

EDUCADORES CRÍTICOS E CRIANÇAS AUTÔNOMAS: discussões importantes à valorização da infância

Brisiane Ribeiro Costa Santana¹

RESUMO

Destaca-se neste trabalho, a valorização da infância e as lutas ferrenhas para a garantia dos direitos fundamentais das crianças, dentre eles a educação. Para tanto, retomaremos importantes destaques históricos acerca dos avanços e conquistas legais para a valorização e proteção dessa importante fase da vida. Nessa perspectiva, destacaremos também o papel do professor, enquanto sujeito crítico que através de suas práticas cria meios para que o educando desenvolva sua autonomia e a consequente autoria de sua história, concebendo a criança como um ser histórico e de direitos, potente e detentor de saberes. A este debate, somam-se as concepções epistemológicas de Paulo Freire sob o viés da educação como prática de liberdade, e a prática do educador enquanto movida pelo desejo, pela alegria e pelo sonho, sem abandonar o rigor, a seriedade, a competência e responsabilidade ética da prática educativa enquanto prática humana. Além disso, objetivando-se compreender a concepção de infância e do professor no processo educativo, aplicou-se questionários de perguntas abertas a professores de uma Escola de Educação Infantil da rede municipal de Aracaju, utilizando a análise de conteúdo de Laurence Bardin como base metodológica para interpretação dos dados, corroborando com as premissas acerca da estreita relação entre a prática do educador, que impossibilitada de ser neutra, assume-se enquanto crítica e reflexiva, mediando o processo de ensino-aprendizagem, ou enquanto reprodutora da ideologia dominante, defensora e praticante do ensino bancário, que imobiliza e retira a possibilidade do sujeito de transformar sua realidade histórica.

Palavras-Chave: Educação; Infância; Professor; Autonomia.

1 INTRODUÇÃO

A valorização da infância, vem sido ferrenhamente defendida, discutida e estudada ao longo de muitos anos, destaca-se nesse ínterim, o advento do Iluminismo e da Revolução Industrial na Idade Moderna ocorridos a partir do século XVIII, que trouxeram maior visibilidade para a criança, tirando-a de uma certa forma do anonimato na qual viveu durante toda a Idade Média, conforme afirma Philippe Ariès (1986).

Portanto, ao considerarmos as mudanças na concepção de criança e do sentimento da infância ao longo da história, percebemos que, os cuidados inerentes aos primeiros

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) pela Universidade Federal de Sergipe. Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica (FAMA). Membro do Grupo de Estudos em Educação Superior (GEES/UFS/CNPq). Professora de Educação Básica, leciona nas redes municipal e estadual de ensino em Aracaju. E-mail: brisa_bailarina@hotmail.com.

anos de vida de uma pessoa, bem como as atitudes para a promoção de saúde, qualidade de vida e bem-estar das crianças, ganharam destaque como forma de garantia dos direitos subjetivos expressos na legislação brasileira e internacional, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990) e da Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 20 de novembro de 1989, porém, apesar dos grandes avanços, é incansável a luta e a resistência para assegurar o cumprimento dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária dos meninos e meninas espalhados por todo o mundo.

Ao tratarmos da infância mais especificamente no Brasil, observamos a importância e visibilidade que esta vem alcançando no cenário educativo, portanto, analisaremos de forma breve, alguns documentos norteadores educacionais, lembrando extraordinários marcos legais da Educação Infantil no Brasil. Nesse ínterim, contemplamos primeiramente, a inclusão do atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos em instituições de ensino: creches e pré-escolas, sendo assegurado esse direito pelo Estado, de acordo com a Constituição Federal de 1988. No ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica. Em 2006, ocorre uma modificação na LDB, que antecipa o ingresso das crianças ao Ensino Fundamental e conseqüentemente advém a antecipação da Educação Infantil, que principia a sua atuação na faixa etária entre os 0 a 5 anos de idade. Até que no ano de 2009, por intermédio da Emenda Constitucional nº59/2009, a Educação Infantil torna-se obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos de idade, sendo incluída essa obrigatoriedade na LDB no ano de 2013, consolidando o direito das crianças brasileiras ao acesso à Educação Infantil. Em 07 de julho de 2017, a Portaria MEC n.º 826, que dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, é aprovada e passa a incluir a etapa da Educação Infantil em seu escopo, cabe lembrar que, anteriormente o PNAIC contemplava somente o Ensino Fundamental, com foco na alfabetização das crianças até os oito anos de idade. Ressaltando ainda, que mais recentemente, no ano de 2018 o Ministério da Educação (MEC) entrega ao Conselho Nacional Educação (CNE), a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que contempla em sua redação, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento,

definidos como indispensáveis a todas as crianças da Educação Infantil, para assegurar o pleno desenvolvimento destas.

Nesse sentido, ao observamos o cenário brasileiro, sob a perspectiva de documentos legais vislumbramos a evidência da valorização da infância, mas não podemos esquecer que os embates para a efetiva garantia dos direitos às crianças, são ainda mais árduos principalmente no que tange àquelas das classes menos favorecidas e marginalizadas pela sociedade, que encontram-se expostas a situações de perigo, muitas vezes por aqueles que seriam responsáveis por sua proteção, estas convivem cotidianamente com a prática atemorizante de negação dos direitos básicos como: educação, alimentação, proteção e lazer, sendo expostas diariamente a situações vexatórias e desconsideradas enquanto sujeitos históricos e de direitos.

Nesse ínterim, o papel de toda a sociedade é discutir sobre os direitos das crianças e lutar para que estes sejam de fato praticados e consolidados, aos educadores, é imprescindível posicionar-se, como que um ser inquieto, diante da forma que muitas crianças são violadas em seus direitos fundamentais no Brasil e no mundo, assumindo-se impacientes diante do mundo que não fizemos, mas do qual pertencemos, como assevera (Paulo Freire, 1996).

Desta forma, objetivando aprofundar os conhecimentos acerca da infância e do valor imputado a esta extraordinária fase da vida, faz-se necessário compreender os desdobramentos históricos no tocante ao reconhecimento do sentimento de infância, buscando compreender quais os avanços advindos dos estudos e pesquisas que discutem o valor da infância e como estas investigações impactam a concepção de criança na sociedade, reconhecendo-a como autônoma, potente, detentora de conhecimento, saberes e direitos.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada é exploratória, de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise de conteúdo (Bardin, 2016). A coleta de dados realizou-se em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Aracaju, situada no bairro Coqueiral, que atende crianças na faixa etária de 5 anos.

Ainda, esta pesquisa apoiar-se-á no método indutivo partindo da análise da realidade microssocial da escola selecionada previamente como campo de estudo e

investigação, obtendo informações sobre a valorização e concepção da infância, bem como a importante ação do professor e sua postura crítica para a formação de crianças autônomas, sujeitos de direitos e detentoras de saberes, dedicando-se com afinco acerca desse tema, para então, generalizar.

O instrumento utilizado foi a aplicação de questionários com perguntas abertas a 6 professores titulares das turmas com o intuito de analisar qual a concepção de infância, do papel do professor e do aluno no espaço educativo e quais as atitudes e valores imprescindíveis à prática educativa, trazendo um pensamento crítico acerca deste tema e contribuindo significativamente para a valorização das instituições e dos profissionais envolvidos, enaltecendo a potência, a criatividade e os saberes das crianças.

REFLEXÕES HISTÓRICO-SOCIAIS DA INFÂNCIA

Abordaremos então, de maneira inicial a obra intitulada: A História Social da Criança e da Família de Philippe Ariès (1986), obra esta, pioneira, que trata do conceito e do sentimento da infância, sendo utilizada como referencial para estudos e pesquisas na história da educação, cabe ressaltar que apesar do seu inegável valor teórico-metodológico, recebeu e ainda recebe algumas críticas de outros pesquisadores, para Nogueira (2017 APUD Heywood, 2004 e Postman, 1999), faz-se imperioso considerar os aspectos históricos e culturais da época medieval, defendendo a ideia de que a infância não foi desconsiderada nessa época, mas definida de forma imprecisa, fato menosprezado por Ariès em seu livro.

Nesse ínterim, o que de fato é possível constatar na obra de Philippe Ariès (1986) é um delinear histórico acerca de como as crianças eram ou não, percebidas pela sociedade dos séculos XI até o início do século XX, as pesquisas compiladas na obra acima referida, foram realizadas na década de 1960, utilizando fontes como: a iconografia religiosa e leiga, diários de família, cartas, registros de batismo, inscrições em túmulos, emergindo nas concepções da noção da infância como construção social descritas no livro, sendo defendido pelo pesquisador francês, que somente no século XVIII surge o que ele mesmo denominou de “sentimento de infância”, pelo fato de que neste momento da história, as crianças deixam de ser representadas na iconografia leiga como ‘pequenos adultos’ e passam, de maneira gradual, a ser destacadas a graciosidade e a delicadeza dos

corpos e trajes infantis, surgindo a conscientização das individualidades e particularidades que distinguem as crianças dos adultos.

Algo pertinente a ser considerado, na obra de Ariès (1986) é que a divisão de idades é um acontecimento considerado recente, pois até o século XVII havia dificuldade em utilizar nomenclaturas corretas para distinguir a infância da adolescência por exemplo, era como se essa fase da vida não existisse, pois somente se conhecia a palavra *enfant* (infância), ou seja, a sociedade da época não conhecia vocábulos que pudessem definir as várias fases do desenvolvimento humano que ia desde a mais tenra idade e contemplava as fases antecedentes à maturidade, depreendendo-se a ideia de que a criança ao começar a falar, já era inserida no mundo dos adultos, talvez pelo fato que a educação predominante na época, ocorria de forma oral, porém, percebe-se que somente aos poucos, entre as classes burguesas inicia-se o processo de adoção de um vocabulário mais específico para designar a infância, acerca disso assevera Ariès (1986, p. 42) “[...]durante o século XVII, houve uma evolução: o antigo costume se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu entre a burguesia, onde a palavra infância se restringiu ao seu sentido moderno”.

Nesse sentido, subtende-se que com o surgimento de palavras que definiam de maneira mais específica a infância e a adolescência, a criança saiu totalmente do anonimato? Infelizmente não! Ouso afirmar que, apesar dos grandes avanços nos estudos acadêmicos e nas leis que normatizam os direitos das crianças ainda hoje, em pleno século XXI estas ainda não ocuparam o lugar que lhes é garantido de direito, faz-se necessário considerar que conforme Broering (2015), o registro historiográfico tardio da infância evidencia a incapacidade do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica, algo facilmente corroborado pois, no Brasil especificamente, temos somente há pouco mais de 30 anos uma lei que trata designadamente dos direitos e deveres das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA Lei nº 8069/90).

Ainda analisando a obra de Ariès (1986), o autor descreve a naturalidade demonstrada pelas famílias acerca da morte prematura de seus filhos, cabe ressaltar que na Idade Média, período estudado pelo escritor francês, era alto o índice de mortalidade infantil e infanticídio, devido principalmente à demografia da época. Realizaremos, então neste momento, uma conjectura com o documentário: A invenção da infância de Liliana Sulzbach (2000), um fato bastante curioso chama-nos a atenção, mulheres em pleno final do século XX relatam de maneira naturalizada a morte de seus filhos ainda pequenos,

atribuindo ao óbito dos pequenos seres indefesos a vontade divina ou até a casualidade da vida, discurso muito parecido ao praticado pelas famílias no século XVII, como destaca Ariès:

Ainda no século XVII, em *Le Caquet de l'accouchée*, vemos uma vizinha, mulher de um relator, tranquilizar assim uma mulher inquieta, mãe de cinco “pestes”, e que acabara de dar à luz: “Antes que eles possam te causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos”. Estranho consolo! As pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual. Isso explica algumas palavras que chocam nossa sensibilidade moderna, como estas de Montaigne: “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero” [...] (ARIÈS, 1986, p. 56)

Diante desta analogia, entre as falas datadas do século XVII e no final do século XX, evocam dentro de nós alguns questionamentos: o que é ser criança no mundo contemporâneo? Como as crianças são vistas e consideradas na atualidade, quer seja por seu grupo familiar, por seus professores ou pela sociedade em geral?

Objetivando responder a tais questões, traremos novamente à tona, as cenas impactantes do documentário acima citado, que nos mostram com inegável exatidão que ser criança não significa necessariamente ter infância (Liliana Sulzbach, 2000), esta frase foi utilizada para finalizar as cenas tão discrepantes e ao mesmo tempo tão convergentes entre meninos e meninas brasileiros. Tais cenas, apontam incisivamente para a ideia de que as crianças entrevistadas independente de origem e classe social, de alguma forma, não vivem de maneira lúdica e leve a fase da infância, corroboramos nossa afirmativa inicial à convergência da carência da infância diante da contemplação das cenas nas quais, as crianças do interior da Bahia que diariamente frequentam as escolas e são submetidas a horas exaustivas de trabalho em pedreiras ou em plantações de sisal com o intuito de auxiliar no sustento da família, enquanto que as crianças paulistanas, apesar de não terem a obrigação de trabalhar para subsistência familiar, possuem uma agenda lotada de compromissos, divididos entre as aulas regulares na escola, ballet, tênis, aulas de idiomas e diversas atividades desportivas.

Logo, conclui-se que, em ambas as situações, a leveza e autenticidade da infância é “roubada”, sendo permeada por uma lista de compromissos inflexíveis que não deveriam fazer parte do cotidiano infantil, vale ressaltar que, não defendendo a inexistência de uma rotina na infância, ao contrário, julgo ser de extrema acuidade a inserção de

hábitos cotidianos na vida das crianças, como forma de desenvolver senso de responsabilidade e habilidades necessárias para que saibam lidar com as diversas situações diárias, discordo porém, da exigência imposta pelos adultos àqueles que deveriam gastar seu tempo em relações com seus pares, ou em relações experienciais entre gerações, quer seja no ambiente escolar ou em seu seio familiar, permeando esses momentos de interação pela ludicidade, criatividade e espontaneidade tão característicos da infância. Nesta perspectiva, somos inspirados com a poética tessitura das relações infantis e os encontros entre gerações:

Os encontros entre gerações para brincar criam um tempo de suspensão das amarras sociais voltadas para o utilitarismo e abrem espaço para a reiteração e o extraordinário envoltos no mistério do domínio do conhecido e no fascínio do improvável, numa trama de divertimento, comicidade e imaginação. Entre gerações, as brincadeiras preservadas na memória permitem realizar o desejo de estar juntos, explorando tessituras que confrontam o certo e o incerto, ordem e a desordem na busca do belo, mas também e muitas vezes a prazerosa repetição do mesmo. [...] Brincadeiras oferecem aos avós, chances redobradas de rebordar a vida nos encontros com seus netos. Rocha e Simão (2018 APUD ROCHA 2015, p. 29)

Dessa forma, defendemos ser pertinente e contemporânea a discussão acerca da valorização da infância e a esta discussão, acrescentaremos os conhecimentos filosóficos pesquisados e legitimados pelo professor Dr. Renato Nogueira (2018), que traz a reflexão do conceito filosófico de estado de infância e a possibilidade de mudança das práticas atuais de educação, a partir de orientações indígenas e africanas. Destaco a pertinência dessa interlocução de saberes pois, ao ponderarmos que o “surgimento do sentimento de infância” do século XVIII não marcou o abandono de práticas que tentam a todo momento desconsiderar a criança e sua potencialidade criativa e criadora, antes, a curiosidade característica das crianças, é vista como algo incômodo, calar a criança é o desejo de uma sociedade que sofre com a *adulthood*, neologismo descrito nos estudos do filósofo Renato Nogueira, que surgiu através do relato de uma menina de 8 anos de idade, entrevistada em uma pesquisa de campo, que apresenta a *adulthood* como o mal do mundo, este termo assume o significado segundo Nogueira, como a corrupção do caráter da vida, nesse ínterim, observa-se uma importante discussão acerca do tema, em uma fala do filósofo ao Canal digital Casa do Saber, no qual Nogueira (2020), defende o estado de infância como a maneira estrutural e estruturante de se conectar com todos os humanos, com os bichos e as plantas, um estado que permite recriar a forma de se relacionar com a

vida, através do reencontro com a infância que habita em cada um de nós, considerando a vida sempre como um presente. Nesse sentido, ao considerar a visão filosófica do estado de infância, somos impulsionados a potencializar essa fase tão inspiradora e que nunca deveria ser totalmente abandonada pelos adultos, segundo Nogueira (2018 APUD KOHAN, 2010, p. 125) “A educação deve servir como um modo de resistir ao esquecimento da infância que constitui todo o ser humano”.

Não obstante, há muito o que se pesquisar e estudar sobre a infância, evidenciar cada vez mais as crianças, dá-las vez e voz, reconhecendo-as como seres potentes, históricos e detentores de saberes, que necessitam sim, de proteção, cuidado, acolhimento, olhar e escuta atentos, para tanto, faz-se urgente pautar as experiências pedagógicas sob a ótica da escuta, da dialogicidade nas relações e do respeito à autonomia do ser do educando, como afirma Freire (2020, p.31) “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um, é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Ademais, entende-se que a concepção de infância é construída social e historicamente, afirma Adriana Broering (2015 APUD KUHLMANN, 2001, p. 279), “A história da criança é registrada a partir do olhar do adulto”. Cabe-nos então, questionar enquanto educadores como temos considerado as crianças com as quais nos relacionamos, quais as nossas atitudes perante elas, estamos colaborando para o desenvolvimento da sua autonomia e emancipação, damos a elas espaço para se expressarem e serem ouvidas com atenção, consideramos como válidos seus avanços e caminhos percorridos?

Dessa forma, entendemos que permitir que o aluno alcance o que Paulo Freire (2020) chama de curiosidade epistemológica, considerada como aquela permeada de rigorosidade metodológica, que somente é alcançada quando supera-se o estágio da curiosidade ingênua, unicamente acontecerá quando o professor remover de suas práticas a pedagogia da resposta que castra a essência da curiosidade epistemológica, inserindo em seu *habitus professoral*² Silva;Valdemarin (2010) , o fazer e o pensar sobre o fazer, de forma dinâmica e dialética, neste sentido, destaca Freire a vital necessidade da formação permanente dos professores, revelando ser este o momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Paulo Freire (2020).

² Termo utilizado por Silva e Valdemarin (2010), a partir dos estudos de Bourdieu (1983, 1989,1992, 1996), que define como *habitus* como ações regulares que são objetivadas de acordo com a exigência da natureza da respectiva prática.

3 RESULTADOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS

A partir dos pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 2016), primeiramente foi realizada a leitura das respostas dos questionários aplicados e posteriormente houve a criação de uma tabela analítica de dupla entrada com as palavras que apareciam em maior destaque, em seguida foram formuladas as seguintes hipóteses que serviram como aplicação de categoria de análise:

- O professor crítico é visto como mediador do processo educativo e adota em sua prática ações que valorizam a infância, a autonomia e a construção de conhecimento, valorizando o papel central das crianças nas práticas educativas, sem menosprezar o importante papel do educador, que é visto como mediador desse processo.

- O professor que preocupa-se em desenvolver em suas aulas as competências e habilidades propostas em documentos que norteiam o processo educativo, mas contraditoriamente reconhecem a importância do aluno como ser ativo no processo ensino-aprendizagem.

Partindo do levantamento das hipóteses é possível destacar as respostas seguindo dois critérios: o primeiro, relativo à visão que o professor tem da infância e o segundo referente à visão que o educador tem dele mesmo em sua prática educativa. Cabe ressaltar que, para a realização da análise, estaremos baseados epistemologicamente nas ideias de Paulo Freire (2020) que assevera sobre a inexistência da neutralidade na educação, dessa forma defendemos que, na prática educativa o professor pode assumir-se como crítico e reflexivo vivenciando em seu discurso e corporificando em sua prática a ação libertadora do ensino que concebe o aluno como ativo e autor do conhecimento sob a mediação do educador, ou poderá apenas reproduzir as práticas de ensino que valorizam a ideologia dominante, praticando o ensino bancário, no qual o aluno tem papel passivo e recebe o conhecimento pronto e acabado pelo professor.

Desse modo, analisando as respostas dadas, foram destacadas para a análise de conteúdo dos questionários as seguintes palavras, identificadas pela frequência de seu aparecimento: diversão, aprendizado, sujeito central, brincadeiras e período de desenvolvimento, que aparecem em 33% dos discursos relativos à concepção que o educador tem de criança, atribuindo aos discentes características crítico reflexivas ao relacionar a fase da infância às brincadeiras e diversão, entendendo esse momento como

um importante período de desenvolvimento e aprendizado, além de considerar as crianças como sujeitos centrais do processo educativo. Com relação às ações do professor, aparecem com a frequência de 50% as palavras: valoriza, saber, conhecimento prévio e estimulador sendo portanto, ações atribuídas ao docente caracterizadas como críticas voltadas à valorização dos saberes dos alunos e seus conhecimentos prévios, assumindo dessa forma o educador, o papel de estimulador no processo de aprendizagem, enquanto que as palavras habilidades e competências são destacadas em 33% dos questionários, deixando explícita a importância do desenvolvimento de ações que possam contemplá-las no cotidiano escolar, nesse ínterim, algo importante a se destacar é o fato de que documentos como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que trabalham com competências e habilidades, tendem a defender a hegemonização da concepção neoliberalista e preparar os alunos para somente adaptar-se ao mundo já posto, preparando-os como mão de obra aos interesses capitalistas, tirando a autonomia do professor na produção do currículo, ao colocá-lo como pronto e acabado, para a penas ser reproduzido nas escolas.

A partir dos dados expostos, podemos perceber a intrínseca relação da visão crítico-reflexiva do professor e a concepção de infância pois, o educador ao considerar a criança como centro do processo educativo, coloca-se automaticamente como: orientador, observador, mediador, estimulando a curiosidade do aluno, sem entretanto relegar a um segundo plano a responsabilidade e a rigorosidade do trabalho pedagógico, acerca disso afirma Freire (2020) que, o fato do professor estimular a curiosidade do educando, não significa abrir mão daquilo que chama de autoridade coerentemente democrática, ou seja, valoriza a liberdade do aluno, sem abrir mão da autoridade e disciplina, estimula a liberdade na qual os sujeitos sejam responsáveis por suas ações desenvolvendo a autonomia, que vai se construindo a partir de experiências variadas que estimulam a decisão e a responsabilidade.

Ademais, assevera Paulo Freire (2020) que, quando o professor entra na sala de aula, deve ter uma postura crítica e questionadora, aberta às indagações, curiosidades, timidez dos alunos, reconhecendo que sua tarefa é ensinar e não transferir conhecimento, é oferecer meios para que o aluno produza a compreensão acerca do que está sendo estudado, ao passo que o educando necessita empenhar-se enquanto sujeito de aprendizagem, dedicando-se à superação das dificuldades, tendo sempre o apoio do professor para tal tarefa que culminará com a gratificação pelo conhecimento aprendido,

gerando no educando a força motriz para perpetuar a busca permanente e a autoria do saber. Destarte, é imperioso o respeito aos conhecimentos prévios dos alunos, criando estratégias para a superação do saber ingênuo fruto das experiências em seus ambientes de vivência rumo à curiosidade epistemológica, de forma crítica e partícipe da construção do conhecimento.

Outrossim, nos questionários percebe-se a defesa das ideias de valorização de habilidades e competências, sustentando o sistema de conceitos apregoada a exemplo, pela BNCC que vislumbra a figura do professor como transmissor de conteúdos cujo objetivo é desenvolver no aluno competências e habilidades que favorecem a ideologia dominante, entretanto em oposição a este pensamento, entendemos que a prática educativa, não importa em qual âmbito ou instituição, precisa além de trabalhar conteúdos historicamente acumulados, é imprescindível trazer o debate acerca do mundo e das relações de dominação que objetivam calar os sujeitos, incutindo-lhes que a situação que está posta não pode ser mudada segundo Freire (2020) na prática educativa e na busca pelo *Ser Mais*, precisamos assumir uma postura enérgica diante das injustiças do mundo, considerar então os objetivos educacionais propostos nos currículos escolares e adaptá-los para a superação de toda traição ao direito de ser, nos convoca a não estarmos no mundo como alheios a ele, ou vestidos de uma falsa neutralidade que na verdade não existe, decerto que invenção da existência e a intervenção humana inteligível sobre o mundo demarca a impossibilidade de se eximir diante da história, reconhecendo que a minha prática formadora necessita ter imbricada a raiz ética que defende a luta, a mudança, a esperança, a “[...] luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito da história”. (FREIRE, 2020, p.53).

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Editora Guanabara, 2^aed. Rio de Janeiro, 1986.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 3^a reimpressão da 1^a edição, 2016.

BROERING, Adriana de Souza. A “descoberta” da infância ocidental na modernidade: quais crianças foram “colocadas nesse berço”? Revista Linhas. Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 270 – 285, jan./abr. 2015. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816302015270/pdf_60>. Acesso em: 25/08/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 66ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2020.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. **Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas.** In: *Childhood & philosophy*. Rio de Janeiro, v. 14, set.-dez. 2018, pp. 625-644. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6593654>>. Acesso em: 25/08/2021.

NOGUERA, Renato. **O caráter social e histórico da infância.** Canal casa do saber. 1 vídeo (11min07seg), 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bNov1JfJ7fw>>. Acesso em: 31/08/2021.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; SIMÃO, Márcia Buss. **Infância, experiência e educação: apontamentos a partir de reflexões sobre a pequena infância.** In: *Childhood & philosophy*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, jan.-abr. 2018, pp. 27-42. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/30577/22938>>. Acesso em: 26/08/2021.

SCOCUGLIA, Afonso Celso Cadeira. **Paulo Freire e a Pedagogia da Pesquisa.** Revista: EJA em debate. Florianópolis, ano 3, n.4, julho, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1499>>. Acesso em: 30/08/2021.

SILVA, Marilda da; VALDEMARIN, Vera Teresa. **A história epistemológica que se vai construindo: Um relato.** Pesquisa em Educação: métodos e modos de fazer [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 134 p. ISBN 978-85-7983-129-4. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109159>>. Acesso em: 30/08/2021.

SULZBACK, Liliana. Documentário: **A invenção da Infância.** 1 vídeo (26min34seg), 2000. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=h1WiZoQ6Sj8>>. Acesso em: 31/08/2021