

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles
Universidade Federal de Pernambuco
UFPE, Brasil

Resumo:

A tentativa de reunir a discussão acerca da infância sugere uma pluralidade de questões educativas e levanta problemáticas importantes no contexto da Educação Básica. Reconhecer as crianças na sua especificidade, olhá-las e indagá-las para além dos discursos produzidos sobre elas, parece ser um dos desafios hoje, quando pensamos ou praticamos a tarefa educativa na Educação Infantil. Uma questão que nos chama a atenção é a noção de infância presente na grande maioria dos discursos educacionais, qual seja da infância como inserida em um tempo cronológico, associada ao futuro, a uma menoridade duvidosa. Este trabalho busca compreender que significados e sentidos estão configurando as práticas discursivas sobre a infância, veiculadas entre os professores. Partimos da hipótese que, apesar das mudanças e do processo de resignificação ocorridos nesse campo, inclusive em relação à própria concepção de criança e da sua formação, a escola vem ainda assumindo uma vinculação com a ideia de um vir a ser adulto, implicada com uma noção de infância tecnicamente explicada pelo conjunto de saberes. Em termos de verificação empírica, delimitamos como nosso campo investigativo os centros de Educação Infantil de uma rede pública municipal do agreste pernambucano. Reconhecendo o caráter inconcluso desta pesquisa, podemos inferir que os discursos dos professores entrevistados são habitantes das duas temporalidades e das duas infâncias. De um lado, a afirmação do mesmo, da unificação, da linearidade; do outro, a afirmação, da diferença, da novidade, do singular. Embora enunciem sentidos diferentes para a infância, eles não são excludentes. Contudo, a escola ainda carece de uma relação mais afirmativa da infância, considerando que essa instituição parece ainda fechar-se em uma visão adulta do que seriam as necessidades das crianças. Procuramos mostrar que essas necessidades ultrapassam a especificidade do ensinar e aprender na Educação Infantil, abrangendo a questão acerca da infância afirmada no contexto escolar.

Palavras-chave: Infância, Educação Infantil, Formação de Professores

Infancia y educación infantil: ¿qué dicen los profesores?

Resumen:

El intento de reunir la discusión sobre la infancia sugiere una pluralidad de cuestiones educativas y trae problemáticas importantes en el contexto de la Educación Básica. Reconocer a los niños su especificidad, mirarlos e indagarlos más allá de los discursos producidos sobre ellos, parece ser uno de los retos de hoy, cuando pensamos o practicamos la tarea educativa en la Educación infantil. Una cuestión que llama nuestra atención es la noción de infancia presente en la gran mayoría de los discursos educacionales: la infancia como inserida en un tiempo cronológico, asociada al futuro, a una menoridad dudosa. El objetivo de este trabajo consiste en comprender cuáles significados y sentidos están configurando las prácticas discursivas acerca de la infancia, vehiculadas entre los profesores. Partimos de la hipótesis que, aun con los cambios y los procesos de re-significación que ocurrieron en este campo, inclusive en relación a la propia concepción de los niños y de su formación, la escuela viene todavía asumiendo una vinculación con la idea de un llegar a ser

adulto, implicada con una noción de infancia técnicamente explicada por el conjunto de saberes. En términos de verificación empírica, delimitamos como nuestro campo investigativo los Centros de Educación Infantil de la Red Pública Municipal del agreste de Pernambuco, en Brasil. Reconociendo el carácter inconcluso de esta investigación, podemos inferir que los discursos de los maestros entrevistados son habitantes de las dos temporalidades y de las dos infancias. Por un lado, la afirmación de lo mismo, de la unificación, de la linealidad; por el otro, la afirmación de la diferencia, de la novedad, del singular. Aunque enuncian sentidos diferentes para la infancia, no se excluyen. Sin embargo, la escuela todavía precisa ser sensible a una relación mas afirmativa de la infancia, considerando que esta institución parece todavía cerrarse en una visión adulta de lo que serían las necesidades de los chicos. Buscamos mostrar que estas necesidades superan la especificidad del enseñar y aprender en la Educación Infantil, alcanzando la cuestión de la infancia que es afirmada en el contexto escolar.

Palabras-clave: Infancia, Educación infantil, Formación de maestros

Childhood and Children's Education: What Do the Teachers Say?

Abstract:

The attempt to convene a discussion about childhood suggests a plurality of educative issues and raises important problems in the context of basic education. To recognize children in their specificity, and to engage and encounter them beyond the discourses produced about them seems to be a challenge today, most especially in the field of childhood education. The large majority of educational discourses assume a notion of childhood as inserted in chronological time, associated with the future, and constituting a doubtful minority. The objective of this paper is to understand what significations and meanings are configuring the discursive practices maintained among teachers about the childhood. I start with the hypothesis that, despite the reconstitution of meaning that has occurred in the field, educators still associate the concept of childhood and its formation with the idea of becoming adult, and presume to explain the notion of childhood technically, in terms of a body of "scientific" knowledge. The research described here is based on an inquiry that took place in various Childhood Education Centers of the Public Municipal Network of the state of Pernambuco, Brazil. Although it is unfinished, this research, based on interviews, suggests that teacher discourses inhabit two discursive temporalities, and two childhoods: on the one side, the affirmation of the same, of unification, of linearity; on the other, the affirmation of difference, of novelty, of the singular. Although they enunciate different meanings for childhood, these meanings are not in themselves contradictory. They do, however, function in some way to maintain a form of schooling that lacks sensitivity to children and a more affirmative relationship to childhood in general, and which encloses itself in an adult vision of what children's needs might be. I try to show that those needs exceed the specificity of the teaching and learning typically encountered in schools, and to evaluate to what extent they are affirmed by scholarly notions of childhood.

Keywords: Childhood, Childhood Education, Teacher education



INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Introdução

O projeto pedagógico da modernidade atribuíu à infância a imagem de um ser frágil, que tem necessidade de cuidados, de disciplina, de proteção, situação que afeta diretamente a escola (POSTMAN, 1999). Tal condição, no mínimo, indica a necessidade de um conhecimento mais profundo da própria condição de ser criança.

Reconhecer as crianças na sua especificidade, olhá-las e indagá-las para além dos discursos produzidos sobre elas, parece ser um dos desafios hoje, quando pensamos ou praticamos a tarefa educativa na Educação das crianças. Nesse contexto, uma questão que nos chama atenção é a noção de infância presente na grande maioria desses discursos, que a insere em um tempo cronológico, associando-a ao futuro, a uma menoridade duvidosa. Neste texto, partimos da hipótese que, apesar das mudanças e do processo de resignificação ocorridos nesse campo, inclusive em relação à própria concepção de criança e da sua formação, a escola das crianças vem ainda assumindo uma vinculação com a ideia de um vir a ser adulto, implicada em uma noção de infância “capturável”, “numerável”, tecnicamente explicada pelo conjunto de saberes (KOHAN, 2003).

Neste texto, que é parte das discussões que estamos empreendendo em nosso projeto de pesquisa, nos ocuparemos em pensar os sentidos e os significados atribuídos pelos professores da Educação Infantil à infância. A presente pesquisa liga-se, em linhas gerais, às questões da infância e da Educação da infância, em uma perspectiva que vê na infância uma figura não cronológica, mas como intensidade transformadora e criadora da experiência. Nesse horizonte, um problema nos parece urgente: trata-se de pensar que sentidos e significados estão configurando as práticas discursivas veiculadas entre os professores sobre a infância e a educação da infância.

Sensível a esse contexto, o presente trabalho é resultado da inquietação acerca de como os professores que atuam juntos a estes sujeitos concretos, crianças, estão nomeando, enunciando e compreendendo a infância. Ou seja, que indagações estes professores, em suas práticas, vêm se fazendo a respeito deste intrigante sujeito? Tais

impasses e desafios constituem o fio condutor da problematização apresentada nesse texto, a qual ultrapassa a especificidade do ensinar e aprender na educação infantil, abrangendo assim, de forma mais ampla, a questão acerca da infância afirmada no contexto escolar.

Para a realização deste estudo, apoiamo-nos em uma metodologia de enfoque hermenêutico. Nossa intenção ao trabalhar nesta perspectiva justifica-se pelo que a mesma pode contribuir ao pensamento, no exercício constante de interpretação e compreensão, fazendo com que o trabalho investigativo se constitua em um empreendimento no qual nos lançamos sem possibilidade de saber antecipadamente as conseqüências de tal engajamento (GRÜN & COSTA, 1996). Nesse sentido, a interpretação não está neste trabalho para buscar essências, ou seja, ir em busca de elucidar o que já existe, mas, sobretudo, como uma tarefa que cria elementos para o pensamento, tratando-se, aqui, de multiplicar as possibilidades de pensar nosso objeto de estudo.

Em termos de verificação empírica, delimitamos como nosso campo investigativo os Centros Educacionais de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Caruaru, Pernambuco. Os sujeitos da nossa pesquisa foram os professores que trabalham com a educação das crianças de 0 a 5 anos nos Centros Educacionais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino em Caruaru. No geral, foram contemplados 07 (sete) Centros Educacionais e entrevistados um total de 12 (doze) professores.

Para situar a perspectiva na qual se insere a reflexão aqui proposta, partimos da problematização da própria noção de infância, a qual, no campo das ciências humanas e sociais, tem sido empregada frequentemente como um conceito não avaliado. No presente trabalho, nos interessa particularmente seus significados e as implicações destes no campo da educação.

Etimologicamente, o termo “infância” deriva do latim *in-fans*, cujo significado é “sem linguagem”. Considerando que a linguagem é o âmbito em que se dá o pensamento e que só pensamos nos termos da linguagem, conclui-se que a própria infância é caracterizada por um “sem pensamento”. É nesta perspectiva, portanto, de ausência de pensamento, conhecimento e racionalidade, que a noção de infância inicialmente vai aparecer.



Historicamente, têm-se inventado as mais diversas imagens e concepções da infância, sendo seu conceito e a concepção do pensamento da criança, em diferentes momentos da história da humanidade, reelaborado e modificado. Tal como mostra Gouvêa & Sarmiento (2008), apesar dos estudos existentes e da vasta produção acerca das crianças – principalmente a partir do século XX –, nos domínios das ciências da saúde infantil, da psicologia ou no âmbito do que alguns vão chamar “*puericultura*”, a infância, no que se refere a sua percepção, tendeu sempre a ser estudada na perspectiva da falta. Tal concepção não só esteve presente e marcada em sua etimologia como iluminou (e ainda ilumina) os mais caros ideários pedagógicos, discursos filosóficos e saberes científicos da Modernidade.

A noção escolarizada da infância na modernidade

É desta perspectiva que surge na modernidade a ideia de que as crianças precisariam de um espaço especial – a escola – onde, separadas dos adultos, pudessem receber orientações necessárias a sua formação moral e intelectual, vindas de um especialista – o professor. Essa escola, a escola moderna, nasce da ideia de que seria necessário um ambiente histórico-social que garantisse a realização da infância. Assim, esse lugar especial, “na modernidade, não nasceu propriamente para ensinar, mas antes de tudo para ser um local no qual a infância pudesse ocorrer” (GHIRALDELLI, 2000, p. 9). As escolas, segundo Ariès,

(...) se tornaram no início dos tempos moderno um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, deste modo, separá-las da sociedade dos adultos (ARIÈS, 1981, p. 165).

A noção de infância, cuja influência no pensamento ocidental estende-se até nossos dias, assenta-se basicamente em duas concepções: a primeira, que surge no século XVII, vê a infância como “uma fase que deve ocorrer sim, mas que deve passar, dando espaço ao aparecimento do adulto enquanto antítese da criança” (GHIRALDELLI, 2000, p. 9). Nessa concepção, o homem surge da infância, mas negando-a. A educação, portanto, teria o papel de fazer esta passagem ser breve e à luz das regras do mundo adulto.

A segunda, que surge no século XVIII, vê a infância como uma fase positiva, a qual deve ser prolongada. A disciplina, neste caso, deve vir como autonomia tirada “de dentro para fora”. O papel da educação seria fazer com que essa fase continue na vida adulta, “ou seja, que o homem (adulto) venha a materializar-se a partir do interior do homem (criança), mantendo em seu íntimo o *verdadeiro* humano que existia na criança” (Ibidem, p. 10).

Estas duas concepções de infância e educação internalizadas pelo homem moderno irão se estender até os nossos dias, influenciando as diferentes imagens da infância presentes na educação ocidental. Elas guardam uma estreita ligação com o pensamento filosófico elaborados no início da modernidade. Época em que a hegemonia da metafísica começa a perder espaço para uma nova configuração em prol da ciência, que levaria a filosofia moderna a concentrar-se sobre o “sujeito”, seu novo campo específico. Assim, o conhecer torna-se uma preocupação central da nova filosofia, que irá debruçar-se sobre o ato de conhecer e o sujeito que conhece.

Estas concepções filosóficas se ligam exteriormente às concepções de infância e educação, antes descritas, elaboradas no início da modernidade, ajudando-as, por outro lado, em suas próprias formulações conceituais.

Tanto o Iluminismo como o Romantismo emergiram, enquanto marcos fundantes do pensamento moderno e da pedagogia moderna, configurando-se como posturas diferenciadas no que se refere à constituição de subjetividades. A partir dessas concepções, desdobraram-se escolas diferentes e modelos pedagógicos diversos. Todos, no entanto, vão eleger a escola como o *locus* central da aprendizagem, lugar “de elaboração da pedagogia” (FOUCAULT, 1998), de modo que, ao pensar a criança, pensamos irremediavelmente o aluno.

Como campo de pesquisa em educação, a trajetória da pesquisa na Educação Infantil vem problematizando com maior intensidade as questões peculiares ao ato de educar, ensinar e aprender nesse nível. Associada a essas problematizações temos a preocupação com o entendimento de questões que estão não só ligadas a preocupações relacionadas ao como educar como também com o para que educar. Seguindo essas inquietações, outras questões têm surgido, colocadas da seguinte forma: o que ensinar? como ensinar? como se aprende? É do conjunto destes



questionamentos que o campo da Educação Infantil se constitui, conforme, é claro, o caminho de análise adotado pelo pesquisador.

Desconfiamos que, apesar das mudanças e do todo processo de resignificação ocorridos nesse campo, inclusive em relação à própria concepção de criança e da sua formação, a escola infantil vem ainda assumindo uma vinculação com a ideia de um vir a ser adulto.

Assentado em outra perspectiva, o trabalho ora proposto procura pensar a infância para além da cronologia, como uma imagem muito mais afirmativa, que a retira da condição de um momento meio/passagem para a vida adulta, possibilitando-nos pensá-la como força e não como incapacidade; pensá-la a partir do que ela porta, e não do que lhe escapa; pensá-la como o que é, e não como o não-ser.

Nesse sentido afirmamos nossa consciência teórico-metodológica: o significativo esforço de compreensão desprendido no nosso caminhar da pesquisa como também a insuperável provisoriedade da mesma.

Resultados e Discussão

Essa pesquisa, conforme salientamos acima, liga-se às questões da infância e sua educação. Trata-se, portanto, de uma investigação que procurou perceber quais os enunciados e sentidos que estão configurando as práticas discursivas veiculadas entre os professores sobre a infância e a educação da Infância. Contudo, as análises realizadas não objetivaram avaliar, normativamente, o modo de pensar, perceber, ensinar ou ignorar a infância entre os professores, tampouco se deteve à descrição e/ou enumeração dos dados levantados nas entrevistas.

Vale salientar que, conscientes da provisoriedade dos conhecimentos produzidos neste trabalho e entendendo que eles não dão conta de toda a realidade – na medida em que entendemos que se trata, apenas, de uma tentativa de aproximação da realidade –, nossa intenção consistiu em perceber qual concepção de infância permeia a atuação dos professores da Educação Infantil nos Centros Educacionais Municipais da cidade de Caruaru (PE).

Os resultados que em seguida se apresentam dizem respeito à análise das entrevistas realizadas. Por meio de um processo de interpretação, os discursos presentes nas entrevistas foram se constituindo em um complexo heurístico

organizado em torno da seguinte categoria: Infância: sentidos e significados. Tal categoria devido à diversidade dimensional apresentada possibilitou a formação de subcategorias, a saber: A infância enquanto etapa; A infância como um *vir a ser adulto*; infância: entre a “paparicação” e a “moralização”; A infância como intensidade

Os dados, portanto, expressam uma diversidade de interpretações, mas que acabam traduzindo o próprio discurso e conceitos dos sujeitos sobre a Infância e suas grandiosas dimensões.

Infância e suas particularidades: enunciados e sentidos atribuídos pelos professores

O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Historicamente, têm-se inventado as mais diversas imagens e concepções da infância. Seu conceito vem sendo reelaborado ao longo da história da humanidade e, aliada a esse processo, também vem sendo modificada a concepção do próprio pensamento da criança.

Assim, percebe-se que muito tem sido dito acerca da criança e da infância ao longo do tempo. Mas pouco temos nos preocupado em perguntar sobre o que as crianças têm a dizer sobre elas mesmas. Nessa perspectiva, Larrosa, ao discutir sobre alteridade da infância, fala de uma “verdade” sobre a infância que não se assenta no que dizemos sobre ela, “mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo” (1999, p. 195). Nessa concepção, a infância é compreendida como aquilo que nos inquieta, abala nossas convicções de saber e poder, pondo em questão os “lugares” que construímos para ela. É, portanto, em uma perspectiva distanciada da imagem que comumente a infância assume na nossa linguagem cotidiana – qual seja, uma imagem ingênua, prematura, inexperiente e, conseqüentemente, desacreditada e indigna de atenção –, que analisamos os discursos dos professores entrevistados.

Como veremos a seguir, os professores, em seus discursos, enunciam e expressam um conjunto de questões que nos ajudam a compreender os sentidos e os significados atribuídos por eles à noção de infância, além de elucidarem aspectos e sentidos que merecem ser pensados no contexto de espaço escolar.



A infância enquanto etapa

As análises das entrevistas das professoras sobre os sentidos atribuídos pelos mesmos à infância permitiu-nos compreender as suas concepções sobre a infância e constatar a permanente regularidade nos discursos dos professores, ao enunciarem sentidos diretamente vinculados a uma visão etapista e cronológica. Assim, no discurso de todas as professoras participantes, a infância vinculada a uma etapa apareceu como um sentido principal entre as mesmas.

Infância pra mim é uma etapa que a criança passa, que necessariamente todas as crianças passam (Professor 01).

Tal como demonstrado no fragmento de seu discurso abaixo, o registro sobre a infância se reduz a uma etapa, um momento, quase não há a ampliação desse sentido. Contudo, não significa um abandono da infância como primeira idade.

A criança é a fase para ser adulto. Representa o início da vida. O mundo sem elas não existiria. Fazem parte da linha do tempo, desde o seu nascimento até a concretização da fase adulta. É a parte da nossa vida que a gente gostaria de voltar, porque quando se é criança nada é sério, tudo é mero faz-de-conta e é por isso que temos que impor limites (Professor 12).

Nessa perspectiva, ela é imagem do começo, seguramente localizada dentro de uma temporalidade. Associada a ingenuidade, graça e gentileza, a concepção de infância se apresenta na fala da professora como ligada às limitações temporais existentes.

Na mesma perspectiva, o discurso abaixo revela a forte vinculação nos sentidos atribuídos pelos professores com uma visão adaptada à lógica cada vez mais intensificada em suas práticas pedagógicas, a saber, a associação com a temporalidade linear.

Acho que criança tem que ter infância e tem que ser dividida as fases da vida (Professor 06).

Tal como colocado no discurso acima, os enunciados apresentados pelos professores sobre a infância estariam diretamente vinculados a uma determinada etapa cronológica do desenvolvimento humano, fruto de perspectivas biologistas e psicologizantes, como bem apresenta Sarmiento (2005, p. 363).

Na mesma perspectiva, a professora, em seu discurso abaixo, embora reconheça a infância como de fundamental importância na vida de ser humano, sugere que é próprio da infância/criança ser uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana. Nesse discurso percebe-se a tendência a objetificação da criança acentuada pela simplificação/redução da criança a etapas, fases. Pelo exposto no discurso acima, os adultos estão sempre preocupados em preparar as crianças para o futuro, como se o presente fosse apenas uma preparação para um tempo que será vivido e não para um tempo presente que está sendo vivido. Nega-se o tempo presente em função do tempo futuro.

A infância é, sim, de fundamental importância para toda a vida do sujeito. Costumo dizer que é o prefácio da vida (Professor 07).

Dessa forma, o lugar outorgado à infância aparece diretamente determinado pelos paradigmas que sustenta o que aqui caberia ser denominado de fase. Em oposição a essa dimensão paradigmática, Kohan irá afirmar que a infância está muito além disso, pois, ela é sinônimo de afirmação de identidade, de autonomia, enquanto agente social. Como nos diz o autor, “criação, transformação, revolução, isso é a infância.” (2008, p. 47).

A infância como um *vir a ser* adulto

A configuração da idéia de infância dominante, que se consolidou ao longo do tempo nos diversos estudos ocidentais acerca dos conceitos e dos lugares para a infância, é visível nos discursos dos professores quando os mesmos tiveram que falar da sua concepção de infância. Para dizê-lo em poucas palavras: as crianças serão os adultos de amanhã e, portanto, os artífices das futuras sociedades.

Afirmção inaugurada desde os gregos, sobretudo com Platão – um dos pensadores que mais nitidamente sustentou essa tradição, particularmente em *A República* –, reaparece de forma muito clara entre os professores entrevistados: a infância, entendida em primeira instância como potencialidade, matéria-prima das nossas utopias, dos sonhos políticos dos educadores e dos filósofos.

Na infância, o ser começa a compreender a vida e a tomar decisões que serão importantes para sua vida adulta. A partir da infância, já poderemos observar como será este adulto (Professor 06).



O conceito de infância que se depreende desses discursos é nítido: ela é uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo.

Eu vejo que a infância é um meio para a vida adulta, mas que não deixe de vivenciar também a infância quando adulto, só que de uma forma mais amadurecida. Eu acho, eu vejo muito a questão da idade, eu vejo que a idade é fundamental pra fase, pra gente passar por ela, né? (Professor 12).

Aqui os professores, indiretamente anunciam a maneira comum e influenciável de pensar, falar e praticar a infância. Existe um número de construções associadas à infância que é recorrente nesse discurso majoritário: a criança como reprodutora de cultura e conhecimento: *“criança quer dizer totalmente dependente, que precisa muito do outro, pra que ele cresça, que ele aprenda, que ele se desenvolva (Professor 02); a criança inocente: “criança. Meiga, doce, pura. Às vezes ativa (Professor 01)”; a criança determinada por estágios universais: “os teóricos da educação escreveram as fases das crianças de acordo com a idade, né? (Professor 05)”; a criança como um ser imaturo que se tornará adulto: “criança está sempre aprendendo, sempre buscando pra está mais preparada mais na frente (Professor 03); ou ainda, a criança que irá salvar a sociedade quando crescer: “desde o início, a gente diz assim: ‘a criança, ela vai ser o futuro do amanhã’ (Professor 12).*

Construções como estas acabam produzindo imagens relativas às crianças como *tabulas rasas* ou recipientes vazios, esperando para ser preenchidos com conhecimento e identidade. A esse respeito, Burman nos chama atenção para o seguinte fato:

Jogamos nos ombros das nossas crianças as frustrações de uma sociedade decadente e tentamos inventar algo melhor. É um peso muito grande para as crianças carregarem. Com certeza elas devem ter seus próprios futuros, não o nosso (BURMAN, apud MOSS, 2008, p. 240).

Observa-se através do exposto que comumente nas instituições para a primeira infância são desconsideradas as contribuições que a infância detém. O mais pertinente a dizer é que tais instituições em muitas situações tendem a ser construídas como produtora de resultados predeterminados pelos adultos, e seus

produtos são mais uma tecnologia humana, com a função de, como diz Moss, “moldar e conduzir para constituir um produto final que deverá se encaixar em um ideal social” (2008, p. 240). Dessa forma, parece cada vez mais distante que a escola entenda e atenda o que diz a criança/infância.

Infância: entre a “paparicação” e a “moralização”

Como destaca Kramer (1995), o sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até os dias de hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e é traduzida pela “paparicação” dos adultos; e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto.

Vinculados ao sentimento moderno de infância, o qual corresponde a duas atitudes contraditórias, os professores indicaram em seus discursos um conjunto de enunciados marcados por um duplo modo de compreender a infância: pela contradição entre moralizar (treinar, conduzir, controlar a criança) e paparicar (achá-la engraçadinha, ingênua, pura). No primeiro modo, a criança é vista como um ser incompleto, que necessita da “moralização”, como mostra a fala a seguir: *Criança quer dizer totalmente dependente. Que precisa muito do outro, pra que ele cresça, que ele aprenda, que ele se desenvolva (Professor 02)*. No segundo modo, tem-se uma imagem de criança pura, ingênua e prematura: *A infância é a fase da inocência (Professor 10)*.

Assim, trata-se de uma infância que se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido, mas que são, sobretudo, orientadas por uma ontologia e uma política da infância que busca instaurar e normatizar o tipo ideal, ao qual uma criança deva se conformar ou o tipo de sociedade ideal que uma criança tem que construir.

A infância como intensidade

Encontramos também nos discursos dos professores outra infância, que habita outros tempos e lugares para ela, a saber, a idéia de que faz parte da infância não ser somente uma etapa, uma fase numerável e quantificável, mas também uma condição marcada por uma outra relação – intensiva – com o movimento. Trata-se, a nosso ver, de uma infância ainda minoritária entre os sentidos e significados atribuídos não só



entre os professores entrevistados como nas noções acerca da infância historicamente pensadas desde os gregos. Trata-se de ver a infância em si mesma, no presente e não no seu futuro como adulta, a partir da sua própria voz e não apenas através daquilo que os adultos dizem delas. Assim, no mundo infantil, não só existe o tempo e o lugar do tempo biológico, sucessivo e consecutivo, mas também é próprio da infância afirmar outro tempo e outro lugar, a saber, o da intensidade, marcado pela sua força criadora, tal como colocado pela professora na fala abaixo:

A infância, eu vejo uma forma de você vivenciar momentos que na vida adulta você não vivencia. Então, é o brincar, é o imaginar e o criar, porque quando você está na sua infância, você tem oportunidade de fazer coisas que na vida adulta você não tem mais, né? (Professor 12).

Dentre outras coisas, o discurso acima nos remete à ideia de que a infância é o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo. Ela refere-se a presente necessidade de uma aceitação, de uma inversão das nossas posições e papéis tradicionais, elucidada pela forte aposta na potência criadora da infância em oposição ao modelo e à forma do adulto dominante. Essa questão nos remete a uma reflexão acerca das desiguais relações de poder entre adultos e crianças.

Conclusões

Tomando como referência a nossa problemática de pesquisa, assentada em uma perspectiva hermenêutica, podemos afirmar, diante dos dados obtidos, que as instituições educativas parecem ainda se fecharem em uma visão adulta do que seriam as necessidades das crianças. Através das falas dos entrevistados, parece-nos evidente que, de certa forma, o lugar das narrativas acerca da infância encontra-se localizado no âmbito de sua incompletude enquanto seres humanos, desconsiderando, por vezes, as contribuições desses indivíduos na relação com o saber, que deve nascer, sobretudo, de uma escuta mais atenta e desprovida de preconceito e/ou superioridade para com as crianças.

Nas entrevistas realizadas e analisadas, encontramos uma forte associação da infância e da sua educação com a condição da falta e da ausência, como demonstrada acima. Nessa mesma perspectiva, percebemos também que os professores estão

muito ligados a uma temporalidade cronológica da infância, a qual concebe a educação da infância sempre conforme um modelo, o da continuidade cronológica, da história e das maiorias. Temporalidade que, segundo Kohan (2007), ocupa uma série de espaços: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares.

Tal como demonstrado em alguns discursos, o registro sobre a infância se reduz a uma etapa, um momento, quase não há a ampliação desse sentido. Contudo, não significa um abandono da infância como primeira idade.

Nessa perspectiva, ela é imagem do começo, seguramente localizada dentro de uma temporalidade. Associada à ingenuidade, graça e gentileza, a concepção de infância se apresentou na maioria dos discursos dos professoras como ligada às limitações temporais existentes.

Muito próxima da compreensão engendrada por discursos pedagógicos tradicionais, os quais pensam a infância de uma perspectiva forçada do adulto, encontramos, nas falas analisadas, marcas bem precisas no que se refere ao papel da educação da infância. Uma delas seria a da educação infantil mais atrelada a uma imagem que faz frutificar uma visão da infância restrita a um acontecimento biológico – etário, inscrito na lógica do estabelecido, de uma visão desenvolvimentista da vida, ao número de anos que se tem – do que, desde outra perspectiva, com uma infância que afirma a novidade, a criação e a própria diferença. Ou seja, a infância como figura da alteridade, que interrompe um estado de coisas para propiciar o novo, um outro olhar.

Pelo exposto, percebe-se que os discursos dos professores entrevistados são habitantes das duas temporalidades e das duas infâncias. De um lado, a afirmação do mesmo, da unificação, da linearidade; do outro, a afirmação, da diferença, da novidade, do singular. Tal como coloca Kohan (2004), embora enunciem sentidos para a infância diferentes não são excludentes.

Portanto, reconhecer as crianças na sua especificidade, olhá-las e indagá-las para além dos discursos produzidos sobre elas, parecem ser um dos desafios hoje, quando pensamos ou praticamos a tarefa educativa na educação infantil.

*Enviado em: 26/04/2012
Aprovado em: 28/12/2012*



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel. GOUVEIA, Maria Cristina (Orgs). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008,- Coleção Ciências Sociais da Educação.
- BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GHIRALDELLI, Paulo Jr.. (Org.). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.
- _____. (Org.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1995.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MOSS, Peter. *Reconceitualizando a Infância: Crianças, Instituições e Profissionais*. pág. 235-248. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96, 2006.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica: 2003.
- _____. (Org.). *Lugares da Infância: filosofia*. RJ: DP&A, 2004.
- _____. *Infância, Estrangeiridade e Ignorância: Ensaios de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MACHADO, Maria Lucia de A. *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. IN: MOSS, Peter. *Reconceitualizando a Infância: Crianças, Instituições e Profissionais*. pág. 235-248. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- OLIVEIRA, Z. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

infância e educação infantil: o que dizem os professores?

SARMENTO, Manuel. GOUVEIA, Maria Cristina (Orgs). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2008,- Coleção Ciências Sociais da Educação.

POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.