

**INFÂNCIA(S) EM DISCUSSÃO:
UMA ANÁLISE QUALITATIVA EM CURSOS DE LICENCIATURA**

**CHILDHOOD IN DISCUSSION:
A QUALITATIVE ANALYSIS IN LICENSING COURSES**

Alessandra Martins Constantino Cypriano¹

Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares²

RESUMO: Problematisa as concepções de infância/criança com estudantes de cursos de licenciaturas que desenvolveram estágio supervisionado ou remunerado e atividades de participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma unidade universitária de Educação Infantil, a partir de seus estudos na formação inicial e de suas práticas nessa instituição durante o primeiro semestre de 2018. Analisa, para tanto, depoimentos à luz das contribuições teórico-metodológicas de Bardin (1977), Kosik (1989), Martins (2019), Saviani (2013; 2019), dentre outros. Conclui que os estudos relacionados à infância propostos nos cursos de licenciaturas da instituição de ensino superior onde ocorreu a pesquisa, respeitadas as especificidades, parecem caminhar numa direção que não compreende o ser humano em sua totalidade ao mesmo tempo em que contribui para que não haja a valorização de uma prática educativa mais sistematizada em torno do legado histórico-cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Infância. Formação inicial de professores. Teoria e Prática.

ABSTRACT: It problematizes the conceptions of childhood / child with undergraduate students who developed supervised or paid internship and participate in activities of the Institutional Program of Initiation to Teaching (PIBID) in a university unit of Early Childhood Education, from their studies in formation and their practices in this institution during the first semester of 2018. For this purpose, it analyzes testimonies in the light of the theoretical-methodological contributions of Bardin (1977), Kosik (1989), Martins (2019), Saviani (2013; 2019), among others. It concludes that the studies related to childhood proposed in undergraduate courses at the higher education institution where the research took place, respecting the specificities, seem to be moving in a direction that does not fully comprehend the human being at the same time that it contributes to the absence of valuation of a more systematized educational practice around the historical-cultural legacy.

KEYWORDS: Childhood. Initial teacher training. Theory and practice.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (2010), Mestra em Educação - PPGE/UFES (2014), cursa atualmente Doutorado em Educação - PPGE/UFES na linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas e é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Centro de Educação Infantil Criarte/UFES desde 2017. E-mail: cymcale@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia/UFES (2010), Mestra em Educação - PPGE/UFES (2014), cursa atualmente Doutorado em Educação - PPGE/UFES na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais e é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Centro de Educação Infantil Criarte/UFES desde 2014. E-mail: lucianaprgrs@gmail.com

APRESENTAÇÃO

Testemunha-se a ascensão daquilo que é fluído, líquido, fugaz, efêmero, instável, flexível e inconsistente no século XXI, no sentido que acenou Berman (1998)³ e analisou Moraes (2009), ao denunciar a ameaça a que estão submetidos o conhecimento e a ciência⁴. É nesse contexto de profunda fluidez, ceticismo e acentuado relativismo ontológico que parecem ganhar volume e mensageiros afirmações comumente reiteradas – e em muitos casos sem fundamentação – na Educação Infantil (EI), primeira etapa da Educação Básica, de que as crianças são *sujeitos de direitos*, que é preciso *ouvir as vozes dos pequenos*, acolher seus *interesses*, possibilitar-lhes *participação*, dentre outras considerações, que lançam luz às crianças como sujeitos pensantes, questionadores, propositores e quiçá os principais protagonistas da ação educativa formal, conferindo-lhes, assim, a centralidade nesse processo. Sedimentados nessas premissas e blindados em nome da garantia do direito das crianças e de práticas não *escolarizantes*, – não desconsideramos, evidentemente, as importantes lutas e conquistas na história da Educação Infantil – inúmeros estudos e práticas pedagógicas associados a discursos que ressaltam as fragilidades da escola, culpabilizando-a e afirmando-a anacrônica, têm sido produzidos, repetidos e divulgados.

Tais constatações nos levaram a questionar esses discursos que já aparentemente demonstram ser contraditórios, uma vez que a EI faz parte da Educação Básica e, por conseguinte, no interior de suas instituições de ensino, seja do ponto de vista legal, seja do ponto de vista teórico, se desenvolvem processos de escolarização. Desse modo, o

³ A tese de Berman na obra “Tudo que é sólido se desmancha no ar” é a de que se a modernidade não veio para permanecer, ela terá, entretanto, uma vida longa, pois em suas vicissitudes, contradições, possibilidades e vigor dialético, vai, ao mesmo tempo, se construindo/destruindo/reconstruindo, numa capacidade incrível de resposta aos contextos mais diversos sob uma lógica que implica num todo coerente. E, “[...] esse senso de totalidade vai contra a granulação do pensamento contemporâneo” (BERMAN, 1994, p. 87). Ou seja, vivemos hoje em meio a uma era moderna que perdera o contato com as raízes de sua própria modernidade (BERMAN, 1994).

⁴ No texto “A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação”, Moraes (2009) argumenta que o conhecimento e a ciência, sobretudo as ciências humanas e sociais, estão sob ameaça do profundo ceticismo e relativismo ontológico. Assegura, portanto, que a teoria, em seu lado negativo, pode acentuar o relativismo sobre o conhecimento, a verdade e a justiça tornando-os sem sentido. Porém, em seu lado positivo, pode oferecer bases consistentes e racionais para trazer à tona a lógica do discurso que ao mesmo tempo em que afirma a centralidade da educação, constrói uma epistemologia da prática.

propósito da pesquisa intitulada “*Relações entre infância(s) e fazer docente*”, que será apresentada, não visa desconsiderar ou mesmo desvalorizar a importância do reconhecimento das características e necessidades específicas das crianças pequenas, de 0 a 5 anos de idade, expressas no binômio “cuidar/educar”, e mesmo da luta histórica por esse reconhecimento, mas compreender a partir de quais pressupostos se dá esse processo e em que direção caminha, pois as concepções que se têm sobre as crianças se materializam nos modos de lhes ensinar e, conseqüentemente, na organização das práticas pedagógicas desenvolvidas dentro das instituições de EI. Para isso, a pesquisa buscou problematizar as concepções de infância/criança com 35 estudantes de licenciaturas que desenvolveram atividades de estágio/monitoria (estágio supervisionado e remunerado) e atividades demandadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma unidade universitária de EI, a partir de seus estudos no curso de formação inicial e de suas práticas nessa instituição.

Este artigo, portanto, sob as premissas fundantes da Pedagogia-Histórico-Crítica, se propõe a apresentar parte dos resultados da pesquisa supracitada ao explicitar o lugar da infância nos cursos de licenciatura uma vez que muitos desses estudantes poderão atuar diretamente (ou indiretamente) com crianças na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e (ou) em cursos de línguas.

OS CAMINHOS TEÓRICO-METOLÓGICOS

A fim de responder a problemática levantada na pesquisa, apoiamo-nos nas contribuições teórico-epistemológicas da Ciência Pedagógica (Pedagogia Histórico-Crítica) e de modo complementar tomamos a Ciência Psicológica (Histórico-Social) para compreender a relação “biológico-cultural” do desenvolvimento humano e o cenário discursivo da EI na atualidade. O movimento investigativo inicial partiu da Ciência Sociológica (Sociologia da Infância) no sentido de evidenciar as contribuições dessa matriz teórica para o campo da EI. No entanto, constatamos limites e fragilidades em correlacionar o objeto de estudo ao “fazer docente” a partir desta perspectiva.

Portanto, consideradas as bases teórico-metodológicas que fundamentaram a pesquisa sobre a Ciência Pedagógica, convém frisar o que analisou Giovanni Genovesi (citado por SAVIANI, 2019). É a Pedagogia que ocupa um lugar particular dentre as várias ciências da educação ao possibilitar que tais ciências se estabeleçam. Isso ocorre, de acordo com o autor, porque a Pedagogia evidencia formalmente o objeto educativo em relação a seu fazer histórico. Saviani (2019) destaca que no Brasil, a partir da influência dos renovadores, a educação buscou se afirmar em bases científicas. Assim, até os anos 1940, se fundamentava na Psicologia e, a partir dos anos 1950, deslocou-se em direção à Sociologia em virtude da emergência das relações entre educação e desenvolvimento econômico, em grande medida por influência do contexto internacional, da importância do financiamento e da relação entre trabalho e educação. Nos anos 1960 e 1970, a Pedagogia seguiu envolvida nos debates sobre “behaviorismo” (Skinner) e “cognitivismo” (Piaget). Nos anos 1980, o nascimento das teorias críticas favoreceu maior autonomia epistemológica à Pedagogia. Não obstante, nos 1990, em virtude das muitas discontinuidades e da emergência das ideias “pós-modernas” (a partir do livro “A condição pós-moderna” de Lyotard), houve um processo de inflexão que dificultou esse desenvolvimento da Pedagogia ao mesmo tempo em que a Ciência Moderna fora colocada em xeque. O “Neoprodutismo”, o “Neoescolanovismo e o “Neoconstrutivismo” expressam esse movimento na educação.

À contrapelo dessas tendências e considerando o lugar particular da Pedagogia destacado por Giovanni Genovesi, cabe à Pedagogia continuar buscando suas bases científicas tendo a educação como ponto de partida e ponto de chegada; uma inversão, portanto, da lógica que se estabeleceu até então. Em vez de a educação ser considerada a partir de critérios sociológicos, psicológicos, econômicos, etc. são as contribuições dessas áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional, contribuindo desse modo para se chegar a uma ciência da educação propriamente dita; autônoma e unificada. A Pedagogia-Histórico-Crítica, nessa esteira, assume essa perspectiva e se coloca nessa direção (SAVIANI, 2019). Sendo assim, a EI diretamente vinculada ao

“fazer docente” será tomada desse modo: a partir de critérios pedagógicos, os quais indicarão contribuições pertinentes de outras ciências.

É a partir da busca da essência, fundamentando-se na contraditoriedade, totalidade e historicidade que acreditamos ser possível compreender a realidade concreta e transformá-la. Assim, para o levantamento, organização e tratamento dos dados informados pelos 35 estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Educação Física, Artes Visuais e Letras – Espanhol, Inglês e Francês – que participaram da pesquisa no primeiro semestre de 2018⁵, utilizamos como método de coleta de dados, o grupo focal e a aplicação de questionário. Para análise e sistematização do material levantado, fizemos uso das seguintes técnicas: *pré-análise* – etapa que proporcionou a construção de um inventário dos assuntos explicitados; *exploração propriamente dita do material* – que consistiu na análise do conteúdo a partir de critérios de classificação dos quais levantamos as categorias analíticas *Infância, Formação Inicial e Proposta Pedagógica*; e *tratamento dos dados* – processo em que inferimos, interpretamos e procedemos à sistematização final dos resultados (BARDIN, 1977).

Sobre os participantes da pesquisa

Em face das características da unidade universitária de EI pesquisada, por se tratar de um espaço voltado às atividades de ensino, pesquisa e extensão, a instituição recebeu 35 estudantes de cursos de licenciatura somente no primeiro semestre de 2018⁶, dentre os quais estavam alunos das disciplinas de estágio supervisionado, monitores e demais bolsistas. Recebemos oito estudantes, de períodos variados, do curso de Línguas

⁵ Tendo em vista que a pesquisa foi desenvolvida numa instituição federal de EI, que tem como objetivo não só o desenvolvimento do ensino, mas também da pesquisa e da extensão, o acolhimento de estágios ou atividades relacionadas é bastante comum. Assim, todos os estudantes direcionados para o desenvolvimento de estágio e (ou) atividades do PIBID no primeiro semestre de 2018 foram convidados a participarem da pesquisa.

⁶ No semestre letivo considerado como recorte temporal para a pesquisa outras parcerias ocorreram com o Projeto de Extensão intitulado Práticas Pedagógicas de Educação Física Adaptada para Pessoas com Deficiência e seus Familiares, desenvolvido pelo Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA); com os cursos de Nutrição, Odontologia e Psicologia; bem como com outros cursos e pesquisadores que realizaram intervenções pontuais na instituição. No entanto, essas iniciativas – exceto a parceria com o curso de Psicologia para a realização do estágio supervisionado naquele ano, mas que não corresponde ao foco deste texto – não foram consideradas na pesquisa tendo em vista a natureza de suas propostas e também o fato de não se relacionarem mais diretamente à docência.

Estrangeiras (Inglês/Espanhol/Francês); nove estudantes, de períodos variados, mas majoritariamente do 5º período em diante do curso de Artes Visuais; 10 estudantes do 6º período do curso de Pedagogia; cinco estudantes do 2º e 7º período do curso de Educação Física e, dentre estes, um estudante atuava na EI por meio do projeto de extensão intitulado CriaDança; e três monitores, estudantes finalistas do curso de Pedagogia.

Os períodos de permanência destes estudantes na instituição pesquisada variaram de acordo com as propostas dos cursos ou programa, com a carga horária da disciplina ofertada, com o cronograma e objetivos do estudo.

No tocante à experiência prévia com crianças, constatamos que cerca de 1/3 dos estudantes não possuíam experiência com esse público. Nesse item, consideramos “experiência” o contato com crianças em espaços formais (escola, igreja, projeto social, etc.) e não formais (família, comunidade, por exemplo). Esse dado reforça a importância do estágio na Educação Infantil, pois muitos estudantes tiveram o primeiro contato com crianças no exercício da atividade prática possibilitada pelo curso. Além disso, como futuros profissionais, esses estudantes poderão atuar diretamente com esse público, o que demanda na formação inicial uma relação teórico-prática qualificada, uma vez que as concepções que têm sobre essa fase da vida humana se materializam em suas práticas.

No tocante à oferta da disciplina relacionada à infância no curso de formação inicial, sob a perspectiva dos participantes da pesquisa, verificamos que apenas seis estudantes indicaram não terem cursado disciplina que tratasse da temática. Outros quatro não responderam à questão, o que evidencia certo desprezo ou desconhecimento sobre o assunto, ou mesmo a impossibilidade de responder em função do período que cursavam no momento. Se considerarmos, de modo independente, os seis estudantes que disseram não terem participado de disciplina sobre a temática infância associados aos quatro estudantes que não responderam as informações solicitadas no Termo de Compromisso⁷, observamos que entre 11,4% e 28,5% não tinham estudado o assunto

⁷ Ao acolher os estudantes para o desenvolvimento de atividades práticas, a instituição onde a pesquisa foi realizada solicita que assinem um documento dando ciência em relação às normas internas e

ainda. Esse dado indica que aproximadamente 71,5% a 88,6% dos cursos têm tratado a questão da infância com os estudantes, segundo os participantes da pesquisa.

No entanto, consideramos que esse dado precisa ser problematizado a partir de investigação das Propostas Curriculares de Curso (PCCs) dos cursos analisados, a fim de que se possa confrontar as informações dos PCCs com as percepções dos estudantes de maneira mais ampla. Mas, no que tange aos objetivos investigativos desta pesquisa, esses dados nos sugerem perguntar: sob quais perspectivas teóricas têm se apoiado os estudos sobre infância nas propostas curriculares, especialmente dos cursos de formação de professores? Quais as implicações dessas evidências?

REFLEXÕES CONCEITUAIS SOBRE A INFÂNCIA: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Infância e pedagogia histórico-crítica

O ser humano é *corpo*, *liberdade* e *consciência*, elementos esses que são expressos em várias facetas e aspectos que assumem um caráter *sine qua non* para a compreensão de sua existência. Essa construção analítica se dá dialeticamente, porque

[...] cada um dos aspectos converge e se opõe em relação aos demais, sejam estes considerados de forma isolada ou agrupada. E essa conclusão outra coisa não exprime senão que a estrutura do homem é dialética: seus elementos se contrapõem e se compõem, se negam e se afirmam num conjunto dinâmico (SAVIANI, 2013, p. 271).

Essas considerações quanto à estrutura do homem dizem respeito ao processo formativo do humano e afirmam uma perspectiva que propõe uma compreensão da sociedade, de suas determinações, contradições e história. Logo, para que se possa pensar a respeito da educação das crianças é fundamental que se coloque as bases a partir das quais se estrutura o trabalho educativo. Dessa maneira, é importante afirmar

responsabilizando-se por seu cumprimento. Por ocasião da pesquisa, a instituição incluiu no Termo de Compromisso questões solicitadas pelas pesquisadoras e que entendeu serem pertinentes de serem mantidas, uma vez que possibilita saber um pouco mais sobre o perfil dos estudantes que acolhe.

“[...] a educação como mediação no interior da prática social [...] prática social como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2013, p. 272).

Esse raciocínio nos remete à conceituação de infância como fase da vida que precisa ser considerada na totalidade da existência humana, porque ao nascer, todo ser humano depende de cuidados e está submetido às condições do meio físico, pois por si mesmo não é capaz de mobilizar todos os recursos de que precisa para satisfazer suas necessidades, mas necessita que outros os mobilize para si de modo que possa sobreviver. O ser humano é, nessa fase da vida, entendido, portanto, como um corpo organizado que mostra certa função utilitária na medida em que reage aos estímulos úteis e nocivos do lugar onde existe. Trata-se do *a priori* físico, que deve ser compreendido em relação ao *a priori* biológico, que diz respeito aos conhecimentos da anatomia, da fisiologia humana, da pediatria e do nutricionismo, por exemplo, segundo Saviani (2013).

O autor destaca também o *a priori* psicológico, que se refere ao mundo interior do humano, às emoções, aos sentimentos, ao temperamento, à maneira própria que cada um tem de ver as coisas, em articulação ao que ocorre no ambiente exterior. Sob essa compreensão, a Psicologia Tradicional entendia (e ainda entende desse modo) que à educação caberia apenas impedir influências negativas para o desenvolvimento da criança, não havendo necessidade de intervenções do educador, pois as próprias condições do meio conduziriam o processo naturalmente. Saviani (2013), apoiado no postulado teórico de Vigotsky, que buscou romper com o ponto de vista unilateral baseado no “estímulo-reação” por compreender a capacidade transformadora especificamente humana, defende que o ser humano está situado num contexto cultural determinado, cujas marcas atravessam, são atravessadas e complementam seus aspectos naturais. É o *a priori* cultural. Essa consideração nos dá conta que somos seres situados num dado contexto espaço-temporal, determinados, limitados e influenciados por ele.

Saviani (2013) continua a análise. Argumenta que o conjunto desses quatro “*a priori*” constitui o *aspecto empírico* da estrutura do ser humano, pois são possíveis de serem percebidos empiricamente. Além disso, o autor ressalta a liberdade humana como

aspecto que converge com essas condicionantes; e é nesse sentido que ao mesmo tempo em que a criança é um ser situado, ela também reage àquilo com que se defronta, ou seja, somos capazes de superar aquilo que é interposto a nós: aceitamos, rejeitamos ou transformamos as circunstâncias. Eis o *aspecto pessoal* ou *voluntário* considerado pelo autor.

Temos, portanto, a liberdade de opção – a escolha – e a liberdade de adesão – a responsabilidade, facetas indissociáveis que dizem respeito ao não determinismo do ser humano na medida em que planeja, domina, decide, escolhe, mas também se responsabiliza por suas ações. E, é o ser humano livre quando a educação acolhe essa dupla dimensão *liberdade/responsabilidade*.

O autor destaca, por fim, o *aspecto intelectual*, aspecto que favorece uma comunicação que se situa para além dos aspectos *empírico e pessoal/voluntário*, transcendendo as determinações do mundo natural e os posicionamentos individuais, ampliando a compreensão para relações intersubjetivas de sentido, situadas, assim, em um âmbito transpessoal. Saviani (2013) explica o *aspecto intelectual* pelo termo *consciência*. “A consciência é aquilo que possibilita ao sujeito uma apreensão das coisas tais como são” (SAVIANI, 2013, p. 266) e pode ser percebida como *consciência irrefletida* – relacionada aos atos cotidianos em que os objetos não são tomados como foco do processo de reflexão – e *consciência refletida* – relacionada a atitudes de conhecimento em que a atenção se volta ao objeto com o objetivo de avançar no conhecimento conceitual ou científico. Portanto, a produção do humano desde a mais tenra idade é um processo educativo cuja origem coincide com a sua própria gênese.

Numa direção diferente aos pressupostos basilares da Pedagogia Histórico-Crítica, um levantamento de pesquisas realizado por Rocha (1996), destacado por Pasqualini (2006), afirma que, na EI as práticas pedagógicas têm sido direcionadas a partir da valorização das manifestações espontâneas das crianças e que essa direção é representativa de um discurso mais amplo que permeia essa área no Brasil, indicando um movimento de constituição de uma *nova pedagogia*. Preocupando-se com essa tendência, Pasqualini (2006) chama a atenção para a importância de se pensar também

sobre a formação de professores a partir dessa perspectiva, que nega a ideia de escolarização na EI, tendo como horizonte as necessidades da classe trabalhadora, que tem muitas vezes apenas na escola a possibilidade de acessar os conhecimentos sistematizados.

Infância e a sociologia da infância

Referências como o português Manuel Jacinto de Sarmiento, o britânico Alan Prout, o norte-americano William Arnold Corsaro, a francesa Régine Sirota e o dinamarquês Jeens Qvortrup trouxeram novas perspectivas para o estudo da infância no campo da Sociologia da Infância, tendo como consenso que a criança é um ser ativo e a infância é uma construção histórica e social e, portanto, percebe as crianças como coconstrutoras de sua inserção na sociedade e na cultura. Nessa direção, várias análises foram construídas buscando evidenciar a infância. Nesse sentido, temos em Ariès (1978) importantes referências para afirmar a ausência física da imagem infantil à ausência da consciência da ideia da infância durante a maior parte da história. Ao se questionar a respeito das relações entre infância e sociedade, a historiografia apontou algumas concepções de infância percebidas na Idade Média e no período de transição para a Idade Moderna – período em que a ideia de infância passou a ser vista como uma fase própria do desenvolvimento humano.

Comparando a infância a um processo claro-escuro onde o lado não iluminado logra poucas chances de se fazer ver porque se torna oculto, e oculto, muitas vezes nem sequer é considerado, pois não se expressam expectativas de que seja encontrado, Sarmiento (2007) problematiza a questão da in-visibilidade social da infância. Segundo o autor, a referência histórica à infância pôde ser percebida apenas tardiamente e em fontes dispersas e a própria construção científica de uma ontologia social não se debruçou a problematizar o tema, o que se evidencia no fato de que apenas num passado recente se percebe a marginalidade conceitual e social da infância. Sarmiento (2007), define como imagens “pré-sociológicas”, as expressões conceituais de tipos ideais de crianças em grande medida presentes nas obras de filósofos e de outros pensadores e

mais fortemente disseminadas no senso comum. Destaca a ideia de criança má – centrada atualmente nas crianças das classes mais pobres (e negras em muitos casos) e na evocação do “risco social” que representam; de criança inocente – representativa do slogan “futuro da nação”; de criança imanente – entendida como “tábula rasa”; de criança naturalmente desenvolvida – expressão da psicologia do desenvolvimento; e de criança inconsciente – objeto da psicanálise. Tais concepções se entrelaçam e se constituem dispositivos simbólicos e justificam ações direcionadas às crianças. O autor também considera o entendimento das crianças pela via da negatividade – o não adulto, o não completo, o que não fala – o que as coloca como desprovidas de autonomia e competência, suspeitando do pensamento infantil.

Segundo Delgado (2013), o conceito relacional *geração*, que diz respeito às posições assumidas por adultos e crianças, é central na Sociologia da Infância e se desdobra em relações intergeracionais e intrageracionais, esta última relacionada às interações entre crianças e seus modos de ser e se manifestar, portanto às *culturas infantis*. Desse modo, ideias relacionadas à perspectiva da Sociologia da Infância ganharam fôlego no campo educacional e se articularam ao debate social mais amplo, nacional e internacional, em defesa da proteção e da participação das crianças.

Rego (2013) afirma que a modernidade institucionalizou e expandiu regras e prescrições que favoreceram o surgimento de um conjunto de saberes específicos sobre a infância a partir de diferentes áreas: Medicina, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social. Em grande medida, esses saberes foram marcados pela dicotomia normal/patológico e pela concepção de socialização entendida como adaptação a regras, hábitos e valores do mundo adulto. Segundo a autora, até 1980 a Sociologia tratava o tema da infância a partir do entendimento das crianças no exercício do ofício de alunos (tendo como referência a escola) ou a partir do estatuto da família. Desse modo, ideias relacionadas à perspectiva da Sociologia da Infância ganharam fôlego no campo educacional e se articularam ao debate social mais amplo, nacional e internacional, em defesa da proteção e da participação das crianças.

DISCUSSÃO SOBRE TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL

A prática formativa do estágio/monitoria emerge como uma questão que necessita ser tensionada em face do atravessamento de variadas concepções ligadas à infância que se materializam nas instituições de EI e mesmo porque se relaciona a questões mais amplas como a identidade dos cursos de licenciatura e da docência, por exemplo. Nesse sentido, Pimenta (1995; 2006) alerta que o estágio é comumente reconhecido como a parte prática dos cursos de formação de professores, em contraposição à teoria, posto que muitos currículos de cursos de formação, a despeito de estabelecerem conexão ou correlação com a realidade que lhes originaram, têm, em muitos casos, se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si; fato esse que não permite sequer reconhecê-las enquanto teorias, pois se apresentam somente como saberes disciplinares desvinculados do campo de atuação profissional no futuro e mesmo do campo teórico a que pertencem. Em contraposição a essas evidências, consideramos que a experiência formativa do estágio/monitoria deve favorecer a integração do que se observa e se vivencia junto de profissionais que já atuam e os conhecimentos teóricos, numa inter-relação ética e política.

Dessa forma, é importante que a disciplina de estágio nos cursos de graduação, bem como os programas de bolsas de monitoria promovam a reflexão acerca do significado social, cultural e humano da ação presente e futura desses sujeitos, pois: o que significa ser um professor de crianças? Que professor se quer formar? Quais as correlações entre o conhecimento científico produzido sobre a infância e a prática docente? Na prática pedagógica está colocada, portanto, a relação indissociável entre teoria e prática. Nesse sentido, consideramos que

[...] conhecer [a teoria] significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção (SAVIANI, 2013, p. 273).

Desse modo, concordamos que o trabalho educativo não deve se circunscrever ao conhecimento espontâneo, ao saber fragmentado ou às considerações do senso comum, mas incidir sobre os conhecimentos científicos, sob as reflexões filosóficas e a

experiência estética, legado histórico da humanidade. E, nessa direção, o papel do professor pressupõe uma formação que favoreça uma consciência das determinações e contradições sociais, uma fundamentação teórica coerente a essa primeira premissa e uma satisfatória competência técnica.

Teoria-prática é questão fundamental e definidora da Pedagogia, conforme argumenta Saviani, 2019. Para o autor, do ponto de vista da Pedagogia, há duas tendências que se relacionam a essa afirmação: 1) Concepções pedagógicas que priorizam a teoria à prática; 2) Concepções pedagógicas que, ao contrário, priorizam a prática em detrimento da teoria. No primeiro caso, a questão fundamental é “como ensinar”; privilegia-se o ensino. No segundo, a teoria é subordinada à prática e a questão se volta à “como aprender” e, mais tarde, ao “aprender a aprender”. Para essa concepção a centralidade do processo educativo é o aluno, cuja iniciativa ao interagir entre pares e com o professor, realiza a própria aprendizagem. Isto porque:

O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade (SAVIANI, 2019, p. 69).

Ora, se a tendência Tradicional enfatiza a teoria e a tendência Renovadora inverte essa ordem, como então superar esse dilema, se em ambas as tendências observamos oposição entre os termos dessa questão? Segundo Saviani (2013), nos termos da lógica formal, se teoria se opõe à prática ou se a prática se opõe à teoria, temos a exclusão de um termo pelo outro. Assim como professor e aluno são polos imprescindíveis que constituem o processo pedagógico, não se pode excluir teoria em detrimento da prática ou vice-versa. Diante disso, se ambas as tendências apresentadas (Tradicional e Renovadora) não conseguem superar esse dilema, é preciso pensar outro caminho.

O outro caminho proposto pelo autor é pensar a relação entre teoria e prática como uma relação dialética. Ampliando essa reflexão, o autor propõe ao invés de um binômio (teoria e prática), um quadrilátero, incluindo os termos verbalismo-ativismo

articulados dialeticamente, pois o que se opõe à teoria excluindo-a não é a prática e sim ativismo. E ativismo é prática vazia, cega, tateante. Do mesmo modo, o que se opõe à prática excluindo-a não é teoria e sim verbalismo, ou seja, a valorização da eloquência em detrimento das ideias transmitidas. Desse modo, uma formulação que supere o dilema teoria-prática precisa admitir a educação como “[...] mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2019, p.74). A prática social⁸ se põe, portanto, como ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo.

Superando por incorporação as contribuições das duas tendências pedagógicas, a Tradicional e a Renovada, a Pedagogia Histórico-Crítica se propõe a superar concepções naturalizantes ou unilaterais a respeito da infância/desenvolvimento humano e que desfavorecem práticas pedagógicas na direção da apropriação das objetivações humanas conquistadas ao longo da história.

O QUE DIZEM OS DADOS SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

Na descrição analítica dos dados, buscou-se apresentar as ideias dos participantes e ao mesmo tempo compreender os sentidos expressos em suas respostas e, parafraseando Bardin (1977), a intenção não foi realizar uma mera decifração formal em que se busca atravessar o significante para compreender o significado de uma palavra, por exemplo, mas sim evidenciar “significados” de natureza sociológica, política, histórica e, incluímos à proposição da autora, pedagógica. Assim, foi possível tratar e interpretar os dados e evidenciar o que os estudantes, estagiários e monitores concebem sobre *criança/infância*.

⁸ Prática social compreendida como práxis, que se refere à atividade humana como prático-crítica, que surge da relação entre o ser humano e a natureza e nas interações que estabelecem entre si. Não se trata, obviamente, de uma mera relação que se move em uma única direção ser humano/natureza ou ser humano/ser humano, mas do poder que temos em transformar a natureza e o meio social; da necessária simultaneidade entre a atividade e a corporeidade do sujeito, reconhecendo-lhe todo poder material de intervir no mundo, conforme Konder (1992). E, é pela mediação do trabalho pedagógico que a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa nos permitindo observar que a prática social do ponto de partida em confronto com a prática social do ponto de chegada é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui simultaneamente o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E, não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. Enquanto agentes sociais que somos é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2019).

As categorias analíticas, nesse sentido – *Infância/criança, Formação Inicial e Prática Pedagógica* – funcionaram também como estratégias que direcionaram a leitura e apontaram quais elementos deveriam ser revelados, tanto no grupo focal quanto no questionário. Considerados os enunciados dos participantes da pesquisa, no primeiro bloco apresentamos a análise do curso de Pedagogia; no segundo, o tratamento dos dados dos demais cursos de licenciatura.

Embora a opção pela exposição tenha sido pela separação em blocos explicitada, que se deu em função das evidências dos dados que se mostraram distintos em cada um dos cursos, tendo em vista os objetivos da pesquisa, buscamos um entrecruzamento das evidências. As categorias analíticas nos permitiram captar nuances comuns nos cursos de licenciatura que formam professores para atuar também com crianças, no que pese terem objetos específicos de estudo, que não são os mesmos no caso dos cursos considerados na pesquisa.

Pedagogia

Sobre infância/criança

Os fragmentos a seguir sugerem que as afirmações de alguns estudantes parecem se apoiar predominantemente na observação cotidiana e em discursos mais veiculados no senso comum.

[...] A criança está em processo de se desenvolver, né? O bebê, aí vai, passa...aí ele tá no processo de aprender a falar, a escrever...criança é o futuro da sociedade” (Pedagogia).

“[...] quando eu cheguei lá as crianças ficavam falando: vamos brincar? Senta, tia! Eles chegam no começo do ano inseguros, mas é um negócio tão bonito a forma como eles vão se desenvolvendo” (Pedagogia).

“[...] o conceito de criança, né, a criança é um sujeito que está em constante construção. E o cuidar somando com educação. Aí você tem que ver as coisas com cuidado porque a criança, ela está em constante formação em todos os sentidos, principalmente no seu pensar” (Pedagogia).

Tais afirmações parecem indicar uma centralidade em torno dos *a priori* biológico e psicológico, em detrimento dos demais aspectos que compõem a estrutura integral do ser humano, o *a priori* físico e o *a priori* cultural e, ainda, o *aspecto pessoal* ou *voluntário* e o *aspecto intelectual*, conforme Saviani (2013). Ou seja, as respostas não expressam a dialética proposta para se analisar a estrutura humana; se voltam a uma ou outra faceta. No caso, uma marca naturalista pode ser percebida e também uma concepção idealista e abstrata de criança projetada para o futuro. Ora, se essa é a compreensão a respeito das crianças, as proposições à EI acabam por assumirem essa perspectiva negando a elas um ensino desenvolvente.

De acordo com Martins (2019), na medida em que é possibilitado o acesso ao conhecimento à criança desde a EI, por meio de mediações qualificadas, considerados os contextos históricos e sociais no qual estão inseridas, as funções psíquicas superiores vão sendo construídas. Ou seja, mediações intencionalmente planejadas e praticadas favorecem o desenvolvimento das crianças porque são respeitados os *aspectos empírico, pessoal e intelectual* constitutivos da formação do humano em sua totalidade, numa inter-relação que não desconsidera os aspectos biológicos e mais imediatos da existência, mas os relaciona aos contextos objetivos atuais e históricos.

Os fragmentos a seguir indicam conhecimento sobre a infância apoiado, em grande medida, nas contribuições teóricas da Sociologia da Infância (e das Pedagogias da Infância ou nova pedagogia, como indicado anteriormente) articuladas à perspectiva da Pedagogia Nova na medida em que percebemos um apreço às seguintes questões: 1) *infâncias, no plural*, para demarcar as diferenças históricas e sociais; 2) criança como coconstrutora de sua inserção na sociedade e na cultura; 3) infância como construção social e por isso, historicamente, se estabeleceu uma relação desigual entre adultos/crianças deixando-as fora de cena; 4) criança como centralidade do processo educativo, sendo o professor aquele que participa das atividades em condições de igualdade com ela e não como quem detém os conhecimentos e métodos para efetivar a aprendizagem. Assim, os dados evidenciam que em nome dessas questões anunciadas, outras que deveriam estar articuladas são invisibilizadas no discurso e se não são

afirmadas teoricamente, buscando serem compreendidas, passam a não serem admitidas nas práticas pedagógicas como estratégias importantes para o ensino-aprendizagem.

“[...] A infância é infâncias na verdade, porque depende do contexto histórico. A gente até viu um vídeo na sala de aula mostrando as fotos das roupas das crianças. Na verdade, não era próprio para elas. Era roupa que o adulto usava só que de tamanho menor. Então, não se tinha esse conceito de infância. Ela não era muito vista” (Pedagogia).

“[...] O conceito de criança? Criança para mim é um sujeito histórico que possui voz, permeado de particularidades e é isso. Para mim existem diversos tipos de infâncias, não é só uma” (Pedagogia).

“[...] Criança é um sujeito sociocultural, que tem suas especificidades, suas singularidades. A criança é um sujeito único, ela está em constante formação” (Pedagogia).

Aprofundando o raciocínio, outra estudante argumenta: *“[...] a criança, gosto de pensar no ser que é, como um ser que já é e que se impõe sobre o mundo, como ser ativo. Eu gosto de pensar a criança na perspectiva histórico-cultural, como um sujeito histórico, como um sujeito social, como sujeito de direito. Não mais naquela perspectiva que ele vai trazer quando ele estuda a história social da criança e da família, como uma tábula rasa, como um ser que é adulto em miniatura. Ainda bem que nós avançamos muito hoje e não temos mais ou pelo menos não devemos mais caminhar por essa perspectiva” (Pedagogia).*

A repetição de algumas expressões, tais como: “sujeito histórico”, “sujeito de direitos”, “sujeito que tem voz”, “sujeito permeado de especificidades e particularidades” e derivações, emergem nas respostas anunciando a prevalência do aspecto voluntário em relação aos demais aspectos constitutivos do humano. Reiteramos: concebemos a criança como um ser situado que reage àquilo com que se defronta, e que é capaz de agir sobre os condicionantes interpostos a elas; portanto, têm a capacidade de aceitar, de rejeitar e de transformar circunstâncias. Todavia, há de se considerar, sem desprezar os aspectos empírico, voluntário ou pessoal – e a dialética aí

imbrincada – o *aspecto intelectual* – traduzido como consciência e que por sua vez possibilita uma comunicação que transcende as determinações do mundo natural e os posicionamentos individuais e subjetivos, ampliando a compreensão para relações intersubjetivas de sentido, situadas, por conseguinte, em um domínio transpessoal.

E, nesse caso, problematizar o processo ensino-aprendizagem na EI é fundamental, o que nos remete a pensar a formação de professores. Ora, as crianças não aprendem por elas mesmas ou a partir da contemplação dos adultos e ambientes. Esse processo pedagógico exige a interação entre sujeitos (professores e crianças) e a transmissão dos conteúdos historicamente sistematizados por mediações qualificadas. Não obstante, se fôssemos, hipoteticamente, considerar a primazia do *aspecto voluntário* como parecem evidenciar os sujeitos da pesquisa, estaríamos a desprezar as contribuições teóricas da Psicologia Histórico-Cultural também evocada nas respostas dos estudantes ao situarem a criança como sujeito histórico. Pois, como salienta Martins (2019), as relações intersíquicas e as relações intrapsíquicas se interpõem, constituindo os processos de internalização. Ou seja, se de um lado o patrimônio material é resultado da ação humana (trabalho no sentido ontológico), ele também representa condição para humanização.

Assim, de acordo com as contribuições de Vigotsky, conforme Martins (2019), temos que a transformação das *funções elementares* – mais imediatas – em *funções superiores* – ligadas à premissa do trabalho social, é um processo condicionado em que o *signo* é central na requalificação do sistema psíquico humano, o que se articula ao conceito de *mediação*, tão necessário na relação entre adulto e criança, e central no processo educativo.

Embora a Sociologia da Infância – e as Pedagogias da Infância – apresente contribuições na medida em que lança luz às crianças e a suas condições de vida, evidenciando cenários de misérias e injustiças ao público infantil, a transposição linear dessas ideias para o campo da EI pode se voltar contra as próprias crianças se o aspecto pedagógico não for o guia, no sentido de garantir o direito de aprender. Não se trata de negar os conhecimentos das outras ciências, mas, no contexto da educação escolar,

situar a Pedagogia como área do conhecimento central para a análise (e numa perspectiva dialética), dado que seu objeto é o processo ensino-aprendizagem, razão de ser das instituições educativas na perspectiva do que defendemos, ainda que essa afirmação, para muitas perspectivas teóricas, seja considerada retrógrada.

Sobre formação inicial e prática pedagógica

Concernente à *formação inicial e à prática pedagógica*, observamos que as respostas dos sujeitos da pesquisa apontam à relação intrínseca entre teoria e prática; à necessidade de se considerar a participação das crianças e à relação entre o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis e importantes para o desenvolvimento infantil. Contudo, a não consideração dos aspectos da estrutura humana como um todo dialético fragiliza a compreensão a respeito do processo educativo. Os argumentos relacionados à indissociabilidade entre teoria e prática na verdade se mostram apenas discursivamente. Tanto teoria como prática são percebidas como contrários que se afastam e não que se incluem (unidades dialéticas), embora os estudantes saibam, no plano formal, que são unidades indissociáveis. À primeira vista, acreditam nessa constatação, mas ao nos voltarmos à essência desse fenômeno, a partir da consideração de outras compreensões que os estudantes expressam junto às crianças, é possível perceber que faltam-lhes, ao serem defrontados com situações reais da vida cotidiana escolar, fundamentos que os coloquem diante dessas situações instrumentalizados para verem além daquilo que se mostra superficialmente.

Isso somado ao fato de que suas concepções não estão firmadas no interior da prática social e, portanto, os participantes da pesquisa não conseguem expressar claramente a razão de ser da escola para as crianças e também não apresentam uma noção geral de organização da prática pedagógica no ambiente escolar, nem mesmo consideram a necessidade de organização da proposta pedagógica da instituição. As considerações que fazem em relação ao processo formativo não avançam no desenvolvimento da *consciência refletida*, mas limitam-se aos conhecimentos tácitos e

espontâneos, deslumbrando-se diante das crianças numa expressão romântica de infância.

Nessa direção, um estudante destacou “[...] *é preciso que os sujeitos abram a escuta para que a criança nos ensine*” (Pedagogia). “[...] *a participação delas (das crianças) nas práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil não só transforma as ações dos professores como devem ser a mola propulsora de tais ações*” (Pedagogia).

Não negamos a relevância da participação das crianças no processo educativo, nem mesmo consideramos os conhecimentos cotidianos como não importantes, mas partimos do pressuposto que precisamos avançar em direção aos conhecimentos mais elaborados, pois estes potencializam desenvolvimento, conforme Martins (2019). Lembremos: o ser humano é *corpo, liberdade e consciência* e, dialeticamente, enquanto corpo, é natureza e cultura. Natureza modificada pela cultura e cultura circunscrita pela natureza, já asseverou Saviani (2013). Trata-se de uma construção consciente de si e de sua história enquanto sujeito singular e enquanto sujeito histórico. O alcance da liberdade, para que se possa ter a possibilidade de escolha, implica necessariamente engajar-se nessa ação de conhecer-se, responsabilizando-se. Essa compreensão deveria fundamentar a prática educativa e trazer consigo a importância da mediação docente no processo formativo das crianças, o que não consideramos ter sido evidenciado nas respostas dos participantes da pesquisa.

No entanto, como a seguir, verificamos que o curso de Pedagogia discute bastante a temática *infância/criança* – guardadas as especificidades em relação ao período do curso em andamento e mesmo em relação ao objeto de estudo de cada um dos cursos considerados na pesquisa.

“[...] *O meu curso discute muitas coisas [...]. Philippe Ariès, Sônia Kramer traz o conceito para gente que foi trabalhado em Psicologia da Educação, conceito de infância. Outros teóricos como Piaget. Então, gente, tem toda uma base teórica que nos faz refletir sobre Educação Infantil [...]*” (Pedagogia).

Na mesma direção, outra estudante ratifica e acrescenta: “[...] *O meu curso discute muito sobre Educação Infantil, desde Philippe Ariès quando ele fala sobre o adulto em miniatura e vários outros aspectos também. A gente teve uma disciplina que a gente estudou sobre os espaços, os profissionais, os horários, tudo sobre educação*” (Pedagogia).

Evidenciaram, além de aspectos ligados ao currículo e à ação pedagógica (prática docente e aos debates teóricos mais recentes), dispositivos legais que tratam sobre a *infância* no Brasil – o que em alguma medida foi confirmado na ementa da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil – mas que, em síntese, parecem girar em torno de uma mesma perspectiva que não alcança a dialética implicada na relação teoria e prática. Nesse sentido, consideramos que é preciso discutir essa temática também a partir de outros referenciais teóricos, possibilitando aos alunos do curso de Pedagogia problematizar as concepções de infância e de criança a partir de diferentes fundamentos.

Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Francês, Artes Visuais e Educação Física

As respostas dos estudantes dos cursos de *Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras Francês, Artes e Educação Física*, considerando o período em andamento em que estavam à época do estágio, explicitam o quão incipiente são as discussões sobre *infância e prática pedagógica*, apesar de tais cursos formarem futuros professores que poderão atuar com crianças na EI, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou em cursos de idiomas.

Por outro lado, a falta de elementos relacionados à temática em suas respostas pode estar relacionada, no tocante aos estudantes dos cursos de Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Francês e Educação Física, ao período cursado e ao fato de que os estudantes cursavam períodos iniciais. E, no caso do curso de Educação Física, considerado o reduzido tempo previsto pela disciplina Atividades Interativas de Formação (ATIF) para que os estudantes pudessem estar na instituição de EI, essa

organização parece não favorecer uma compreensão mais consistente a respeito da docência na EI.

Quanto aos estudantes do curso de Artes Visuais, constatamos que grande parte já havia cursado cerca de 50% do curso e a ementa da disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino da Arte Visual na EI, 5º período, aponta os conteúdos a serem estudados, tais como: infância, criança e Educação Infantil; referências curriculares e legislativas sobre Educação Infantil; a Arte e seu ensino na Educação; dentre outros. Todavia, o que se pode inferir, considerando as respostas dos estudantes em comparação à ementa, é que os graduandos não tiveram contato até aquele momento com as questões evidenciadas pela disciplina. Mas, também nos pareceu que não tiveram contato com outras disciplinas obrigatórias que abordassem as temáticas *infância* e *prática pedagógica* voltada à EI. Assim, a maioria dos estagiários demonstrou possuir pouco ou nenhum conhecimento sobre *infância*.

Obviamente que essas constatações são bastante preliminares e escapam aos objetivos desta pesquisa. É preciso um estudo aprofundado sobre a identidade de cada curso de licenciatura, inclusive sob o ponto de vista de suas respectivas áreas específicas e das diretrizes nacionais para a formação de professores, por exemplo. No entanto, essas percepções iniciais nos permitem afirmar a importância das instituições de EI se afirmarem como espaço de formação inicial, na medida em que acolher esses estudantes e buscar dialogar com eles a partir das vivências possibilitadas cotidianamente pode favorecer que se identifiquem com esse contexto e percebam as possibilidades e desafios do trabalho docente na EI, fortalecendo essa área de atuação.

Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Francês

a) Sobre infância/criança, formação inicial e prática pedagógica

Observamos, em relação à *concepção de infância*, a recorrência de algumas ideias comuns em todas as respostas. Praticamente todas as respostas admitem aprender com as crianças, evidenciando que tal aprendizado está mais ligado às experiências do cotidiano, às sensações, às impressões, àquilo que as crianças trazem do contexto em

que vivem e aos modos como vivem a infância, cujas características parecem ser inatas nessa fase da vida humana, tais como: a sinceridade, a verdade, a amizade, a sapiência.

“[...] Acredito que todo processo de ensino-aprendizagem é uma troca (...). Elas (as crianças) nos ensinam principalmente sobre quais coisas precisamos aprender nessa fase inicial da vida” (Letras-Francês).

“[...] Aprendo a cada aula o quanto é importante interagir com os amigos e respeitar os combinados” (Letras-Espanhol).

“[...] toda criança traz coisas para complementar/ensinar em nossas vidas. A minha experiência [...] tem comprovado a existência de várias infâncias, o quão sábias são as crianças, que se aprende muitas coisas com elas” (Letras-Inglês).

Apenas uma resposta ao questionário abordou a mediação dos professores no processo de descobertas feito pelas crianças, sugerindo a importância do trabalho docente no processo de aprendizagem da criança no contexto da EI. Todavia, se considerarmos o termo “descoberta” na totalidade da resposta, pode-se inferir que a concepção de infância desse estudante aponta à ideia de que o aprendizado sistematizado atravessa toda a vida humana, em suas diferentes fases, sugerindo que a apropriação e a sistematização desse aprendizado prescinde da mediação efetiva e qualificada do professor (ou de alguém com conhecimentos para tanto), como se esse fosse apenas colaborador e que o processo de aprendizagem ocorre naturalmente. Novamente reiteramos: os interesses infantis são importantes no processo educativo, mas não devem ser considerados em si mesmos; é preciso propor um direcionamento pedagógico tendo o desenvolvimento infantil como fim: eis a tarefa docente.

Constatou-se também um enfoque na infância sem levar em consideração que se trata de uma fase da vida humana e que, portanto, está ligada ao processo de humanização mais amplo. Por inferência, em relação ao domínio dos conhecimentos – sejam eles tácitos ou sistematizados – identifica-se uma relação horizontal entre crianças e adultos, na medida em que ambos ocupam um mesmo lugar no processo de ensino-aprendizagem.

No que tange à *formação inicial*, observou-se que o modo como os estudantes correlacionam a proposta do curso às ações das crianças e com as crianças na instituição de EI, em linhas gerais, voltam-se à indissociabilidade entre teoria e prática, no entanto, não discorrem sobre essa afirmação. Observa-se ainda que nas respostas em que identificam a relação entre as discussões propostas na graduação e as ações realizadas na instituição, o enfoque é dado à estratégia (forma) em detrimento do quê deve ser ensinado, e para quê será ensinado. Não consideram, portanto, que a diversidade precisa ser acolhida e considerada em suas múltiplas clivagens, sob o pressuposto de que há um ponto de partida e um ponto de chegada na educação formal e que esse processo não se dá, portanto, no vazio social.

No tocante à *prática pedagógica*, verifica-se que as respostas admitem, com certa convicção, que a participação infantil contribui para o desenvolvimento da *prática pedagógica*, pois o aprendizado escolar se efetiva sob uma via de “mão dupla”; estudante e professor, ao mesmo tempo em que ensinam, aprendem. Assim, sobre a participação infantil, infere-se que ela qualifica a prática pedagógica.

“[...] a participação do estudante, de modo geral, é de fundamental importância, pois ser professor é reconhecer que a sala de aula caminha em uma via de mão dupla: ao mesmo tempo que se ensina, se aprende, de ambos os lados” (Letras-Inglês).

“[...] Sim, sem dúvida, porque a criança tem total participação, pois ela é um sujeito ativo na relação ensino-aprendizagem e não é uma tábula rasa onde faremos o depósito do saber” (Letras-Espanhol).

“[...] a participação das crianças é um dos fatores mais importantes, já que elas tendem a aprender aquilo que elas participam” (Letras-Espanhol).

A relação entre criança e professor não é caracterizada e considerada pela via da mediação docente qualificada. Pelo contrário, observa-se uma certa confusão em relação aos papéis ocupados pelos sujeitos do processo ensino-aprendizagem em relação à função social da EI. Observa-se que a consideração do que ensinar sequer é mencionada, até porque parecem não ter clareza de quais são os conteúdos a serem

ensinados às crianças na EI, o que evidencia uma descaracterização da função social da escola enquanto espaço de apropriação de conhecimentos mais elaborados.

Artes Visuais

a) Sobre infância/criança, formação inicial e prática pedagógica

Os estudantes do curso de Artes Visuais que responderam às questões apresentadas, ao serem indagados se é possível aprender com as crianças e sobre o que aprenderam com as *crianças*, admitiram que é possível aprender com elas. Foram unânimes nessa direção, inclusive explicitando as possibilidades de interações a serem estabelecidas com as crianças durante os momentos em que estiveram juntos, a importância de ouvi-las, de buscar compreender seus desejos e necessidades, de respeitá-las e valorizá-las. Expressaram, em suas respostas, disponibilidade em estar junto das crianças e de interagirem com elas a partir de suas expressões, curiosidades e descobertas, o que consideramos de fundamental importância no trabalho educativo.

“[...] As crianças gostam de se divertir sempre, gostam de brincar, de pular, tem uma sensibilidade emocional maior. As crianças ensinam a gostar de coisas simples; um simples abraço vale muito” (Artes Visuais).

“[...] Aprendi a ouvir o que elas têm a dizer e descobri que elas sabem mais do que pensamos que elas sabem” (Artes Visuais).

“[...] Assim, as crianças além de trazerem conhecimentos de interesses individuais [...] nos recordam de como o olhar curioso e de descoberta é fundamental para seguirmos na construção de uma sociedade de respeito e abertura para o outro e sua experiência” (Artes Visuais).

Apenas um estudante destacou as relações entre os aspectos anteriormente explicitados e a constituição histórico-social humana, ao passo que os demais não fizeram referência a infância como fase da vida.

“[...] somos seres histórico-sociais, independente da idade carregamos vivências e experiências em nossos corpos e que compartilhamos com os outros” (Artes Visuais).

“[...] As crianças não são páginas em branco, mas sim livros de história” (Artes Visuais).

“[...] As crianças aprendem umas com as outras. Cada uma traz de casa sua cultura familiar [...]” (Artes Visuais).

“A criança já possui a sua bagagem no seu cotidiano” (Artes Visuais).

Apelo à sensibilidade, ao encantamento, à emoção e à poética quando se referem à *infância*, sem fundamentar suas ideias também observamos nesses depoimentos. Não obstante, ao serem questionados mais diretamente quanto às influências do estágio para a compreensão do conceito *infância*, a maioria dos estudantes não desenvolveu suas argumentações. Suas respostas não atenderam ao enunciado, embora tenham destacado a importância do estágio para a *formação inicial*. Mas, a partir de respostas dadas a outras questões, foi possível identificar algumas concepções de *infância* que atravessaram suas argumentações:

“[...] A impressão que tenho é que as crianças aprendem umas com as outras. Cada uma traz de casa sua cultura familiar e na sala de aula elas se completam passando as informações contidas. Com os adultos elas se tornam imitadoras do comportamento e dos hábitos” (Artes Visuais).

Apenas um participante afirmou que a experiência na instituição “talvez não” tenha possibilitado perceber a *infância* de outro modo: *“[...] sempre pensei que criança está em primeiro lugar e é verdadeira. Se fala que está com fome é porque está mesmo com fome. Continuo pensando assim, antes do estágio e agora também” (Artes Visuais).* Essa resposta nos fez questionar: como os graduandos de licenciatura veem o papel e a importância da universidade na formação inicial? Têm avaliado seus percursos formativos? Pois, no caso, se não percebe outras possibilidades a partir do exercício da docência além do que conhece ou mesmo se não consegue identificar a corroboração de uma ideia que já se tinha ao estar no campo de estágio, carece de instrumentalização teórico-prática, de modo a desenvolver uma compreensão fundamentada sobre a docência em que a argumentação e a articulação de diferentes pontos de vista possa ser desenvolvida.

A fim de entender o conjunto de argumentações dos estudantes do curso de Artes Visuais, consideramos que a maioria não conseguiu se expressar claramente a respeito de uma concepção de *infância*. Mesmo aqueles que evidenciaram a perspectiva histórico-cultural para justificar as interações com as crianças, entendidas por eles mais amplamente como constituição social do humano, não relacionaram essas considerações à primeira etapa da vida, à infância e à construção social em torno dessa fase. Apesar dessa licenciatura também possibilitar atuação na primeira etapa da Educação Básica, na EI, os estudantes não citaram em suas respostas elementos que possibilitassem a inferência sobre a relação entre a licenciatura de Artes Visuais e a temática *infância* e/ou Educação Infantil.

Afirmaram que a partir da experiência do estágio foi possível perceber relação entre teoria e prática, em grande medida por meio da disciplina “*de Psicologia*”, embora o curso dê pouco enfoque a essa etapa educacional e aborde mais questões relativas a métodos e às práticas artísticas, segundo os estudantes participantes da pesquisa. Nessa direção, novamente reiteramos a importância de estudos específicos sobre os cursos de licenciatura.

“[...] O curso de licenciatura aborda muito pouco o universo infantil e se atém mais aos métodos e práticas do ensino da arte. A única aula que me preparou para a experiência de estágio [...] foi Psicologia” (Artes Visuais).

“[...] Sempre deixam claro para mim como uma criança se comporta” (Artes Visuais).

Um estudante afirmou que não percebe relação entre teoria e prática. *“[...] Os desafios são muitos, principalmente nas redes públicas de ensino, onde no papel é uma coisa e na prática é outra (a realidade não condiz)” (Artes Visuais).*

Questão que novamente nos remete a pensar a respeito da própria percepção dos estudantes em formação inicial em relação à docência.

Nesse sentido, reiteramos a correlação dialética entre teoria e prática na ação pedagógica tão debatida e anunciada retoricamente, mas pouco conhecida em profundidade. Nessa linha de raciocínio, compreendemos que os estudantes ao

realizarem os estágios supervisionados/remunerados e/ou atividades do PIBID, para observação e participação na prática docente, necessitariam dispor de conhecimentos mínimos do ponto de vista teórico sobre teorias da educação, por exemplo, uma vez que muitos atuarão como professores. Isto equivale à compreensão de que ter acesso à teoria significa não apenas apreender informações, mas compreender as relações e as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção, de acordo com Saviani (2013).

Quanto à *prática pedagógica* na Educação Infantil, observamos que alguns estudantes destacaram a importância da mediação do adulto/professor para a promoção das interações, para a resolução de conflitos e para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Um dos estudantes, destaca que:

“[...] o maior desafio é estabelecer uma conexão que proporcione o desenvolvimento cognitivo e social da criança de forma individualizada e personalizada” (Artes Visuais).

Tal compreensão apresenta uma percepção mais ampliada, pois sugere a relação dialética acerca do papel sintético do professor e o papel sincrético do aluno. À luz das contribuições teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, o professor tem uma visão sintética na forma de síntese precária da prática social, ao passo que os alunos têm uma visão sincrética. Não se trata de mera transmissibilidade de conteúdo, mas da realização do trabalho educativo levando em conta o contexto particular e ampliado em que se insere.

Todos os estudantes afirmaram que a participação infantil é condição para o trabalho docente com as crianças e, conseqüente, para a *prática pedagógica*, pois saber o que as crianças gostam de fazer amplia a percepção docente em relação ao comportamento e aos interesses infantis. Um dos estudantes relacionou a participação das crianças à possibilidade de favorecer que a

“[...] Educação Infantil se desvie (pelo menos em parte) do ensino padronizado e modular” (Artes Visuais).

Essa compreensão dos estudantes evidencia que são sensíveis aos modos de ser das crianças, as suas necessidades e interesses. No entanto, no conjunto de suas considerações percebe-se que não avançam no sentido de dar respostas aos processos de aprendizagem das crianças. A esse respeito, tomando a resposta anterior de um dos participantes da pesquisa como ilustrativa, questionamos: o que significa ensino padronizado e modular? Estaria o estudante se referindo à organização didática da escola? Como garantir às crianças o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados sem pensar estratégias para lhes apresentar esses conhecimentos? Qual é o papel do professor nesse processo?

Reiteramos a responsabilidade e o compromisso docente em propiciar às gerações mais novas, desde a mais tenra idade, o acesso ao patrimônio cultural elaborado e organizado pelas gerações antecessoras, o que não significa desconsiderar a ludicidade, a brincadeira, as interações e todas as formas que dialogam com as crianças, despertando seus interesses e curiosidades.

Educação Física

a) Sobre infância/criança, formação inicial e prática pedagógica

Constatamos que os estudantes de Educação Física apresentaram poucos elementos que favoreceram a análise, porque poucos participaram do grupo focal e do questionário, em grande medida devido ao exercício do estágio prever pouco tempo na instituição de EI e os horários de atuação serem sempre mais fragmentados em relação a proposta dos outros cursos. Dentre as respostas, destacamos a de uma estudante do 7º período que discorreu sobre a concepção de *infância/criança*:

“[...] Então, a gente vê lá no curso a criança como potência. Não como um ser vazio, que a gente só vai depositar coisas como eu disse. Como eu disse antes a gente só vai potencializar. Sei que ela tem suas especificidades. Eu tenho que respeitar os horários delas dentro da escola, que já tem toda uma rotina diferenciada e eu não posso vir quebrando isso sobre educação infantil” (Educação Física).

Incluída a expressão “potência” à *concepção de infância*, segue a mesma linha de compressão dos demais estudantes, guardadas especificidades de cada curso. Foram uníssonas as respostas em relação à participação da criança para se pensar as práticas pedagógicas; mencionando, inclusive, a necessidade de construção conjunta (adulto/criança) dos planos de aula. Tais proposições, sem apresentar os fundamentos que as adensa, repetimos: apontam a uma relação horizontal entre professor-aluno, que não conseguimos visualizar ao observarmos as posturas dos estudantes participantes da pesquisa. Ou seja, diante da responsabilidade de conduzir e ensinar um grupo de crianças esse discurso esvazia-se na medida em que não cumpre aquilo que se pretende, uma vez que parte de uma concepção idealizada e romantizada de criança.

Quanto à *formação inicial* e à *prática pedagógica*, observamos que as expressões evocadas apresentam mais uma vez o impasse entre teoria e prática, o que na nossa concepção é a expressão de duas tendências pedagógicas: a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Renovadora (Escolanovismo), em grande medida atuais. Se na primeira temos a teoria em detrimento da prática, na outra temos a consideração da prática em detrimento da teoria. Nesse sentido, observamos que esta resposta sugere uma centralidade da criança no processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar, o que nos leva a entender que o professor, nessa compreensão, assume um lugar de mero colaborador. Além disso, é possível inferir que a seleção do que ensinar deve levar em conta a proposição infantil, afinal “*a gente só vai potencializar*” (*Educação Física*). Está implícita nessa frase a perspectiva que desvaloriza o legado histórico e cultural produzido pelas gerações antecessoras, bem como o próprio papel docente em nome do reconhecimento e da valorização das crianças.

Ora, quando se questiona as proposições da Pedagogia Renovadora é comum que se pense que se está por defender o que propõe a Pedagogia Tradicional e, no nosso caso, não se trata disso. O inverso também é verdadeiro. Não consideramos que essa questão seja uma questão que possa ser explicada por retórica expressa num falso dilema: se sou contra A, logo defendo B. Concebemos que é possível superar por incorporação as contribuições das duas tendências pedagógicas, a Tradicional e a

Renovada. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica se propõe a favorecer a iniciativa das crianças, sem prescindir do papel do professor; a valorizar o diálogo e a considerar os interesses, o ritmo de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico de cada uma, sem desconsiderar os conteúdos e a didática para organização e gradação dos conhecimentos sistematizados historicamente para concretização da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a recorrência de ideias comuns apresentadas pelos participantes da pesquisa – respeitadas as especificidades de cada curso, que se voltam a objetos de estudo específicos, e ao período de formação dos estudantes participantes da pesquisa, evidencia-se que os estudos relacionados à *infância* propostos nos cursos de licenciaturas (Pedagogia, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Francês, Artes Visuais e Educação Física) e a mediação docente – fundamental no processo formativo – aparecem mais voltados à experimentação dos conhecimentos espontâneos trazidos pelas crianças ao mesmo tempo em colocam a função docente em segundo plano. Se reconhecem a importância das expectativas, emoções, interesses das crianças, ao darem relevo a essas questões voltam-se contrários em alguma medida à intencionalidade do processo educativo. Não se trata, em contraposição, de dar relevo ao processo educativo numa compreensão distante, alheia às crianças; pelo contrário, o processo educativo confunde-se com o próprio processo de constituição humana. Trata-se de uma compreensão dialética na medida em que as dimensões subjetivas constituem o ensino-aprendizagem na mesma medida em que este não pode se organizar a despeito dos sujeitos a quem se destina.

Buscando debater essa perspectiva, frisamos que o processo de formação humana se dá na relação dialética ser humano-natureza e é por meio do agir sobre a natureza que se materializa a transformação do mundo material e da própria existência humana. Logo, a concepção de *infância* se coloca nessa relação na medida em que o ser humano se produz a si mesmo e é produzido por intermédio do meio natural e da relação com o outro. A criança é cuidada e ensinada por aqueles anteriores a ela, que

possibilitam inclusive sua sobrevivência quando nasce. Esse processo é, portanto, sempre social e ao idealizar fins a partir do mundo natural que se coloca diante de si, o homem muda a si mesmo, cria objetivações ao mesmo tempo que se cria como ser social (SAVIANI, 1996). As novas gerações, portanto, são acolhidas pelas anteriores e conduzidas e inseridas na cultura a partir dos valores sociais.

Conceber o processo de constituição do humano sob a lógica da relação dialética como ponto de partida para a prática educativa, contribui para identificar modismos pedagógicos e, conseqüentemente, superar práticas docentes que se esvaziam de sua real função no espaço escolar na medida em que não superam o cotidiano, o aparente, o imediato. Discursos idealistas e sedutores que se colocam na contramão de mudanças efetivas da sociedade em direção à garantia de direitos de todos, devem ser combatidos e confrontados.

Reconhecidos os limites que toda pesquisa apresenta, observamos a necessidade de estudos que analisem mais detidamente as ementas de disciplinas e propostas curriculares dos cursos de licenciaturas que possibilitam atuação com crianças – uma vez que o Centro de Educação, local onde é ofertado o curso de Pedagogia (que tem um enfoque maior à infância dada sua especificidade de formar professores para atuarem diretamente com crianças) acolhe os cursos de licenciaturas da universidade na qual os sujeitos da pesquisa cursam as disciplinas pedagógicas de seus cursos, a fim de se verificar de maneira mais ampla como tem sido discutida a concepção de *infância* durante a formação inicial, visto que parte significativa dos estudantes de licenciaturas poderão atuar como professores na EI e também como professores de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental e mesmo em cursos de idiomas. Tal observação se deve ao fato de que as concepções que se têm sobre *infância* materializam-se nas práticas docentes.

A pesquisa reforça ainda a importância das instituições de EI, na medida em que contribuem na formação de futuros professores. Assim, diante da intensa procura por parte de estudantes para a realização de estágio ou mesmo de intervenções pontuais relacionadas à docência, constatamos a necessidade de a instituição acolhedora dos

estudantes em formação inicial reorganizar constantemente critérios e orientações institucionais, a fim de qualificar a formação dos estagiários/monitores, das crianças e dos profissionais que atuam na instituição.-Portanto, em face dessa discussão que revela as diferentes perspectivas de se compreender e explicar a realidade, a pesquisa constata (e reitera) a importância do diálogo no início e fim do estágio entre estagiários, professores orientadores, coordenação pedagógica, docentes e auxiliares que atuam na EI com o intuito de se estabelecerem uma relação ética e de avaliação mútua, pois coexiste dentro do espaço escolar público uma pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, mas nem todas favorecem o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERMAN, M. **Tudo que é solido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. 11. reimpr. - São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 360p.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 5. ed. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas-SP: Autores Associados, 2016.

MORAES, M. C. M. **A teoria tem consequências**: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, 2009.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara-SP, 2006.

PIMENTA, S. G. Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995.

Revista de Ciências Humanas, vol. 20, n. 1, jan./jun. 2020

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Santa Catarina, v. 3, n. 3, p. 05-24, 2006.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Martin, 2007.

SAVIANI, D. **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica**. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas-SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.