultura.

O MIIN no Parque é uma das primeiras festividades, um piquenique que inicia a abertura do ano letivo, buscando a fortificação de laços entre as famílias, a escola e as crianças. O piquenique também é aberto ao público externo que desejar vivenciar um pouquinho desse Quintal no qual ocorre rodas de leituras realizadas pelas famílias e/ou educadores, observação de formigueiros, futebol de campo, pinturas com spray feito de tintas guache pelas crianças, além, de uma oficina de transpsicomotricidade a ser vivida por quem desejar.



MIIN no Parque

A próxima festividade a ser vivida é a Festa do Campo, uma festividade interna que geralmente acontece entre os meses de junho e julho. A Festa do Campo foi realizada no ano de 2022 no mês de junho, onde foi celebrada a colheita e o solstício de inverno. Foram feitas fogueiras, rodas, comidas da terra, músicas e enfeites. Em 2023 vivenciamos a cultura do Bumba meu Boi, típica do estado do Maranhão.

Junto com os Ipês, que abraçaram prontamente essa história, conhecendo e construindo personagens como pai Francisco e mãe Catirina. Foram produzidas bandeirinhas para enfeitar o Quintalzão e alegrar o ambiente juntamente com os bois coloridos de papel crepom. Vivenciar uma cultura tão grande e significativa em um país majoritariamente agrícola, expandiu o imaginário dos Ipês, podendo assim ampliar seu repertório cultural pesquisando a cultura do campo, as comidas da região, a pluralidade de bois, suas construções associadas à produção campestre no Maranhão e a seleção do seu miolo. Bem como, o cortejo que acontece no dia de São João.



Festa do Campo

A última festividade do ano é a festa da cultura que acontece geralmente ao fim do ano entre os meses de setembro e outubro. Uma festa externa que, assim como o MIIN no Parque, também é aberta ao público. A celebração observada foi a do ano de 2022 onde a Festa da Cultura celebrou a cultura da paz. A festividade foi realizada no Renascença Clube. O local harmonizou perfeitamente com as vivências, uma vez que o clube fez e faz parte de movimentos revolucionários sendo um espaço de emancipação, educação, valorização e lazer do povo preto na década de 1950 e honrando sua trajetória até os dias atuais. A reafirmação da Cultura da Paz fez com que as crianças se debruçassem em projetos afirmando que para vivermos em paz uns com os outros é preciso respeitar a cultura de todos os povos.





Festa da Cultura

Além disso, como bem foi enfatizado pela proposta pedagógica da escola e pela BNCC (2018, p. 39):

[...] é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto às aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo - suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em "aptas" e "não aptas", "prontas" ou "não prontas", "maduras" ou "imaturas". Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Enquanto os ciclos vivenciam seus planejamentos Árvore e propostas a serem vividas em suas festividades são realizados diversos tipos de registros. O educador envolvido na

proposta faz registros, individuais e coletivos, em forma de fotografias, escritas e desenhos presentes dentro da rotina escolar, construindo os momentos em sala ou fora dela.

Ao fim de cada semestre as famílias recebem dois relatórios, um coletivo (constará as vivências do ciclo enquanto coletivo: construções coletivas, momentos de roda, construção da rotina e registro de brincadeiras) e um individual (abordará a especificidade de cada criança, sem colocar no lugar de apto ou não apto, mas trazendo dentro do texto as potências e os desafios das crianças).

## Capítulo 3: COLHEITA

Nessa etapa da escrita colheremos em conjunto com os registros e dados empíricos informações acerca de um perfil profissional dos docentes em paralelo com as observações de sua prática, observando o que fazer do profissional docente. Propõe-se uma imersão na dimensão dessas docências pluriversais e afrodiaspóricas.

### 3.1 – Professores

Dando seguimento a esse trabalho, será apresentado o perfil dos docentes atuantes no *Movimento Infância In Natura* dialogando com as respostas obtidas através do formulário e das observações em campo. Em função disso, vale ressaltar que essa pesquisa buscou observar momentos de vivências e formação docente no exercício profissional.

Durante os momentos de pesquisa de campo foram observados diversos docentes em sua atuação profissional, dentre eles educadores auxiliares, estagiários e âncoras. Conforme o recorte dessa pesquisa a observação esteve voltada para estudantes egressos do curso de Pedagogia da UFRJ, o que concentrou a observação no âmbito dos Educadores Âncoras.

Obtivemos respostas dos quatro educadores observados, totalizando assim 100% dos respondentes ao formulário, que foi organizado em quatro Seções sendo: I) Informações Pessoais; II) Experiência Profissional; III) Aproximações com Paulo Freire; IV) Formação continuada.

Iniciaremos mergulhando pela Seção Informações Pessoais.

Todos os respondentes e integrantes dessa pesquisa se encontram entre a faixa etária de 20 a 30 anos, sendo esses 75% do gênero feminino e 25% masculino. Diante desse dado, podemos perceber um movimento de aumento de busca do público masculino pelo curso de Pedagogia. A inserção desse público vem sendo feita no mercado de trabalho de forma progressiva como um espaço a ser conquistado por esses educadores.

Quando observamos o campo de experiência profissional é possível fazer um paralelo curioso para as respostas obtidas nessa pesquisa, onde 75% dos respondentes estão formados entre o período de 1 ano ou mais e 25% dos respondentes têm menos de um ano de formação. Contudo, quando observamos essa resposta percebemos que há um destaque onde 100% do percentual de gênero masculino é atuante há mais de 1 ano na Educação Infantil.

Comportamento que nos permite afirmar que diante da confiança conquistada entre a relação educador-educando e, conseqüentemente, educador - escola firmasse uma relação de confiança e cuidado no trabalho e dever pedagógico desses educadores.

Ademais, imergindo nas vivências e observações acerca da prática docente desses educadores e entrando no campo de aproximações com Freire, foi questionado aos sujeitos da pesquisa a seguinte pergunta: onde você teve contato com Paulo Freire pela primeira vez? Como retorno, 25% dos respondentes tiveram contato ainda na Educação Básica no curso de Magistério e os outros 75% vivenciaram Paulo Freire apenas na graduação. Destaca-se que todos os participantes afirmaram ter tido contato com as leituras e estudos de Paulo Freire na graduação.

Com isso observa-se que esse contato ocorreu dentro dos modelos do tripé da educação contemplando por sua vez o tripé ensino, pesquisa e extensão. Quando questionados sobre o grau de contato do curso em uma gradação crescente onde 1 é a menor nota e 5 a maior nota, 50% dos participantes afirmaram um grau intermediário com o número 3, 25% apontaram com grau 2 intermediário-baixo e 25% apontaram com grau 4 intermediário-avançado. Podemos perceber que ainda que presente na graduação, Freire não está em plenitude como um referencial nas disciplinas do curso de Pedagogia, contudo, existe um movimento desses docentes em buscar pelo conhecimento deixado pelo mesmo dentro dos outros espaços que complementam a Universidade.

Quando questionados sobre os estudos e leituras que auxiliaram na formação de sua prática, 100% dos respondentes afirmaram ter trabalhado com Pedagogia da Autonomia, 50% Pedagogia do Oprimido e 50% Professora sim, tia não. Cabe ressaltar que dentre as possibilidades de resposta era possível que os integrantes da pesquisa selecionassem uma ou mais obras de Freire como seu referencial teórico, o que permitiu que alguns dos respondentes desenvolvessem sua prática em cima de uma ou mais obras.

Paralelamente a isso, entrando na Seção Formação Continuada, quando questionados se consideravam estudiosos de Freire, 50% afirmaram que não e outros 50% assinalaram parcialmente. Nesse momento foi possível perceber que ainda que a prática libertadora esteja presente no fazer pedagógico desses educadores, alguns ainda não correlacionam sua *práxis* com os saberes lidos e estudados. Sendo assim, é possível perceber a retomada e percepção desses educadores quando em campo colocam sua prática em ação e só num outro momento de reflexão coletiva partilham sobre seus estudos e fazeres.

As reuniões de estudo são fundamentais para aperfeiçoar e alinhar nossa prática no chão da escola. As partilhas de trocas pedagógicas auxiliam a aperfeiçoar meu trabalho, além de ouvir meus colegas compartilhando seus saberes e vivências. Considero de extrema importância nossos momentos de troca e estudo, para os educadores que já são pedagogos vivenciarem outras experiências e para os que estão em formação, terem como exemplos profissionais que atuam de forma respeitosa com as crianças. (Lírio, educador integrante da pesquisa).

No presente trecho podemos perceber algo que foi muito comum na observação de campo: a valorização dos momentos de trocas e experiências pedagógicas entre educadores. Paralelamente a isso, era possível observar trocas de leituras ou estratégias para auxiliar nas práticas e/ou realização de propostas pedagógicas a serem vividas pelos ciclos.

Quando questionados sobre os conceitos freirianos que reconhecem na sua prática, entre os que mais se destacam nas respostas estão: autonomia, amorosidade, humanização, pensamento crítico, disciplina e educação libertadora. Nas observações foi possível perceber outros conceitos como a curiosidade epistemológica, onde através do planejamento Árvore é possível perceber o pulsar de cada criança. Ademais, durante as observações pôde se observar a constante luta entre esses docentes em validar seus lugares como educadores frente às famílias.

Em "Professora sim, tia não" Paulo Freire nos inspira a associar a reflexão à realidade das creches e pré-escolas. As relações construídas no contexto da Educação Infantil com os bebês e crianças pequenas foram desenvolvidas em um determinado contexto histórico e social. O fato desse segmento carregar, por muito tempo, um caráter assistencialista fez com que a sociedade entendesse a figura da professora não como uma profissional da área da educação e sim como pessoa que somente cuida da criança sem um teor profissional. O cuidar, nessa perspectiva, aparece somente no sentido de dar conta dos cuidados físicos e higiênicos que também são essenciais nessa realidade. Cuidar também é educar e isso não é feito de forma leiga ou não crítica. Professoras da Educação Infantil possuem formação profissional para atuarem nesse segmento (ou pelo menos deveriam), sendo necessário romper com a ideia de parentesco para valorizar o trabalho docente. (Íris, educadora integrante da pesquisa).

No trecho acima descrito pela educadora Íris podemos perceber a constante busca por reconhecimento desses educadores em validar sua prática como profissional docente diante das famílias que por vezes criam e os remetem ao lugar de cuidador/babá. O presente relato destacou os movimentos que foram construídos com as crianças que permitiu o reconhecimento desse educador como um líder que guiará o processo de ensino aprendizagem, todavia, esse movimento não foi possível de ser observado e/ou construído por todas as famílias.

### **3.2 – Descrições das práticas dos docentes dialogando com Freire**



Antepostos à discussão e correlacionamento das respostas obtidas, cabe ressaltar os conceitos que foram materializados nas práticas observados durante o tempo em campo dentre esses: autonomia e dialogicidade.

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé, um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. (FREIRE, 1977, p.107).

No trecho podemos observar a chave para a criação da *dodiscência* proposta por Freire, centrada na percepção da dialogicidade como mecanismo para a implantação dos demais conceitos freirianos como a autonomia. Nessa perspectiva libertadora, onde se nutre a relação educador-educando, defende-se a ideia do protagonismo do educando em seu processo ensino-aprendizagem.

O Planejamento Árvore proposto pelo MIIN vem defendendo em sua estrutura não somente a criança como protagonista, o que acontece de forma explícita, mas também o pensar as respectivas propostas vivenciadas pelos ciclos de forma a nutrir uma prática libertadora, como podemos observar no seguinte trecho.

A partir do entendimento de quem são as crianças presentes no meu ciclo, e pelas quais me sinto responsável, a importância de elas estarem a frente de seus processos de descoberta, tanto pessoais, quanto do mundo. Dessa forma, entendo que a autonomia das crianças é fundamental para que os processos de descobertas e autoconhecimento sejam de fato significativos. Deixo isso explícito na construção do planejamento. Um exemplo prático é a forma como eles sugerem e acolho as propostas, seja para dar seguimento ao planejamento ou para organizar vivências, como por exemplo o "Spa dos Sumaúmas", um evento escolhido pelas crianças, organizado e gestacionado por elas. (Rosa, educador integrante da pesquisa).

Assim como defendido por Freire em sua obra *Educação como Prática de Liberdade*: "Sempre confiáramos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe." (1977, p.102). Com o fortalecimento da relação educador-educando, observou-se em campo o debruçar se do educador e educando sobre o objeto cognoscível sem que houvesse a "perda da autoridade" como temem alguns educadores tradicionais.

Na prática libertadora o educador está intrínseco ao processo junto ao educando trocando de ambos os lados conhecimento de modo que esse educador seja observado pelos educandos como um líder respeitoso que guiará o processo de investigação.



Nas imagens é possível perceber a forma como esse processo de docência defendido por Freire está presente nessa instituição e nas plurais práticas profissionais encontradas dentro do MIIN. Em uma das imagens é explorada as propriedades do óleo de coco e como cada criança gostaria de usar. Algumas passaram na pele, outras fizeram massagem e até mesmo hidratação nos cabelos. Na segunda imagem é vivido através do livro "Não abra esse livro" de Andy Lee a possibilidade de traçar diferentes narrativas utilizando as ilustrações do livro. Em ambos os momentos observamos o processo horizontal e democrático da docência vivenciada pelas crianças e seus educadores, como descrito no trecho abaixo:

A perspectiva de considerar a realidade um retrato temporalmente demarcado e singular, adiciono então mais uma subversão no modo de fazer essa pesquisa. Considerando todas as afirmativas descritas nos parágrafos anteriores, seria inviável estar mergulhada no cotidiano sem ser parte do objeto de pesquisa. Me misturo, me confundo e sou construída pelo cotidiano, ao mesmo tempo em que o construo com todas as minhas redes de vivências e conhecimentos anteriores (RODRIGUES, 2021, p. 18).

Logo reafirmo: seria inviável, sequer possível, realizar essa pesquisa sem pensar em minha prática, em minha escrivência, no meu caminho pela docência e na formação da minha identidade profissional.

Por essa razão, observo nos docentes investigados um movimento similar, onde há uma construção de uma prática que está voltada para uma educação respeitosa, afetiva, autônoma e dialógica, possível de ser observada nos momentos de partilha onde há trocas entre os educadores sobre o seu quefazer docente.

Além disso, as diferenças vividas em cada ciclo dizem muito sobre as individualidades presentes naquele espaço, tendo sido construídas pelo próprio coletivo. É comum observar o movimento onde as crianças cobram de seus educadores e/ou colegas de ciclo determinados “combinados” que são encontrados dentro do muro da escola, mas que muitas vezes reverberam fora deles, como relatados pelos educadores com base nas trocas com as famílias.

A construção desses combinados traz autonomia ao ciclo para pensar momentos brincantes, cuidados com o corpo, momentos de higiene, propostas pedagógicas e, por vezes, momentos de relaxamento. A construção cria combinados coletivos que são compartilhados por todo o MIIN como quando solicitam ajuda de um adulto para subir na Palmeira ou nos momentos em que o corredor fica fechado devido a entrada/saída. Não há sequer a perda de respeito pelo educador como teme a educação tradicional, porque como traz as crianças: “os combinados são coletivos e precisam ser respeitado por todos”.



A autonomia vai além desses processos da dinâmica e rotina do ciclo. É comum observarmos nos movimentos de disputas entre as crianças um diálogo para que em muitos dos casos fossem organizados “vezes” ou “momentos de partilhar” nos quais as crianças conseguem se organizar para divisão de brinquedos e materiais. Foi possível observar esses

momentos de autonomia durante refeições e momentos de higiene como lavar as mãos e escovar os dentes (conforme apresentado nas imagens acima).

Paralelamente a isso, em alguns ciclos como Ipê do Cerrado e Sumaúmas, as crianças têm a autonomia para servir seus próprios pratos. Sempre com uma conversa sobre os processos de alimentação, preparo e desperdício. Foi possível observar como as crianças criaram apreços pelos momentos de refeição, servindo em quantidades que conseguissem se alimentar e, posteriormente, se ainda sentissem necessidade realizavam repetições.

Nos momentos de propostas identificou-se como o vivenciar era livre, brincante e autônomo. A forma como a autonomia esteve presente nos momentos de propostas pedagógicas permitiu que os docentes pudessem realizar suas observações para que em um posterior momento fosse possível a elaboração dos relatórios individuais e coletivos do ciclo.

### **Considerações Finais: JARDIM**

Dando continuidade às reflexões aqui apresentadas, expressas nas últimas palavras a serem escritas nessa pesquisa, convidarei os presentes leitores para um exercício que me foi feito: imergir com os educandos acerca da minha prática profissional docente. Pesquisar, pensar, estudar e refletir sobre Paulo Freire me trouxe acima de tudo para um eixo de humanização que sempre admirei na educação.

Durante a realização desse trabalho pude me aprofundar mais não só sobre a minha perspectiva de leitura e estudos sobre Freire, mas também nas formas como outros docentes construíram e constroem, cotidianamente, uma prática amorosa, respeitosa, dialógica e libertadora. Em função disso, convido para que internamente olhem para suas primeiras lembranças em salas de aula e relembrem do educador daquele momento e o educador que está aqui agora, em seguida, reflita sobre como esses educandos também tiveram e têm um papel ativo na sua formação e na formação de sua prática.

É comum ouvirmos em momentos de estudos frases de Freire como “educar para transformar” ou “a educação salvará o mundo”, mas nunca questionamos de fato sobre que tipo de educação salvará o mundo ou até mesmo como ocorre essa transformação. A motivação para essa pesquisa ocorreu não somente pela curiosidade epistemológica de como esses

educadores criaram o seu fazer docente, mas também como esses educadores através dessas premissas faziam a sua leitura de mundo juntamente com seus educandos.

Imerso em minhas observações acerca não só da minha prática como também da prática de meus companheiros, pude observar no recorte desta pesquisa inserida ao *Movimento Infância In Natura*, uma escola vegana, agroecológica, decolonial e afrodiaspórica por meio da valorização das vivências autônomas, dialógicas e libertadoras. Ademais, o fazer dessa instituição se mostrou dia a dia cada vez mais horizontal, permeando não só o pedagógico, mas também toda a afetividade presente na Educação Infantil.

Ao retomarmos o problema de pesquisa deste trabalho, observamos através das respostas obtidas como os docentes investigados trabalharam a construção de sua prática ao longo de suas leituras acerca de obras escritas por Paulo Freire e seus momentos de reflexões presentes na instituição. Quando observadas as práticas dos docentes foi possível identificar de forma nítida os conceitos freirianos que pautavam a pluralidade do fazer docente.

Retomando os objetivos dessa pesquisa, dentre eles identificar em campo quais conceitos freirianos estavam presentes nos docentes atuantes no MIIN, de início acreditava-se serem apenas a dialogicidade, amorosidade e educação problematizadora. Contudo, ao longo da pesquisa e das observações em campo, pôde-se identificar outros conceitos, como a didiscência e a curiosidade epistemológica, ambos presentes nesse ambiente e nas práticas pedagógicas.

De modo que, quando esses docentes se encontram nos seus momentos de partilhas de planejamento ou geral, refletem e compartilham sobre como esses conceitos estão se materializando cotidianamente no seu planejamento, na sua prática, na rotina e no seu ciclo. Com satisfação reconhecemos a presença dos conceitos freirianos no quefazer pedagógico dos docentes egressos da Pedagogia (UFRJ) atuantes no *Movimento Infância In Natura (MIIN)*.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. O espaço da creche: que lugar é este? (2003). CAPES, ANPED. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t073.pdf>.

BENJAMIN, W. **O anjo da história**: obras escolhidas de Walter Benjamin. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010.

BETHÂNIA, Maria. **Conservação Internacional**. A Natureza está Falando - Maria Bethânia é A Mãe Natureza. YouTube, 12/08/2015. Disponível em: <https://youtu.be/Uq6brcVVh6Y>.

BRANDÃO, Ana Paula; SANTOS, Kátia. **Saberes e Fazeres**: Caderno de Textos: Projeto A Cor da Cultura. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2018.

CANDAU, Vera Maria. **A didática e a formação de educadores, da exaltação à negação: a busca da relevância.** In: A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 13-24.

CATEDRA UFPE PAULO FREIRE. Paulo Reglus Neves Freire, pedagogo, recifense, cidadão do mundo. Disponível em: <http://www.catedrapaulofreireufpe.org/memoria-paulo-freire/biografia/>.

Evaristo, Conceição (2017). **Becos da Memória.** Rio de Janeiro: Editora Malê.

Evaristo, Conceição (2017). **Escrevivências: Identidade, Gênero e Violência na Obra de Conceição Evaristo.** Belo Horizonte: Editora Quilomboarte.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Eu, caçador de mim.** In: GARCIA, Regina Leite (org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 37ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MC THA. **Comigo Ninguém Pode.** Rio de Janeiro: Elemess, 2019. (3:16). Disponível em: <https://youtu.be/FF9W8GIyccc>.

O MUNDO VISTO DO LADO DE CÁ. Direção: Sílvio Tendler. Produção: Ana Rosa Tendler. Brasil, Bahia: Ancine, 2001.

MOVIMENTO INFÂNCIA IN NATURA. Coletânea de fotos dessa monografia . Rio de Janeiro/RJ. 20 jul. 2023. Instagram: @miin\_movimentoinfancia. Disponível em [https://www.instagram.com/miin\\_movimentoinfancia/](https://www.instagram.com/miin_movimentoinfancia/) . Acesso em: 20 jul. 2023.

MISOCZKY, Maria Ceci. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: pedagogos do Anticolonialismo.** REAd, Porto Alegre, Vol.28, Nº3, p. 646 – 661, Setembro, 2022.

MOTA, Guilherme. NotasVEG. **Revista Vegetarianos,** 2018. Disponível em: <https://revistavegetarianos.com.br/>.

NOGUERA, Renato. **Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivista.** Griot – Revista de Filosofia, v.4., n..2, 2011.

NOGUERA, Renato. **O Ensino de filosofia e a lei10639/03**. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

RODRIGUES, Beatriz Henriques. **Pedagogia dos Ipês**: narrativas de uma formação docente solidária. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. disponível: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/17154/1/BRodrigues.pdf>

SARMENTO, M. J. **Conhecer a infância**: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, A. J. M.; PRADO, P. D. (Orgs.). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Gisele Rose da. **Azoilda Loretto da Trindade**: o baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Dissertação (Mestrado). – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2020.

TIRIBA, L. **Crianças da Natureza**. Ministério da Educação e do desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=6679&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6679&Itemid=)>. Acesso em: Jan. 2020.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/>. Acesso em: Jan. 2020.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda, 2018. 308 p.7



## **Anexo I - Formulário**

### Seção 1 - Informações Pessoais

1. Nome
2. Idade
3. E-mail
4. Gênero

### Seção 2 - Objetos da Pesquisa

1. Há quanto tempo está formado?
2. Qual seu cargo no MIIN?
3. Há quanto tempo atua no MIIN?

### Seção 3 - Aproximações com Paulo Freire

1. Onde você teve contato com Paulo Freire pela primeira vez?  
Graduação  
Grupo de estudo  
Trabalho  
Curso de Magistério  
Projetos/Atividades/Eventos de Extensão  
Revistas Acadêmicas  
Mídia  
Família  
Outros.
2. Você estudou Paulo Freire durante sua graduação?  
Sim

Não

3. Em uma gradação crescente (do menor ao maior) indique a alternativa que corresponda ao grau de contato com os estudos freirianos durante sua graduação.

1

2

3

4

5

4. Assinale quais obras do Paulo Freire você já ouviu falar.

Pedagogia do Oprimido

Pedagogia da Esperança

Pedagogia da Autonomia

Educação como Prática de Liberdade

Política e Educação

Cartas à Guiné Bissau

Professora sim, tia não

Sombra desta mangueira

Cartas à Cristina

Ação Cultural - Para liberdade e outros escritos

Nenhuma das obras citadas

Outro:

5. Assinale agora, quais obras do Paulo Freire você já leu. (Considere livro completo)

Pedagogia do Oprimido

Pedagogia da Esperança

Pedagogia da Autonomia

Educação como Prática de Liberdade

Política e Educação

Cartas à Guiné Bissau

Professora sim, tia não

Sombra desta mangueira

Cartas à Cristina

Ação Cultural - Para liberdade e outros escritos

Nenhuma das obras citadas

Outro:

6. Diga o que você conhece sobre Paulo Freire.

Biografia

Livros

Conceitos

Expressões/trechos

7. Considerando os itens assinalados acima, faça uma breve descrição sobre os conhecimentos relacionados ao educador Paulo Freire adquiridos durante a formação inicial.

#### Seção 4 - Formação Continuada dentro do MIIN

1. Você se considera um estudioso de Paulo Freire

Sim

Não

Parcialmente

2. Comente de que forma você se apropria da formação continuada presente no MIIN e como esta interfere em sua prática docente.
3. Dentre os conceitos freirianos, indique quais você reconhece na sua prática.
4. Utilize esse espaço livremente para discorrer sobre um saber freiriano que esteja presente em sua prática.