

A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA DE ESTUDANTES DE CURSOS DE PEDAGOGIA

Silvia Adriana Rodrigues
Dulcinéia Beirigo de Souza

Resumo: O presente texto apresenta um recorte da investigação em andamento, que objetiva identificar e analisar de forma comparativa como se desenvolve a aprendizagem profissional da docência em instituições de ensino superior. Assim, apresenta dados acerca da percepção e expectativas dos estudantes referentes à criança que gostariam de trabalhar no futuro exercício da docência. A pesquisa, de abordagem qualitativa, caráter longitudinal e comparativo, tem como sujeitos estudantes matriculados em instituições de ensino superior de distintas regiões brasileiras (UNESP/P. Prudente-SP e UFMS/Corumbá-MS). Os dados trazidos são frutos das primeiras fases da pesquisa, obtidos com uso de questionário nos anos letivos de 2011 e 2013. Na análise das informações constatamos que a noção de criança presente no imaginário dos estudantes pouco se altera de forma positiva com a vivência nos cursos de formação.

Palavras-chave: Formação inicial. Concepção de criança. Aprendizagem profissional.

INTRODUÇÃO

Este texto busca discutir o lugar que as crianças ocupam na percepção e nos discursos de estudantes matriculados em cursos de formação de professores, em instituições de ensino superior de duas regiões brasileiras (UNESP/P. Prudente-SP e UFMS/Corumbá-MS).

Isto porque acreditamos que uma percepção de criança que a respeite como sujeito dos processos educacionais é condição *sine qua non* quando o objetivo é a qualidade positiva da formação inicial de professores para atuarem na educação da infância. Cabe ainda apontar que os rumos da elaboração e efetivação de propostas e práticas educativas para a infância no interior das escolas, pré-escolas, creches e instituições similares estão estreitamente relacionadas, primeiro com a concepção de educação, mas também com a de criança assumida por seus diferentes atores.

Nesse sentido, é que propomos as reflexões do presente texto, que se dão a partir das respostas oferecidas por estudantes matriculados em cursos de Pedagogia sobre que tipo de crianças que gostariam de trabalhar em sua futura atuação como docentes, entendendo que este discurso pode ou não ser (re) configurado numa rede de saberes multidisciplinares dos cursos de formação de professores.

TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS NA CONCEPÇÃO/PERCEPÇÃO DE CRIANÇA(S) E INFANCIA(S)

Atualmente, a criança antes mesmo de seu nascimento já ocupa espaços físicos e psíquicos na maioria dos grupos sociais. Mas nem sempre foi assim... A criança entendida como ser biológico de menor idade, estrutura diminuta e capacidades físicas reduzidas sempre existiu; entretanto, entendê-la como ator social, como ser capaz, que pensa e argumenta de forma peculiar é algo recente...

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), amparado nas ideias de Lloyd DeMause, a valorização e o sentimento que são atribuídos à criança foram sofrendo modificações devido a razões econômicas, políticas e sociais, havendo ao longo do tempo, o estabelecimento de diferentes formas de relação com as crianças. O mesmo autor salienta que a percepção e consciência da particularidade infantil em relação ao adulto, teria se desenvolvido primeiro nas camadas mais favorecidas economicamente da sociedade. É a partir desse movimento que a criança vai paulatinamente deixando de ser encarada como um pequeno adulto para passar a ser vista como um sujeito com características específicas.

Cabe então dizer que a criança de hoje, de nossa cultura, não é um paradigma de toda infância ou infâncias, entendidas aqui como formas diferenciadas de se ver e de se tratar esses seres de pouca idade (SARMENTO, 2005; 2008). Este entendimento se justifica quando se considera como relevante os distintos contextos de nascimento, às variadas práticas de cuidados – que mudam de um lugar a outro -, à diversidade dos universos infantis – que variam não só historicamente, mas também localmente – e às diferentes incidências da cultura simbólica e material sobre a criança.

Assim, a concepção e o ‘sentimento de infância’ não são naturais e tampouco universais na sociedade, mas uma construção histórica que expressa elementos do contexto sócio-econômico, político e cultural em que se constitui e se transformam as diferentes relações entre adultos e crianças. Significa afirmar que as crianças sempre existiram, mas não houve sempre uma única e universal infância, pois se diferenciam as formas de tratar e conceber a criança (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2007).

Nesta mesma direção, como destaca Sarmiento (2005; 2008), as crianças sempre estiveram presentes no mundo, porém as condições de vida dos tempos atuais produziram novas relações para essa categoria, o que, conseqüentemente, tem gerado novas discussões e preocupações. O mesmo autor destaca que “a infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída [...] Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância”.

De fato, a iniciativa de considerar a infância como categoria geracional é algo extremamente recente, que tem seu marco inicial a partir da década de 1980, com a constituição de um novo campo de estudo: a Sociologia da Infância. Deste movimento surge o entendimento de que

A infância não é a idade da não-fala: todas as crianças desde bebês tem múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico - instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche (SARMENTO, 2008, p. 35-36).

Desta forma, tais pressupostos nos impelem defender que aos atores do campo da educação não é suficiente então somente conhecer as crianças em seus contextos; este esforço deve ser considerado como o ponto de partida para a elaboração de valiosos indicadores para a prática pedagógica, como via para a construção teórico-metodológica do ensino e a formação de professores para a infância.

SOBRE A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E O CUIDADO À INFÂNCIA

Durante muito tempo o processo educacional para crianças de até seis anos de idade esteve centrada predominantemente no lar sob a incumbência dos pais ou assumidos pela família. Isso porque a idade escolar foi sempre entendida como sendo iniciada a partir dos sete anos de idade, que marcaria o fim da primeira infância e a passagem para “idade da razão”. Antes dessa idade as crianças eram vistas como dependentes dos cuidados adultos; era junto destes e dos pares com as quais convivia que a criança aprendia a se tornar um membro de um determinado grupo social, apreendendo os conhecimentos necessários para enfrentar as exigências da vida adulta (KUHLMANN, 1998).

Barbosa; Alves; Martins, (2007), indicam que no processo de constituição da infância como categoria peculiar do social, e da importância que a criança adquire no pensamento, nos afectos e nas atitudes dos adultos, aquela é tomada como objeto de estudo, compreensão e análise, tornando-a interesse da Pedagogia, resultando, daí sua própria normalização. É possível afirmar, portanto, que a noção de infância passa a vincular-se ao desenvolvimento de teorias da educação e das estruturas educativas.

Guiraldelli Jr. (1996) também aponta que o entendimento da criança como indivíduo de valor próprio e com ela a noção de infância, confunde-se com a gênese da Pedagogia Moderna; em suas palavras:

[...] a Pedagogia, como conhecemos hoje, deve sua existência ao fato de termos, no advento da modernidade, concedido estatuto de indivíduo à criança, isto é, de termos conferido a ela uma identidade, em associação à construção da noção de *infância*. Mas sabemos também que a pedagogia moderna, no desdobrar de sua história, do século XVI até os nossos dias, viu esta noção passar por várias mutações. Isto é, uma vez estabelecida a idéia (*sic*) de que a criança é um ser singular, com características *diferentes* das do adulto, passou-se à busca de suas peculiaridades, dos elementos próprios à sua condição como indivíduo (p. 13, grifos do autor).

Este autor denomina os séculos XVI e XVIII, como momentos fundamentais para o nascimento da pedagogia moderna e com ela a gênese da origem da infância.

Esses dois momentos - o do século XVI e o do XVIII, o de Montaigne e o de Rousseau - estão na base da construção da idéia (*sic*) de infância e, mais que isso, dão força ao pressentimento do homem moderno de que, existindo de fato e *naturalmente* a infância como uma época especial de cada ser humano, havemos de preservá-la, de fazê-la acontecer, e para tal devemos evitar intromissões desastrosas *no mundo da criança* (GUIRALDELLI JR, 1996, p. 17, grifos do autor).

Neste sentido, seja no discurso contra a paparicação defendido por Montaigne, ou da preservação da ingenuidade infantil, conforme propõe os ideais de Rousseau, a escola constitui-se como o “mundo da criança”, no qual as intromissões não poderão ser feitas em nome do “mundo lá fora”, isto porque é esse que está errado no tratamento dedicado às crianças e, portanto, deve mudar. Tais mudanças incluem a dinâmica do lar e de toda a vida pública.

“É o que se apresenta nas cartas liberais de direitos humanos que derivam em cartas de direitos da criança e, o que aparece disseminado socialmente no ditado popular ‘lugar de criança é na escola’” (GUIRALDELLI JR, 1996, p. 17-18, grifos do autor). Assim, a escola moderna tal qual a conhecemos hoje é algo articulado ao surgimento de um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, um sentimento que implica cuidados especiais para com os pequenos, e que está na base da noção de infância gerada com a gênese da modernidade.

Nas palavras de Narodowski (1998, p. 173): “[...] a instituição escolar é o dispositivo que se constrói para encerrar a infância e a adolescência”. Segundo o mesmo autor “A infância gera um campo de conhecimentos que a pedagogia constrói, mas, ao mesmo tempo, é um corpo – o corpo infantil, o corpo adolescente – depositário do agir específico da educação escolar”. Assim, a criança se torna agora aluno, “um corpo heterônomo, obediente e dependente das decisões adultas”.

Porém, o destino único e certo da infância passa a ser modificado com a Revolução Industrial no século XX; a partir deste marco as crianças começam a serem colocadas no mundo do trabalho, e à pedagogia surge uma nova exigência, conciliar escola e o trabalho.

Esta pedagogia pensada em função da sociedade do trabalho, científica e tecnologicamente emergente, transforma a noção de infância em “conceito científico”. Assim, a caracterização da criança, sua identidade como ser infantil, passa a ser confeccionada científica e tecnicamente, com suas particularidades são dissecadas e determinadas “pela psicologia, pela sociologia, pela medicina em geral e pela puericultura em particular”. Após as descobertas piagetianas, considera-se ainda que a essência da infância reside na existência da criança como um ser “espontaneamente ativo”, “curioso”, que “manipula o mundo”, que em certo sentido, trabalha (GUIRALDELLI JR, 1996, p. 24)

Podemos concluir então que a trajetória histórica da noção de infância, até aqui apresentada, é entendida na perspectiva de um momento da vida humana, caracterizada pela idade, marcada pela falta e pela transitoriedade, como um momento de preparação para vida adulta e a criança como sinônimo de incompletude. Tanto numa como noutra concepção é negada a identidade infantil, baseada na necessidade de custódia de sua menoridade pelos adultos.

Atualmente, pesquisadores da infância lutam, reclamam por uma noção da infância, em que a criança seja considerada como sujeito social, com espaços tempos próprios, criticando duramente o equivocado entendimento da universalidade da infância que foi, durante muito tempo, defendida pela pedagogia (ROCHA, 2007).

O entendimento da concepção de criança como uma noção historicamente construída, que conseqüentemente muda ao longo dos tempos, nos faz pensar sobre a coexistência de concepções bastante divergentes sobre seu papel social. Neste sentido, a preocupação mais atual reflete a ideia de oferecer à criança desde que nasce um espaço de socialização e aprendizado abandonando a percepção de que seria necessário apenas assisti-la e cuidá-la.

Esta preocupação, assim como tantas outras, tem repercutido em uma multiplicidade de saberes sobre a infância, em diferentes áreas do conhecimento. É neste cenário que se tem se delineado no imaginário pedagógico e social das noções de criança, infância e pedagogia, o que certamente influencia as expectativas daqueles que pretendem atuar como profissionais da educação.

PERCURSO METODOLÓGICO E O ENTENDIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE CRIANÇA

Ao considerarmos as questões relativas à formação do futuro professor, há a exigência de admitir que o aluno chega na formação inicial detentor de um saber sobre si e sobre o mundo e que por meio deste interage e se apropria de novos saberes; por isso, este conhecimento precisa ser considerado como elemento importante num projeto de curso que tenha como meta formar profissionais com qualidade para trabalhar com a criança em toda sua potencialidade.

Conforme já apontado, a discussão aqui apresentada se configura num recorte do trabalho de pesquisa, de caráter longitudinal, que tem como objetivo identificar e analisar de forma comparativa como se desenvolve a aprendizagem profissional da docência nos cursos de formação em instituições de ensino superior. Assim, os dados trazidos são referentes a uma das questões que compôs os questionários semiestruturados, aplicados no início do ano letivo de 2011 e ao final de 2013 junto a estudantes em processo inicial de formação para a docência.

O universo de sujeitos no ano de 2011 foi composto por um total de 109 estudantes, sendo 32 de Corumbá-MS – UFMS/CPAN e 77 de Presidente Prudente-SP – FCT/UNESP (neste grupo, os estudantes estão distribuídos em duas turmas, uma do período vespertino e outra do noturno). Entre outras temáticas, estes foram inquiridos acerca de que tipo de criança gostaria de trabalhar.

Na análise das respostas oferecidas, as organizamos em cinco classes: aquelas que fazem referência a qualquer tipo de aluno; as que indicam preferência por crianças menores – na faixa etária da Educação infantil ou dos primeiros anos do Ensino Fundamental; num terceiro grupo de respostas, estão as que fazem referência às crianças que necessitam de atenção diferenciada, sejam elas carentes - tanto economicamente como afetivamente-, as com necessidades educativas especiais e as com transtornos comportamentais; como quarta classe as respostas que indicam as crianças entendidas como ativas, que gostam/querem estudar; e como quinta as consideradas “respeitosas”, educadas, obedientes e de boa origem familiar. Cabe destacar que no tratamento das respostas estas não foram consideradas excludentes, o que resultou em um número de respostas maior que o número de sujeitos.

Com frequência maior de respostas em ambos os grupos (34% FCT/UNESP e 37% UFMS/CPAN) tivemos indicações que se enquadram na classe de repostas que se referem à criança/aluno considerada ‘ativa’, com expressões tais como ‘gosta de aprender/estudar’, ‘interessada’ e ‘esforçada’.

Está disposta a aprender [...] (Suj. CB_10- UFMS/CPAN).

Gosta de ir para escola, que gosta de aprender coisas novas a cada dia (Suj. PP_11- FCT/UNESP)

Como se pode observar há uma preocupação com um aluno ideal, pois as expectativas dos alunos aqui citados confrontadas com os estudos atuais sobre a infância, revelam certo anacronismo com as novas tendências, uma vez que se percebe a associação ao perfil de aluno ditado por discursos pedagógicos que não se sustentam na atualidade.

Com relação às demais respostas há discrepância na frequência entre os dois grupos. Entre os estudantes da FCT/UNESP o segundo maior número de indicações (20%) explicita o desejo de trabalhar com crianças que necessitam de atenção diferenciada, seja por estarem em situação de risco, seja por apresentarem necessidades educacionais especiais, com problemas de natureza biológicas ou afetivo-emocionais. Entre os estudantes da UFMS/CPAN, esta é a terceira maior frequência, com índice de 18% das respostas.

Tem problemas especiais (no geral); criança sem oportunidades; crianças abandonadas. (Suj. PP_22- FCT/UNESP)

Tivesse uma perspectiva de vida ruim e estivesse vendo na educação um meio de mudar sua historia. (Suj. CB_19- UFMS/CPAN)

Inferimos que estas repostas indicam que uma boa parte dos graduandos, pelo menos no discurso, tem uma dimensão da heterogeneidade que constitui um grupo de crianças que integra o universo escolar, ou da chamada “realidade escolar”; isto significa, no nosso ponto de vista, um avanço do modelo de aluno/criança idealizado, que historicamente fez parte do imaginário da educação brasileira.

Em outra direção, podemos inferir também que estas respostas se relacionam a de delegar à escola a função de equalizadora social; tem-se aqui o entendimento pretensioso dos professores como salvadores dos desvalidos econômica e culturalmente. Acreditamos que isto também denota uma visão romântica do papel da educação; cremos ainda que este discurso seja um tanto quanto perigoso, porque delega à escola funções que não são suas; esta visão da educação, que consideramos messiânica, aparece em maior número na resposta dos estudantes da FCT/UNESP.

Outro grupo de respostas é o das que fazem referência a criança ‘respeitosa’, ‘obediente’, ‘calma’, ‘sem birra’, que entre os estudantes da UFMS/CPAN é a segunda mais indicada, com 22% de frequência; enquanto que na FCT/UNESP esta é a quarta maior frequência com 11% das indicações.

[...] educada e amável. (Suj. CB_15- UFMS/CPAN).

Sabe respeitar o profissional de ensino. (Suj. CB_23- UFMS/CPAN).

Não seja muito desobediente, muito menos mimadas [...] (Suj. PP_40-FCT/UNESP).

Esta questão expressa uma preocupação muito presente nos debates sobre a educação contemporânea; La Taille (1998) aponta que geralmente o professor não sabe o que e como fazer nas situações que envolvem o princípio ético-moral do respeito necessário nas relações em sala de aula e na escola. Suscita-nos o questionamento se a dificuldade de lidar com esta questão não decorre da permanência de um modelo idealizado de aluno que os cursos de graduação não conseguem promover a superação.

Sobre o grupo de respostas que se referem a qualquer tipo de criança, com uso das expressões “todas”, “sem preferência”, “sem distinção”, “qualquer”, “normal”, esta é a terceira mais citada entre os estudantes da FCT/UNESP (15%), enquanto que entre os estudantes da UFMS/CPAN é a quarta com 13% das respostas. Acreditamos que estes dados indicam que uma parcela dos alunos não idealiza ou não se preocupa prioritariamente com o tipo de criança que irá encontrar, anunciando uma perspectiva um tanto quanto realista da função docente. Os dados a seguir, excertos das respostas, nos fizeram inferir isto.

Uma criança normal com seus ideais, sua conduta, mesmo que seja algo que é contrário a sociedade. (Suj. PP 26- FCT/UNESP).

Para mim todos serão bem vindos. (Suj. CB_07- UFMS/CPAN)

A última classe de dados organizada (com a menor frequência nos dois grupos) está relacionada ao ponto de vista etário das crianças, sendo que entre os estudantes de Presidente Pudente/SP, 9% indica o desejo de trabalhar com crianças menores, na idade que se enquadra no nível da pré-escola ou nos primeiros anos do Ensino Fundamental, enquanto que entre os estudantes de Corumbá-MS a porcentagem desta resposta é de 7%; em ambos os grupos esta preferência é justificada pelo desejo de introduzir os pequenos no mundo letrado, o que nos parece ser um entendimento equivocado de que a criança antes de adentrar ao universo escolar não vive ou não tem a oportunidade desta experiência. As respostas parecem indicar ainda uma percepção fortemente arraigada a ideia de que deve haver escolarização na etapa da Educação Infantil.

Ainda com relação às respostas obtidas no ano de 2011, cabe destacar que os estudantes fizeram referência à questão da origem familiar das crianças, sendo que um estudante de Corumbá e três de Presidente Prudente apontaram que gostariam de trabalhar com crianças que “*possui uma boa estrutura familiar*” (Suj. CB_02- UFMS/CPAN) ou ainda “*cuja família é participativa, motivadora [...]*” (Suj. PP_41- FCT/UNESP). Entre os

estudantes de Presidente Prudente ainda houve dois estudantes que não responderam ao questionamento, dois que ofereceram respostas não adequadas, e outras três respostas que não foram enquadradas nos grupos organizados, tais como crianças maiores, da escola pública e de boa cultura.

Quanto aos dados obtidos no ano de 2013, o universo de sujeitos foi composto por um total de 78 estudantes, sendo 19 de Corumbá-MS – UFMS/CPAN e 59 de Presidente Prudente-SP – FCT/UNESP. Apesar de não ser este o foco da discussão, cabe destacar o índice de provável reprovação ou evasão de ambos os cursos de cerca de 40% em Corumbá e 23,4% em Presidente Prudente.

Já às respostas oferecidas pelos estudantes ao mesmo questionamento lançado em 2011, procuramos organizá-las de forma similar; esse intento resultou em três agrupamentos: o primeiro com aquelas que fazem referência a não preferência por um tipo específico de criança; o segundo com as respostas que indicam preferência por trabalhar com as crianças entendidas como ativas; e, um terceiro grupo com as indicações de crianças respeitadas.

Semelhante aos dados do ano de 2011, a maior frequência de respostas em ambos os grupos foi das que se enquadram na indicação de crianças ativas, com uso dos termos gostam/querem de estudar, interessadas, questionadoras e curiosas, com frequência de 51% na FCT/UNESP e 39% na UFMS/CPAN.

Se interesse pela escola e tenha vontade de aprender. (Suj. PP 08- FCT/UNESP).

É participativa e interessada. (Suj. PP_35- FCT/UNESP).

Tem curiosidade, questionadora. (Suj. CB_16- UFMS/CPAN).

Podemos observar que não há significativas diferenças entre o tipo de criança idealizada pelos alunos de Corumbá-MS (UFMS/CPAN) e Presidente Prudente-SP (FCT/UNESP). Os dados indicam a idealização de uma criança que existe, mas que não tem encontrado na escola espaço para exercer sua expressividade, como apontou Tonucci (2003), quando há tempos atrás denunciaram que a escola recebe crianças ávidas por conhecimento, mas que as práticas pedagógicas recorrentes não conseguem atender as expectativas depositadas na instituição. É possível ainda inferir que os cursos de Pedagogia estão reforçando a percepção de um modelo ideal de aprendiz.

Dentre estas repostas há duas de estudantes de Presidente Prudente-SP, que nos chamaram atenção pelo grau de idealização e de responsabilidade que é atribuída à criança para o sucesso escolar:

Dê tudo de si para entender e compreender os conteúdos (Suj. PP_23- FCT/UNESP).

Gostaria de trabalhar com crianças que estivessem conscientizadas da importância da escola e dos conteúdos em suas vidas (Suj. PP_14- FCT/UNESP).

Faz-se importante a ressalva de que não estamos desmerecendo a importância do desejo de aprender para que o processo de ensino ocorra de forma mais positiva, mas este é um dos aspectos da aprendizagem que não depende exclusivamente do aprendiz. Ao querer que a criança tenha vontade de aprender, os acadêmicos podem estar trilhando no perigoso discurso de responsabilizar a criança pelo seu sucesso ou insucesso na escola, pois ao mesmo tempo em que destacam a vontade como elemento afetivo, subjetivo, o destacam também como elemento racional como se a criança fosse capaz de controlar seus desejos e vontades.

Com segundo número de indicações nos dois grupos estão as respostas que indicam a não preferência por um tipo específico de criança (32% em Corumbá e 21% em Presidente Prudente), o que nos leva a inferir que estes acadêmicos estão dispostos a trabalhar com qualquer tipo de criança, demonstrando uma visão mais real da profissão e a percepção da escola como espaço democrático, como ilustra as repostas a seguir:

É criança, que está ali na escola da forma que está, com seus problemas e dificuldades ou não. (Suj. PP_13- FCT/UNESP).

Qualquer criança, não podemos escolher nossos alunos, todas tem direito de aprender e todas precisam. (Suj. CB_18- UFMS/CPAN).

O terceiro grupo de respostas, as que indicam a criança respeitosa (que respeite o professor e os colegas) só teve frequência significativa entre os estudantes de Presidente Prudente-SP, com 14% das respostas; em Corumbá-MS, houve apenas uma indicação.

Com poucas indicações, ainda aparece nas respostas dos estudantes de Presidente Prudente-SP, indicações como: com educação vinda de casa (5%); não pretende trabalhar com crianças (3%) e ainda com apenas uma indicação (1,5%), trabalhar com crianças menores; que tem boa situação sócio-econômico-cultural e que desafie o professor melhorar.

Entre os estudantes de Corumbá, com duas indicações (7%) estão as respostas: crianças que motive melhorar meu trabalho e que tenha boa situação sócio-cultural. Com apenas uma indicação (4%) estão as seguintes respostas: criança com “boa saúde; boa família; menores; que respeite o professor”.

Considerando comparativamente, os resultados de 2011 em relação aos de 2013, constatamos que a concepção de criança com a qual se deseja trabalhar, declarada pelos estudantes, ainda é a de criança idealizada, com um segundo índice para a não preferência. Estes dados indicam que as representações dos alunos não mudaram muito apesar de maior tempo no curso de formação, nos fazendo questionar sobre qual papel o curso tem

desempenhado na preparação do futuro professor no sentido de problematizar as concepções que os estudantes já têm, especificamente sobre a criança... Neste sentido é importante destacar que em 2011, havia estudantes, de ambos os cursos, dispostos a trabalhar com crianças carentes sócio-econômica e afetivamente, com necessidades especiais, difíceis, etc.; nos dados de 2013 não houve um único estudante que fizesse menção a este público...

PALAVRAS FINAIS

Compreendemos a infância como estrutura geracional, construída sócio-historicamente; através dela podem ser revelados os constrangimentos e as possibilidades de uma determinada estrutura social. Desta forma, as crianças são entendidas como atores sociais, que contribuem para a produção e reprodução da infância, da sociedade e da cultura, na interação e negociação com os adultos e na produção criativa da cultura de pares.

Tendo como premissa que a forma como pensamos, percebemos, concebemos e tratamos as crianças tem influências nos modos como elas experienciam “o ser criança” e a infância e por excelência espaço desta vivência, a educação torna-se essencial.

O entendimento da criança como ator social, a compreensão de sua ação nos seus mundos sociais, principalmente os educativos, “co-implica na prática pedagógica”, como caminho fundamental para que se possa refletir e desinstalar práticas educativas centradas no educador, permitindo assim pensar em novas alternativas para o “envolvimento ativo das crianças como co-decisoras”, a fim de que se promovam vivências participativas e verdadeiramente democráticas (SARMENTO, 2005).

Ao olhar, ouvir e se sensibilizar pelas especificidades e particularidades das crianças é possível prover as condições necessárias para seu cuidado, carinho, atenção e educação de forma respeitosa, sendo a compreensão delas como atores sociais a força para subverter o papel de poder do adulto na relação pedagógica, colocando-o na condição daquele que questiona as certezas absolutas e se abre para experimentar e refletir junto com as crianças.

Acreditamos que as reflexões aqui levantadas precisam ser objeto de atenção nos cursos de licenciatura, em especial a Pedagogia, no sentido de que se possam efetivar propostas pedagógicas que considerem a multiplicidade de infâncias e nelas a criança como sujeito co-participante do processo educativo.

Os dados trazidos por nossa pesquisa além de revelarem que a noção de criança presente no imaginário dos profissionais docentes em formação não acompanha a perspectiva explicitada neste trabalho; perspectiva esta que se configura como um novo prisma que se insere no cenário educacional, em específico na Educação Infantil, também nos alerta para o

questionamento: os cursos de Pedagogia estão preparando profissionais para lidarem com qual(is) criança(s)?

REFERÊNCIAS

BARBOSA; I. G.; ALVES, N. N. de L.; MARTINS, T. A. L. *Concepções de criança na educação infantil: ambigüidades e contradições docentes sobre a infância*. 2007. Disponível em: http://www.ceped.ueg.br/anais/IIdipe/pdfs/concepcoes_de_crianca.pdf. Consultado em 30/06/2013.

GUIRALDELLI JR., P. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: _____. (org.) *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 11-41.

KUHLMANN JR, M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LA TAILLE, Y. de. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998.

NARODOWSKI, M. Adeus à infância: e à escola que a educava. In: SILVA, L. H. da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 172-177.

ROCHA, E. A. C. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Perspectiva: Dossiê - Infância, educação e escola*. Santa Catarina/UFSC. 2007, v. 25, n. 1. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/587>. Acessado em 06/07/2013

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, maio/agosto de 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf> Acesso em: 12/03/2010.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

TONUCCI, F. *Com olhos de crianças*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.