

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

ENTRE NOVELO E MEMÓRIAS: FORMAÇÃO INICIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6516>

Submetido em: 2023-07-25

Postado em: 2023-08-04 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

ENTRE NOVELO E MEMÓRIAS: FORMAÇÃO INICIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL¹

ADRIANA DO CARMO CORRÊA GONCALVES²

<https://orcid.org/0000-0003-1106-1055>

dendrikagoncalves@gmail.com

RESUMO: Adotamos, como referenciais teórico-metodológicos a legislação vigente para a educação infantil e trabalhos de autores que tratam dessa temática. Enfatizamos a criança em duas condições: legal, concepção de cidadã, sujeito de direitos anunciada nos documentos, e a criança encarnada, ou seja, aquela que se constitui através da interação com as dimensões da materialidade histórica, social, cultural e espacial. Defendemos que pensar as crianças por essas dimensões é importante para a formação inicial do professor, por isso, assumimos como objetivo compreender a partir de suas lembranças, como os estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade federal pensam a concepção de infância. Seguiu-se pelo percurso metodológico da pesquisa exploratória, adotando como técnica a análise de conteúdo. Os dados foram gerados por questionários aplicados aos estudantes que cursaram a disciplina em momento posterior e que, durante a coleta de dados, estavam na condição de formandos no segundo semestre de 2018. Ao final, foi possível concluir que, entre os estudantes participantes, o entendimento da infância como categoria atravessada pelas condições sociais, políticas e econômicas era uma unanimidade. E entender que as crianças se constituem de forma histórica e cultural é de suma importância para a prática pedagógica na educação infantil.

Palavras-chave: Educação infantil, Memória pedagógica, Formação de professores

BETWEEN BALL OF WALL AND MEMORIES: INITIAL TRAINING AND CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: We adopted, as theoretical and methodological references, the current legislation for early childhood education and works by authors dealing with this theme. We emphasize the child in two conditions: legal, conception of citizen, subject of rights announced in the documents, and the incarnated child, that is, the one that is constituted through the interaction with the dimensions of historical, social, cultural and spatial materiality. We argue that thinking children by these dimensions is important for the initial education of the teacher, so we assume as an objective to understand from their memories, how the students of the Pedagogy course at a federal university think about the conception of childhood. This was followed by the methodological path of exploratory research, adopting content analysis as a technique. The data were generated by questionnaires applied to students who took the discipline at a later time and who, during data collection, were in the condition of trainees in the second semester of 2018. At the end, it was possible to conclude that, among the participating students, the understanding of childhood as a category crossed by social, political and economic conditions was unanimous. And understanding that children are constituted in a historical and cultural way is of paramount importance for the pedagogical practice in early childhood education.

Keywords: Child education; Pedagogical memory; Teacher training.

¹ O presente trabalho é resultado do estágio de pós-doutorado.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil

ENTRE BOLA DE LANA Y MEMORIAS: FORMACIÓN INICIAL Y EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN: Adoptamos, como referencias teórico-metodológicas, la legislación actual para la educación de la primera infancia y los trabajos de autores que tratan este tema. Hacemos hincapié en el niño en dos condiciones: legal, concepción del ciudadano, sujeto de los derechos anunciados en los documentos, y el niño encarnado, es decir, el que se constituye a través de la interacción con las dimensiones de materialidad histórica, social, cultural y espacial. Argumentamos que pensar a los niños en estas dimensiones es importante para la educación inicial del maestro, por lo que asumimos como objetivo comprender desde sus recuerdos cómo piensan los estudiantes del curso de Pedagogía en una universidad federal sobre la concepción de la infancia. Esto fue seguido por el camino metodológico de la investigación exploratoria, adoptando el análisis de contenido como técnica. Los datos fueron generados por cuestionarios aplicados a estudiantes que tomaron la disciplina en un momento posterior y que, durante la recopilación de datos, estaban en condición de aprendices en el segundo semestre de 2018. Al final, fue posible concluir que, entre los estudiantes participantes, La comprensión de la infancia como una categoría cruzada por las condiciones sociales, políticas y económicas fue unánime. Y comprender que los niños están constituidos de manera histórica y cultural es de suma importancia para la práctica pedagógica en la educación de la primera infancia

Palabras clave: Educación Infantil; Memoria pedagógica; Formación del profesorado.

INTRODUÇÃO

Quisera desenrolar o novelo!...

Com ele tricotar nova história

Betha Medonça

Na perspectiva de tricotar novas histórias, este texto se desenrola como um novelo. Certamente, a novidade não está no fato de envolver as discussões acerca das infâncias, das crianças ou da educação infantil, pois elas já são objetos/sujeitos de muitas reflexões. A situação que se coloca diz respeito à articulação desses temas com a formação inicial de professores para a educação infantil. Sarmiento evidencia “que o fazer cotidiano em creches e pré-escolas caracteriza-se pelo viés pedagógico, e não assistencialista, compensatório ou preparatório” (SARMENTO, 2017, p. 155). Diane desse viés, é escopo neste texto conhecer a concepção de infância dos estudantes de um curso superior de Pedagogia em fase de conclusão.

Nos dias atuais, a criança brasileira é protegida por um conjunto de dispositivos legais. Desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal, ela assumiu na legislação o *status* de cidadã. E se instauraram iniciativas no campo legal, prático, teórico e político que asseguraram condições, ainda que básicas, para ela gozar seus direitos. Apesar dessas conquistas, Rizzini (2011) informa que a realidade é modesta, em relação ao paradigma jurídico alcançado.

Entre as questões que marcam o campo de estudos sobre educação infantil, neste texto uma se tornou objeto de análise, a formação inicial dos futuros professores. Indaga-se aqui sobre as aprendizagens adquiridas pelos os estudantes do curso de Pedagogia diurno, no segundo semestre

de 2016, envolvendo as categorias crianças, infâncias e educação infantil. A partir das lembranças desses estudantes, investiga-se o que eles compreenderam das discussões empreendidas na disciplina Infância e Educação e que conteúdos foram mais significativos para uma futura atuação na condição de professores de educação infantil.

Para aprofundar a questão, envereda-se pelos caminhos da pesquisa exploratória, analisando-se as lembranças dos discentes, com base nas respostas às perguntas apresentadas no questionário aplicado para os que cursaram a disciplina Infância e Educação, então ministrada pela professora Dra. Joaquina Venâncio³. A interpretação e a análise pautaram-se tanto pelos questionários como pelo programa da disciplina disponibilizado pela docente.

Este estudo exploratório contribuiu tanto para produção de conhecimento, como para nossa formação continuada, uma vez que a trajetória se ancorou no tripé sujeito-professor-pesquisador. “A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente [...]” (ANDRÉ, 2006, p. 221).

Investigar as lembranças dos estudantes nos aproximou dos estudos da memória, que, embora não fossem o cerne da pesquisa, contribuíram para as reflexões realizadas. Sendo assim, adensamos a discussão, pelas contribuições de Bergamaschi e Almeida (2013), que, ao estudarem a relação PIBIC e formação dos professores, a partir da memória dos estudantes e analisando memoriais por eles elaborados, trouxeram à tona algumas conclusões, como aquela que sugere que memória é muito mais que lembrança: “Em princípio, pareceu essencial uma compreensão mais fecunda acerca dos sentidos da memória, e concebê-la muito além da mera capacidade de lembrar os fatos passados” (BERGAMASCHI; ALMEIDA, 2013, p. 20). Em outras palavras, buscaram compreender a memória em suas relações subjetivas permeadas tanto pela lembrança como pelo esquecimento.

Sem ignorar a abrangência que engendra o tema da memória, que também neste estudo vez por outra ultrapassa os limites das lembranças ou recordações, em função da perspectiva exploratória escolhida, não se deixa de reconhecer aqui as lembranças/recordações como interfaces importantes da memória. Balizamos a discussão, partindo das respostas dos universitários quando afrontados com categorias teóricas fundamentais no seu percurso acadêmico na disciplina Infância e Educação. É importante destacar que compreendemos que tais recordações evidenciam as relações intersubjetivas que concernem as vivências de cada estudante, assim como o modo de incorporação ou não de alguns elementos presentes nas discussões tecidas na disciplina. De acordo com Bossi (2003), “cabe-nos interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento” (apud BERGAMASCHI; ALMEIDA, 2013, p. 21).

2 CRIANÇA CIDADÃ

O interessante neste texto, que tem a memória, ou, pelo menos, a lembrança como material constitutivo para análise, é pensar sobre a trajetória que delinea os direitos da criança pequena na sociedade brasileira, a partir de um exercício de recordação, sempre em consonância com o que pensam Bergamaschi e Almeida (2013), para os quais, como já foi dito, a memória envolve lembrar e esquecer numa relação de interdependência com diferentes condicionantes históricos, políticos, culturais, hegemônicos, higienistas e educacionais. Nesse sentido, temos muito a lembrar e esquecer acerca da trajetória que caracterizou partes do atendimento da infância no Brasil até sua culminância na educação infantil.

Com o método iconográfico, Ariès (2006) contribuiu significativamente para os estudos sobre a infância. Com base em seus achados, apreendemos que a infância é uma categoria histórico-social, que varia de sociedade em sociedade. Lopes (2017) adensa essa discussão incluindo a Geografia como uma dimensão que também favorece a compreensão sobre a infância. Para esse autor, o tempo e o espaço marcam os modos de as crianças constituírem e significarem suas infâncias.

³ Os nomes adotados são fictícios, preservando o anonimato.

Nesta perspectiva, o tempo histórico brasileiro conhecido como *redemocratização*, no final dos anos 1980, marcou a construção de uma concepção de criança de acordo com o momento, contextualizada. Observamos conquistas importantes para esse público, asseguradas desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e garantidas por outros dispositivos legais, entre os quais o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 1990, que determina amparo, proteção e direitos para as crianças. Entretanto, tais conquistas se restringem ao corpo dos documentos e, por isso, emolduram a perspectiva de criança legal. A tradução dos direitos na prática revela um imenso abismo e aparta a criança legal das crianças encarnadas⁴.

As conquistas em prol das crianças e de suas infâncias são recentes e contrastadas pelas adversidades e diferentes realidades que perpassam a experiência infantil. Observamos que há um abismo entre a criança sujeito de direitos concebida pelos documentos legais e as concretas, com as quais interagimos no dia a dia; por isso, é evidente uma relação paradoxal entre os trechos que definem a criança legal e a criança encarnada

O Brasil tem uma legislação avançada para a infância e a adolescência, conquistada graças à luta dos movimentos sociais pela democratização dos serviços públicos e a humanização do atendimento. Porém, o comprimento desta legislação ainda está longe de ser realidade (LEITE FILHO, 2005, p. 1e 2).

Dentro do universo de conquistas e retrocessos que marcam o imperativo legal da criança cidadã no Brasil, é notório que a legislação é de suma importância para as discussões políticas e para o campo dos direitos. Todavia, sua representatividade, embora de alcance nacional, parece-nos restritiva, principalmente se considerarmos as infâncias e suas variações em função de tempo, espaço, religiosidade, cultura, relações étnicas, condições econômicas etc.

Muitas são as desigualdades e dificuldades que marcam a constituição das identidades infantis, como o acesso à educação, saúde, lazer, bens culturais e à cidade. Reconhecimento legal não é suficiente para assegurar cidadania. As conquistas no plano jurídico não garantem cidadania, não possibilitam a efetividade da condição de sujeitos de direitos para as crianças.

Araújo (2017) aborda a impermeabilidade do direito e informa a tensão entre as abordagens lógica e ontológica. Para ela, na ontológica é possível situar o direito num entre-lugar, que não esteja aprisionado no ordenamento jurídico, nem entregue a relatividade das subjetivações. A nosso ver, esse entre-lugar inclui as crianças encarnadas, que por vezes, não se encontram totalmente amparadas pela legislação, tampouco diluídas nas teias das subjetivações, por isso, qualificamos o substantivo “criança”, com o adjetivo “encarnada”, trazendo à tona suas vivências e seus significados através de suas interações.

2.1 CRIANÇAS ENCARNADAS

Na sociologia da infância, Sarmiento (2002) destaca as crianças como produtoras de cultura em relações de interdependência:

A pluralização do conceito significa que as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com culturas sociais atravessadas por relações de classe, gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil (p. 4).

Pensa-se nas infâncias e nas crianças encarnadas e suas relações com a educação infantil, a partir de alguns atravessamentos.

⁴ A qualificação do substantivo “criança” pelo adjetivo “encarnada” se fundamenta nas discussões de Najmanovich (2001), entre essas a que envolve o sujeito encarnado e a multidimensionalidade da experiência. Destaca-se o lugar de enunciação do sujeito encarnado, impossibilitado de estar em todos os lugares ao mesmo tempo, com suas manifestações se ancorando no contexto no qual está envolvido. As reflexões da autora põem em xeque o corpo linear da modernidade e traz para o centro um corpo tido como experiencial e vivencial. “Nosso ‘corpo vivencial’ é antes de tudo um limite fundamental e trama constitutiva de um território autônomo e, por sua vez, ligado não extrinsecamente ao entorno, com o qual vive em permanente intercâmbio.” (p. 24)

O artigo 227 da Constituição Federal de 1988 estabelece direitos para a infância. Assim, em alguns aspectos avançamos como sociedade democrática de direitos, que concebe a criança como cidadã. Mas, como adverte Araújo (2017, p. 409), “reconhecer as crianças como sujeitos de direitos requer que elas não sejam apenas receptáculos passivos de tais direitos, mas reconhecidas cotidianamente na pluralidade de sua existência”, o que se coaduna com nossa perspectiva de crianças encarnadas, cada qual constituída nas relações plurais e desiguais que marcam sua existência.

Advoga-se aqui por uma concepção de criança sujeito histórico-cultural, “encarnada”, ou seja, materializada na realidade que vivencia em suas infâncias nos mais diferentes contextos e gozando do *status* de cidadã, tal como asseguram os documentos vigentes na sociedade brasileira (Constituição Federal, 1988, e Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990).

Muitas crianças encarnadas encontram obstáculos para vivenciar seu *status* de cidadã; muitas ainda não gozam seus direitos fundamentais, como por exemplo, educação, cidade, saúde, entre outros. Apesar disso, no plano jurídico, elas têm seus direitos estabelecidos, o que permite observar que o acesso a tais direitos é contraditório e gera conflitos ancorados nas condições encontradas pelas crianças para viver suas experiências. Como destaca Araújo (2017), “o fato de reconhecer crianças e adolescentes como ‘sujeitos de direitos’ não significa, na prática, que eles realmente o são ou estão incluídos nas regras de equivalência que a formalidade da lei supõe” (TELLES, 1999, apud ARAÚJO, 2017, p. 407).

Não será, apenas, legal e formalmente que nossa sociedade passará dos privilégios para os direitos. Para que o *status* legal seja materializado, precisamos de ações governamentais que favoreçam e integrem as crianças como sujeitos.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Entre “ser ou não ser” sujeito de direitos, considerando as condições tanto das crianças legais como das encarnadas, ambas têm assegurado no plano legal o direito à educação. De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96, a educação infantil refere-se às crianças de 0 a 3 anos, que serão atendidas em creches, e às de 4 a 5 anos e 11 meses, que frequentarão a pré-escola. Essa distribuição etária é fundamental, haja vista que até o final dos anos 1980, o que determinava a “organização” do atendimento ofertado para as crianças não era, necessariamente, o etário, mas a posição de classe.

Para crianças de classes menos favorecidas, a creche era a opção mais viável, destinava-se à higiene e à alimentação, servindo de guarda e proteção durante as jornadas de trabalho da mãe. Já para os filhos de classes mais abastadas, a pré-escola e o jardim de infância eram os espaços mais comuns, destinados à preparação para o ensino de primeiro grau.

Com a promulgação da LDBEN, o acesso a creches e pré-escolas deixa de ser classicista e atende a uma distribuição etária. Apesar disso, Nunes e Corsino (2009) advertem que a divisão de classes se mantém ativa na educação infantil, não mais pela divisão em creches e pré-escolas, mas em função das instituições que as distintas classes acessam. Para as autoras, classes privilegiadas têm mais condições de gozar de uma educação infantil de melhor qualidade, pois não dependem exclusivamente das frágeis políticas educacionais.

No âmbito das discussões que tratam da qualidade educacional na educação infantil, pensar a formação docente é uma dimensão importante, principalmente quando a história do atendimento à infância está atravessada pelas ações assistencialista e preparatória.

A LDBEN n. 9.394/96, ao mencionar os aspectos referentes à formação do professor, considera que para o magistério, tanto na educação infantil como nas séries iniciais, é necessária, no mínimo, a formação em nível médio na modalidade Normal.

A atual legislação que versa sobre o direito à educação não determina apenas sobre os aspectos que devem balizar a prática docente, mas incorpora uma concepção de criança cidadã (encarnada), ressaltando a importância da incorporação das vivências infantis. Diante das questões que competem a formação, dialogar pelas concepções de infância é uma dimensão valorizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Infantil (DCNEI, 2009), que trazem uma perspectiva de criança como sujeito histórico e de direitos.

Com o advento das conquistas em relação à concepção da criança cidadã, percebe-se a sistematização de um aparato legal e oficial voltado para a educação da primeira infância, que se encarrega de orientar a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação infantil. A LDBEN n. 9.394/96 assegurou a formação mínima; os documentos posteriores abordaram algumas especificidades, informando aspectos importantes sobre os princípios que devem orientar o exercício da ação pedagógica: ético, estético e político, e os eixos que permeiam a ação do adulto com as crianças, seja na creche, seja na pré-escola: interações e brincadeiras. “[...] a brincadeira, as interações e as linguagens são os eixos norteadores da organização do cotidiano infantil como indicam as DCNEI de 2009” (ALBUQUERQUE et al., 2018, p. 12).

Organizamos a pesquisa em dois momentos. O primeiro caracterizou-se pela apresentação e divulgação entre os potenciais participantes, que ficou a cargo da bolsista de Iniciação Científica da referida professora. A bolsista já estava envolvida com parte do estudo e auxiliou na interação com os discentes, informando os objetivos e como seria a participação dos que desejassem colaborar. Com o consentimento e a adesão da turma, adentramos o segundo momento, que se caracterizou pela interação *on-line*. “O processo de pesquisa, nos moldes tradicionalmente praticados, por vezes é limitado em função de custo, tempo, dispersão geográfica ou intensidade de trabalho. Tais barreiras podem ser exponencialmente resolvidas com o uso da tecnologia Internet.” (FREITAS, JANISSEK-MUNIZ, MOSCAROLA, 2004, p. 4).

4 DESDOBRAMENTOS DAS INTERAÇÕES PESQUISADOR, CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

Entre as possibilidades que a internet traz para os processos de pesquisa, a minimização das barreiras espaciais e temporais se sobressai. Apesar da distância geográfica, a internet facilitou o contato com um grupo de concluintes do curso diurno de Pedagogia. É importante informar que a internet nos aproximou, uma vez que estamos separados geograficamente. Falamos e estados diferentes da região sudeste, por isso, os contatos iniciais para pesquisa se desenrolaram por e-mail, através do encaminhamento do questionário elaborado para resgatar a memória discente sobre a disciplina Infância e Educação.

O questionário apresentou 11 perguntas, das quais 10 eram fechadas e 1 aberta, para que fosse possível o registro livre do discente. As perguntas foram elaboradas com base em categorias teóricas que funcionavam como disparadores das lembranças discentes. Essas categorias se basearam no referencial teórico do programa da disciplina, a saber: formação de professor, infância, criança e culturas da infância. Após o envio do questionário em 1/07, aguardamos o retorno até o início de setembro. No entanto, não obtivemos sucesso. Assim, redirecionamos o percurso investigativo, para entrar num momento não programado da pesquisa, um encontro com os estudantes para recolher os questionários.

Esse encontro ocorreu no dia 27 de setembro de 2018, numa turma de 35 alunos, dos quais 13 manifestaram desinteresse em participar da pesquisa, alegando desconforto em registrar suas lembranças sobre a disciplina, 2 informaram que cursavam a disciplina no ano de 2018 e outros 3 saíram da sala sem qualquer justificativa. Desse modo, 17 estudantes⁵ do 8º período de Pedagogia responderam o questionário.

Para o tratamento dos dados, seguimos a perspectiva de Laurence Bardin (2011), que discorre sobre a análise de conteúdo, caracterizada como um conjunto de técnicas utilizadas na apreciação de comunicações⁶. No caso dessa pesquisa, para cada resposta, consideramos correspondências e repetições. Reformulamos as categorias anteriores, adotadas para formular os questionários com base na frequência das respostas, pois consideramos os termos mais apontados pelos estudantes.

No universo de 17 questionários, as categorias foram estabelecidas pela frequência de, no mínimo, três. Os termos precisavam estar presentes em, pelo menos, três respostas. “Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica do conteúdo ou de um conjunto de

⁵ Os nomes adotados são fictícios, preservando o anonimato.

⁶ É importante destacar que a análise de conteúdo, ofereceu um suporte para as interpretações dos dados, dentro das limitações temporais que caracterizam a pesquisa exploratória.

características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração.” (BARDIN, 2011, p. 21).

A análise se ancorou nas contribuições da abordagem qualitativa, evidenciando presenças e ausências em relação à lembrança dos estudantes no percurso acadêmico na disciplina Infância e Educação. Seguimos as orientações da autora, estruturando as seguintes etapas: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

Neste artigo, apresenta-se a análise de quatro respostas selecionadas. A escolha se pautou pela relação que cada questão estabeleceu com o programa da disciplina, documento utilizado na construção das categorias teóricas presentes no questionário.

4.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA: O QUE DIZEM AS LEMBRANÇAS DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UFES SOBRE INFÂNCIA, PENSAMENTO E EDUCAÇÃO?

Nos cursos de formação de professores para primeira infância, entende-se que é necessário incorporar as orientações dos documentos legais, porquanto se faz urgente: a) “abandonar” uma concepção de criança universal; e b) considerar que tais crianças se formam através de suas condições reais, na medida em que estão encarnadas em suas vivências. Durante a formação, é preciso se atentar para as crianças encarnadas em contextos diversos e desiguais, que trazem no corpo as marcas de suas interdependências.

As identidades infantis se entrecruzam em espaços e tempos diversos (LOPES, 2017). Portanto, centrar-se, apenas, na concepção estabelecida pelos documentos legais é desconsiderar os processos que tangem às vivências das crianças encarnadas.

Segundo Sarmiento e Marchi (2017):[...] uma concepção hegemônica da normatividade da infância é não apenas excludente da imensa maioria das crianças que não estão inseridas nas condições sociais sobre as quais se produziram os princípios referenciais sobre o que é ser criança e como se estabelecem as relações entre adultos e crianças, mas também o fato de que essa concepção parece mesmo estar a soçobrar perante a violência social e institucional que hoje se abate sobre muitas crianças (p. 961).

Nesse contexto, ao incorporar as contribuições dos estudos sobre as infâncias, insere-se no questionário pontos que suscitam reflexões sobre a concepção de infância e a dinâmica cultural que afeta as vivências infantis e, conseqüentemente, as ações pedagógicas na educação infantil. Tais pontos tiveram o programa da disciplina⁷ como matriz orientadora, considerando a bibliografia básica adotada

Decerto, o programa da disciplina Infância e Educação registra essa preocupação, traduzida na bibliografia básica do curso que – além de contemplar os temas pertinentes da educação infantil – se ocupa com as infâncias e as experiências infantis, envolvendo os estudantes nas discussões acerca da visibilidade social e estudo da infância com propostas Sarmiento (2007) Araújo (1996, 2005 e 2015), Corsino et al. (2009), entre outros autores que versam sobre infâncias e educação infantil.

A disciplina explicita quatro objetivos: 1) compreender a infância como categoria social e sua influência na educação das crianças; 2) identificar as diferentes manifestações das culturas infantis nos contextos formais e não formais de educação; 3) conhecer as iniciativas públicas e privadas que demarcam o processo de institucionalização das crianças no Brasil; e 4) problematizar as políticas e as práticas pedagógicas que atravessam o cotidiano da educação infantil na contemporaneidade. E se estrutura em três unidades: 1) a construção da infância como categoria social; 2) as políticas e as práticas da educação infantil; e 3) repensando o cotidiano na/da educação. Tais objetivos e unidades auxiliaram na elaboração do questionário.

Para conhecer as lembranças dos estudantes sobre seu processo formativo, fizemos algumas indagações.

⁷ Sabe-se que o programa da disciplina é uma ramificação da proposta política institucional, representando apenas uma dimensão dos anseios da instituição para formação dos profissionais, todavia, ele serviu de mote tanto para a elaboração das categoriais de análise, como para comparar em que medida os estudantes conservam a memória pedagógica das interações vividas durante o percurso na disciplina.

Indagação 1: nas discussões propostas pela disciplina Infância e Educação, o que foi mais significativo?

Como já assinalado, consideramos como padrão de resposta a frequência 3, ou seja, para análise contemplamos as respostas que foram explicitadas, por, no mínimo, três estudantes.

Das 17 respostas, 11 assinalam que o mais significativo na disciplina foi o entendimento de que a criança é sujeito de direitos, correspondendo a 65% do universo total. Pela frequência das respostas, nota-se que a criança como sujeito de direitos foi muito discutida na disciplina, mas as respostas não permitiram compreender a percepção dos estudantes sobre a profundidade e as tensões que envolvem essa afirmação, na medida em que nenhum deles aprofundou sua compreensão: as respostas se limitaram a frases curtas e de efeito, ressaltando a ideia principal, *criança como sujeito de direitos*. Para Araújo (2005), essa compreensão é importante porque:

Conceber a criança como sujeito de direitos é reconhecê-la como artífice na construção de um mundo compartilhado no qual sua ação, sua palavra, sua cultura, sua história são respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social, compartilhada, atravessada pela sua condição de classe, etnia, gênero etc. (p. 69).

Eis algumas dessas repostas:

“*Criança como sujeito de direito*” (Estudante 1).

“*Reconhecimento da criança como sujeito de direitos*” (Estudante 2).

“*Criança como sujeito de direitos atuante na sociedade*” (Estudante 6).

“*Criança como sujeito de direitos*” (Estudante 9).

Embora sem aprofundamento, as respostas para essa primeira indagação se aproximam das proposições de Leite Filho (2005) sobre a constituição da criança como cidadã, uma vez que a maioria dos respondentes adotou um parâmetro parecido com o proposto pelo autor. Provavelmente, as leituras indicadas na bibliografia básica possibilitaram a construção dessa compreensão. Os autores contemplados, respeitando suas diferenças e divergências, assumem em suas reflexões a perspectiva de criança sujeito de direitos, ainda que apontem a necessidade de ajustes. Entre as referências contempladas pelo programa destacamos: Sarmiento (2007), Corsino et al. (2009), Borba (2007) e Araújo (1996, 2005 e 2015).

Quando as lembranças foram contrastadas com o programa da disciplina, precisamente com os tópicos que constituem a ementa – a construção da infância como categoria social, a emergência dos direitos das crianças na contemporaneidade, o direito das crianças à educação infantil, e a educação infantil no contexto das políticas públicas, por exemplo – percebeu-se que as respostas contemplavam a perspectiva dos direitos das crianças, que é considerada em dois dos quatro tópicos. No entanto, o termo “educação infantil” aparece duas vezes no programa, mas não obteve frequência considerável nas respostas dos estudantes.

Conforme Bardin (2011), se a frequência é relevante para as análises, a ausência também chama a atenção. Embora a disciplina tenha a educação infantil como uma das interfaces das discussões, nesta indagação as respostas não enfatizaram a educação infantil, uma vez que esta não obteve a frequência mínima de três lembranças. Apenas 1 dos 17 estudantes mencionou o termo “educação infantil” em sua resposta: “*abordagem sobre o contexto histórico da educação infantil*” (Estudante 10⁸).

Em sua totalidade, as respostas indicam que a perspectiva legal da criança como sujeito de direito é uma lembrança marcante da disciplina para os estudantes. No entanto, são insuficientes para compreender se incorporaram às discussões em prol das infâncias, ressaltando que esses sujeitos de direitos não são abstratos, pelo contrário, são encarnados a partir de suas experiências e constituídos de subjetividades.

Indagação 2: como a disciplina contribuiu para sua formação de professor para primeira infância?

⁸ Chamamos esse participante de estudante 10 para assegurar o anonimato do estudo, na medida em que nenhum dos questionários está identificado.

Para 10 dos 17 participantes, ou seja, 59% dos que compuseram a amostra, a infância é concebida como construção social. Nessa indagação, os estudantes julgaram, para sua formação, ser relevante entender que as crianças são produtoras de cultura, sujeitos ativos, carregadas de especificidades. A nosso ver, essa compreensão acerca da criança se coaduna com as discussões apresentadas pela docente da disciplina, na medida em que é uma perspectiva adotada pelos autores citados na bibliografia básica, como ressaltado na reflexão da indagação anterior. Com essa apreciação, a resposta dos estudantes se aproxima do que pensa Sarmento: “É tarefa da escola democratizar o conhecimento, mas isto não pode ser feito de qualquer maneira, desconsiderando as especificidades da criança e seu modo próprio de ser e estar no mundo” (SARMENTO, 2017, p. 155).

Enquanto, nas respostas da primeira indagação, a ideia de criança sujeito de direitos parecia restrita ao aspecto legal, as apresentadas na segunda indagação indicam que, na memória dos futuros professores, as crianças são diferentes e produzem culturas, ressaltando-se que infância é uma categoria social, perspectiva apresentada na unidade I do programa da disciplina, que contemplou como um de seus tópicos a discussão do conceito de infância e as diferentes culturas infantis na contemporaneidade.

Essa compreensão se aproxima das proposições de Araújo (2005), quando este aborda o estatuto cultural, histórico e sociológico que possibilita entender a criança em função de suas relações. Já Sarmento (2002) assinala as interdependências nas quais as crianças estão engendradas nos mais diferentes espaços. E a perspectiva dos alunos, que ressalta a criança como sujeito social, se aproxima de nossas discussões quando pensamos nas crianças encarnadas.

Pelas respostas, os estudantes recordam as proposições suscitadas por Araújo (2017), a condição legal de sujeitos de direitos não é abstrata, ou seja, independente das realidades infantis. Crianças não são passivas, tampouco se encontram apartadas dos atravessamentos que marcam sua constituição a partir de seus contextos. As lembranças relatadas evidenciam que as infâncias são diversas, denotam infâncias e crianças.

“Compreensão acerca das várias infâncias, crianças. Olhar sensível para práticas de ensino-aprendizagem, para efetivar a educação na primeira infância” (Estudante 5).

“Compreender a criança como produtora de conhecimento e cultura, sujeito histórico em sua pluralidade” (Estudante 10).

“Reconhecer subjetividades das crianças” (Estudante 16).

Outra informação chamou a atenção nesta indagação, algumas respostas se estruturaram pelo olhar, destacando-se que a disciplina favoreceu o desenvolvimento de um olhar sensível para as crianças e suas subjetividades. De 17 respostas, 4 mencionaram a resignificação do olhar sobre a criança. Talvez essa abordagem esteja relacionada à discussão de uma das referências, Karina Sperle Dias (1999), que aborda a importância de pensar na formação docente o desenvolvimento ou aperfeiçoamento do olhar sensível. Pelas respostas, parece que a sensibilidade do olhar marcou os estudantes ou, pelo menos, está presente nas suas lembranças. Segundo a referida autora, o tema de seu texto “é a formação estética não só das crianças, mas também dos educadores que com elas convivem na escola. Partindo da sensibilização do olhar [...]” (DIAS, 1999, p. 176).

Veja como as respostas dos participantes refletiram isso:

“Uma nova forma de olhar a criança. Sujeito ativo, com suas especificidades” (Estudante 12).

“Novo olhar sobre a criança como sujeito social e de direitos, com suas singularidades” (Estudante 3).

“Abriu meus olhos, estou com um olhar mais sensível...” (Estudante 6).

Diferente da indagação anterior, nesta o termo “educação infantil” foi citado em 5 das 17 respostas, com algumas o incorporando à perspectiva de criança sujeito de direitos, outras mencionando a educação infantil, sem atrelar crianças ou infâncias, denotando uma dimensão por vezes pragmática, especificando seu estatuto como atividade prática, sem delinear outros aspectos que envolvem a educação da criança pequena, como, por exemplo, questões explicitadas por Araújo

(2015) quando analisa dados de uma pesquisa sobre a educação infantil em tempo integral no Espírito Santo.

Destaca-se também a ausência dos assuntos abordados no texto de Corsino et al. (2009), como brincadeira, planejamento e projeto na educação infantil. Sendo assim, pelas respostas, a educação infantil, surge nas lembranças, no entanto, não é possível afirmar que os estudantes consolidaram as especificidades das questões formativas sobre a prática pedagógica, que precisa integrar o trinômio cuidar, brincar e educar.

Vejamos algumas dessas respostas:

“Esclareceu sobre teoria e prática na educação infantil” (Estudante 17).

“Abriu meus olhos, estou com um olhar mais sensível para a educação infantil” (Estudante 6).

“Reconhecimento da educação infantil e de como deve ser realizada” (Estudante 7).

As respostas ficaram vagas e imprecisas, os estudantes não detalharam quais foram os esclarecimentos relatados, nem como compreenderam a dimensão da prática na educação infantil.

Indagação 3: que assunto mais chamou sua atenção durante a disciplina?

Em nenhuma das respostas limitamos o registro dos estudantes. Apesar disso, as respostas anteriores foram sucintas. Já nesta indagação, 6 deles citaram mais de um termo para salientar os assuntos mais relevantes. As respostas foram bem diversificadas, as categorias com maior frequência oscilaram entre 4 e 5, a saber: criança sujeito de direitos, criança produtora de cultura, concepção de criança e infância, Sociologia, História e Legislação sobre infância. As respostas reforçam os dados apresentados anteriormente, principalmente no que diz respeito à ideia de criança sujeito de direitos e também produtora de cultura:

“Infância a partir da visão de criança como sujeito de direitos” (Estudante 5).

“Direitos das crianças, visibilidade da infância” (Estudante 1).

“Infância como sujeito de direito e produtora de cultura” (Estudante 14).

Não muito diferente das lembranças trazidas à tona nas indagações anteriores, o tema da educação infantil é referido, todavia, em respostas curtas, que inviabilizam maiores análises. Apenas permitem a afirmação que está na memória dos participantes, sem, contudo, compreender em que medida os assuntos foram incorporados. Dos 17 participantes, 5 recordaram esse tema.

“Brincar na educação infantil” (Estudante 11).

“Luta para garantir educação infantil para crianças de 0 a 3 anos” (Estudante 10).

“As conquistas da educação infantil na legislação” (Estudante 4).

“Lúdico na educação infantil e criança sujeito de direitos” (Estudante 12).

“História da educação infantil, conceito de infância e criança” (Estudante 2).

Indagação 4: que autores foram incorporados nos debates em sala?

A análise elaborada a partir das respostas permite compreender que o trabalho de Corsino et al. (2009) foi significativo para os estudantes, uma vez que, dos 17 participantes, 13 trazem em suas lembranças essa referência. Dos envolvidos, 8 rememoraram Araújo. É preciso destacar que o livro organizado por Corsino (2009) é uma forte referência nas discussões que tratam tanto da formação de professores para educação infantil como da produção na área, estando registrado na memória dos estudantes, mesmo passados dois anos de interação na disciplina.

As análises das respostas apresentadas pelos diferentes estudantes que colaboraram com a pesquisa demonstram que suas lembranças, pelo menos para as três primeiras indagações, registraram como importante a ideia da criança como sujeito de direitos e de crianças e infâncias como construção social. É possível constatar essa visão, considerando a frequência das respostas sobre o assunto e a ausência ou baixa frequência de outros conteúdos descritos nas unidades programáticas da disciplina.

Para continuar refletindo

O atendimento educacional da criança pequena ainda é um campo político muito recente nas políticas educacionais brasileiras; suas conquistas mais vultosas datam do final da década de 1980. Somente na LDBEN n. 9.394, de 1996, a educação infantil foi considerada como primeira etapa da educação básica, e desde então as demandas por qualidade se acirram. A assimilação da educação infantil na educação básica é uma iniciativa vultosa, embora não decisiva para que as crianças pequenas se desprendam da teia do assistencialismo que marcou o atendimento a elas destinado quando oriundas de classes populares. Por isso, investir na formação de professores para essa etapa da educação é sumamente importante.

Próximo das considerações finais, que certamente não se esgotam em alguns parágrafos, mas apenas sintetizam as considerações provisórias, o estudo exploratório desenvolvido com o objetivo de conhecer a memória pedagógica de estudantes na condição de formandos do curso de Pedagogia da UFES indicou que a formação na disciplina Infância e Educação agregou saberes importantes sobre crianças e infâncias, tanto na abordagem dos textos legais, como na das diversidades e desigualdades que marcam a trajetória desses sujeitos infantis.

Pelas respostas no questionário apresentado, os estudantes concluem o curso de pedagogia compreendendo que as crianças são tanto sujeitos de direitos como sujeitos sociais, e congregam marcas culturais, políticas, históricas e sociais na constituição de suas vivências. Desse modo, na condição de professor da primeira infância, apresentam discernimento de que as crianças cidadãs estão encarnadas em corpos que trazem marcas, diversidade e adversidade em suas experiências cotidianas.

É possível compreender que 11 formandos em Pedagogia tanto consideraram importantes as orientações legais, que regem a concepção de criança como adotam as orientações para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Quando indagados sobre a concepção de criança, informaram unanimemente considerar a criança na condição cidadã, como ser histórico. Talvez o referencial teórico adotado, a dinâmica das aulas ministradas pela docente e a organização da disciplina tenham contribuído para essa compreensão, haja vista, que o arcabouço teórico que define as leituras na disciplina tem como referência Corsino et al. (2009), Sarmiento (2017) e Araújo (2015, 2017).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Moema Helena K. de; ROCHA, Eloisa A. C.; BUSS-SIMÃO, Márcia. Formação docente para educação infantil nos currículos de pedagogia. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 34, e-183858, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e183858.pdf>. Acesso em abr. 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. A impermeabilidade das “políticas” destinadas às crianças: por uma necessária ressemantização do direito. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 405-412, set-dez. 2017.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. Infância e educação inclusiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 65-77, jan.-jul. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em abr. 2020.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. O tempo integral na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: ARAÚJO, Vânia Carvalho de (org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: Edufes, 2015. p. 19-57.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, 2, p. 15-41, jun. 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069/90.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial curricular da educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2010.

CORSINO, Patrícia et al. (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012 (Coleção Educação Contemporânea).

DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, S. (org.). **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 175-201.

FREITAS, Henrique M. R.; JANISSEK-MUNIZ, Raquel; MOSCAROLA, Jean. **Análise qualitativa em formulário interativo: rumo a um modelo cibernético conjugando análises léxica e de conteúdo**. Texto apresentado no CIBRAPEQ 2004 - Congresso Internacional de Pesquisa Qualitativa, Taubaté/SP, 24 a 27 de março, 2004. Poster e Workshop.

LEITE FILHO, Aristeo. Rumos da educação infantil no Brasil, *Teias*, Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan-dez 2005.

LOPES, Jader Janes M.; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 1. p. 103-127, jan-jun. 2006.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**; questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano).

NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia et al. (org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irma, CASTRO, Monica R. de; SARTOR, Carla D. **Pesquisando: guia de metodologias da pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educ. Soc.** [online]. v. 23, n.78, p. 265-283 [ISSN 0101-7330], 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200015>. Acesso em abr. 2020.

SARMENTO, Manoel Jacinto; MARCHI, Rita de Cássia. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 951-964, out.-dez. 2017.

Autora 1 – mentora do projeto de estudos em pós-doutorado, principal responsável no mapeamento e na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.