

# Pedagogias, infâncias e docências: o que narram as acadêmicas sobre suas aprendizagens?

*Samantha Dias de Lima<sup>1</sup>*

## **Resumo:**

O presente artigo é oriundo de uma pesquisa de Doutorado em Educação (UFRGS/2011-2015) que investigou a formação inicial da pedagoga, em destaque as que expressam interesse na área da Educação Infantil, analisando que conhecimentos a Pedagogia possibilita para essa docência. O campo empírico é um curso de Pedagogia da Região Metropolitana de Porto Alegre. As participantes da pesquisa são nove acadêmicas do último ano, que relatam as aprendizagens construídas acerca das infâncias e da Educação Infantil através do recurso metodológico das narrativas escritas. O estudo conta com a sustentação teórico-analítica da Sociologia da Infância (Manuel Jacinto Sarmiento, Natália Fernandes, Catarina Tómas e William Corsaro). A pesquisa apontou para uma invisibilidade sociológica, ao pensar as infâncias/educação infantil de forma previamente instituída nesse curso, e indica como encaminhamentos para os cursos de Pedagogia incorporar, via currículo, documentos legais e projetos de extensão e/ou de pesquisa.

**Palavras-chave:** infância; Educação Infantil; Pedagogia; formação inicial.

---

1 Doutora em Educação pela UFRGS e Mestre em Educação pela UNISINOS, Pedagogia e Psicopedagoga.  
E-mail: samanthalima06@gmail.com

# Pedagogy, children and teachers: what do academics do about their learning?

*Samantha Dias de Lima*

**Abstract:**

This article is based on a PhD research in Education (UFRGS / 2011-2015) that investigates the initial formation of the pedagogue, highlighting those that express interest in the area of Early Childhood Education, analyzing what knowledge Pedagogy makes possible for this teaching. The empirical field is a Pedagogy course of the Metropolitan Region of Porto Alegre. Participants in the survey are nine students who report on their learning about childhood and early childhood education through written narratives. The study counts on the theoretical-analytical support of the Sociology of Childhood (Manuel Jacinto Sarmiento, Natália Fernandes, Catarina Tomás and William Corsaro). The research pointed to a sociological invisibility in thinking about childhood/pre-school education in a way previously instituted in this course and indicates how referrals to Pedagogy courses incorporate via curriculum, legal documents and extension and/or research projects.

**Keywords:** childhood; Child Education; Pedagogy; initial formation.

## 1 Introduzindo a temática

O presente artigo apresenta dados de uma pesquisa de Doutorado em Educação já concluída (UFRGS/2015) que investiga as aprendizagens acerca das temáticas infâncias e docência na Educação Infantil, construídas, ao longo da formação inicial em Pedagogia, pela ‘voz’ das formandas de um curso.

A pesquisa, de natureza qualitativa, conta com o recurso metodológico das narrativas escritas para a interlocução com as nove participantes, que narram suas aprendizagens construídas ao longo da formação em Pedagogia, em um curso na Região Metropolitana de Porto Alegre (RS), dando ênfase aos conhecimentos/memórias relacionados às questões das infâncias e da docência na/para a Educação Infantil. Essa metodologia, ao mesmo tempo em que gera dados fundantes para a investigação, proporciona às participantes momentos de autorreflexão, percebidos como formativos.

O artigo está organizado em seis sessões, sendo esta introdução a primeira, e, na sequência: A Pedagogia enquanto formação inicial; Que infâncias se percebe em meio das narrativas?; Qual pedagoga para atuar na infância?; Crianças produzem culturas?; Considerações finais.

## 2 A Pedagogia enquanto formação inicial

Nos últimos anos, os pesquisadores, e mesmo os pedagogos e pedagogas, têm tido a difícil missão de obter consenso sobre questões cruciais, relacionadas à formação inicial obtida na graduação em Pedagogia, bem como na sua futura atuação profissional. Podemos, inclusive, considerar o termo Pedagogia de forma plural, Pedagogias, pela sua pluralidade conceitual, procedimental e formativa, conforme os documentos legais dos últimos anos.

É sabido que o debate acerca do papel da Pedagogia na educação nacional permeia o cenário educacional brasileiro desde o final da década de setenta, do recente século passado, ampliando-se principalmente após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia pelo Conselho Nacional de Educação (2005) e da Resolução n. 1 (2006), que preconizam uma pedagoga<sup>2</sup> com uma formação mais generalista e com habilitação para várias frentes educacionais que percorrem desde a docência na Educação Básica até a Gestão Escolar, como em ambientes não-escolares.

Quanto às discussões decorrentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, a mais alardeada se refere ao equívoco, conforme descrito por Franco (2012),

[...] pedagogo e professor são trabalhos próximos, devem estar articulados, mas a docência não se assume à pedagogia nem esta àquela. [...] Por motivos nem tão claro assim, os cursos de

---

2 Opto pelo uso do termo pedagoga no gênero feminino devido ao fato de que a maioria das participantes desta pesquisa, e das egressas dos cursos de Pedagogia, ser de mulheres.

Pedagogia no Brasil constroem-se com a intencionalidade de formar o professor, utilizando-se do discurso de que formar o pedagogo também. O fato é que os legisladores que assim estruturaram as diretrizes para o curso demonstram desconhecer as diferenças e articulações entre a pedagogia e a docência. Em suma, pode-se dizer que todo professor deveria ser pedagogo, no sentido lato do termo, ou seja, pautar-se por conhecimentos pedagógicos na organização da sua prática (FRANCO, 2012, p. 31).

A obra de Pimenta (2011) traz um breve histórico das transições legais vividas pelos cursos de Pedagogia no Brasil, e aponta a primeira regulamentação do curso, em 1939, que previa a formação do Bacharel em Pedagogia, tido como técnico em educação. Em 1961, a Lei nº 4.024/61 mantém o curso enquanto bacharelado, reforçada pelo parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/62 – regulamentam-se as licenciaturas pelo parecer CFE nº 292/62. Apenas no parecer CFE nº 251/69 é abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas se mantém a formação de especialistas nas várias habilitações. Conforme Pimenta (2011), a ideia de formar o especialista e o professor na mesma graduação vem sendo questionada desde o princípio.

A formação de professores, por ser um tema eminentemente complexo, é intimamente ligada à própria história da educação. O trabalho desenvolvido no Ensino Superior na formação de professores demanda, por sua vez, articulação sociopolítica entre a educação superior e os demais níveis, necessitando de consolidação do comprometimento com a qualidade da educação nacional. Libâneo (2002) questiona: será possível formar especialistas técnicos em educação, pedagogos, ao mesmo tempo em que se forma o professor? Segundo o autor, não se trata de saudosismo, nem de corporativismo, mas de uma discussão que deve manter-se nas agendas educativas e políticas.

Com relação à formação da professora-pedagoga, o Ensino Superior enfrenta muitos questionamentos. Segundo Nóvoa (1992), que tipo de conhecimentos e de saber-fazer/competências permitirão aos professores desempenharem o seu trabalho nas escolas? Como deveria ser a formação mais viável para subsidiar o desempenho do seu trabalho? A partir desses questionamentos, o autor afirma, já na década de noventa, que as reformas educativas apresentam uma oportunidade para compreender tais questões, pois o que acontece na educação reflete o que, de fato, se manifesta em diferentes áreas da sociedade.

De fato, devemos considerar que

[...] o pedagogo não pode ser nem um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele está entre os dois. A ligação deve ser ao mesmo tempo permanente e irreduzível, porque não pode existir um fosso entre a teoria e a prática. É esta abertura que permite a produção pedagógica. Em consequência, o prático em si mesmo não é um pedagogo, é mais um utilizador de elementos, de ideias ou de sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação como tal não é também um pedagogo; pensar o ato pedagógico não basta. Somente será considerado pedagogo aquele que fará surgir um 'mais' na e pela articulação teoria-prática na educação (LIBÂNEO, 2002, p. 35).

Se levarmos em conta o que é previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia (2005), encontramos, no terceiro artigo, o que se espera dessa acadêmica:

Art.3º - O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único: Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I- o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II- a pesquisa, a análise e a aplicação os resultados de investigações de interessada área educacional;

III- a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

A Pedagogia adquiriu, na sua trajetória, um *status* de ciência da educação que, paulatinamente, se consolida como tal. Contudo, as últimas proposições legais também delegam à Pedagogia, além do caráter científico, a própria ação docente, o que leva muitas acadêmicas a optarem pela Pedagogia com vistas de transformação social e de aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas cotidianas, ligadas às questões didáticas do como fazer.

O que encontramos nas narrativas das participantes da pesquisa com relação ao papel da Pedagogia na educação brasileira e de sua escolha por essa formação se refere às expectativas de transformação social, cuja crença de que a educação, por si só, seja capaz de alterar significativamente o cenário social brasileiro, está arraigada nas Tendências Pedagógicas Progressistas, as quais têm sido impressas nos currículos dos cursos desde a década de 1970, tendo como referências as Tendências Pedagógicas mais contemporâneas, num viés mais Progressista, como a Libertadora (Paulo Freire), a Libertária (Freinet e Arroyo), a Crítico-social (Saviani), conforme vemos explicitado no trecho a seguir:

*Nesta caminhada, percebo que a Pedagogia é a melhor escolha para quem acredita na transformação das pessoas, na busca constante de conhecimentos, na troca de experiências e vivências que geram o aprendizado para a vida toda, pois acredito realmente que a Pedagogia torna os seres humanos mais 'humanos', capazes de serem sujeitos pensantes, conscientes, críticos, agentes protagonistas da sua própria história no mundo. O curso de Pedagogia é o primeiro passo que podemos dar quando se quer trabalhar com a Educação e suas variáveis: formal, não-formal e informal (PED 1).*

Na narrativa anterior, podemos perceber que a acadêmica expressa o desejo de uma formação mais abrangente, que forma a pedagoga para atuar na Educação e suas variáveis: formal, não-formal e informal, em consonância com o que as DCNP (2005) apontam.

É importante retomar que, até a promulgação da LDBEN (1996), o profissional para atuar na Educação Infantil (EI) não precisava ter uma formação específica, sendo

que sua maior qualidade era gostar de crianças. Essa legitimidade da identidade profissional via formação acadêmica é algo que está sendo delineada em nosso país, considerando os novos rumos que a educação para a criança pequena vem construindo. Nessa perspectiva, a próxima narrativa aponta as contribuições esperadas por uma acadêmica durante a sua graduação:

*O entendimento do mundo se manifesta primeiramente ao que entendemos por nós, as mudanças começam por cada um de nós, de maneira individual. De acordo com este pensamento, digo que a Pedagogia contribui com possibilidades diversas, descobertas, entendimento e olhar destinadas a infância e consecutivamente cada criança, ou como disse anteriormente, na sua singularidade (PED 6).*

Hoje, não apenas por uma questão de exigência legal, mas também por exigência social, essa pedagoga, que atua na Educação Infantil, ganha espaço na literatura, nas formações oferecidas (inicial e continuada) e nos espaços de debate, ainda que em alguns momentos surja um desconforto, pela comparação com a professora dos Anos Iniciais e com a rotina dessa outra etapa, uma vez que, na EI, existem especificidades pedagógicas como: práticas pedagógicas, avaliação e registros diferenciados, além das cobranças institucionais e sociais distintas, que vão desde o cuidado físico até a ampliação do repertório social, cultural e cognitivo. Isso faz com que algumas pedagogas tenham dúvidas sobre o papel a desempenhar, em que, em alguns momentos, o cuidar e o educar, por mais complexos que sejam, são inferiorizados por alguns profissionais que atuam em outras etapas da educação e que não reconhecem essas ações como fruto de um investimento acadêmico/profissional – acabando por firmar a necessidade da formação em nível superior, também como forma de equiparação, nesse caso, em Pedagogia, conforme dito pela PED9: *“Optei pela pedagogia para poder aprender mais sobre a educação, e principalmente para obter mais conhecimento em relação à educação infantil, área em que atuo. Acreditando que através da parte teórica conseguiria melhorar a minha prática [...]”*.

Ao longo dos últimos anos, percebe-se o desejo por profissionalizar cada vez mais a atuação na Educação Infantil, a qual, nas últimas décadas, percorreu diferentes concepções pedagógicas: assistencialismo e higienismo, predominando uma concepção psicológica e patológica de criança; posteriormente, viu-se como uma etapa preparatória/socializatória para os Anos Iniciais; e, no momento contemporâneo, em que percebemos a infância como período legítimo, que ultrapassa a categoria etária, sendo reconhecida como fenômeno social próprio que dispensa ser encarado como algo que serve a outro propósito que não o ser criança e aproveitar a singularidade desse momento, alterando o *status* da sua educação, que não é preparatória nem superficial, mas uma etapa diferenciada.

### 3. Que infâncias se percebe em meio das narrativas?

Primeiramente, cabe registrar o entendimento quanto às Narrativas Escritas (NE), produzidas para esta pesquisa, que são escritas inéditas, espontâneas e nada neutras, considerando os distintos atravessamentos de cada participante, como: familiares, escolares, sociais, culturais, políticos, religiosos, entre outros que compõem e que atravessam a história de cada uma.

[...] as narrativas biográficas remetem-nos para a acção fundada na linguagem, cada frase que constitui a linguagem integra-se numa relação com a realidade exterior, numa relação com a realidade interior e numa relação com a realidade normativa, cultural e social. Nesse sentido, as narrativas falam-nos dos lugares da subjectividade, da prática e interacção sociais, isto é, falam-nos sobretudo do mundo da vida (PEREIRA, 2009, p. 97).

O intuito, com a escolha dessa metodologia<sup>3</sup>, foi valorizar a participação das formandas e dos dados produzidos, de modo que as alunas não fossem apenas sujeitos de pesquisa, mas também coparticipes da investigação. Considerou-se com as narrativas escritas que as participantes interagiram através da sua autoescrita, trabalhando na construção de uma imagem de si, para si e para os outros, e que tal imagem é construída em torno de representações encontradas no seu meio, nas possibilidades de rememoração dos fatos que fazem parte da história a ser narrada, da reflexão sobre a mesma; posteriormente, no que concerne à consciência que essa remete/promove no sujeito (LIMA, 2017).

Na continuidade do texto, apresento outros excertos dessas narrativas e dos materiais produzidos com base nos dados, como o quadro panorâmico dos discursos recorrentes nas narrativas das acadêmicas, relacionados à infância e ao que é ser criança, em que foi possível sistematizar a imagem de criança/infância que circulou nas narrativas.

#### Quadro 1: Discursos recorrentes sobre Infância e Criança

- Imagem romântica e inocente;
- Proteção e cuidado;
- Incompletude bio-psicológica;
- Fase de desenvolvimento que deve ser 'aproveitada';
- Necessidade do conhecimento do 'funcionamento da criança' - criança enquanto sujeito biológico a ser conhecido parte a parte;
- Preparação do professor para as atividades didáticas;
- Metodologias facilitadoras de aprendizagens = Educação Infantil com produções concretas = professor competente perante pares e pais.

Fonte: Dados da pesquisa.

3 Para conhecer mais sobre a metodologia desta pesquisa, indico a leitura do artigo "Narrativas escritas: o que 'narram' as formandas de Pedagogia sobre suas aprendizagens acerca das infâncias durante a graduação". Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9728>

As narrativas trazem recorrentemente, e poderia arriscar, quem sabe, até mesmo de forma subjetiva, esses discursos de cuidado, romantismo, psicologia, desenvolvimento, incompletude, adultização, preparação para algo posterior, e não a valorização da infância enquanto período social próprio. A concepção de uma perspectiva romântica, de uma criança naturalmente sincera e carinhosa, que possui uma missão no mundo, pode ser exemplificada na próxima narrativa.

*[...] crianças, elas me passam alegria, energia, são curiosas, sinceras, carinhosas e nos surpreendem com sua simplicidade de enxergar o mundo. [...] Para mim, as crianças são presenças iluminadas que veem a este mundo para nos ensinar algumas virtudes como a tolerância, a paciência, o dom de saber ouvir com o coração, a sinceridade e principalmente o amor. (PED1).*

O que podemos apurar na narrativa é a criança como ser angelical, pura e carinhosa por essência. Contudo, também estão presentes os aspectos que norteiam as concepções de criança biológica, a ser orientada pela epistemologia genética, da criança em desenvolvimento e imatura/incompleta. Essa ideia desenvolvimentista é muito valorizada pelas acadêmicas, que creem que a maior aproximação teórica trabalhada no curso, sobre as crianças e sobre as infâncias, se dá pelo viés psicológico/desenvolvimentista, e que, por consequência, uma educação para a criança pequena deve pautar-se fortemente por esse aspecto.

*Durante a minha graduação, minha concepção de criança se refere ao ser especial que está nos primeiros anos de vida do seu desenvolvimento e aprendizado, seja ele nos aspectos físico, cognitivo, na linguagem e no aspecto sócio-afetivo. [...] A infância é o período, ou a fase da vida humana em que a criança mais desenvolve as suas capacidades e habilidades, compreende o nascimento até aproximadamente os doze anos, onde é formada a personalidade do ser e despertadas as suas inclinações, os seus dons, as suas “inteligências múltiplas”, como diria Howard Gardner, portanto acredito que cabe ao professor a tarefa e a responsabilidade de saber identificar e melhor trabalhar estas questões, a fim de potencializar o que tem de melhor nas crianças: elas mesmas! (PED 1, grifos nossos).*

*Potencialize seu aluno!* É o que algumas acadêmicas, como citado na narrativa anterior, conferem à Educação Infantil. Não há absolutamente nada de errado em potencializar nossos alunos, seja em qual etapa educativa estiverem, o que sinalizo são os resquícios românticos da origem do *Kindergarten* (Jardim-de-Infância), em que a criança era tida como uma semente que, se bem cultivada, floresceria – literalmente *jardim de crianças*, conforme Froebel (1782-1852), um educador alemão seguidor de Pestalozzi (1746-1827), influenciado por uma perspectiva mística, uma filosofia espiritualista e um ideal político de liberdade que envolvia o ser infantil (OLIVEIRA, 2002). Outra narrativa expressa à ideia de *fertilidade*: “O educar e o cuidar na Educação Infantil ocorrem simultaneamente à organização de atividades que garantam o direito de brincar das crianças, pois este constitui um espaço sócio-moral fértil na construção

*dos saberes, considerando-se, também, o direito da mesma aos minutos presentes, a ser o que ela é, um ser brincante.” (PED 2)*

Regue seu aluno, um ser fértil e brincante. É peculiar como as acadêmicas em fase de conclusão do curso ainda mantêm arraigadas concepções acerca da infância e da criança como ser biológico, de incompletude e naturalmente brincante. Entende-se o brincar como uma, e quem sabe a mais potente, possibilidade infantil de vivenciar diferentes situações, mas não é algo apenas natural, é uma atividade que necessita ser incentivada, mediada, e por que não utilizada em situações pontuais para o ensino/aprendizagem. Brincando também se aprende, mas se pode brincar por prazer, sem a ideia simplista de que as crianças são naturalmente brincantes. A passagem da obra *Se der tempo a gente brinca*, do professor Euclides Redin, explora esse assunto:

A Educação Infantil que desejamos é aquela que privilegia a existência plena da criança naquilo que lhe é próprio e específico [...]. Isso exige a contribuição de tudo aquilo que compõe o universo escolar: a pessoa da criança, dos profissionais, seus colaboradores, os conteúdos escolares e curriculares, os objetos, a instituição (REDIN, 2000, p. 4).

Contudo, não devemos encarar a infância, nem a Educação Infantil, como um tempo preparatório para algo importante que virá, porque esse período já é significativo por si mesmo. É possível evidenciar, sim, que a criança na faixa etária da Educação Infantil passa por muitas mudanças e, principalmente, vivencia muitas situações pela primeira vez, mas isso deve ser encarado como situações de experiências e aprendizagens, e não apenas preparatórias, com um grupo social próprio – as crianças – que também produz cultura. Do contrário, teríamos a legenda Tempo de preparo: aproximadamente uns cinco anos.

Não preparamos, instrumentalizamos as crianças de possibilidades e de estratégias para a resolução de problemas do seu cotidiano a partir das suas próprias ideias. Nosso grande artefato pedagógico é o diálogo, ouvir as crianças. Os anos de Educação Infantil darão repertório para viver os próximos, não porque as crianças foram treinadas e conseguem fazer ações como escrever o nome, mas porque sabem explorar sua curiosidade, viver em sociedade, respeitando o próximo e a si; porque descobriram o que gostam de fazer e o que fazer quando não gostam de algo. Defende-se uma Educação Infantil em que convivamos com as crianças com intencionalidade pedagógica e com aprendizagens de ambos os lados, crianças e pedagogas, em que, por meio de experiências, desenvolvam aprendizagens significativas, prazerosas e instigantes. A próxima narrativa expressa essa ideia:

*Durante a graduação fui percebendo como a infância é singular, e com isto compreendi a importância que temos na sociedade, enquanto educadores, contribuindo para a formação de cada criança, cada vida que por nós passou ou passará. Podemos ou não, de fato, fazer a diferença na base, no princípio da vida escolar delas, depende de cada um de nós (PED6).*

Cada pedagoga configurará sua forma de ser docente, receberá influência de seus professores do curso de Pedagogia e também dos outros que teve ao longo da sua trajetória como estudante. É possível, mas não determinante, que sua escolha possa ter relação com uma experiência enquanto aluna, como pode ter sido apenas um desejo profissional que ganha legitimidade com a graduação.

#### **4 Qual pedagoga para atuar na infância?**

O título deste item é muito mais provocativo do que, de fato, esclarecedor. Não existe uma resposta única, tão pouco uma receita de qual seria a pedagoga ideal para atuar na Educação Infantil, mas, ao longo dos anos, estudos e pesquisas, como esta, se dedicam a investigar a especificidade dessa atuação.

Esse questionamento, presente nos cursos de Pedagogia, faz com que as formandas possam perceber que se mudam as formas como as infâncias se apresentam e como as crianças experimentam essas muitas formas de viverem suas infâncias; é necessário (re)pensar as concepções educativas, que vão muito além de concepções didáticas ou psicológicas, porque precisam ser também filosóficas, antropológicas e sociológicas.

*Entendo que o professor/educador, além da sensibilidade, deve ser possuidor de conhecimentos que o coloquem em condições de distinguir, no coletivo da sala de aula, as necessidades básicas de cada criança: as necessidades orgânicas, também denominadas biológicas e as necessidades sociais geradas pelo meio e que a criança está inserida. Neste contexto, a prática pedagógica deve se constituir em um processo de ensino-aprendizagem das diferentes linguagens e pela criação de um ambiente em que a criança se sinta segura, satisfeita em suas necessidades, acolhida em sua maneira de ser, onde ela possa trabalhar, de maneira adequada, suas emoções e lidar com seus medos, sua raiva, seus ciúmes, e possa construir hipóteses sobre o mundo, elaborando sua própria identidade (PED2).*

Várias publicações lidas para esta pesquisa apontam para a necessidade de uma pedagoga cada vez mais preocupada com a sua formação e com a qualidade do seu trabalho, ciente de que as diversas situações cotidianas possibilitam à criança a construção de novos significados e a reconstrução de outros.

Arroyo, no seu texto “A Infância interroga a Pedagogia”, publicado no livro de Manuel Sarmiento e Maria Cristina Soares de Gouveia, traz alguns questionamentos sobre essa verdade pedagógica, bem como sobre a própria infância. Um desses questionamentos é sobre a “necessidade de compreender quais as circunstâncias que possibilitaram a sociedade adulta perceber a criança como um outro distinto” (ARROYO, 2009, p. 122).

A Pedagogia retoma seu olhar sobre a infância na medida em que está sendo interrogada pelas ciências humanas, e ambas estão sendo interrogadas pela própria infância. Esse diálogo faz com que outros pensar e fazer educativos sejam possíveis, ainda que hoje tenhamos outras concepções de infância:

A figura do pedagogo vai se configurando no mesmo movimento da configuração histórica da infância. A infância não é um simples conceito, é um preceito, [...], vinculado a ideais de felicidade e emancipação, nos lembra Ariès. Ou vinculada a um ideal-projeto de harmoniosa maturação, nos adverte Rousseau. Um projeto vinculado muito antes a paidéia, que nasce preocupada com a educação justa da infância. Maturação, felicidade, emancipação, harmonia ou educação justa [...] tudo valores, ideais e projetos onde a infância e seu artífice, o pedagogo, se configuram (ARROYO, 2000, p. 39).

O que se tem produzido e pensado atualmente acerca das infâncias e da Pedagogia é oriundo de construções históricas, culturais e sociais, o que faz com que possamos debater sobre essas construções, entendendo-as não como verdades absolutas, mas como resultado de um período, de uma sociedade, considerando-as a partir de um momento que está em constante modificação.

Nesse sentido, pensar a formação das pedagogas que atuarão na Educação Infantil é de extrema relevância, dada a sua atuação como mediadoras no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, tanto em âmbito pedagógico nas escolas quanto na perspectiva social, em meio às discussões em sociedade. Essas profissionais possibilitam à primeira etapa da educação básica uma trajetória relevante, contemplando o lúdico, a curiosidade, a criação e o conhecimento, unindo o cuidar e o educar em uma única dimensão.

Daí a importância do entendimento pedagógico das pedagogas que atuarão na EI de propiciarem situações que possibilitem às crianças investigarem o mundo em que vivem e a si mesmas. Esses novos elementos promovem a figura da pedagoga a alguém que necessita estar atenta à realidade atual e, principalmente, às mais variadas manifestações das crianças, tendo clareza da sua concepção de infância.

Libâneo (2002, p. 60) argumenta que, “[...] obviamente, não cabe imaginar que um curso de Pedagogia venha a incluir a formação de todos os profissionais mencionados [...]”; contudo, é compromisso dessa profissional receber e buscar no curso de Pedagogia referências acerca das questões de Infância e de Educação Infantil, para que saiba interagir/educar/atuar nessa etapa.

#### **4.1 Didáticas e psicologias: ensinar & entender**

Tendo como referência a pesquisa realizada e os dados gerados, que apontam que a Pedagogia também é procurada pela sua base teórica-didática, voltada ao como fazer, e por sua base psicológica, o que fazer em cada fase da criança, muitas acadêmicas narram não terem tido disciplinas suficientes sobre a infância, pois, nas duas áreas mencionadas, acabam por não visualizarem a criança/infância para além das questões desenvolvimentistas e procedimentais.

Como podemos observar, a suficiência das disciplinas não é consenso entre as acadêmicas, que não apresentam lembranças de disciplinas que tratam das temáticas

investigadas, independente do número de disciplinas, o que pode ser ilustrado com a narrativa a seguir:

*Acredito que todas as disciplinas do curso trataram e tratam dessa temática, mas posso afirmar que em Psicologia essa temática foi muito bem trabalhada, a partir daí pude entender as fases do desenvolvimento do meu aluno e assim perceber o que ele é capaz ou não (PED 8, grifo nosso).*

A narrativa retrata a infância psicologizada, organizada em fases do desenvolvimento, sem um entendimento sociológico de criança ou de infância enquanto período social, mas sim como período biológico em que as fases do desenvolvimento é que nortearão as atividades pedagógicas.

Conforme observamos nas escritas, as formandas reconhecem que tiveram disciplinas que abordam os temas da pesquisa, como expresso nas próximas narrativas:

*Na disciplina de FAP de educação infantil [nome correto da disciplina é Didática e organização curricular da Educação Infantil] tivemos alguma coisa, mas não lembro muito bem. Como não lembro, não posso opinar (PED7).*

*[...] a única experiência que tive foi nos estágios obrigatórios (PED3).*

*A Pedagogia dá a base, o suporte inicial que os futuros professores precisam para entender as diversas dimensões sobre a criança, o adolescente, as metodologias, a didática, os recursos, as diversas atividades, os meios e estratégias que podemos realizar e estimular nos alunos para que possam desenvolver as suas capacidades e habilidades [...] (PED1).*

Ao passo que a Pedagogia vai buscando seu espaço de cientificidade, paulatinamente, necessita abandonar o retrato de um curso que, historicamente, se dedicou a focar em ensinar os fazeres, incorporando às suas questões contemporâneas os saberes. Tardif (2014) traz com muita propriedade quatro saberes que constroem a profissão docente: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes experienciais. O curso precisa encontrar a medida para desenvolver esses saberes, bem como o modo para atuar com suas acadêmicas, para que possa construir uma abordagem que conceba a infância por outra lente, como os discursos expressos em obras contemporâneas lidas para este estudo.

#### **Quadro 2: Discursos recorrentes sobre Pedagogia e infância na literatura**

- A figura do pedagogo vai se configurando no mesmo movimento da configuração histórica da infância;
- O que temos produzido e pensado atualmente acerca das infâncias e da Pedagogia é oriundo de construções históricas, culturais e sociais;
- Pedagogo como alguém que necessita estar atento à realidade atual, e, principalmente, as mais variadas manifestações das crianças, tendo clareza da sua concepção de infância.

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme Tardif (2014, p. 48), “de fato, quando interrogamos os professores sobre a sua relação com os saberes, eles apontam, a partir das categorias de seu próprio discurso saberes que denominam de práticos ou experienciais”; mas ser pedagoga para as infâncias vai além, exige clareza da sua concepção de infância e da sua proposta para a Educação Infantil. Nesse sentido, a Pedagogia e as pedagogas precisam se liberar de verdades institucionalizadas sobre a infância e sobre a Educação Infantil, bem como sobre a própria gênese da Pedagogia, percebendo as mudanças e as conquistas dos últimos tempos, e uma das alternativas para isso é reconhecer as crianças enquanto produtoras de culturas e protagonistas da sua história.

## 5 Crianças produzem culturas?

O subtítulo poderia ser entendido apenas enquanto um mero questionamento, mas ambiciona-se que o leitor, neste momento, já possa tê-lo como uma possibilidade. Sim, criança pequena produz cultura!

A infância é mais que uma fase de transição; é uma categoria social permanente. Independentemente das crianças que compõem a infância em determinado momento e lugar, a infância continua existindo, bem como o aparato regulatório e institucional que está ao seu redor. O que significa ser criança na sociedade brasileira pode ser completamente distinto de ser criança em outro país, bem como dentro do mesmo país; ser criança no Rio Grande do Sul pode ser completamente diferente de ser criança em Minas Gerais. Dessa forma, podemos ter infâncias, no plural, distintas, entre as crianças de uma mesma sociedade; por exemplo, as crianças urbanas que crescem em apartamentos nas grandes metrópoles e as crianças que crescem em zonas rurais, no interior, provavelmente terão, em muitos detalhes, infâncias distintas, mas também terão aspectos em comum, como o gosto pelo brincar, a curiosidade, entre outros, além dos biológicos, sempre tão visíveis.

As crianças, na perspectiva da Sociologia da Infância, são percebidas como um grupo geracional e social que deve ser respeitado e valorizado nas suas singularidades e pluralidades. Conforme Fernandes (2009):

[...] as crianças são um grupo social com caráter permanente na sociedade. Têm um espaço e um tempo que, apesar das especificidades culturais, sociais, econômicas, configuradoras de complexidades e dissemelhanças significativas entre os seus elementos, marcam uma etapa de vida para qualquer indivíduo, e determinam também a organização de qualquer sociedade (FERNANDES, 2009, p. 25).

Assim, atribui-se o *status* cultural à infância, sendo que essa cultura se revela implícita ou explicitamente em meio à sociedade, repercutindo também em suas políticas públicas, na cultura e na história das sociedades.

## Segundo Müller e Redin (2007):

[...] a criança é um ser que dá sentido mundo em que vive fazendo diferentes leituras das tramas sociais. Tem, portanto, no decorrer da vida, não só a possibilidade de aprender como também de contribuir para a constituição de um novo momento histórico-social, feito da diversidade cultural e da singularidade dos sujeitos (MÜLLER; REDIN, 2007, p. 17).

O mundo da criança é muito heterogêneo; ela está em contato com várias realidades diferentes das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Assim, a cultura de pares, cultura produzida entre as crianças, permite-lhe se apropriar, se reinventar, reproduzir o mundo que a rodeia. As crianças aprendem papéis, responsabilidades, orientações dos pares, de forma coletiva (FERREIRA, 2005).

Corsaro, a partir do final da década de 1970, tem seu interesse voltado para os processos de socialização das crianças, dedicando seus estudos às interações entre crianças, desenvolvendo os conceitos culturas de pares e reprodução interpretativa, destacando a ação desempenhada pelas crianças na sua própria socialização e na socialização de seus pares. Segundo o autor,

[...] o termo pares se remete ao grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias esses grupos podem ser definidos em termos de idade ou fronteiras geográficas, mas não se refere necessariamente a um grupo de crianças e exatamente da mesma idade, podendo envolver um intervalo etário mais amplo, desde que esse grupo de crianças efetivamente conviva e interaja entre si cotidianamente (CORSARO, 2002, p. 127).

A cultura de pares, conforme Corsaro (2002), se dá na interação com os colegas, geralmente iniciando-se na educação infantil; as crianças vivenciam ações que promovem a descoberta, e essas práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e em competências para interagirem entre si e também com o mundo adulto.

No entanto, a produção da cultura de pares não se fica nem por uma questão de simples imitação nem uma apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande da cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. Este processo de apropriação criativa pode ser visto como uma reprodução interpretativa (CORSARO, 2002, p. 114).

O conceito de reprodução interpretativa propõe aspectos inovadores da participação da criança na sociedade; por meio dos momentos de brincadeira, conforme os registros em suas pesquisas etnográficas, “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças” (CORSARO, 2009, p. 31). O termo reprodução interpretativa também diz respeito a algo que vai além da simples

imitação ou da internalização passiva da cultura maior pelas crianças através da brincadeira; compreende o fato de que, ao brincar, a criança contribui ativamente para a produção e para a mudança cultural, ao passo que suas infâncias, e conseqüentemente suas brincadeiras, são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

É possível que a criança e a infância adquiram, em muitas sociedades, um *status* semelhante, apesar das particularidades culturais de cada uma. No entanto, precisamos perceber que o processo histórico e o social trazem consigo uma nova configuração de ser criança e de ter infância, conseqüentemente, uma nova forma de educar nessa etapa. Nessa perspectiva, Heywood (2004) coloca que:

[...] uma vez que se percebe [a criança e] a infância como algo culturalmente construído, abrem-se campos de estudo inteiramente novos aos pesquisadores e se torna mais fácil elaborar uma crítica radical do pensamento sobre as crianças em sua sociedade (HEYWOOD, 2004, p. 24).

Todos nós possuímos concepções construídas acerca das crianças e do universo que as rodeia. Até hoje está arraigada a preocupação relacionada à área da saúde, como os cuidados físicos, em que a maioria das características que, por vezes, ainda são associadas às crianças refere-se ao seu estado biológico e mutável, seguido das características de cunho protecionista, influência que temos desde o reconhecimento da infância enquanto etapa diferenciada, como a inocência, a fragilidade física e o sentimento de incompletude.

Precisamos realizar uma profunda reflexão sobre o que representa a criança e a infância em nossa sociedade e, principalmente, para cada pedagoga/professora. Não existe um conceito universal sobre infância e criança que dê conta da sua pluralidade, pois existem diferentes representações que foram construídas a partir da historicidade das sociedades. Reafirma-se, assim, que existem múltiplas infâncias, mas que o papel da pedagoga é ter consciência disso e buscar formas para atuar que sejam contemporâneas.

## **6 Considerações finais**

Conforme apresentou-se neste artigo, e também em outras obras da área, existem muitas vertentes educativas para refletirmos acerca das temáticas relacionadas à infância e à Educação Infantil. Elegeu-se, neste estudo, fazer a reflexão por meio de um entendimento plural acerca das infâncias, sob a lente da Sociologia da Infância.

Um momento singular na formação de uma pedagoga/pesquisadora é perceber que ao nosso entorno existem outras histórias, outros modos de viver que são singulares em si, mas que se tornam plurais/coletivos nas trocas, e que toda experiência vivida deixa marcas na constituição de si e do outro. Desse modo, defende-se a existência de múltiplas infâncias e de múltiplas crianças, que podem ou não conviver entre si, que podem estar próximas geograficamente e distantes existencialmente, ou o inverso, mas que anseiam por uma educação de qualidade.

Todas essas reflexões evidenciam que as crianças vivenciam muitas formas de infâncias, sendo necessário romper, em alguns momentos, a visão estreita do que é entendido como infância, mesmo que não exista a uniformização de conceitos, porque pensar essas questões está além da normatividade e do disciplinamento.

A existência de outras visões e de outras vozes sobre como pensar a infância nos espaços de EI não se configura em desordem ou mesmo em caos metodológico, pelo contrário, é reflexo da complexidade e da multidimensionalidade a ser estudada, pesquisada, conhecida por educadores e pais. Alargar o debate implica romper a cultura adultocêntrica e perceber a infância enquanto fenômeno social e cultural que possui protagonismo. É, como descreve Tomás,

[...] para escrever sobre a infância é necessário lê-la e compreendê-la, mesmo que muitas vezes ela se mostre, a primeira abordagem, ilegível, incompreensível, talvez até inacessível. Escrever sobre a infância é, afinal, uma tentativa de mapear a multiplicidade dos sentidos, as múltiplas vozes e as diferentes escalas onde as crianças se movem e são movidas (TOMÁS, 2011, p. 134).

Dessa forma, as pesquisas sobre as infâncias ganham um *status* exploratório no qual, através da Sociologia da Infância, se tem encontrado identificação e sustentação para o desenvolvimento das investigações que consideram a criança e a infância enquanto fenômenos próprios.

O que podemos apontar com este estudo é o ganho ao incluir a pauta da Educação Infantil e das Infâncias na formação de pedagogas, questionando sobre como deve ser sua formação inicial, a graduação em Pedagogia para uma atuação qualificada nessa etapa.

Precisamos considerar o que nos é ensinado por Qvortrup (1999, p. 6), que diz que “estudar a infância por seu próprio mérito também significa não misturá-la com outras questões ou agentes como, por exemplo, a família”. Significa que, mesmo as crianças agindo fora de casa ou das instituições escolares, em muitas circunstâncias, representam-se mais a si mesmas, nem sempre representando ou fazendo referência sobre a sua família ou escola.

Investir esforços em entender a infância para além de uma fase biológica também é algo que devemos sinalizar como ponto de destaque do estudo. As acadêmicas, ao participarem da pesquisa, evocaram memórias vividas sobre suas infâncias e, agora, sobre suas possibilidades de docência, frente à frente estavam a criança que foram e a professora que são/serão.

Cabe destacar que a própria Pedagogia altera ou amplia sua atuação, quando passa a habilitar docentes para atuar na EI, como toda mudança é algo gradual, mas registra-se que, na pesquisa realizada, ainda se sente uma invisibilidade sociológica sobre o pensar as infâncias, tanto nos documentos legais quanto nas práticas cotidianas, no curso de Pedagogia pesquisado. Assim, sugere-se um novo olhar para essa questão –

que pode ser levado a cabo tanto pelo curso pesquisado quanto pelos demais cursos de Pedagogia, considerando que muitas acadêmicas matriculadas atualmente atuarão na Educação Infantil.

Essas reflexões devem permear as discussões curriculares da formação inicial em Pedagogia, tanto por meio de disciplinas quanto por projetos de pesquisa/extensão, promovendo uma formação inicial e, posteriormente, continuada, comprometida com uma educação de qualidade para nossas crianças, promovendo constantes reflexões sobre as muitas docências possíveis na contemporaneidade.

## Referências

ARROYO, M. A infância interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 119-140.

ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/1996. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 21 abr. 2016.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 02 abr. 2016.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e Cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de contas” das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2013.

FERNANDES, N. *Infância, direitos e participação*. Representação, práticas e poderes. Porto: Afrontamento, 2009.

FERREIRA, M. Brincar às Arrumações, Arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim da infância. *Reflexão e ação*, Santa Cruz, v. 13, n. 1, p. 115-132, jan./jun. 2005.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

HEYWOOD, C. *Uma história da infância à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, S. D. Narrativas escritas: o que ‘narram’ as formandas de Pedagogia sobre suas aprendizagens acerca das infâncias durante a graduação. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 237-255, set./dez.2017.

MÜLLER, F. e REDIN, E. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E.; MÜLLER, F.; REDIN, M. M. *Infâncias, cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Z. R. de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PERREIRA, F. Governo da infância e profissionalidade docente: narrativas em formação inicial de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 29, p. 89-108, 2009.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia: Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 2011.

QVORTRUP, J. Nove Teses sobre a “Infância como um Fenômeno Social”. *Pro-Posições*, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2011.

REDIN, E. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SARMENTO, M. J.; PINTO M. *As crianças: contextos e identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. (Coleção Infans)

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOMÁS, C. *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Afrontamento, 2011.

Recebido em: 19/07/2016

Aprovado em: 02/04/2018