

**CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES:
valores e crenças em perspectiva**

**CONCEPTIONS OF CHILDHOOD IN INITIAL TEACHER EDUCATION:
values and beliefs into perspective**

Aldo Pontes (USF – Universidade São Francisco)

Resumo: Este texto tem por objetivo refletir sobre os valores e as crenças dos professores em formação no curso de Pedagogia, sobretudo aqueles referentes às suas concepções de infância. Com base em uma pesquisa de levantamento feita com alunos do curso de Pedagogia, o desafio a que nos propomos consiste em observar até que ponto o curso de formação de professores tem impacto cultural sobre as concepções de infância que os futuros pedagogos trazem de suas culturas individuais (valores e crenças), bem como refletir sobre as possíveis implicações disso na prática docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Saberes docentes. Infâncias.

Abstract: This text aims to reflect on teacher's values and beliefs of in training in pedagogy courses, especially those related to their conceptions of childhood. Based on a survey research done with students of the Faculty of Education, the challenge we set ourselves is to observe how far the course of teacher training has an impact on the cultural conceptions of childhood which prospective teachers bring from their individual cultures (values and beliefs) as well as reflect on the possible implications of this in teaching practice.

Keywords: Training of teachers. Teacher knowledge. Childhoods.

Os professores estão condicionados por uma variedade de factores, tais como: as crenças e valores pessoais, os objetivos da aula, as condições da sala de aula, os recursos, o comportamento dos alunos, o número de alunos, etc. Assim, a sua capacidade para exercer um pensamento crítico que tome em consideração todos estes factores constitui um aspecto central no seu papel profissional na sala de aula. (DAY, 2001, p. 62).

Introdução

Começar este trabalho com essa citação de Christopher Day nos parece bastante adequado, visto esse alertar para as muitas implicações que condicionam os saberes e as práticas docentes. Dentre essas, neste texto enfocaremos, considerando nossos limites espaciais e temporais, aquelas que têm a ver com os valores e crenças dos professores em formação no curso de Pedagogia, mais especificamente aqueles referentes às concepções de infância.

O desafio a que nos propomos, então, é observar até que ponto o curso universitário de formação de professores tem impacto cultural sobre as concepções de infância que os futuros professores trazem de suas culturas (valores e crenças), bem como refletir sobre as possíveis implicações disso.

1 – Infância e saberes docentes: entre o biológico e o social.

A mentalidade que se instaurou na sociedade moderna sobre a infância fez com que surgisse outra concepção de infância bem diversa daquela que não considerava a criança em sua especificidade, que a concebia como adulto em miniatura. Consideradas as especificidades da infância, as crianças foram excluídas do mundo dos adultos, com isso, a sociedade moderna, incessantemente, vem ao longo dos tempos definindo e distinguindo o “mundo da criança” do “mundo do adulto”. De acordo com Cohn (2005), essa distinção é “[...] uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos, como o estabelecimento de uma cisão entre essas duas experiências sociais.” (p. 21).

Na modernidade, “a sociedade [...] não passará de um híbrido no qual os interesses privados ganham uma importância pública” (ARENDE apud PERROTTI, 1990, p. 87). Tendo assumido essa configuração, a infância desse tempo é profundamente marcada pelo ideal positivista que a vê de forma naturalizada, uma etapa para a vida adulta, o indivíduo é visto como um ser incompleto que carece do controle do adulto.

Veiga (2004) reforça essa indicação ao afirmar que

[...] as relações entre infância e modernidade se estabeleceram no esforço de produção de uma tradição, o ser criança civilizada. Compreendendo o tempo da infância como produção sociocultural, entendo que a possibilidade do aparecimento de um tratamento distinto da criança em relação ao mundo adulto esteve associada à produção de lugares específicos a ela destinados, à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento. Esses elementos foram fundamentais para que o ser criança civilizada fosse universalizado como infância na modernidade, revelando-se como uma tradição. (p. 37).

Na concepção de Cohn (2005), o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar.

Para Sarmento (2006, p. 17), trata-se de um fato consumado, o lugar da infância na contemporaneidade é um lugar em mudança. A modernidade estabeleceu uma norma da infância, em larga medida definida pela negatividade constituinte: “[...] a criança não trabalha, não tem acesso direto ao mercado, não se casa, não vota nem é eleita, não toma decisões relevantes, não é punível por crimes (é inimputável). Essa norma assenta num conjunto estruturado de instituições, regras e prescrições que se encarregam da “educação” da criança, especialmente a escola e a família”.

Na perspectiva apontada por Debert (1998), o conceito de infância está suscetível às estruturas de poder que o manipulam, sendo a principal delas o Estado Moderno. Isso justifica a indicação de Steinberg; Kincheloe (2001, p.12) quando

afirmam que: “A infância é uma criação da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas”.

Dessa forma, quando falamos da concepção de infância no mundo contemporâneo, apesar de considerar o caráter ativo e dinâmico existente na relação das crianças com os adultos, não podemos negar que o adulto exerce um poder significativo sobre elas na nossa sociedade. Isso nos leva a deduzir que também a concepção de infância é eminentemente produzida pelo e para o adulto e, ainda que a criança recuse ou conteste tal concepção, é o adulto quem irá definir os contornos e as nuances válidas de infância. Nesse contexto, o adulto reproduz na sua relação com a criança a mesma estrutura dominante de autoridade que é exercida na sociedade.

Cada um de nós tem ideias sobre os menores baseadas em disposições e atitudes para vê-los e abordá-los de uma forma determinada que, sem dúvida, estão ligadas à experiência própria de termos sido crianças, por semelhança ou oposição ao que cada um foi. Dispomos de modelos culturais definidos [...]. Aprendemos coletivamente a ser de uma forma determinada com os menores, a cuidar, a disciplinar, a amar, a vê-los voltados para o futuro. (SACRISTÁN, 2005, p. 26). (grifo nosso).

Conforme Sacristán (2005, p. 26): “Essas visões (de infância) determinam a importância que damos a eles, o comportamento que temos com eles, os sentimentos que desenvolvemos em relação a eles (crianças), as atitudes pedagógicas com as quais trabalhamos para seu bem-estar, assim como o que consideramos que “falta” e “sobra” para eles”. Para esse autor, as concepções do adulto sobre a criança resultam de um conjunto de imagens que foram sendo construídas ao longo de sua formação social. Essa formação resultará em uma representação social do infantil.

Também com base nos estudos de Sacristán (2005), podemos observar que ao longo da história as concepções de infância são marcadas por duas condições: a primeira se refere à condição da criança enquanto ser influenciável; já a segunda, é a crença de que as marcas que nela se imprimem perdurarão ao longo de suas vidas. Isso justifica o que afirma o autor quando diz que “[...] a humanidade esteve de acordo que os menores podem ser orientados, conduzidos, levados e corrigidos e foi coerente com essa idéia ao desenvolver as práticas correspondentes de guiar, impor e de educá-los.” (p. 27).

Para Cohn (2005), o que merece atenção é que as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, elas também são produtoras de culturas. Ao que parece, isso não foi levado em conta quando esses tiveram seu mundo separado do dos adultos. As crianças simplesmente passaram a ser consideradas dependentes desses, tendo negada assim a autonomia cultural que deveriam ter em relação aos adultos. Isso contribui para aceitação da cultura do outro – adulto dominante – e a perpetuação dessa dinâmica.

Ao alertar que as crianças também são produtoras de cultura, Cohn (2005) prenuncia a gênese de outra concepção de infância que tende a coexistir e talvez com o tempo suplantar aquela herdada do ideário burguês.

É cada vez mais recorrente pesquisadores da infância levantarem suspeitas de que as mudanças pelas quais a sociedade veio passando da modernidade até a contemporaneidade desencadearam uma lenta, mas perceptível reconfiguração da ideia de infância, pois é claramente verificável que as características das infâncias vivenciadas hoje são outras bem diversas das da experienciada há alguns tempos atrás.

Nossa suspeita fundamenta-se em estudos, de certa forma recentes, oriundos de áreas do conhecimento como as ciências sociais, a psicologia social, a antropologia da educação e a sociologia. Os estudos produzidos nessas áreas têm reivindicado de forma bastante incisiva a desconstrução do paradigma tradicional da infância, sob a ótica de que se vê a infância apenas como uma fase natural e universal na vida do ser humano; o que relega as crianças à condição de entidades bio-psicológicas, como meros objetos que os adultos manipulam, socializam de acordo com sua ordem social, sua cultura adulta.

Mesmo considerando os muitos avanços no sentido da garantia dos direitos de crianças e adolescentes, como por exemplo, o que assegura o Estatuto da Criança e do Adolescente, quem elabora, faz a manutenção, cobra ações que garantam esses direitos, são os adultos movidos pelos interesses dessa categoria: adulto.

As pesquisas nessas áreas, em especial na Sociologia da Infância, advertem para o fato de que ao longo de grande parte da história da humanidade às crianças foi negado um estatuto social e uma autonomia existencial, o que as relegou à condição de simples seres biológicos, incompletos, incapazes de participação social, não detentores de práticas culturais próprias, autênticas (SARMENTO, 2004). Nas palavras do professor William Corsaro (1997): “[...] as crianças são agentes ativos, que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto.” (p. 05).

No enfrentamento dessa realidade, os pesquisadores dessa área em especial, nos convidam a considerar as crianças enquanto atores sociais plenos que, conforme lembra Corsaro (1997) não se limitam (como pretensamente defendem a biologia, a psicologia comportamental, a pedagogia...) a apenas adaptar e internalizar o processo de socialização da cultura dos adultos. Na condição de atores sociais, as crianças também são capazes de construir seus processos de apropriação, reinvenção e reprodução.

Esta noção de socialização na sociologia da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo do adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista. (DELGADO; MÜLLER, 2005, p. 353).

Essa forma de conceber a infância e as crianças implica em compreendê-las em contextos específicos, com experiências específicas e em situação da vida real (DELGADO; MÜLLER, 2005). Isso está plenamente justificado por conta da Sociologia da Infância entender a infância não apenas enquanto uma fase, mas “[...] como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social.” (SARMENTO, 2005, p 363). Esses estudos nos balizam dizer que talvez estejamos mesmo diante de um desaparecimento da infância, mas não da infância enquanto categoria, mas de um modelo de infância, da infância burguesa, pois ao considerarmos a criança enquanto um ator social, um agente ativo produtor de cultura, já não podemos considerar a existência de uma infância, mas a existência de muitas infâncias. Daí sim nos parece sensato afirmar que está desaparecendo uma infância, o modelo de que surgiu no início da idade moderna burguesa.

Sobre esse aspecto, parece-nos bastante sensato o que afirma Sarmento (2005) quando diz que “[...] a história da infância não se extingue com a modernidade tardia,

nem as contradições sociais contemporâneas se estabelecem como horizonte temporal da “morte da infância”, como afirma Postman (1999), que “[...] pelo contrário, as encruzilhadas da infância contemporânea não fazem senão realçar a sua diferença como categoria geracional distinta, nos planos estrutural e simbólico.” (p. 370).

Ao conceberem a infância enquanto uma categoria etária, geracional e plural, os pesquisadores da sociologia da infância alertam para a complexidade que a abordagem dessa categoria exige. Para esses, deve-se execrar definitivamente o entendimento da infância em uma perspectiva naturalista que nega à criança o seu estatuto social, relegando-a a condição de ser abstrato universal inegavelmente abarcável por “fases do desenvolvimento da criança”, também universais.

Apesar disso, ainda hoje nos deparamos com abordagens dessa natureza, a qual se perpetua enquanto uma verdade canônica, imutável. “Em certos textos, essas etapas adquirem uma coloração normativa, pouco importando com a variedade dos contextos efetivos nos quais indivíduos concretos são chamados a se desenvolver.” (JAVEAU, 2005, p. 382).

A crítica a essa compreensão da criança enquanto objeto abstrato e à ideia de fases do desenvolvimento infantil também encontra ressonância na obra de Steinberg; Kinclow (2004). Para essas autoras, configura-se um grande equívoco conceber a infância exclusivamente por uma perspectiva dessa natureza, como uma espécie de herança do nascimento.

Esse fato trouxe sérias consequências para o entendimento da infância, pois os saberes construídos por teóricos de renome como os citados anteriormente, passaram a ser seguidos como dogmas. Um exemplo desse processo de naturalização da infância foi o que ocorreu com a obra de Jean Piaget, no início do século XX. Os estudos que realizava na observação da expressão genética da conduta infantil, passaram a ser generalizados para todas as realidades históricas e culturais.

Polakow (1992); Postman (apud STEINBERG; KINCLOWE, 2004, p. 12) apresentam um exemplo concreto dos danos causados por essa legitimação propagada pelas teorias biológicas da infância:

Considerando os estágios do desenvolvimento biológico da criança como fixos e imutáveis, professores, psicólogos, pais, assistentes sociais e a comunidade em geral viam e julgavam a criança através de uma classificação de desenvolvimento fictícia. As crianças que não ‘atingiam o padrão’ seriam relegadas ao grupo de baixa expectativa e desempenho. As que ‘alcançavam a meta’ descobririam que o seu privilégio econômico e racial seria confundido com capacidade.

Ao que nos parece, a superação dessa mentalidade constitui apenas o início da superação de um equívoco com consequências desastrosas para a educação das crianças.

Bem diverso de outros tempos, faz-se necessário pensarmos hoje não em uma infância única, como inadvertidamente buscou-se, e busca-se ainda hoje, encontrar/identificar no cotidiano das sociedades. Na contemporaneidade é imprescindível abrirmos os olhos para o plural que essa categoria etária, geracional e plural exige. Como bem ensina Sarmiento (2005, p. 365), “a infância é uma categoria historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade”.

2 – Infância e saberes docentes: construção e desconstrução.

O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida (LANGFORD apud SACRISTÁN, 1995. p. 66).

Essa citação de Langford (apud Sacristán, 1995) nos parece bastante oportuna quando abordamos os saberes docentes e suas fontes, pois enfatiza dois aspectos imprescindíveis para compreendermos o processo de ensino-aprendizagem: as culturas e os contextos em que esses se dão.

Também serve para alertar para aquilo que já discutimos anteriormente que é o fato de o aluno (especialmente a criança), assim como o professor, ser um sujeito social que não apenas é consumidor da cultura dos adultos, mas também produtor de sua própria cultura.

Conforme Corsaro (2002), as crianças não apenas reproduzem as culturas dos adultos, elas também são protagonistas, pois são capazes de produzir outras culturas (de infância), a partir daquelas. “As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. E isso (...) simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta” (p. 114). A criatividade nessa forma de apropriação das crianças dá-se na medida em que tanto expandem a cultura de pares, como modificam as informações do mundo adulto conforme suas preocupações e de seus pares infantis.

Isso nos autoriza dizer que a escola é eminentemente um espaço onde se entrecruza uma grande diversidade de culturas. Culturas docentes, culturas discentes, culturas institucionais, para citar algumas. Nesse sentido, para constituir-se enquanto um espaço onde se desenvolvem processos educativos, processos que implicam o ensinar e o aprender, faz-se necessário que essas muitas culturas sejam respeitadas, mas para tanto, antes precisam ser compreendidas.

Considerando estritamente a temática que propomos discutir nesse texto e a relação hierárquica desigual que comumente se estabelece entre a cultura dos adultos e a culturas da infância, representadas na escola nas figuras do professor e do aluno, não há dúvida de que o reconhecimento e a compreensão das culturas da infância pelos professores potencializam em muito o processo educativo dos pequenos.

Para Tardif (2002), diverso do que se pode pensar, como os outros conhecimentos docentes, o entendimento que temos sobre as culturas da infância resulta de saberes construídos a partir de fontes bastante diversificadas, não apenas daqueles construídos no processo de formação inicial nos espaços da academia. Ele salienta que

ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. (TARDIF, 2002, p. 72).

Apesar de estarmos de acordo com a afirmação desse autor, não podemos perder

de vista a responsabilidade que a universidade tem no processo de formação inicial de professores, principalmente em relação àqueles que atuarão na área educacional (pedagogos e licenciados), pois é no espaço da academia que o professor em formação deve ter acesso aos saberes teóricos e práticos que deverão fundamentar sua prática docente.

Isso também não significa que apenas o fato de ter acesso aos saberes da academia vai garantir uma prática pedagógica competente ao professor, pois como alerta Gómez (1992), não podemos considerar o professor como único responsável pela natureza e qualidade do cotidiano educativo da sala de aula/da escola porque a formação do professor não pode ser considerada um domínio autônomo de conhecimento e decisão (p. 95). Para ele, o professor não é uma espécie de super-herói. A formação precisa ser pensada como algo mais complexo que tem a ver com a escola enquanto instituição, as práticas de ensino, o currículo...

A indicação de Gómez (1992) não se limita apenas à formação inicial dos professores, contempla também a formação continuada desses, pois, frente à baixa qualidade de ensino oferecida nos espaços educativos, a superação desse problema tem implicado quase sempre em uma atitude simplista, encontrar um culpado por isso: o professor. Essa atitude simplista leva a outra mais simplista ainda, a qual concebe modelos de “formação” estanques, como congressos, seminários, os quais são vistos como estratégias capazes por si só de resolver o problema da qualidade de ensino que estaria na deficiência do professor.

Sobre essa questão, considera Sacristán (1995):

Os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias e práticas de ação. Por isso, é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas conseqüências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente (p. 68).

Desta maneira, busca-se ingenuamente atuar sobre as culturas docentes sem antes tentar compreendê-las, perspectivá-las “[...] não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas (LIMA, 2002, p. 20). Pois, conforme entende o autor, “fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir e pensar” (p. 20).

Goodson (apud FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 53) chama atenção para o fato de que “[...] os docentes também são pessoas. Não podemos compreender o ensino ou o educador sem compreender a pessoa que ele é”.

A indicação de Lima (2002) é balizada pelo conceito de culturas docentes trabalhado pelo autor, o qual buscou na obra de Andy Hargreaves um conceito para culturas docentes, classificando estas como “[...] as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos”. (LIMA, 2002, p. 20).

Dessa forma, a constituição das culturas docentes sofre influências de diversas fontes, como afirma Tardif (2002), “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (p. 68). E isso

perdura ao longo de sua carreira docente, pois “[...] tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto da urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais. (p. 69).

Esses valores, crenças e maneiras de fazer, indicadas por Tardif (2002), ao mesmo tempo, que são usados como fórmula infalível para resolver todos os problemas, não deixam de prescindir de uma reflexão sobre as situações enfrentadas, pois de outra maneira, as atitudes dessa natureza podem confinar a prática docente à mera repetição, a uma limitada rotina.

Nesse aspecto, o professor torna-se um mero repetidor de saberes e práticas prontas, sem nenhuma reflexão sobre a ação que desenvolve.

Em relação às imagens e representações do professor, Gómez (1992) perspectiva duas que considera as mais significativas: uma concepção do professor como o técnico-especialista e outra do professor como um prático-autônomo.

O professor enquanto técnico atua por meio de uma racionalidade técnica, positivista, marcada por uma concepção tecnológica que prima pela eficácia e pelo rigor também dessa natureza. Assim, a atividade profissional docente constitui-se como uma ação instrumental que se limita às teorias e técnicas para a solução de problemas.

Gómez (1992) chama atenção para o fato de a racionalidade técnica ter servido (e em alguns momentos ainda serve) de referência para a pesquisa na área de educação ao longo dos tempos. Um bom exemplo disso, conforme o autor, foi o desenvolvimento de uma tecnologia educativa (década de 50) que teve o professor como seu grande aplicador.

A concepção do ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloquentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica. (p. 98).

Para o autor, ainda hoje, “[...] a maioria dos programas de formação de professores integram-se dentro deste esquema, na medida em que se baseiam no modelo da racionalidade técnica ou instrumental” (p. 98).

Não há dúvida de que a prática docente na ausência de uma teoria que lhe dê embasamento fatalmente cairá em uma rotina de práticas marcadas por inúmeros problemas. Porém, Gómez (idem) alerta que:

[...] os limites e lacunas da racionalidade técnica são mais profundos e significativos. A realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos do tipo taxonômico ou processual. A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores. (p. 99).

A crítica feita pelo autor sustenta-se no fato de os problemas emergentes da prática social estarem além do abarcável por modelos prontos, já que as práticas sociais são mais complexas do que aquilo que compreende a racionalidade técnica.

A racionalidade prática, diferente da técnica, caracteriza-se inicialmente pela valorização da pertinência das posturas docentes no enfrentamento dos problemas do cotidiano educacional. Assim, preocupa-se em “[...] superar a relação linear e mecânica

entre o conhecimento científico-técnico e a prática em sala de aula.” (GOMEZ, 1992, p. 101).

Gómez (idem) recorre ao movimento de reflexão-na-ação defendido nos estudos de Schön, que entende essa prática como “[...] um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta.” (p. 102).

Algo bem diverso do possível entendimento da reflexão como condição de passividade e inércia, Gómez assevera em suas palavras que

a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. [...] A reflexão não é um conhecimento ‘puro’, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital. (p. 103).

Para o autor, mais que conhecimento acadêmico, a articulação dessas capacidades, conhecimentos e atitudes só se efetivará quando o professor estabelecer um diálogo com as situações reais com as quais se defronta no cotidiano escolar, o que implica em outro tipo de conhecimento, diverso daquele encontrado na academia.

A prática pedagógica carece de um diálogo entre essas duas posturas, que se de um lado carecemos dos saberes acadêmicos, de outro precisamos diariamente nos posicionar diante dos problemas que emergem do cotidiano escolar, o que implica em respostas imediatas, que comumente não são trabalhadas na academia. Porém, nada impede que, a partir dessas situações reais, que exigem posturas imediatas, desenvolvamos momentos de reflexão sobre as práticas assumidas e, a partir disso, construamos outro conhecimento sobre nossa forma de agir.

3 – Infância e saberes docentes: o caso do curso de Pedagogia de uma instituição particular de ensino da RMC – Região Metropolitana de Campinas - SP.

Este estudo se insere no rol das pesquisas de levantamento, visto efetivar-se pela interrogação direta das pessoas sobre suas concepções de infância, além de fazer uso da análise estatística no tratamento dos dados.

Porém, também não nos limitamos apenas à abordagem quantitativa, apenas à tradução em números das opiniões e informações dos sujeitos para serem classificadas e analisadas. Frente aos dados mensurados, buscamos compreender o valor de cada um desses, estabelecendo dessa maneira também uma análise qualitativa, mesmo que no limite de nosso olhar.

A coleta de dados foi realizada no 1º semestre de 2010, viabilizada por meio de um questionário com quatorze questões abertas e fechadas, prevalecendo quatro perguntas eixo que atenderam especificamente aos objetivos da pesquisa e que servem de referência para este trabalho. Os sujeitos foram 37 alunos do curso de Pedagogia de uma instituição particular de ensino da RMC – Região Metropolitana de Campinas (SP), sendo 17 do 1º semestre e 20 do 5º semestre.

Nesta Faculdade, o curso de Pedagogia existe desde 1996. Desta data até o ano de 2005, o curso foi oferecido em quatro anos e quase todos os professores eram

mestres e doutores, todos estavam há mais de dois anos lecionando no curso. A partir de 2005, por efeito de uma reestruturação para atender à demanda mercadológica, o curso passou a ser oferecido em apenas três anos e iniciou-se também um processo de pulverização do corpo docente que culminou na quase extinção dos professores doutores. Hoje a maioria é composta por especialistas. O curso funcionava em dois períodos, assim era comum abrir uma turma pela manhã e outra à tarde. Quanto às reuniões de colegiado, que geralmente tinham caráter de reunião de informes, inicialmente eram mensais com duração de 1h30min, depois se tornaram bimensais, e hoje já não temos um calendário de reuniões, além das que abrem e fecham o semestre. Fora esses encontros, não há nenhum outro ponto de articulação entre o corpo docente, os professores nem mesmo têm acesso ao plano de ensino dos outros colegas que atuam no curso, dando aula na mesma turma.

Em relação aos alunos do 1º semestre, todos são do sexo feminino; as idades são bem diversas, variam entre 17 e 40 anos; a maioria do grupo de alunos encontra-se na faixa-etária de 21 a 25 anos. Cinco alunas são casadas e 12 são solteiras; cinco têm filhos enquanto 12, não têm. Sobre a formação educacional, duas têm o curso Normal (Magistério médio) e 15 têm o curso superior incompleto (Pedagogia); os 17 sujeitos do 1º semestre disseram não atuar no magistério; a respeito da renda familiar, mais de 50% dos sujeitos vive com renda entre três e sete salários mínimos. Do grupo de informantes, cinco não se consideram leitores ativos, enquanto que 12 são leitores regulares.

No 5º semestre do curso, todos os sujeitos são do sexo feminino; têm idades bem diversificadas, variando entre 15 e mais de 40 anos; concentram-se na faixa-etária de 21 a 25 anos. Em relação ao estado civil, três são casadas, 13 são solteiras e três não responderam. Três têm filhos enquanto 17, não. Quanto à formação educacional delas, 01 tem o curso Normal (Magistério) e 19 estão cursando Pedagogia. Do grupo, 07 já atuam no magistério, enquanto 13 ainda não; a maioria atua entre um a três anos apenas. Sobre a renda familiar dos sujeitos, a maioria vive com três a quatro salários mínimos. Quando questionadas se são leitoras assíduas, 11 disseram que sim, enquanto 09 disseram que não.

O perfil dos 37 sujeitos permite-nos observar que mesmo com todas as mudanças estruturais ocorridas nas sociedades modernas, o magistério referente à educação infantil e às séries iniciais continua sendo uma profissão em que predomina o feminino.

Para Catani et al (1997, p. 38), o espaço do magistério é um espaço essencialmente feminino, “[...] no qual se pode observar o entrecruzamento de valores, práticas e comportamentos pertencentes àquilo que se poderia denominar ‘universo feminino’”.

Em resposta à primeira pergunta eixo de nossa investigação, a qual questionava o que é infância para os sujeitos, obtivemos as seguintes respostas mais recorrentes:

Dos 17 informantes do 1º semestre, 08 disseram ser a infância uma fase da vida; 06, que é um momento de aprender o que é certo e o que é errado; 05, que é quando as crianças vivem a vida intensamente; 04, que é uma fase de inocência, ingenuidade, pureza (sem preconceito e violência); e 04 disseram que é um momento de descobertas.

No 5º semestre, para nossa surpresa, não encontramos muita disparidade em relação ao que disseram os sujeitos do 1º semestre. Dos 20 informantes, 11 afirmaram ser a infância uma fase da vida; 10 disseram ser um tempo de brincar, de descobertas, de

ser criativo; 03 disseram ser um momento de aprendizado, formação do caráter, personalidade e identidade da criança.

Uma observação atenta dessas falas permite-nos inferir duas coisas. Primeiro que nas falas das alunas tanto no 1º semestre quanto no 5º semestre, ainda é muito recorrente uma concepção de infância e criança como algo abstrato, apenas uma fase na vida dos indivíduos marcada pela incompletude, pelo que falta. É claro o não entendimento da infância enquanto uma categoria, os sujeitos veem a infância apenas enquanto uma fase natural e universal na vida do ser humano; o que relega as crianças à condição de entidades bio-psicológicas, como meros objetos abstratos que os adultos manipulam, socializam de acordo com sua ordem social, sua cultura adulta. Segundo, que mesmo estando no 5º semestre do curso, as concepções de infância são muito semelhantes às apresentadas pelas alunas do 1º semestre, o que denota a ação quase inerte do curso de Pedagogia sobre as culturas discentes.

Isso nos remonta às observações de Tardif (2002) em relação à formação de professores na América do norte, já que aqui, também, é perfeitamente verificado que “a maioria dos dispositivos introduzidos na formação inicial dos professores não consegue mudá-los nem abalá-los. Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino.” (TARDIF, 2002, p. 69).

Uma possibilidade de compreensão desse quadro talvez esteja no fato de o corpo docente universitário também estar desarticulado, em outras palavras, não constituir uma cultura que realmente permita aos alunos “colocarem em cheque” os valores e crenças que trazem, e aceitarem e assimilarem o novo saber apresentado.

A segunda pergunta eixo da pesquisa foi que a partir de uma reflexão sobre a resposta dada à questão anterior, dissessem onde, quando, como, com quem, em que livro, em que curso, haviam aprendido aquelas ideias sobre a infância.

No 1º semestre, tivemos as seguintes respostas: 09 das informantes disseram que o que sabem sobre a infância aprenderam na vida, no dia a dia, experienciando, vivenciando; 03 afirmaram ter sido nos livros, lendo sobre o assunto; 03 indicaram como fontes de aprendizado a escola, a faculdade (Curso de Pedagogia); e 02 citaram a família.

No 5º semestre, aumentou significativamente a ação da faculdade na construção desses conceitos, já que 17 sujeitos indicaram a escola e faculdade como principais fontes de seu aprendizado sobre a infância; 06 afirmaram ter sido na vida, no dia a dia, experienciando, vivenciando; e 03 disseram ter sido nos livros, lendo sobre o assunto.

O cruzamento das respostas apresentadas pelas alunas do 1º e do 5º semestres constitui um quadro bastante intrigante e contraditório. Pois que, se de um lado, as alunas do 1º semestre atribuem às experiências pessoais o que sabem sobre a infância, e as do 5º semestre atribuem à escola, à faculdade, a herança desses saberes, é curioso observar que tanto um grupo como o outro deram respostas similares à pergunta anterior. Compreendem a infância meramente como uma fase, a criança como aquele que não é nada, apenas um vir a ser alguma coisa, desprezando quase que totalmente a criança enquanto sujeito social.

Nossa terceira pergunta eixo questionava sobre principal diferença entre um adulto e uma criança.

As respostas mais recorrentes no 1º semestre dão conta de que enquanto os

adultos são aqueles que têm responsabilidades; que não precisam aprender mais; que são negativos, insatisfeitos, preocupados, racionais, pensam demais, têm juízo. Já as crianças são entendidas como aquelas que estão em fase de curtir a vida; não têm responsabilidades; podem fazer de tudo; estão em fase de aprendizagem, com brincadeiras, diversão, satisfação; são simples, espontâneas, inconsequentes, inocentes e sem juízo.

No 5º semestre, verificamos nas respostas dos sujeitos que esses, ao compararem adultos e crianças, concebem os adultos como sujeitos que têm concepções prontas, formadas da vida; que não aceitam o novo; que olham o cotidiano de forma maniqueísta; são cheios de responsabilidades; se privam de viver a vida; são presos, limitados, mentem e são maliciosos. Em contrapartida, as crianças são abertas ao novo; suas concepções estão em formação (querem conhecer mais); estão em desenvolvimento; não têm responsabilidades; são inocentes, autênticas, espontâneas, sinceras e tranquilas.

Novamente aqui, tanto no 1º quanto no 5º semestre persiste a idéia de uma infância e de uma criança abstrata. Enquanto o adulto é visto como o que está pronto, e carrega o fardo dessa condição, a criança é o animal selvagem, livre, liberto de amarras, mas que precisa aprender para se desenvolver.

Retomando nosso diálogo com Sarmiento (2006), a infância é quase sempre definida pela negatividade, ou seja “[...] a criança não trabalha, não tem acesso direto ao mercado, não se casa, não vota nem é eleita, não toma decisões relevantes, não é punível por crimes (é inimputável). Essa norma assenta num conjunto estruturado de instituições, regras e prescrições que se encarregam da “educação” da criança, especialmente a escola e a família”.

A quarta e última pergunta eixo questionou dos sujeitos se a infância hoje é a mesma que eles tinham vivenciado quando criança. Posteriormente, que julgassem qual das duas (a nova ou a velha) infância era a melhor.

No 1º semestre foi unânime a resposta de que a infância hoje já não é a mesma que foi vivenciada há alguns anos atrás. Quanto ao fato de avaliar qual das duas foi a melhor, 15 afirmaram que a velha infância foi muito melhor que a nova infância; apenas 02 sujeitos pensam o contrário disso.

Esse mesmo panorama pôde ser observado nas respostas das alunas do 5º semestre do curso, já que, também, são unânimes em afirmar que a infância hoje já não é a mesma que elas vivenciaram. Também estão em consonância com as alunas do primeiro semestre em relação a qual das duas é melhor, a vivenciada é também apontada como melhor por 18 das informantes; discordam disso apenas 02.

A nostalgia aparentemente inofensiva em relação a uma infância que ficou para trás, ao que nos parece, pode tornar-se extremamente perversa quando refletimos sobre a complexidade que ganhou essa categoria, a infância, na sociedade contemporânea. Globalização, avanços tecnológicos, altos índices de violência, uma infinidade de arranjos familiares. Frente a isso, e considerando que ainda persiste o fato de que “[...] o convívio familiar e as pessoas significativas da família são uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino” (TARDIF, 2002, p. 73), cabe aqui fomentarmos a discussão sobre que processos educativos os professorandos do curso de Pedagogia estabelecem na educação da nova infância. Pois, como alertam Fullan; Hargreaves (2001, p. 42), “[...] os professores uma das influências

mais importantes na vida e no desenvolvimento de muitas crianças. Eles desempenham um papel-chave na formação das gerações futuras”.

Ao que parece as práticas atuais e futuras dessas profissionais estarão fadadas à bipolaridade: ora restritas a um saber técnico; ora refêns de um saber racional. É clara a carência de uma reflexão sobre a relação teoria e prática, não uma “[...] reflexão entendida como um conhecimento ‘puro’, mas sim como um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.” (GÓMEZ, 1992, p. 103).

Anotações finais

Essa breve investigação sobre as concepções de infância dos alunos do curso de Pedagogia chega às seguintes considerações.

Como em outras instituições de ensino superior que formam professores, o curso de Pedagogia investigado também é um espaço eminentemente composto pelo universo feminino.

As concepções de infância ainda encontram-se muito distantes daquilo que seria o ideal, compreender a infância enquanto uma categoria social, geracional, plural, como defendem (SARMENTO, 2005; CORSARO, 2002; DELGADO E MULLER, 2005; COHN, 2005). Parecem desconhecer o fato de que as crianças também são indivíduos, sujeitos produtores da cultura; e que já não podemos nos limitar a conceber apenas uma infância, mas sim as muitas infâncias presentes no cotidiano.

Quanto às fontes que garantem os saberes sobre a infância, apesar de apresentarem fontes diversas (1º semestre, as experiências de vida; 5º semestre; a faculdade), o que ainda predomina são aquelas próximas ao senso comum, o qual limita essa categoria (infância) apenas a uma fase da vida dos sujeitos. Provavelmente, isso decorre do fato de o corpo docente do curso não apresentar saberes consistentes que permitam aos alunos colocarem suas crenças e valores “em cheque”.

Subjacente a essa ineficácia da ação docente sobre as culturas trazidas pelos alunos universitários, talvez resida “a incapacidade de lidar com os diversos contextos de ensino que pode conduzir a abordagens simplistas e idealistas.” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 64). Em outras palavras, é preciso suspeitar também se o professor universitário domina esses saberes, supracitados, relativos à infância, pois caso não domine, é perfeitamente compreensível que atue com base nas teorias que conhece e domina, mesmo quando essas são limitadas.

Por último, mais não menos importante, observa-se uma ingenuidade muito latente em relação à infância, pois imbuídos pela nostalgia, mesmo reconhecendo que estamos diante de outra infância, ainda persevera a ideia comum de que a infância vivenciada pelas crianças de hoje é pior do que a que elas vivenciaram.

Percebemos também, a carência dos professorandos de uma discussão nesse sentido, sobre a infância de uma forma ampla, não meramente catalogada dentro de uma das disciplinas do currículo.

Para finalizar, reconhecemos os limites das reflexões apresentadas, e ficamos na esperança de que nossas reflexões fomentem outras e outras.

Referências

- CATANI, D. et al. (Org.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005 (Coleção Primeiros Passos, 57).
- CORSARO, William. *The sociology of childhood*. California: Pine Forge, 1997.
- _____. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, n.17. Porto: Editora Afrontamento Ltda. 2002.
- DAY, Christopher. *Desenvolvimento Profissional de Professores Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto editora, 2001.
- DEBERT, Guita G. Pressupostos da reflexão antropológica sobre a velhice. In: _____. *Antropologia e velhice*. Coleção Textos Didáticos, dois. ed. IFCH/Unicamp, nº 13, janeiro de 1998.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância, Pesquisas com Crianças. *Revista Educação e Sociedade: Dossiê Sociologia da Infância, Pesquisas com Crianças*. vol. 26, nº. 91, maio/ago., 2005.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora, 2001.
- FILHO, Luciano Mendes (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GOMEZ, A.P. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, D. Quixote, 1992. p. 93-114.
- JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância?. *Revista Educação e Sociedade. Dossiê Sociologia da infância: pesquisas com crianças*. nº. 91, volume 26, mai./ago., 2005.
- SAMENTO, Manuel Jacinto. As culturas infantis nas encruzilhadas da segunda Guerra. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.
- SAMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Revista Educação e Sociedade: Dossiê Sociologia da Infância, Pesquisas com Crianças*. v. 26, nº. 91, maio/ago., 2005.
- SAMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina Almeida; SOARES, Natália Fernandes. Globalização, educação e (re)institucionalização da infância contemporânea. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: A questão social no novo milênio, 8, Coimbra, Portugal, 16-18/09/2004. Anais... Coimbra, Portugal, 2004.
- LIMA, J. *As Culturas Colaborativas nas escolas: Estruturas, processos, conteúdos*. Porto: Porto Editora, 2002.
- VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artemed, 2005.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.