

CRIANÇAS E INFÂNCIAS: O QUE PENSAM AS INGRESSANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESC (2019/2)

CHILDREN AND CHILDHOOD: WHAT THE NEW ACADEMICS OF THE PEDAGOGY COURSE AT UNESC THINK (2019/2)

Luana Zampoli¹

Marli de Oliveira Costa²

RESUMO: O presente artigo aborda a pesquisa realizada com as acadêmicas ingressantes no segundo semestre do ano letivo de 2019, no curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, sobre suas concepções de crianças e de infâncias. O objetivo geral foi compreender se os conceitos de crianças e de infâncias construídos historicamente fazem parte dos conhecimentos das acadêmicas. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo, com questionário. Para abordar as respostas utilizou-se das seguintes categorias e aportes teóricos: crianças e infâncias, Philippe Ariès (1981), Moysés Kuhlmann Júnior e Rogério Fernandes (2004), Manuel Jacinto Sarmiento (2004; 2007), Marli de Oliveira Costa (2009); profissão docente, Paulo Freire (1979; 1991; 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), Miguel González Arroyo (2009). Conclui-se que boa parte das acadêmicas opta pelo curso de Pedagogia por gostar de crianças, possuindo conhecimento sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. Também, evidenciou-se que as concepções de crianças e de infâncias que dizem respeito ao adulto futuro e a criança como inocente, ainda, fazem-se presentes nos dias atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Infâncias. Acadêmicas ingressantes. Curso de Pedagogia. UNESC.

ABSTRACT: This article it's about the research made with the entering students in the pedagogy course at the Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, in the second semester of the 2019 school year, about their child and childhood conceptions. The main purpose was to understand if the child and childhood concepts historically built are part of the academics knowledge. The methodology used was the campus research, with a quiz. To approach the answers, the following categories and theoretical contributions were used: child and childhood, Philippe Ariès (1981), Moysés Kuhlmann Júnior e Rogério Fernandes (2004), Manuel Jacinto Sarmiento (2004; 2007), Marli de Oliveira Costa (2009); teaching profession, Paulo Freire (1979; 1991; 1996), National Curriculum Guidelines for the pedagogy course (2006), Miguel González Arroyo (2009). It is concluded that most part of the academics

¹ Graduada em Pedagogia, pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. E-mail: luana.zampoli@hotmail.com

² Orientadora. Professora da UNESC. Doutora em Educação. E-mail: moc@unesc.net

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, n°2, maio/agosto 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

choose the pedagogy course because they like children, possessing knowledge about the rights of children and adolescents. Also, it was evidenced that the conceptions of children and childhood that concern the future adult and the child as innocent are still part of the current days.

KEYWORDS: Children. Childhood. Entering academics. Pedagogy course. UNESCO.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo aborda as concepções de crianças e de infâncias no decorrer da história, desde a Idade Média até a Contemporaneidade, visando analisar ambos os conceitos na percepção das acadêmicas³ ingressantes do curso de Pedagogia.

A presente pesquisa parte da inquietação referente à escolha do curso de Pedagogia, pois muitas ingressas, no primeiro dia de aula, colocam que optaram pelo curso por “gostar de crianças”. No entanto, quando alguém escolhe ser pedagoga, baseando-se em seus filhos, familiares ou mediante sentir afeto por crianças, pode estar subestimando a responsabilidade e os desafios da profissão.

A partir dessa reflexão, buscou-se problematizar: como as ingressantes do curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC – compreendem os conceitos de crianças e de infâncias?

O objetivo geral do estudo foi: compreender se os conceitos de crianças e de infâncias, construídos historicamente, fazem parte dos conhecimentos das ingressantes do curso de Pedagogia da UNESC, do segundo semestre do ano letivo de 2019. Como objetivos específicos elegeram-se: identificar os motivos das ingressantes pela escolha do curso de Pedagogia; descrever os conceitos de crianças e de infâncias apresentados pelas acadêmicas; verificar quais as expectativas das ingressantes para adentrar na realidade escolar; conhecer o processo histórico da construção dos conceitos de crianças e de infâncias; confrontar as respostas das ingressantes com os conceitos de crianças e de infâncias construídos historicamente.

³ Refere-se às acadêmicas no gênero feminino, devido à primeira fase do curso de Pedagogia da UNESC, a qual realizou-se a entrevista, ser composta somente por mulheres, assim, como a grande maioria que optam pela pedagogia.

A metodologia se apresenta como o caminho percorrido para alcançar os objetivos, assim, estabelecendo os seguintes aspectos: abordagem, natureza, objetivos, procedimento técnico, instrumento de coleta de dados e sujeitos. A pesquisa teve abordagem qualitativa, de natureza básica, visto que buscou investigar como as ingressantes do curso de Pedagogia da UNESCO compreendem os conceitos de crianças e de infâncias, bem como, compreender se o processo histórico de tais conceitos faz parte dos conhecimentos das pesquisadas.

A pesquisa qualitativa fundamenta-se na ideia de que um fenômeno pode ser melhor compreendido quando examinado no contexto em que ocorre e do qual faz parte. Para apreciá-lo de forma integrada, o pesquisador deve mergulhar na realidade, procurando interpretá-la a partir da perspectiva das pessoas nela envolvidas (SANTOS; SANTOS, 2010, p. 44).

Os objetivos da pesquisa são descritivos, pois visam detalhar minuciosamente a complexidade dos estudos teóricos realizados referentes à construção histórica dos conceitos de crianças e de infâncias, como também, os conceitos apresentados pelas ingressantes, de modo a verificar os motivos da escolha pelo curso de Pedagogia e suas expectativas para adentrar na realidade escolar.

Para atingir tais objetivos, utilizou-se a pesquisa de campo como procedimento técnico, a qual foi realizada no mês de agosto, durante o período noturno em que as acadêmicas estavam em horário de aula, sendo disponibilizado um tempo para realização da pesquisa. A pesquisa de campo para Gil (2002, p. 53) “Se desenvolve a partir da observação direta das atividades do grupo estudado”. Usou-se, também, o questionário como instrumento de coleta de dados, contendo quatorze perguntas. O público alvo da pesquisa foi a primeira fase noturna do curso de Pedagogia da UNESCO, do segundo semestre do ano letivo de 2019, composta por quatorze acadêmicas ingressantes, que adotaram nomes fictícios para serem utilizados no decorrer da análise.

Para abordar os resultados das entrevistas foram necessárias as seguintes categorias, juntamente com os aportes teóricos: crianças e infâncias, Philippe Ariès (1981), Moysés Kuhlmann Júnior e Rogério Fernandes (2004), Manuel Jacinto Sarmiento (2004; 2007), Marli de Oliveira Costa (2009); profissão docente, Paulo Freire (1979; 1991; 1996),

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), Miguel González Arroyo (2009).

O artigo se divide, então, em três partes: Concepções de crianças e de infâncias na história; Crianças, sujeitos de direitos: infâncias cidadãs; O curso de Pedagogia e a turma 2019/2: perfil, expectativas e o que sabem dos conceitos de crianças e infâncias.

2 CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E DE INFÂNCIAS NA HISTÓRIA

Na sociedade contemporânea, a fase da vida denominada de infância recebeu uma atenção especial em algumas culturas. Isso porque se compreendeu que as crianças apresentam necessidades e especificidades próprias. Mas, em diferentes tempos históricos, nem sempre as sociedades entenderam essa fase da vida da mesma forma como o ocidente nos dias atuais.

As mudanças ocorridas nas concepções de crianças e de infâncias aconteceram de acordo com as modificações das sociedades. Nesse sentido, para entender tais mudanças é preciso levar em consideração que:

Os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade das suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem. Semelhantes contextos são de natureza econômica, social, política cultural, demográfica, pedagógica, etc. É indispensável discernir quais dessas variáveis são de fato atuantes em cada conjuntura e são, conseqüentemente, pertinentes na delimitação do território em causa (FERNANDES; KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p. 29).

Compreende-se, então, que as definições dos conceitos de criança e de infância modificam-se conforme o tempo e a sociedade. Com isso, percebe-se que ambos os conceitos foram construídos historicamente. Segundo Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004), a infância se caracteriza como a representação dos adultos sobre a fase inicial da vida ou fase vivenciada pela criança, “o sujeito real que vive essa fase da vida” (p. 15). Sendo assim:

A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação

das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade (FERNANDES; KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p. 15).

Conforme os autores, a infância é uma fase da vida humana, considerada o período da “palavra inarticulada”, o qual desenvolve um sistema próprio de linguagens, possuindo sua respectiva significação para expressar-se. Enquanto a criança se caracteriza como realidade psicobiológica. A partir da compreensão de que os conceitos de crianças e de infâncias foram construídos historicamente, a seguir, apresenta-se parte desse processo.

2.1 Passagem da Idade Média para a Idade Moderna

É incompreensível, nos dias atuais, pensar as crianças como seres insignificantes e sem direitos, não percebendo que a infância possui particularidades distintas das demais fases da vida. Porém, por meio de análises históricas, identifica-se que o reconhecimento das particularidades infantis se deu de forma gradativa.

Ariès (1981) desenvolve seus estudos sobre a história da criança e da infância a partir da sociedade Medieval, na qual o autor apresenta as altas taxas de mortalidade infantil. Contudo, esses acontecimentos eram tão frequentes que aparentemente não provocavam muita comoção ou tristeza. Isso se dava pelo fato de acreditarem que a criança não possuía consciência como a de um adulto. Ariès (1981, p. 57) afirma: “A criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que, não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos”.

Nessa perspectiva, quando a criança ultrapassasse o período que se considerava a mortalidade infantil, ou seja, assim que sua sobrevivência, de alguma forma, estivesse garantida, ela se misturava com os adultos.

Ainda, de acordo com Ariès (1981), as crianças distinguiam-se dos adultos até o momento em que demandavam cuidados constantes da mãe ou da ama, quando não mais necessitassem eram inseridas no mundo adulto. Com isso, o autor constata que o “sentimento da infância” era inexistente na sociedade Medieval. Evidenciando que, quando se aborda o termo “sentimento da infância” não se refere a afeto, mas ao conhecimento das

especificidades infantis, ou seja, apesar de receber afeto, a infância não era considerada uma fase diferenciada da fase adulta.

Essa distinção era inexistente em todos os aspectos apresentados por Ariès (1981, p. 69)⁴, o qual relata que os trajes das crianças eram semelhantes aos dos adultos, “Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição”. Tal entendimento contribuiu para que elas fossem vistas como “adultos em miniaturas”.

O mesmo autor, observando a sociedade francesa, registra mudanças significativas ocorridas na época de seu estudo, a partir do desenvolvimento de dois sentimentos da infância: o primeiro sentimento denominado “paparicação”, em que a criança por sua graça, tornava-se entretenimento e, até mesmo, passatempo para os adultos, por serem consideradas “engraçadinhas”; o segundo sentimento emergiu a partir dos moralistas, que criticavam a paparicação. Segundo Ariès (1981, p. 163):

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes.

A “paparicação” e a interferência dos moralistas evidenciam um “sentimento” em que a vida das crianças passou a ter importância maior na passagem da Idade Média para a Idade Moderna. O sentimento da infância foi simultâneo a outro, o sentimento da família, a família nuclear⁵ que ocupou o lugar da família patriarcal⁶, ambos os conceitos desenvolveram-se entre o século XV e XVIII, o que provocou mudanças no modo da família pensar as crianças.

Tal compreensão propiciou a formação de uma nova referência familiar e, também, na organização escolar. Começa-se, então, aos poucos preocupar-se com a saúde e a

⁴ Utilizou-se Ariès (1981) como uma das principais referências, porém Costa (2009) baseada em de Mause (1982), relata críticas em relação a tese de Ariès, a principal delas é a generalização do que observou na França.

⁵ A família nuclear, segundo Alves (2009, p. 7): “é composta apenas pelo núcleo principal representado pelo chefe da família (pai), sua esposa e os seus descendentes legítimos”.

⁶ Enquanto a família patriarcal, “um núcleo composto pelo chefe da família (patriarca), sua mulher, filhos e netos, que eram os representantes principais; e um núcleo de membros considerados secundários, formados por Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº2, maio/agosto 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

educação da criança, reconhecida como ser social e inserida na sociedade. Por exemplo, Ariès (1981) relata que, na sociedade Medieval, as instituições escolares não distinguiam as classes por faixa etária, isto é, crianças e adultos permaneciam na mesma sala de aula. Após o século XVI e XVII, os colégios disponibilizaram um tempo destinado as crianças, as quais começam conviver em sala de aula com colegas da mesma faixa etária. A escola seria o lugar ideal para preparar as crianças para a vida adulta.

Nesse sentido, Sarmiento (2007) descreve a invisibilidade da infância, relacionando a percepção das crianças com o passar do tempo. O autor relata que a criança entendida como “ser em devir”, apresentava a ideia de um adulto incompleto em devir, ou seja, um adulto em construção, o adulto que deveria ser.

Com a utilização dos termos “adulto em miniatura” e “ser em devir”, percebe-se que o tempo em que se é criança caracterizava-se como irrelevante. Pois, enquanto consideradas adultos em miniaturas, vivenciavam precocemente a vida adulta e, enquanto ser em devir não as valorizam em suas particularidades, tendo em vista que eram consideradas como adultos em construção, ou melhor, vir a ser adulto.

Além do adulto em miniatura e do ser em devir, Costa (2009, p. 57), apoiada nos estudos de Ariès (1981), apresenta outra concepção veiculada a partir do início da modernidade, “Os enunciados que apresentam a criança como ser ‘inocente’ fazem parte da história da infância”. A autora relata que a Igreja Católica contribuiu para consolidar a ideia de criança pura e inocente durante muitos séculos, a qual passa ter sua imagem vinculada a dos anjos, caracterizando a concepção de infância sagrada.

Na atualidade, ainda existem preocupações para com o adulto que cada criança irá se tornar (se sobreviver), a escola cabe o papel de preparar as crianças para a vida adulta, porém cresce a atenção voltada para as crianças e para as infâncias, respeitando suas particularidades distintas do mundo adulto.

filhos ilegítimos (bastardos) ou de criação, parentes, afilhados, serviçais, amigos, agregados e escravos” (ALVES, 2009, p. 2).

2.2 Da Modernidade à Contemporaneidade

Pode-se dizer que, em leis e em algumas incorporações de hábitos e políticas públicas, a infância, hoje, é considerada uma fase importante da vida humana. No entanto, o processo histórico para o reconhecimento das crianças e das infâncias é, ainda, desconhecido por muitos, os quais naturalizam o sentimento da infância como se sempre tivesse existido.

Sarmento (2007) relata que etimologicamente a palavra infância significa “infans – o que não fala”, expressando um sentido negativo ao termo, pois mostra o entendimento de um ser incompleto. O autor mostra a representação da infância na modernidade em três momentos: idade da não-razão (legitimação da escola e do aluno, com o intuito de formar no indivíduo uma razão sensata); idade do não-trabalho (distanciamento das crianças do mundo capitalista); idade da não-infância (processo precoce de adultização).

Visando as três perspectivas, nota-se a representação da infância pelas concepções criadas pelos adultos e de suas respectivas expectativas frente a ela, visto que as crianças tornam-se indivíduos passivos no processo. Contudo, Sarmento (2007, p. 35) afirma:

A infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm 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.

Nesse sentido, constata-se a importância de reconhecer as características e individualidades infantis, posto que tais aspectos tornam-se fundamentais na percepção das crianças como sujeitos sociais. Ao identificar essa individualidade, compreende-se que as crianças são significativamente competentes.

Se durante muito tempo a infância caracterizou-se como “invisível”, pelo fato de as crianças estarem inseridas no mundo adulto, a modernidade atribuiu um novo sentido a

essa fase, diferenciando a criança do adulto e, na contemporaneidade, as crianças receberam um lugar de destaque na sociedade, adquirindo alguns direitos⁷.

Na atualidade, as instituições escolares viabilizam o desenvolvimento integral da criança, desde o zero ano de idade. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), como um documento oficial da educação, estabelece aprendizagens específicas a serem desenvolvidas no decorrer das etapas e modalidades da Educação Básica, viabilizando desenvolver no aluno conhecimentos, competências e habilidades, ou seja, a formação humana integral, preparando-o para atuar de forma crítica na sociedade. Nesse sentido, percebe-se a atenção para a criança como sujeito social e de direitos, bem como, a preocupação para com sua formação.

Sarmento (2004, p. 10) afirma que “O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social”. Compreende-se, assim, a pluralidade que caracteriza a infância, conforme os inúmeros contextos aos quais as crianças encontram-se divergem das mais diversas formas.

Costa (2009) enfatiza que a pluralidade está relacionada à etnia, religião e posição social e cultural em que as crianças convivem, mas também, afirma que “A situação das infâncias evidencia a pluralidade de se viver essa fase da vida, pois há crianças que trabalham, crianças em situação de risco, crianças abandonadas, etnias diversas, crianças de diferentes gêneros, credos, territórios, etc.” (COSTA, 2009, p. 24).

Não há, dessa forma, um modelo de criança, bem como, de infância, único e universal, pois consistem em um conjunto de aspectos, os quais se diversificam conforme as possibilidades de contextos existentes.

⁷ Conforme Dallari (1986), em 20 de novembro de 1959, a Assembleia das Nações Unidas em Genebra aprovou os dez princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança, referência significativa nesse contexto. Sendo eles: desfrutar dos seus direitos sem qualquer tipo de discriminação; proteção e oportunidades para desenvolver-se integralmente; direito a um nome e nacionalidade; alimentação, recreação e assistência médica desde a gestação; respeito e atenção especial as crianças com deficiência; direito a afeto e cuidado, tanto dos pais, quanto da sociedade; educação gratuita e de qualidade; atendimento priorizado em casos de emergência; proteção referente a abandono e trabalho infantil; proteção a atitudes de discriminação.

3 CRIANÇAS, SUJEITOS DE DIREITOS: INFÂNCIAS CIDADÃS

Durante muito tempo as crianças e as infâncias não eram percebidas em suas especificidades, hoje, são reconhecidas como sujeitos históricos, os quais possuem direitos e deveres garantidos por lei. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), é um documento oficial que compreende leis específicas visando as crianças e os adolescentes.

Costa (2009) relata que, no Brasil, começou-se a pensar algum direito para a infância no século XIX, mas concretiza-se a atenção para com a vida das crianças no século XX. Apesar de o século XX ser considerado “O século das crianças” (p. 246), estabelecendo leis para proteger a infância, levou muito tempo para percebê-las como sujeitos de direitos. A autora descreve que as particularidades dessa fase da vida, como o corpo em formação e as necessidades lúdicas, quase não eram levadas em consideração.

Com isso, Costa afirma (2009, p. 55):

O Estatuto da Criança e do Adolescente apresenta-se, então, como marco de um “olhar” que vê as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos na condição de cidadãs. A partir desse marco, a idéia de perceber as crianças como sujeitos sociais e culturais passou a ser efetiva, ao menos em lei.

Percebem-se, então, mudanças significativas no processo das concepções de crianças e de infâncias, uma vez que passaram a ser sujeitos de direitos, tendo suas particularidades e necessidades viabilizadas.

A lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), considera criança o indivíduo de zero a doze anos de idade incompletos, assegurando-os de seus direitos. Possuem os mesmos direitos de um adulto, porém, segundo o Art. 6º “Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta [...] a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”, nesse sentido, por estarem em constante desenvolvimento (físico, psíquico, moral e social) possuem direitos específicos, de maneira a respeitar sua formação. Para haver cumprimento integral da lei:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Apesar de o processo histórico do reconhecimento das singularidades da infância ser bastante significativo, com os direitos garantidos as crianças por leis, reconhecendo-as como cidadãs, atualmente, ainda há crianças e adolescentes que vivenciam situações de negligência e vulnerabilidade.

Sendo assim, embora as crianças, aos poucos, tendo ocupado um lugar na sociedade, recebendo cuidados para suas necessidades, a sociedade adultocêntrica permanece decidindo suas vidas em todos os momentos, geralmente, não levam em conta os pensamentos, opiniões e sentimentos desses sujeitos.

Nessa perspectiva, cabe pensar como as crianças e as infâncias são percebidas nos cursos de formação de professores, na Pedagogia. Arroyo (2009) relata que os estudos condizentes à infância trazem outras verdades e imagens sobre ela. Dessa forma, o pensamento pedagógico é orientado a analisar e refletir suas verdades, metáforas e autoimagens relacionadas à infância, “A pedagogia será um pensar e fazer estático se mantiver imagens estáticas, mas se tornará um saber dinâmico se reconhecer o legado das ciências que mostram uma produção dinâmica de imagens e verdades da infância”. (ARROYO, 2009, p. 121).

Partindo dessas reflexões, apresenta-se a seguir o que as acadêmicas que ingressam no curso de Pedagogia conhecem sobre os conceitos e a história das crianças e das infâncias.

4 O CURSO DE PEDAGOGIA E A TURMA 2019/2: PERFIL, EXPECTATIVAS E O QUE SABEM DOS CONCEITOS DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Como mencionado na introdução, a pesquisa foi realizada com quatorze ingressantes do curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, do segundo semestre de 2019.

Primeiramente, foram entregues os ofícios de termo de consentimento para serem assinados pelas entrevistadas, em seguida, aplicou-se um questionário. O questionário conteve quatorze perguntas, questionamentos subjetivos, os quais foram possíveis identificar as concepções de crianças e de infâncias apresentados pelas acadêmicas.

4.1 Perfil das acadêmicas entrevistadas

Buscando manter sigilo sobre suas identidades, as entrevistadas adotaram um nome fictício, os quais serão utilizados durante a análise. Para melhor contextualização da identificação das entrevistadas, segue o quadro abaixo:

Quadro 1 – Perfil das acadêmicas entrevistadas.

NOME	IDADE	SEXO	LOCAL DE NASCIMENTO	LOCAL ONDE RESIDE
Júlia	18 anos	Feminino	Turvo – SC	Jacinto Machado – SC
Sofia	18 anos	Feminino	Braço do Norte – SC	Criciúma – SC
Magali	18 anos	Feminino	Sombrio – SC	Sombrio – SC
Ana	19 anos	Feminino	Criciúma – SC	Criciúma – SC
Eloá	19 anos	Feminino	Criciúma – SC	Içara – SC
Fátima	19 anos	Feminino	Laguna – SC	Criciúma – SC
Roberta	19 anos	Feminino	Nova Veneza – SC	Nova Veneza – SC
Derenice	19 anos	Feminino	Criciúma – SC	Siderópolis – SC
Paola	20 anos	Feminino	Criciúma – SC	Criciúma – SC
Xaiene	24 anos	Feminino	Imbituba – SC	Criciúma – SC
Drika	24 anos	Feminino	Canoas – RS	Criciúma – SC
Marina	27 anos	Feminino	Criciúma – SC	Criciúma – SC
Lívia	27 anos	Feminino	Criciúma – SC	Criciúma – SC
Maria	45 anos	Feminino	Criciúma – SC	Criciúma – SC

Fonte: dados da pesquisa.

A pergunta inicial indagou os motivos que levaram as acadêmicas a optarem pelo curso de Pedagogia, podem-se identificar diversos motivos. Cabe ressaltar que em determinadas respostas constatou-se mais de um motivo correspondente a escolha do curso.

Quadro 2 – Motivos em optar pelo curso de Pedagogia.

MOTIVO	FREQUÊNCIA
Gostar de crianças	5
Querer ser professora	2
Não fechou turma no curso escolhido	2
Arte do ensinar e do saber	1
Inspiração em professores	1
Dar aula aos surdos	1
Não se identificou nos cursos que iniciou	1
Teste vocacional	1
Abordagem/área de atuação do curso	1
Área da educação	1
Novas experiências	1
Iniciou no magistério para ter um emprego e gostou da área	1

Fonte: dados da pesquisa.

Apenas uma resposta não se enquadrou nos itens acima, a entrevistada nomeada Drika posicionou-se da seguinte forma: *“porque não me vejo fazendo outra coisa”*⁸, a colocação utilizada tornou-se vaga para tal análise, uma vez que, não ficou específico o motivo que a levou optar pelo curso. Devido a isso, a resposta não foi classificada na presente tabela.

Algumas respostas relacionaram-se diretamente com a inquietação inicial da pesquisa, por exemplo, quando a entrevistada Marina responde: *“tenho um filho, adoro criança”*, utilizando seu filho como parâmetro, pode-se pensar que a acadêmica não considerou as diversidades de contextos e a pluralidade de crianças existentes.

Freire (1996) defende a formação docente vinculada à reflexão da prática, o que evidencia a responsabilidade ética necessária ao exercer a profissão. Nesse sentido, o autor afirma que *“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”* (FREIRE, 1991, p. 58). Dessa forma, ao ingressar no curso, as acadêmicas apresentam conhecimentos prévios relativos à profissão, mas no decorrer desenvolvem conhecimentos específicos, possibilitando o que Freire (1979) considera a primeira condição para se assumir um ato de ser comprometido, que é ser capaz de agir e refletir perante a realidade em que se encontra inserido e, assim, constituindo-se profissional.

⁸ As falas das pesquisadas estão em destaque com o uso de itálico.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº2, maio/agosto 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

Entre as participantes (total quatorze), apenas quatro possuem experiência no âmbito escolar, Sofia relata que havia iniciado estágio não-obrigatório no dia em que a pesquisa foi realizada, enquanto as demais não possuem nem uma experiência.

Ao questionar as acadêmicas ingressantes sobre suas expectativas para adentrar na realidade escolar, os posicionamentos são bastante distintos, o que demonstra altas e baixas expectativas, conforme está apontado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Expectativas para adentrar na realidade escolar.

ENTREVISTADA	RESPOSTA
Júlia	<i>Expectativa de que eu vou gostar, que vou ser bem recebida, que vou saber lidar com as crianças e me dar bem com os colegas de trabalho.</i>
Sofia	<i>Não gosto e nem quero criar expectativas, pois tudo é com o tempo, mas quero fazer a diferença nem que seja “só” na vida dos meus alunos.</i>
Magali	<i>Baixa, pois embora eu tenha consciência que este é um lugar que deve ser ocupado por pessoas que realmente estão dispostas a fazer a diferença, a educação não é valorizada como deveria.</i>
Ana	<i>Expectativa de mudança.</i>
Eloá	<i>Que me dê bem com o ambiente escolar, e que cada vez me aprofunde mais nesse mundo.</i>
Fátima	<i>Conseguir lidar com as diversidades, e conseguir levar conhecimento as crianças, em especial as que possuem alguma deficiência.</i>
Roberta	<i>Gostar do que irei fazer, ter novas experiências.</i>
Derenice	<i>Achar e fazer amizades com pessoas que tenham o mesmo desejo que o meu, aprender para poder repassar conhecimento e saber como lidar com coisas que ainda não sei.</i>
Paola	<i>Poder ao finalizar seguir carreira na área.</i>
Xaiene	<i>Como profissão me sinto realizada, mas quanto estrutura da instituição e de corpo docente é um pouco apavorante.</i>
Drika	<i>Poder ensinar e principalmente aprender com os alunos.</i>
Marina	<i>Ter uma ocupação, ter uma visão mais ampla do mundo.</i>
Lívia	<i>Minhas expectativas são poder contribuir com a aprendizagem dos alunos e não só estar lá para dar aula, e sim estar presente no dia a dia das crianças.</i>
Maria	<i>Passar o que aprendi para com as crianças e ver a evolução de cada um.</i>

Fonte: dados da pesquisa.

Como todas as profissões, a pedagogia enfrenta desafios para serem superados, inquietações referentes à escolha do curso e a finalidade da profissão. Muitos ainda vinculam, imediatamente, a escolha pelo curso ao gostar de crianças, geralmente, as próprias ingressantes. Embora seja importante o sentimento, é preciso repensar a função da pedagoga.

Por ser uma área bastante ampla, o curso de Pedagogia oferece possibilidades as licenciadas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº2, maio/agosto 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

(BRASIL, 2006) as licenciadas em pedagogia podem exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em âmbitos que se fazem necessários conhecimentos pedagógicos. A docência também abrange a participação na organização e gestão de sistemas e instituições, compreendendo: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades pertinentes à Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em âmbitos escolares e não-escolares.

Ainda, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), o curso se dá por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, estruturados com base em conhecimentos filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural. Além dos embasamentos teóricos, fundamenta-se em concepções de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Nessa perspectiva, as profissionais do curso de Pedagogia são desafiadas a articular as teorias estudadas no decorrer da formação com as práticas profissionais encontradas na realidade, em instituições escolares e/ou não-escolares, atuando com princípios éticos e morais.

Em suma, apresentaram-se as acadêmicas participantes da pesquisa, evidenciando os motivos que as levaram a escolher o curso de Pedagogia, bem como, suas expectativas ao adentrar na realidade escolar.

Algumas acadêmicas mostram entusiasmo para com a formação escolhida, por exemplo, Ana acredita que por meio de uma educação de qualidade há expectativa de mudança ou, então, Lívia pensa em contribuir significativamente na vida daqueles que serão seus alunos. Porém, apesar de ainda não possuir experiência no âmbito escolar, algumas reconhecem as fragilidades da educação brasileira nos tempos atuais.

É indiscutível o papel que a educação apresenta no nível de desenvolvimento de seu respectivo país. Por meio de uma educação de qualidade, contribui-se na formação de

indivíduos críticos e conscientes, aptos a atuar ativamente na sociedade, exercendo assim, o direito de cidadania.

4.2 Sobre os conceitos de crianças e de infâncias

Partindo do pressuposto que há acadêmicas que optam pelo curso de Pedagogia alegando “gostar de crianças”, gerou curiosidade para realizar a presente pesquisa, com o intuito de verificar os conhecimentos prévios das ingressantes do curso ao pensar os conceitos de crianças e de infâncias.

É importante destacar que as concepções foram identificadas perante as respostas das acadêmicas ao atribuir significado aos conceitos de crianças e de infâncias. Seguem as respostas:

Quadro 4 – Criança como fase de inocência.

ENTREVISTADA	RESPOSTA
Lívia	<i>Ser criança é ser ingênua, é ter inocência, pureza.</i>
Marina	<i>Um ser inocente, cheio de sonhos.</i>

Fonte: dados da pesquisa.

Tal visão, como citada ao longo do estudo, é uma herança da concepção de infância sagrada, identificada por Ariès (1981), a qual apresenta a infância como fase de inocência e pureza, a imagem da criança é associada a dos anjos. Segundo Costa (2009, p. 56), “A concepção de criança como uma fase da vida em que sua inocência deve ser preservada justificou também a criação de instituições que a separaram do mundo adulto, nessas instituições, especialmente a escola, a preocupação moral estava associada à idéia de pureza”.

Uma vez que, conforme Ariès (1981), em épocas anteriores, não havia diferenciação, nem mesmo, preocupação em separar as crianças do meio adulto. Percebe-se, então, que essa concepção propiciou de certa forma a diferenciação da fase da infância, visto

que, não mais a criança se misturava no mundo adulto, com o intuito de preservar sua inocência.

Gagnebin (1997, p. 94) relata que “A ‘máxima incontestável’ da retidão natural leva à defesa de uma educação que não só protege as crianças, mas as defende contra a dureza e a arbitrariedade da sociedade adulta”. Porém, buscar preservá-las do mundo adulto, distanciando-as de alguns assuntos de referência adulta, não significa ou mesmo garante que elas são seres inocentes. Como nas demais particularidades, a criança do seu modo utiliza meios para obter o que deseja, até mesmo, por meio da chantagem para com os adultos.

Essa concepção, aparentemente, generaliza todas as crianças como puras e inocentes, porém, se as crianças são resultantes do meio em que vivem, existindo inúmeros contextos distintos, pode-se considerar que todas são puras e inocentes?

Outra concepção evidenciada nas respostas das acadêmicas foi a perspectiva da criança como adulto em formação, ou seja, vir a ser adulto.

Quadro 5 – Vir a ser: adulto futuro.

ENTREVISTADA	RESPOSTA
Roberta	<i>Fase mais importante na construção de um ser humano.</i>
Marina	<i>Maturidade é algo que se adquire treinando.</i>
Eloá	<i>Fase muito importante na vida de um ser humano, pois é nessa fase que irá ter formação como um.</i>

Fonte: dados da pesquisa.

Na perspectiva da criança como “ser em devir”, observa-se que não se identifica a criança no presente tempo, evidenciando a ideia de Sarmiento (2007) e de Costa (2009), de que não se pensa a criança em seu próprio tempo, mas no tempo futuro, por isso a ideia de que é um adulto em construção/formação.

O fato torna a infância um tanto quanto insignificante, por não levar em consideração como fase da vida, somente uma passagem obrigatória para a fase adulta, passando despercebido, muitas vezes, suas necessidades e particularidades como crianças, objetivando “a pessoa” que irá se tornar.

A fase da infância apresenta importância e singularidades como às outras fases da vida, por isso são fundamentais que a leve em consideração. Apesar de que, na

contemporaneidade, ainda há bastante preocupação para com o adulto futuro, há o reconhecimento das especificidades infantis, nesse sentido, o ECA (BRASIL, 1990) garante direitos e deveres para essa fase específica, tendo em vista que são sujeitos em desenvolvimento.

Quadro 6 – Criança: sujeito de direito.

ENTREVISTADA	RESPOSTA
Derenice	<i>Direito de estudar.</i>
Roberta	<i>Poder brincar, sem preocupações.</i>
Paola	<i>Independente de cor, sexo, língua, religião ou opinião, devem ter os direitos garantidos. Ser livre, ter a liberdade de experimentar algo grande/maior, dentro de artes ou da cultura.</i>
Lívia	<i>Ser criança é estar protegida, amparada, ter seus direitos e deveres.</i>
Marina	<i>Proteção, oportunidades para desenvolver plenamente.</i>
Fátima	<i>Aproveitar a sua fase, com tudo que deve ter como direito.</i>
Eloá/Maria	<i>Direito de aprender, brincar e educar.</i>
Magali	<i>Direito ao acesso a educação pública. Liberdade de criar, imaginar, conhecer e se reconhecer é prioridade.</i>
Sofia	<i>Direito a viver.</i>
Julia	<i>Ter seus direitos e deveres.</i>
Xaiene	<i>Possuem direitos registrados na constituição.</i>

Fonte: dados da pesquisa.

A identificação da compreensão referente às crianças enquanto sujeitos de direitos, não se deu de forma específica, mas ao longo das respostas das acadêmicas. A acadêmica Drika, por exemplo, respondeu que apesar de considerar importante, não tinha conhecimento sobre os direitos das crianças. Porém, no decorrer da entrevista, ela relata que criança e infância são sinônimos de “*imaginar, brincar, bagunçar e de aprender*”, aspectos tidos como direitos.

Conforme o ECA (BRASIL, 1990), no Art. 15, “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”, o direito a liberdade é compreendido no Art. 16, que abrange no inciso II “opinião e expressão” e IV “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Assim, para Gagnebin (1997), passou-se a respeitar a naturalidade, autenticidade e inocência das crianças, distintas do mundo adulto, preservando seus ritmos naturais e que a

infância tornou-se uma fase prolongada, “pelo menos para aquelas crianças que têm direito à infância e não são jogadas o mais rapidamente possível no mercado de trabalho” (GAGNEBIN, 1997, p. 95).

Porém, algumas acadêmicas, apesar de identificar os direitos das crianças, ainda apresentam a ideia de mão de obra e trabalho infantil existentes apenas no passado, percebe-se isso na colocação da Drika “*muitas crianças eram vistas como mão de obra*” e, também, quando Eloá relata que as crianças e as infâncias nem sempre foram percebidas da mesma forma, pois antes existia o trabalho infantil. Todavia, na atualidade, ainda existem crianças que trabalham, como também, há crianças que são negligenciadas, entre outras inúmeras circunstâncias.

Contudo, compreende-se que apesar das acadêmicas não expressarem conhecimento evidente sobre os direitos das crianças, elas o possuem, mesmo sem saber são garantidos por lei. No entanto, pode-se inferir que para as ingressantes falta a compreensão de que esse lugar de direito deu-se em um longo processo histórico.

A pesquisa realizada evidenciou concepções distintas apresentadas pelas acadêmicas da UNESC, nota-se que as concepções concebidas ao longo da história ainda se fazem presentes nos dias atuais.

5 CONCLUSÃO

No presente Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, partiu-se de uma proposta de análise da compreensão das concepções de crianças e de infâncias apresentadas pelas acadêmicas ingressantes do curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, buscou-se identificar se os conceitos construídos historicamente fazem parte dos conhecimentos das ingressantes.

Por meio de análises históricas, percebeu-se as mudanças ocorridas nas concepções de crianças e de infâncias, concepções que se transformaram de acordo com as modificações e necessidades da sociedade. A relevância que a fase da vida denominada de infância apresenta, atualmente, relaciona-se a um árduo processo histórico, o qual desconsiderava as particularidades das crianças.

De acordo com as referências utilizadas no estudo, é possível relacionar as respostas apresentadas pelas ingressantes, por meio de entrevista, com as concepções de crianças e de infâncias construídas no decorrer da história, tornando visível como se fazem presente ainda hoje.

Apenas a compreensão do adulto em miniatura, evidenciada na Idade Média, não foi identificada nas respostas das acadêmicas, mas observou-se que as elas destacaram que não existe um modelo único de infância, ou seja, que nem todas as crianças vivenciam essa fase da mesma forma.

A pluralidade de se viver essa fase da vida se dá de muitas formas, a infância é vivenciada a partir da realidade que a criança se encontra inserida, sendo essa realidade estabelecida por um conjunto de contextos, abrangendo família, escola, questões de etnia, gênero, classe social, entre outros.

Sendo assim, constata-se que a infância não é vivenciada pelas crianças de forma universal, pois, como em todas as fases da vida, a realidade decorre de um conjunto de aspectos, os quais são distintos de uma realidade para outra.

Na atualidade, a fase da infância é reconhecida pelas características e singularidades que possuem, sendo sinônimo de cuidados e direitos. Porém, as crianças encontram-se em situações e condições distintas umas das outras, apresentando suas próprias necessidades e individualidades. Por isso, ao adentrar no âmbito escolar, é preciso que o profissional compreenda a criança em sua singularidade. Esses são aspectos significativos, evidenciados em todo o processo de ensino-aprendizagem e orientados pelos documentos oficiais da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Nota-se que a inquietação inicial da pesquisa de fato se confirma, isto é, boa parte das acadêmicas ingressantes opta pelo curso alegando “gostar de crianças”, porém, após a construção do presente artigo, conclui-se que apesar da importância do sentimento, o suposto argumento não é motivo suficiente para a escolha da formação/profissão, uma vez que na realidade escolar depara-se com crianças que apresentam diferentes contextos, dessa forma, não se pode generalizar, pois, de qual criança se gosta?

O tema mostra o quão importante – principalmente para a área da educação – é conhecer o processo histórico da construção dos conceitos de crianças e de infâncias, dado

que ocorreram muitas lutas a fim de reconhecer os seus direitos e constatar que não existe um modelo único de criança, bem como, não há uma única infância.

REFERÊNCIAS

ALVES, Roosenberg Rodrigues. Família Patriarcal e Nuclear: Conceito, características e transformações. **Seminário de Pesquisa da Pós-graduação em História UFG/UCG**. set. 2009. Disponível em: https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/IISPHist09_RoosembergAlves.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 119-140.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia**. Brasília: MEC, 2006.

COSTA, Marli de Oliveira. **Infâncias e “artes” das crianças: memórias, discursos e fazeres** (Sul de Santa Catarina – 1920 a 1950). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 295.

DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCZAK, Janusz. **O Direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986.

FERNANDES, Rogério; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. *In*: GHIRALDELLI JR., Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Ed. da UFPR, 1997. p. 83-100.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 207.

SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos; SANTOS, Saulo Ribeiro dos. **Metodologia da pesquisa em educação**. São Luís: UemaNet, 2010. p. 67.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. *In*: SAREMENTO, Manuel J.; CERISARA, A. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto/Portugal: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-52.