

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO
SOCIAL

LUCAS RAMOS MARTINS

**AS PEDAGOGIAS E AS INFÂNCIAS NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG:
o desaguar de práticas educativas na experiência formativa do curso.**

Belo Horizonte

2023

LUCAS RAMOS MARTINS

**AS PEDAGOGIAS E AS INFÂNCIAS NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG:
o desaguar de práticas educativas na experiência formativa do curso.**

Tese de Lucas Ramos Martins, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa: Infância e Educação Infantil.

Orientador: Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares

Belo Horizonte

2023

M386p
T

Martins, Lucas Ramos, 1994-
As pedagogias e as infâncias na Faculdade de Educação da UFMG [manuscrito] : o desaguar de práticas educativas na experiência formativa do curso / Lucas Ramos Martins. - Belo Horizonte, 2023. 194, [10] f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Ademilson de Sousa Soares.

Bibliografia: f. 166-175.

Anexos: f. 176-194.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Faculdade de Educação -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação -- Filosofia -- Teses. 4. Professores -- Formação -- Epistemologia -- Teses. 5. Educação de crianças -- Epistemologia -- Teses. 6. Infância -- Aspectos sociais -- Teses.

I. Título. II. Soares, Ademilson de Sousa, 1965-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

AS PEDAGOGIAS E AS INFÂNCIAS NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG: o desaguar de práticas educativas na experiência formativa do curso.

LUCAS RAMOS MARTINS

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 17 de fevereiro de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Ademilson de Sousa Soares - Orientador
UFMG

Documento assinado digitalmente



MONIQUE APARECIDA VOLTARELLI

Data: 17/02/2023 16:28:44-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof(a). Monique Aparecida Voltarelli
UnB

Documento assinado digitalmente



ROGERIO CORREIA DA SILVA

Data: 22/02/2023 16:48:33-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof(a). Rogério Correia da Silva
UFMG

Documento assinado digitalmente



CHERON ZANINI MORETTI

Data: 20/02/2023 18:28:12-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof(a). Cheron Zanini Moretti
Universidade de Santa Cruz – UNISC

Débora Mariz

Assinado de forma digital por
Débora Mariz
Dados: 2023.02.17 16:34:40 -0300

Prof(a). Débora Mariz
UFMG

Belo Horizonte, 17 de fevereiro de 2023.

Ao vô Flor (em memória), por tudo.

AGRADECIMENTOS

É na certeza de uma existência coletiva e caminhos compartilhados que agradeço a escrita dessa tese e o lugar de doutor em Educação.

A partir de minha trajetória escolar, minha família sabe a surpresa por eu percorrer os caminhos da Educação. Há momentos específicos que marcam minha memória, que simbolizam toda dedicação e trabalho deles, que nos trouxeram até aqui. Por tudo, gostaria de agradecer.

Agradeço a minha mãe Glória, que após receber a notícia de uma reprovação escolar, me abraçou e acalmou. Ao meu pai Raimundo, por um dia que eu não queria entrar na escola, sentar, conversar e acolher meu incômodo. A minha irmã Thamara, por após um professor me dizer que não entraria numa federal, acreditar em mim. Ao meu irmão Léo, por contaminar a família com seu sorriso.

A Oficina do Saber, que sempre será minha primeira formação como educador.

Ao Lucão, por ser ele, por ser eu.

A Isadora, pela companheira que é, pela parceria durante todo doutorado.

Ao amigo, parceiro de caminhada e orientador, Paco, por todos os anos, minha eterna gratidão.

Ao João, irmão de Pedagogia, de FaE, de vida. E a todos amigos e amigas que partilham comigo essa caminhada, em especial, Natalia, Gustavo, Mari, Julião, Danilo, Sullivan, Taw e Renan.

Ao grupo de afetos e estudos Decoloninfância, dos amigos Fábio e Lu, obrigado por cada partilha.

Agradeço à banca por terem aceito o convite e por todas as contribuições. Também agradeço ao Marcelo pela parceria na revisão.

Agradeço a todos demais amigos e funcionários da Faculdade de Educação e companheiros da linha Infância e Educação Infantil, por compartilhar espaços e experiências. Aos sujeitos da pesquisa, por compor a escrita da tese.

A Capes, que mesmo diante dos ataques do desgoverno, tornou possível a realização do doutorado.

*Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e,
assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.*

Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido

Resumo

O presente trabalho surge a partir dos diálogos entre os campos da Pedagogia e dos Estudos da Infância com o objetivo de compreender as concepções de infâncias construídas a partir de práticas educativas desenvolvidas nas experiências formativas do curso de Pedagogia FaE/UFMG. Assim, partimos do pressuposto teórico, metodológico e analítico de que há uma construção social particular das infâncias brasileiras e latino-americanas que precisa ser pesquisada e conhecida por aqueles que atuam no campo pedagógico. Nesse sentido, o problema da presente pesquisa parte da seguinte questão: quais são as concepções sobre as infâncias construídas no percurso formativo do curso de Pedagogia FaE/UFMG? Sabe-se que neste espaço há diversas abordagens políticas, teóricas e metodológicas que desaguam no curso. Nessa multiplicidade, quais são as práticas educativas que constituem conceitos, saberes e práticas sobre as infâncias? Para abordar e analisar a problemática apresentada, a investigação orienta-se metodologicamente como pesquisa qualitativa, a partir da pesquisa e observação participante e utiliza os instrumentos da entrevista-semiestruturada, análise documental e o Círculo de Cultura para construir e analisar os dados. Foi utilizada a Pedagogia Crítica e o pensamento decolonial como perspectivas teóricas e analíticas. Entre os resultados obtidos, destacamos que o curso de Pedagogia da FaE/UFMG necessita desenvolver saídas para aprimorar a estrutura dos estágios disciplinares e ampliar os projetos de ensino, pesquisa e extensão, sendo estas possibilidades para o secular desafio de articular teoria e prática. Sobre as concepções de infância observadas, estas são alinhadas com as produções mais atuais dos Estudos da Infância e sua interdisciplinaridade. E diante das perspectivas dos Estudos Sociais da infância, compreende-se adesão a abordagem interpretativa. Ainda, é unânime reconhecer teoricamente a criança como sujeito/ator/agente social, produtora de cultura, atuante em seu processo de socialização e na sociedade. É consolidado nas narrativas e nos processos de aprendizagem um respeito a criança em seu estado presente, um ser em si. Por fim, a tese aponta que a formação em Pedagogia precisa se estruturar a partir de um conteúdo radicalizado, enquanto ferramenta para práticas educativas libertadoras e humanizadoras.

Palavras-chave: Concepção de infâncias; Curso de Pedagogia; Estudos da Infância; Experiência formativa; Pedagogias.

Abstract

The present work arises from the dialogues between the fields of Pedagogy and Childhood Studies with the objective of understanding the conceptions of childhood constructed from educational practices in the formative experiences of the FaE/UFMG Pedagogy course. Thus, we start from the theoretical, methodological and analytical budget that there is a particular social construction of Brazilian and Latin American childhoods that needs to be researched and known by those who study in the pedagogical field. In this sense, the problem of the present research starts from the following question: what are the conceptions about childhood constructed in the formative path of the FaE/UFMG Pedagogy course? It is known that in this space there are several political, theoretical and methodological approaches that flow into the course. In this multiplicity, what are the educational practices that constitute concepts, knowledge and practices about childhood? To address and analyze the issue, the investigation is methodologically oriented as qualitative research, based on research and participant observation and uses the instruments of semi-structured interview, document analysis and the Culture Circle to build and analyze the data. Critical Pedagogy and decolonial thinking were used as theoretical and analytical perspectives. Among the results obtained, we highlight that the FaE/UFMG Pedagogy course needs to develop ways to improve the structure of disciplinary internships and expand teaching, research and extension projects, which are possibilities for the age-old challenge of articulating theory and practice. Regarding the observed conceptions of childhood, these are aligned with the most current productions of Childhood Studies and their interdisciplinarity. And in view of the perspectives of Social Studies of childhood, adherence to the interpretative approach is understood. Still, it is unanimous to theoretically recognize the child as a subject/actor/social agent, producer of culture, active in their socialization process and in society. It is consolidated in the narratives and in the learning processes a respect for the child in its present state, a being in itself. Finally, the thesis points out that training in Pedagogy needs to be structured from a radicalized content, as a tool for liberating and humanizing educational practices.

Keywords: Conception of childhoods; Pedagogy Course; Childhood Studies; Training experience; Pedagogies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AISLF	Associação Internacional de Sociólogos de Língua Francesa
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Bases Nacionais Comuns Curriculares
CAEI	Aperfeiçoamento em Educação Infantil
CAPES	Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEDECON	Centro de comunicação da Universidade Federal de Minas Gerai
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEDOC	Centro de Memória e Documentação da Universidade Federal de Minas Gerais
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDI	Coordenadoria de Educação Infantil
COEP	Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais
COLPED	Colegiado de Pedagogia
COVID – 19	Coronavírus
DAE	Departamento de Administração Escolar
DCE	Diretório Central dos Estudantes

DCNCP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DECAE	Departamento de Ciências Aplicadas à Educação
DMTE	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FaE	Faculdade de Educação
FFMG	Faculdade de Filosofia de Minas Gerais
FIEI	Formação Intercultural para Educadores Indígenas
FMEI	Fórum Mineiro de Educação Infantil
FORUMDIR	Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidade Públicas Brasileiras
GEPSA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia
GEPSI	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEX	Instituto de Ciências Exatas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA	Associação Internacional de Sociologia
LAL	Laboratório de Alfabetização
LAPA	Laboratório de Práticas Audiovisuais

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lecampo	Licenciatura em Educação do Campo
LEPI	Leitura e Escrita na Primeira Infância
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NDE	Núcleo Docentes Estruturado
NEPEI	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil
NEPIEC	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos
OcupaFaE	Ocupação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas gerais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAD	Projeto de Aprimoramento Discente
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROLLEI	Projeto de Leitura e Escrita na Educação Infantil
Promestre	Mestrado Profissional Educação e Docência
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
TEIA	Territórios, Educação Integral e Cidadania
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

UMG	Universidade de Minas Gerais
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. Capítulo I: Caminhos metodológicos, caminhos de aprendizagem	18
1.1 Entrada no campo: primeiros contatos	26
1.2 Campo, Pandemia e Ensino Remoto Emergencial	29
1.3 Revisão de literatura: a relação entre Pedagogia e infâncias na formação docente	42
2. Capítulo II: Qual Pedagogia temos.	53
2.1 Quais Pedagogias podemos	77
3. Capítulo III: De qual infância falamos. Quais infâncias sonhamos.	87
3.1 A insurgência da infância na FaE: o NEPEI como prática educativa.	96
4. Capítulo IV: Uma experiência na disciplina Estudos sobre a Infância	109
4.1 Organização	110
4.2 Epistemologia, ensino e aprendizagem	119
5. Capítulo V: Concepções construídas e (re)construídas: experiências de percursos formativos	143
5.1 Trajetória de vida e início do percurso formativo	144
5.2 Das tensões às possibilidades na experiência formativa	149
5.3 Concepção de educação, de infância e de formação: a Pedagogia como agente de consciência	154
Considerações finais	159
REFERÊNCIAS	167
ANEXOS	176

INTRODUÇÃO

Esta tese surge a partir dos diálogos entre os campos da Pedagogia e dos Estudos da Infância com o objetivo de compreender as concepções de infâncias construídas a partir de práticas educativas desenvolvidas nas experiências formativas do curso de Pedagogia FaE/UFMG.

Assim, partimos do pressuposto teórico, metodológico e analítico de que há uma construção social particular das infâncias brasileiras e latino-americanas que precisa ser pesquisada e conhecida por aqueles que atuam no campo pedagógico. Nesse sentido, o problema da presente pesquisa parte da seguinte questão: quais são as concepções de infâncias construídas no percurso formativo do curso de Pedagogia FaE/UFMG? Sabe-se que neste espaço há diversas abordagens políticas, teóricas e metodológicas que desaguam no curso. Nessa multiplicidade, quais são as práticas educativas que constituem conceitos, saberes e práticas sobre as infâncias?

A escolha deste problema de pesquisa e a articulação entre tais campos de conhecimento decorre de meu interesse, como pedagogo, pelas discussões que tangem a formação em pedagogia, seus princípios, pressupostos, metodologias, as concepções construídas sobre a organização social, o ser humano, a Educação, ou seja, compreender e problematizar o que significa tornar-se pedagogo. Diante disso, como sinalizarei e justificarei mais adiante, me interesse e considero relevante investigar as concepções construídas sobre as crianças e suas infâncias diante da experiência formativa do curso.

Tornar-se pedagogo, o que isso significa? Busco formalmente a resposta para tal problemática desde meu ingresso como estudante de graduação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, na Faculdade de Educação - FaE. Hoje, julgo que essa busca se localiza antes mesmo da graduação.

Nas minhas primeiras memórias, desde que me reconheço, frequento o ambiente escolar. Nas primeiras imagens que me vem à mente, recordo-me com dois, três anos, o portão e o pátio da escola infantil que frequentava. Logo depois, com quatro anos, minha família, em especial, minha mãe educadora, abre uma pequena e simples escola infantil no município de Ribeirão das Neves (MG). Na época, morávamos longe do local da escola, então também faz parte da minha memória o colo de minha mãe no longo deslocamento de ônibus.

Hoje, nossa escola familiar já tem 25 anos, e eu 29. Ou seja, minha história, memória, diálogos, imagens, choros e alegrias se relacionam diretamente com um espaço educacional.

Percebo que diretamente ou indiretamente absorvi as práticas educacionais do espaço que tanto frequentei – o que não significa que hoje não as repenso, problematizo e reflito.

Alinhado a esta experiência, também permito-me contar de forma breve minha experiência como aluno. O velho ditado já dizia “santo de casa não faz milagre”. Eu e minha família não conseguimos nos organizar para que eu estudasse na nossa própria escola. Passei a estudar desde o antigo pré-escolar em escolas particulares em Belo Horizonte (MG) – escolas distantes da nossa moradia no município de Ribeirão das Neves, região metropolitana da capital. Minha família tinha e tem a educação como valor fundamental na formação humana e profissional e reconheciam nas escolas particulares de Belo Horizonte uma melhor oportunidade de conquistar esse valor. Nessas escolas o ditado popular se fez ecoar novamente, mesmo filho de mãe pedagoga, diretora e faz de um tudo na escola – até hoje -, e de pai que também já atuou como professor, fui a imagem de aluno atravessado pelo “fracasso escolar”. Notas baixas, recuperações, ocorrências, indisciplinas, pai e mãe chamados na escola que me rotulava como “aluno problema” nas suas mais diversas variações.

Hoje, graduado, mestre e escrevendo a presente tese no campo da Educação, consigo fazer uma série de análises que poderiam responder os motivos dos meus “fracassos”. Destaco sem dúvida de errar que frequentar escolas distantes do meu território, com público predominantemente pertencente a classes sociais privilegiadas e racialmente branca, foi pilar de práticas escolares preconceituosas, segregadoras e antidialógicas.

Aprendi nessas escolas, por anos e anos, por reprovações e exclusões o educador que não gostaria de ser, a “educação” que não gostaria de cultivar, as práticas que me fariam refletir e me indignar. Ou seja, na experiência como aluno me dou conta de que já problematizava a questão que me fez escrever esses últimos parágrafos. Passar pela minha experiência escolar me fez/faz perguntar o que significa educar, ser professor, educador, o que significa aprender e ensinar.

Em diálogo com todo aprendizado colhido na experiência com minha mãe/pedagoga, me pego pensando que também comecei a refletir sobre a educação em outra vivência e território. Lá em Jordânia, nordeste de Minas Gerais, vale do Jequitinhonha, numa cidadezinha de aproximadamente 10.000 habitantes, onde ainda vive minha avó e familiares, aprendi muito. O cultivo da terra e o manejo com os animais requer diálogo, perguntas, humildade, relação com outros tempos, Outros Sujeitos, outras aprendizagens. Nas conversas com meus avós, ela, trabalhadora rural e ele ex sindicalista rural, que por muitos anos ajudou a assentar e reconhecer terras de trabalhadores do campo, aprendi que a educação e a Pedagogia estão muito além dos muros da escola.

Toda essa narrativa e junção de experiências que me fizeram pedagogo, hoje me fazem afirmar que a Pedagogia é um conceito, uma palavra, uma prática, uma experiência em disputa. A Pedagogia não está dada. Ela é construída (socialmente).

Aparentemente, o espaço escolar, principalmente os modelos escolares como os que frequentei tomaram a Pedagogia como estrutura e significado já estabelecido. No entanto, o que pretendo sustentar ao longo da tese é que a Pedagogia está em constante disputa. O trato, o trabalho e as concepções sobre as crianças também. E essa disputa se organiza nas bases teóricas, metodológicas e práticas do fazer educacional. Nesse sentido, também estão em disputa as concepções ontológicas sobre os sujeitos atuantes nos processos educacionais. É a partir deste ponto que o interesse pelas crianças e suas infâncias entrecruzam a problemática desta tese.

A Pedagogia como campo que necessariamente atua junto ao ser humano constrói, reproduz e direciona concepções sobre a vida, sobre os sujeitos. A palavra Pedagogia tem origem na Grécia, *paidós* (criança) e *agodé* (condução), o que forma a palavra grega *Paidagogos* (SAVIANI, 2007). Assim, etimologicamente, pedagogo significa condutor de crianças. Diante da predominante associação entre a atuação pedagógica e as crianças, me parece fundamental uma reflexão sobre os sujeitos que experienciam o curso de Pedagogia, o próprio curso e suas bases teórico metodológico tendo por objetivo, aproximar e compreender as narrativas construídas sobre o sujeito criança e suas infâncias.

Além disso, a experiência do mestrado, defendido no mesmo programa de ensino deste doutorado, com o título “Pressupostos epistemológicos das pesquisas sobre criança, infância e educação infantil: contribuições da Sociologia da Infância” em que desenvolvi uma pesquisa entre os campos da Epistemologia e Estudos da Infância, mobilizou o interesse e motivou a problematizar as bases teóricas e metodológicas trabalhadas em torno das infâncias.

Nesta pesquisa foram investigados os autores e textos do campo da Sociologia da Infância mais utilizados por pesquisadores que investigaram os temas *criança*, *infância* e *Educação Infantil*. Foram, portanto, identificados e analisados 33 (trinta e três) publicações, assumidas como pressupostos epistemológicos das pesquisas sobre criança, infância e Educação Infantil que tematizaram o campo da Sociologia da Infância.

Podemos citar entre os resultados da dissertação, por exemplo, que, no total de autores mais citados da Sociologia da Infância e seus respectivos textos entre os pesquisadores

brasileiros, apenas 5 (cinco) autores internacionais¹ – europeus e estadunidense – correspondem o total de 66,5% (sessenta e seis vírgula cinco) entre as publicações.

Além disso, ao identificarmos os autores nacionais que tematizaram sobre a Sociologia da Infância e verificarmos suas bases teórica e notamos um alto índice de referências internacionais, com predomínio do norte global.

Dados como esses nos levaram no percurso da dissertação a elaborar uma análise a partir das linhas de pensamento abissais (SANTOS, 2007) e da separação, distinção e estabelecimento de hierarquias sociais, econômicas, culturais e políticas entre Norte e Sul global. Diante disso, chegamos a alguns questionamentos como: de que modo que a produção brasileira, nos âmbitos científicos, acadêmicos e na formação pedagógica, tem tematizado e construído conhecimentos sobre as infâncias? Estamos sendo capazes de desenvolver análises próprias sobre a especificidade da infância brasileira e latino-americana? Em que medida ficamos limitados às formulações do norte global para compreender a pluralidade e complexidade da nossa realidade?

Nesse sentido, a presente tese busca compreender tais questionamentos a partir do diálogo entre as experiências vividas pelas estudantes de Pedagogia na FaE/UFMG com as produções sobre as infâncias desenvolvidas no cenário formativo nesta instituição. Para isso, partimos das bases teóricas e metodológicas da Pedagogia Crítica, dos estudos decoloniais para desenvolver nossas análises e argumentações. Assumimos como perspectiva epistemológica que tais campos problematizam e nos permitem compreender as origens e desdobramentos das lógicas de subalternização e dominação dos chamados povos do sul, principalmente nos campos do poder, do saber e do ser. (QUIJANO, 2005).

Assim, como citado, partimos do pressuposto teórico, metodológico e analítico de que há uma construção social particular das infâncias brasileiras e latino-americanas que precisa ser pesquisada e conhecida por aqueles que atuam na Pedagogia junto às crianças. Quais são os elementos constitutivos desta construção social sobre as infâncias?

O cruzamento entre as experiências biográficas das estudantes e o processo de formação pedagógica/acadêmica pode nos indicar alguns elementos sobre sentidos, significados e as concepções (assumidos ou não) sobre as infâncias. De um lado, as biografias das discentes podem demonstrar a pluralidade de experiências infantis, bem como indicar quais as narrativas sociais sobre a infância que circulam nosso cotidiano. Do outro, a experiência acadêmica pode nos demonstrar a partir da vivência das discentes no curso, as matrizes curriculares, as

¹ Os cinco autores são: Manuel Sarmiento, Règine Sirota, William Corsaro, Cléopâtre Montandon e Alan Prout.

disciplinas, os programas de curso, etc., indicando possíveis confluências e contrapontos sobre as infâncias que o campo acadêmico tende a assumir, desenvolver ou mesmo silenciar.

Nesse sentido esta pesquisa se organiza da seguinte forma: além da presente introdução, foi desenvolvido um capítulo metodológico *Caminhos metodológicos, caminhos de aprendizagem*, situando a pesquisa no horizonte das pesquisas qualitativas de cunho participativo. A pesquisa participativa se configura para além de um método, servindo como uma decisão política e epistêmica, que relaciona como são conduzidos os procedimentos junto aos sujeitos, os dados, as análises etc, (BRANDÃO, 2008, 2013, 2018). Assim, metodologicamente, buscou-se desenvolver uma observação participante junto à disciplina Estudos sobre a Infância ofertada como matéria obrigatória do 4º período do curso de Pedagogia da FaE/UFMG; análise documental do cenário histórico, legislativo e organizacional do curso, além de materiais/documentos utilizados na disciplina do campo de observação. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois coordenadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil – NEPEI da FaE/UFMG, este o principal núcleo de estudos e pesquisas sobre infâncias na UFMG. Ainda, realizou-se um Círculo de Cultura com 6 (seis) discentes que cursaram a disciplina observada. Por fim, compõe este capítulo uma revisão bibliográfica sobre formação em Pedagogia, em especial, seu vínculo com a temática da infância,

O segundo capítulo: *a Pedagogia que temos é acompanhado pelo tópico as Pedagogias que podemos*, em que se buscou apresentar um panorama sobre a Pedagogia como campo teórico, curso de formação e área de atuação, seguido de problematizações perante as estruturas de poder, saber e ser que dinamizam nossas relações sociais e como a formação em Pedagogia se relaciona neste cenário. No próximo capítulo: *A insurgência da infância na FaE: o NEPEI como prática educativa*, foi descrito e analisado um conjunto de informações e conhecimentos sobre o núcleo de estudos e pesquisas para refletir sobre sua atuação junto ao curso de Pedagogia. Já no quarto capítulo *Uma experiência na disciplina Estudos sobre a Infância*, para compor este cenário de compreensão das experiências formativas do curso, lançamos nosso olhar para o trabalho de campo realizado na disciplina Estudos sobre a Infância. O objetivo de acompanhar esta experiência relaciona-se com os objetivos específicos desta pesquisa no que diz respeito a identificar áreas de conhecimento e orientações teóricas que privilegiam as infâncias; analisar e compreender de que forma as crianças são tomadas como objeto/sujeito de estudo, bem como compreender as práticas educativas que influenciam nas concepções sobre as infâncias na FaE/UFMG.

Por fim, o último: *Concepções construídas e (re)construídas: experiências de percursos formativos*, traz, a partir do círculo de cultura, as vozes do grupo de discentes e buscou analisar como suas experiências biográficas e sociais corroboram na construção de suas concepções sobre as infâncias, bem como compreender de que forma a experiência no curso de Pedagogia influenciou (ou não) as concepções das discentes sobre as infâncias e sua futura atuação profissional. Finaliza-se com as conclusões finais.

1. Capítulo I: Caminhos metodológicos, caminhos de aprendizagem

A presente tese se estrutura enquanto pesquisa qualitativa. Esta proposta de investigação se faz necessária no contexto de complexidade das relações humanas, tendo em vista que se pretende compreender as concepções de infâncias construídas a partir de práticas educativas desenvolvidas nas experiências formativas do curso de Pedagogia FaE/UFMG. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21).

Para a autora, a pesquisa qualitativa permite chegar a níveis difíceis de serem tocados, pois se referem a questões muito particulares e/ou subjetivas de indivíduos e coletivos. Não se trata de um processo de quantificação e nem de descrição das ações e relações, mas de um caminho mais sensível às nuances subjetivas, ligadas aos sentimentos e significados atribuídos às ações que possibilitam analisar o contexto e os sujeitos pesquisados. Diante do universo das pesquisas qualitativas, compreende-se as ferramentas metodológicas de observação participante, questionário, análise documental e entrevistas/círculo de cultura como necessárias para alcançar os objetivos traçados na tese.

A observação participante se configurou como a coluna da pesquisa. O percurso histórico deste método bem como seus procedimentos direcionaram a organização e realização das etapas da tese. Junto dos referenciais teóricos, a estrutura da tese enquanto pesquisa participante, de forma especial, a partir da observação participante, direcionou meu olhar de pesquisador de forma especial para os sujeitos da pesquisa, os temas, os conceitos, as teorias e as análises. Construir a pesquisa a partir da lógica participante nos posiciona teórica e metodologicamente, como exposto na introdução, na disputa conceitual e prática da Pedagogia e da Educação. Nesse sentido, os pressupostos dessa disputa que pretendo evidenciar durante a tese, também se encontram em diálogo com os princípios da pesquisa participante como um

modo de se fazer pesquisa, de se relacionar com os sujeitos, de organizar, de construir, de apresentar e de analisar os dados.

A base teórica da pesquisa participante se articula necessariamente com o seu fazer. Não se separa sustentação teórica e prática. Nesse sentido, é importante traçar um breve percurso histórico da pesquisa participante e seu cruzamento com a educação, pois, é justamente na sua história que se encontram princípios práticos e bases teóricas que nos auxiliam no ato de fazer pesquisa. É no reconhecimento dos sujeitos praticantes deste método que aprendemos sua operacionalização.

Segundo Thiollent e Colette (2014), de forma contemporânea a pesquisa participante se estrutura de forma diversificada, com diferentes tendências, por vezes distantes entre si, por vezes com maior proximidade. De forma sucinta os autores organizam as principais correntes metodológicas da seguinte forma².

Pesquisa-ação clássica, derivada da psicologia social de Kurt Lewin (1946, 1965); Pesquisa-ação educacional, na tradição de L. Stenhouse (1998) e J. Elliott (1990, 1993); Pesquisa participante (de tradição latinoamericana, com Paulo Freire (1979, 1981) e Carlos R. Brandão (1981)); Pesquisa-ação participante (convergência desenhada por Orlando Fals Borda (1984, 1988); Pesquisa-ação cooperativa, na linha de Henri Desroche (2006); Pesquisa-ação integral e sistêmica, elaborada por André Morin (2004); Pesquisa-ação existencial, proposta por René Barbier (2002); Pesquisa-ação e pesquisa participante segundo a concepção de Reason e Bradbury (2001), com experiências em vários contextos sociais, ambientais, comunitários; Pesquisa-ação colaborativa em educação, apresentada por Kenneth M. Zeichner (2008). (THIOLLENT; COLETTE, 2014, p. 209)

Partindo do princípio de que sujeito, educação e território se constituem reciprocamente, a perspectiva metodológica de pesquisa participante de tradição latino-americana, com os aportes teóricos práticos de autores como Paulo Freire e Carlos Brandão se apresenta de forma coerente e significativa para o presente estudo. Tal perspectiva, trabalha junto aos sujeitos e com determinadas concepções que dialogam com os trabalhos conduzidos nessa investigação que busca articular noções de ser humano, sociedade, educação, formação, conhecimento, transformação social, entre outras, em diálogo com autores do campo da pesquisa participante de matriz latino-americana.

Como narrado por Brandão (2008, 2013, 2018), foi na sua própria experiência acadêmica, profissional e social que a pesquisa participante se apresentou como um contra

² Na própria publicação de Brandão (p. 3, 2018) há uma listagem de outros autores que desenvolveram diferentes perspectivas da pesquisa participante, demonstrando as múltiplas possibilidades de desenvolver o método. “No es de sorprender que investigación participativa tienda más a la diversificación de procedimientos y técnicas, que a um sólo modelo doctrinario. Podríamos mencionar algunas alternativas: La investigación acción (Fals-Borda, Mozer, Huizer); la investigación militante (Acosta, Briseño, Lenz, Molano); el auto-diagnóstico (Sotelo); la encuesta participante (Le Boterf), la encuesta concientizante (De Oliveira); el Seminario Operacional (De Clerk), el laboratorio experimental (Santos de Moraes); el taller experimental (Yopo, Bosco Pinto).”

movimento em relação à ciência positiva ou neopositivista, que buscava desenvolver o conhecimento a partir da centralização de uma suposta e imaginária racionalidade, neutralidade e objetividade. Encaixota a experiência dos sujeitos – que para tais modelos científicos são somente objetivos – em teorias, planilhas, dados e fórmulas pré-estabelecidas. Segundo Brandão (2008, 2018), foi na sua primeira experiência universitária - atravessada pelo neopositivismo - o acesso à afirmativa que as pesquisas deveriam se estabelecer a partir da “neutralidade-objetividade-impessoalidade-quantidade” e que o pesquisador deve “[...] proceder na pesquisa com tal objetividade que qualquer outro poderia substituí-lo sem problemas. E quando for redigir, escreva com uma objetiva neutralidade que torne o seu texto algo redigido por qualquer outro com a sua formação” (BRANDÃO, 2018, p.17).

A pesquisa participante construída como o oposto da “neutralidade-objetividade-impessoalidade-quantidade”, se estabelece nos anos 1960 a partir dos movimentos de cultura popular que culminaram em ações dos movimentos pela terra, dos movimentos camponeses, da educação popular, dos movimentos sociais, dos movimentos religiosos, do movimento estudantil, entre outros. Teve com um dos marcos o Primeiro Encontro Nacional de Movimentos de Cultura Popular em Recife, por iniciativa de Paulo Freire.

Foi a partir da aproximação com tais movimentos que a pesquisa participativa se construiu e aproximou dos sujeitos marginalizados, excluídos a partir de uma nova abordagem. Tais sujeitos quando eram investigados por pesquisas “tradicionais”, tinham suas narrativas e territórios transformados em dados objetivos, externos à sua compreensão. A aplicação dessas pesquisas proporcionava interferência nos territórios sem participação popular, sem significado e pertencimento para os locais.

Como nova perspectiva, a pesquisa participante adentrou os territórios populares e buscou uma inflexão junto as pessoas, deslocando-as do lugar de objetivo de pesquisa para sujeito de pesquisa. A participação, o saber, a fala, o gesto, o olhar desses sujeitos era legitimado enquanto conhecimento, valorizados como saber. Esse movimento modificou a construção dos dados das pesquisas, humanizou a compreensão sobre os territórios e propiciou muitas ocasiões positivas de transformação social.

Em muitas oportunidades como narra Brandão (2008, 2018), os dados das pesquisas eram escritos na linguagem acadêmica para os relatórios das universidades e também escritos em linguagem popular e distribuídos nas comunidades. Também em várias ocasiões os locais partilhavam postos de trabalho dentro das equipes de pesquisa e coordenavam ações. Suas vozes e conhecimentos eram legitimados entre os trabalhos e considerados fundamentais para as investigações.

Nesse contexto de construção de pesquisas participativas, educação popular, os trabalhadores do campo, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, mulheres, crianças, dentre outros, também passavam a tomar consciência dos processos de dominação, de desigualdade e de violência que sofriam, ou seja, esses [...] “grupos se educavam na medida em que participavam mais e melhor na vida da sociedade” (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 62).

Novamente nas experiências de Brandão (2018), o autor afirma que era comum trabalhadores do campo ao tomarem conta de seus direitos trabalhistas e seus direitos pelas terras serem expulsos por latifundiários. Os movimentos de educação popular e movimentos sociais nunca deixaram de sofrer pressões, retaliações e violências dos opressores, dos proprietários de terras e do Estado. Porém, agora tomados por seus direitos e pertencimentos, tais trabalhadores começaram a se organizar, a fundar movimentos pela terra, como por exemplo, os primeiros sindicatos de trabalhadores rurais³.

Foi nesse cenário, a partir da década de 1960, quase que de forma simultânea à construção da proposta de pesquisa participante, que ocorreram no Brasil e demais países latino-americanos, golpes militares, – “Entre 1961 (Peru) e 1976 (Argentina) houve 21 golpes na América Latina patrocinados pelo governo estadunidense” (SECCO, 2020, p.76), governos de exceção, repressão aos movimentos sociais e seus sujeitos, cassação de direitos civis, controle e censura dos meios de comunicação e perseguição ao pensamento crítico.

Muitos dos intelectuais, ativistas, políticos, lideranças populares que comungavam e partilhavam a educação popular, os movimentos sociais e a pesquisa participante foram presos, torturados, mortos e exilados. Portanto, todo o movimento de educação popular teve que construir suas ações como modo de (re)existência para sobreviver e lutar por uma outra sociedade. Brandão (2018, p. 9) chama atenção para o fato de que o reconhecimento histórico das resistências construídas neste período oportunizou a continuidade do pensamento crítico na América Latina.

O que nos dias de hoje em toda a América Latina falamos, escrevemos, publicamos e praticamos com total, ou relativa liberdade e “às claras”, em boa parte das nações do continente, durante anos foram sussurradas em subterrâneos, ditas às escondidas,

³ Este contexto histórico dialoga com minha experiência de vida compartilhada na presença e vivência com meu avô que trabalhou por décadas no sindicato dos trabalhadores rurais de MG, como exposto na introdução. Nesse sentido, partilhar da pesquisa participante - mesmo que nos limites da observação participante no contexto universitário -, e reconstituir sua história, caminhos e sujeitos reforça a importância de legitimar minha experiência (e de muitos outros) como munida de educação e conhecimento construídos muito além dos muros da escola. Digo isso no movimento de reconhecer outras práticas como saber, mas também como movimento de me posicionar no texto e de posicionar de forma crítica e reflexiva diante de minha experiência como pesquisador. Nas palavras de Brandão (2018, p. 3) “Falamos muito em ‘participação’, mas na ‘hora de escrever’ quase sempre nos esquivamos de deixar que nossa pessoa (e não apenas as nossas idéias, ou as de outros, através de nós) participem do que estamos escrevendo.”

propaladas sob severas “medidas de segurança” e praticadas sob riscos de censura, prisão, tortura, exílio e morte. (BRANDÃO, 2018, p. 9)

Isso significa que, escrever hoje sobre observação participante, pedagogia e educação crítica, só é possível a partir do contexto de resistência de sujeitos que perderam suas vidas, que tiveram de se exilar e que suportaram a tortura. Pessoas que se conectaram com sujeitos marginalizados e seus territórios e que conseguiram construir de forma partilhada – mesmo com todos os erros e percalços da experiência – outros conhecimentos, outras formas de se relacionar, interagir, pensar e viver.

Os movimentos de redemocratização dos países latinos, principalmente entre os anos de 1980 e 1990, trouxeram novos desafios e contextos para as pesquisas participantes. Primeiro, Brandão (2018, p.32) afirma que houveram movimentos de (re)conceptualização da educação popular, “para ajustar-se aos ‘novos tempos’ e abrir-se aos ‘novos atores’”. E nesse contexto as pesquisas participantes deslocaram-se em grande número das periferias, dos movimentos sociais, da militância para o universo acadêmico. Segundo o autor, tal forma de construir pesquisas, que em sua gênese é entrelaçado à um posicionamento epistemológico radical, não teve grande aderência nos cursos de metodologia, mas se viu crescer em números expressivos a partir de teses, dissertações, monografias, principalmente nas áreas acadêmicas das humanidades, como a Educação, as Ciências Sociais e o Serviço Social.

A presente investigação faz parte dessa perspectiva de pesquisas que se localiza no território universitário e, dentro de suas limitações, desenvolve seu campo e observação participante no curso de Pedagogia da FaE/UFMG.

Brandão (2008) afirma que a partir de sua experiência como docente, orientador e avaliador nas bancas de mestrado e doutorado, ao ler inúmeros trabalhos, pouco encontrou de fato pesquisas participantes. O autor afirma ser comum páginas e páginas escritas sobre metodologia na tentativa dos pesquisadores de encaixar e justificar a pesquisa participante onde verdadeiramente ela não ocorreu. Nesse sentido, concordo ser justo apontar as limitações da presente pesquisa em relação ao modo de se realizar uma pesquisa participante.

Primeiro por essa escrita ser mais solitária do que solidária (BRANDÃO, 2008, 2013, 2018). Segundo, as escolhas e desenvolvimento da pesquisa: base teórica e analítica foram escolhas minhas em parceria com meu orientador e a escrita realizada a duas mãos e acompanhada de perto por quatro olhos. E houve pouco diálogo sobre o andamento da pesquisa em si com os sujeitos observados, também em função do contexto da pandemia da COVID-19 que se abateu sobre o Brasil e o mundo a partir dos anos 2020.

E o que a aproxima ou a coloca na perspectiva participante? Para desenvolver os objetivos da tese, expostos em breve, realizei a observação junto à disciplina “Estudos sobre a infância”, ofertada as estudantes no 4º período do curso de Pedagogia da UFMG, na modalidade “obrigatória”, com carga horária de 60 horas, um espaço que desenvolve práticas educativas a partir do foco temático sobre as infâncias. O contato e os acordos de participação da pesquisa com a docente da turma, que nessa tese terá como nome fictício de Glória⁴, foram oportunizados pelo nosso relacionamento enquanto docente/discente, pesquisadora/pesquisador na linha de pesquisa Infância e Educação Infantil da pós-graduação na FaE, em que ela compõe como corpo docente.

A partilha mediante a perspectiva participante se deu na medida que Glória me convidou para partilhar todos os processos de organização e desenvolvimento da disciplina ministrada. Estive presente e com voz legitimada em reuniões com outros docentes que também partilharam e influenciaram na condução do semestre acadêmico. Durante as aulas na turma de Pedagogia tinha espaço de fala e podia compartilhar junto com as discentes os saberes e opiniões que circularam naquele ambiente. Compartilhei e construí junto a colegas do NEPEI eventos e pesquisas que influenciaram no andamento da disciplina observada, que se postula como a primeira disciplina na matriz curricular do curso que tematiza as infâncias como objeto central. Busquei ouvir atentamente posicionamentos, falas e contribuições das discentes durante as aulas, não somente como postura inerente ao pesquisador que busca construir seus dados de pesquisa, mas que compreende as discentes como detentoras de saber, que constroem junto com outros sujeitos o espaço da sala de aula observada.

Além disso, esta pesquisa se desenvolve na Faculdade de Educação da UFMG em que pude experienciar momentos significativos que, de uma forma direta ou indireta, me fizeram construir esta investigação neste território. Destaco, em especial, as ocupações universitárias que ocorreram no ano de 2016, fruto de movimentações de estudantes secundaristas e que se difundiram na ocupação de diversas universidades públicas no Brasil, como forma de manifestação e resistência a: PEC 241 do teto de gastos, do governo golpista de Michel Temer, que inviabiliza o investimento real e necessário em áreas sociais como: educação, saúde, cultura; a medida provisória do “Novo Ensino Médio”, decidida com pouquíssima participação popular e que tende a homogeneizar trajetórias de jovens de territórios populares e dispor de

⁴ Os nomes fictícios na pesquisa têm por objetivo nosso compromisso ético de não identificação dos sujeitos. O nome Glória é uma homenagem a minha mãe, educadora há 30 anos que realiza um lindo trabalho na educação básica no município de Ribeirão das Neves, região metropolitana de Belo Horizonte, e que me inspira a ser educador.

oportunidades diversas para jovens de classes favorecidas e o projeto “Escola sem Partido”, que ironicamente pauta a neutralidade política na educação a partir de pressupostos políticos conservadores.

Particpei da ocupação da Faculdade de Educação da UFMG – a OcupaFaE - ocupada em novembro de 2016. Entre as conquistas e vivências da ocupação como as diversas atividades educativas via rodas de conversa, formações, manifestações de rua, elaboração de propostas para políticas educacionais, sinalizo movimentos que participei ativamente e (re)significaram meu ser pedagogo e meu estar na FaE. Como a construção do Território Freireano, que em um prédio com obras paradas na Faculdade, visualizamos a oportunidade de construir um território que simbolizasse e concretizasse as pautas e lutas na UFMG. Desde sua criação, esse Território foi construído cotidianamente por meio de atividade educativas, de convivência e lazer, a partir de: rodas de capoeira, aulas institucionais, performances artísticas, grupos de estudos que ali se reuniam, congressos, seminários, feiras agroecológicas, saraus, duelos de MCs, entre inúmeras outras movimentações realizadas durante o período da ocupação universitária e depois dela⁵. Ou seja, um território que desde sua origem pulsou vida e educação⁶ na universidade.

Dormir e acordar dentro da FaE, cozinhar e lavar seus banheiros, compartilhar na elaboração e organização do espaço e das atividades propostas, trouxeram para minha experiência um sentimento de pertencimento especial a esse lugar.

Também sinalizo entre as feiras agroecológicas citadas, a FaEzaFeira, como também uma das conquistas e atividade pensadas durante o período de ocupação na qual fiz parte com queridos parceiros e que novamente (re)significaram minha experiência. Compartilhar o espaço com feirantes – em sua maioria moradores de ocupações urbanas em Belo Horizonte e região metropolitana, moradores de periferia e grupos minoritários – significou trazer Outros Sujeitos para o espaço universitário e, conseqüentemente outros saberes que hoje também me compõem.

Nesse sentido, como apontado pelas etnografias críticas (OLIVEIRA, 2019 aput FOLEY; VALENZUELA, 1994), é importante lançar luz sobre o trabalho de campo etnográfico

⁵ As obras do prédio em que o Território Freireano foi ocupado e construído retornaram em 2021. Uma comissão da Faculdade de Educação que reuniu professores, técnicos e estudantes – da qual também fiz parte – buscou construir ações voltadas para a construção de memórias do território. Até o momento não há uma ação de construir outro espaço/território na Faculdade.

⁶ O território foi marcado por intervenções de grafites – a partir da consulta à comunidade acadêmica – com rostos de sujeitos e sujeitas que efetivamente construíram e constroem uma educação com princípios igualitários, justos e democráticos. Rostos como Nilma Lino Gomes, Paulo Freire, Magda Soares, Malala, entre outros e outras, denunciam e afirmam a necessidade de se construir uma educação antirracista, antissexista, dialógica, provocadora, mobilizadora e que pretende resistir a governos e grupos conservadores e autoritários.

a partir de um caráter político, “[...] especialmente quando o contexto pesquisado faz parte da constituição sociohistórica do etnógrafo.” (OLIVEIRA, 2019, p. 517).

Enfim, é objetivo da tese que os apontamentos apresentados acima estejam no decorrer dos capítulos como partes constitutivas do estudo proposto. Além disso, o que mais considero na busca pela perspectiva participante é a construção do meu olhar, do meu ouvir e do meu falar como pesquisador. Como salientei em parágrafos anteriores, tal perspectiva e respectivos autores buscaram construir princípios sobre ser humano, sociedade, educação, ética, transformação social que busco também construir na minha vivência como pedagogo e na escrita desta tese.

Como anunciado, o objetivo desta tese é compreender as concepções de infâncias construídas a partir de práticas educativas desenvolvidas nas experiências formativas do curso de Pedagogia FaE/UFMG. Para alcançá-lo foi traçado os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os espaços, as sujeitos, as áreas de conhecimento e as orientações teóricas que privilegiam as infâncias como objeto de estudo na FaE/UFMG;
- b) Analisar de que forma as crianças e as infâncias são tomadas como objeto de estudo no curso de Pedagogia da UFMG;
- c) Compreender as Pedagogias e as práticas educativas que influenciam nas concepções sobre as infâncias na FaE/UFMG;
- d) Analisar como a experiência biográfica e social de discentes corroboram na construção de suas concepções sobre as infâncias;
- e) Compreender de que forma a experiência no curso de Pedagogia influenciou (ou não) as concepções das discentes sobre as infâncias;

Diante de tal desafio compreendeu-se ser fundamental construir uma aproximação – a partir da observação - no percurso formativo do curso de Pedagogia da UFMG, em especial, em um espaço de discussão e aprendizado que privilegiasse as crianças e suas infâncias. Nesse sentido, optou-se por realizar a observação e a pesquisa de campo, como anunciado, junto à disciplina “Estudos sobre a infância”, ofertada as estudantes no 4º período⁷ do curso, na modalidade “obrigatória”, com carga horária de 60 horas.

⁷ Houve uma reformulação na matriz curricular do curso, em que esta disciplina que era ministrada no 4º período passou a ser ministrada no 3º período.

A escolha por essa disciplina está ligada ao seu caráter precursor no curso de Pedagogia, sendo a primeira disciplina na matriz curricular atual tendo as infâncias como objeto específico.

Por certa coincidência, Brandão (2013, p.3) ao afirmar que toda atividade de pesquisa que envolve pessoas, movimentos sociais, comunidade humana, experiências de cunho pedagógico, etc., sempre constroem interações em: “quem estabelece os termos e define o acontecer da pesquisa + sobre que categoria de sujeitos ela incide + a quem ou a que ela se destina (unicamente, com prioridade, em primeiro lugar, etc.)”. O autor descreve oito formas de interação – e salienta haver outras possibilidades. Sua segunda descrição coincide com a presente pesquisa:

2. Nossa + sobre nós + para nós-e-outros = uma pesquisa de uma estudante de mestrado em pedagogia + envolvendo estudantes de pedagogia e suas afiliações ideológicas e/ou religiosas + destinada inicialmente a uma banca de exame de mestrado e, depois, uma eventual publicação. (BRANDÃO, 2013, p. 3)

Esta pesquisa é nossa, pois sou pedagogo formado na Faculdade de Educação da UFMG e continuo a partilhar de forma comunitária este território junto a meus pares. Sobre nós, por envolver a comunidade educativa da pedagogia. Para nós-e-outros, pois tem o objetivo de construir conhecimento sobre a educação, a Pedagogia, a FaE, a experiência formativa de discentes e corroborar com o campo educacional para além da universidade.

Inspirado em Brandão (2013), em outras palavras: de fato, esta é uma pesquisa de um estudante de doutorado em Educação, que envolve estudantes de pedagogia com campo numa disciplina do curso, sendo muito importante compreender junto as experiências das estudantes suas afiliações ideológicas, suas concepções sobre o mundo, sobre sociedade, sobre a educação e, em especial, sobre as infâncias. Além disso, esta pesquisa, como qualquer outra, passará pelo exame de qualificação/aprovação e pretende compartilhar junto à comunidade educacional suas possíveis contribuições a partir de publicações.

1.1 Entrada no campo: primeiros contatos

Como salientado, para alcançar os objetivos da tese, foi identificado a disciplina “Estudos sobre a infância”, ofertada as estudantes no 4º período do curso, na modalidade “obrigatória”, com carga horária de 60 horas.

No cenário de reformulação da matriz curricular do curso a disciplina foi ofertada no ano de 2020 em três turmas: duas no 4º período e uma no 3º período. Em função da tal reformulação e seus ajustes, para ocupar a docência desta turma “extra”, houve a necessidade

de convidar uma terceira docente - a quem vamos chamar de Nita⁸ -, especificamente para este semestre. Tal docente não compunha o grupo de professores do NEPEI, bem como não é pesquisadora/docente do campo dos Estudos da Infância, mas sim da área da Psicologia da Educação.

Para realizar o trabalho de campo foram selecionadas entre as três ofertadas, duas turmas. Essa escolha se baseou na identificação das docentes que partilhavam de mais tempo de experiência em suas trajetórias com a temática dos Estudos da Infância.

Com o objetivo de congregar as especificidades de cada contexto social da experiência universitária, iniciamos o processo de ingresso e partilha junto à uma turma do diurno (4º período) – docente Glória, e outra do noturno (3º período) – a quem vamos chamar de Elza⁹.

Assim, como afirmado pelas docentes regentes em conversas preliminares à entrada no campo, há particularidades dos sujeitos pertencentes a cada turno. Como característica geral – tendo o cuidado para evitar generalizações indevidas – o horário noturno congrega educandos com mais idade, alguns cursando sua segunda graduação e predominantemente são educandos trabalhadores. Suas vestimentas e posturas corporais indicam que o período letivo é a segunda ou terceira jornada do dia. Já os educandos do diurno tendem a ser sujeitos mais jovens, na primeira graduação e no período de início da vida profissional.

Antes da observação nas turmas, conversei inicialmente e separadamente com cada docente a ser acompanhada/observada. Expliquei a pesquisa, seus objetivos e a possibilidade de realizar as observações. Também nessa conversa foram expostos os procedimentos éticos e os trâmites do Comitê de Ética na Pesquisa da UFMG - COEP. Além da observação já indiquei a possibilidade do uso do instrumento questionário junto as educandas e a realização de algumas entrevistas/círculo de cultura com objetivo de aprofundar na compreensão e análise expostos nos objetivos da pesquisa. Ambas concordaram com minha presença nas turmas. Salientaram a importância da pesquisa e indicaram que os desdobramentos da investigação poderiam

⁸ Nita Freire, é pedagoga, mestra e doutora em Educação e viúva de Paulo Freire. Hoje em dia se dedica a organizar, publicar e divulgar a obra de Freire, como sucessora legal do patrono da educação brasileira. Recentemente, Nita doou a obra completa de Freire à biblioteca pública do Maranhão. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/03/07/viuva-de-paulo-freire-doa-obra-completa-do-pensador-a-biblioteca-publica-do-maranhao>>

⁹ Elza Freire, foi uma educadora brasileira, formada pelo curso da Escola Normal, foi professora e diretora em Recife. Foi a primeira esposa de Paulo Freire, e teve importante papel na sistematização da teoria freireana, despertando desde o início do relacionamento com Freire a vocação a educação. Faleceu em 1986. Aqui, prestamos uma homenagem utilizando seu nome como nome fictício a docente da turma Estudos da Infância do período noturno.

colaborar junto a experiência docente, ao curso de Pedagogia e a compreensão das dinâmicas de ensino e aprendizagem no território universitário.

Iniciei o campo na turma do diurno no dia 5 de março de 2020. Era uma turma composta por 30 educandas, tendo somente um educando. A turma era formada em quase sua totalidade por sujeitos jovens¹⁰, tendo somente uma educanda com mais idade. A docente Glória é associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da mesma instituição. Vem da área da Psicologia em sua graduação e mestrado, sendo seu doutorado na Educação. Já atuou como coordenadora do NEPEI. É uma mulher racialmente branca¹¹, de meia-idade¹² e atua no ensino superior desde 2006¹³.

Meu ingresso e apresentação à turma realizou-se de forma harmoniosa e seu deu após um primeiro exercício em grupo direcionado pela docente:

Foi solicitado as educandas que pensassem no termo criança e o relaciona-se as palavras que surgissem ao pensar neste termo. Depois realizar o mesmo com o termo infância. Após esse exercício pensar em como os termos criança e infância podem se relacionar e sintetizar a opinião do grupo. (5/03/20 - Notas de campo).

Após os grupos finalizarem os exercícios cada educanda se apresentou. Posteriormente foi o momento em que Glória fez minha apresentação indicando o que minha presença representava naquele espaço. Além disso, a docente enfatizou a importância do tema da minha pesquisa, destacando sua importância para o cenário acadêmico e universitário. Diante desse momento, foi aberto o espaço para eu me apresentar. Falei de minha trajetória na FaE desde a graduação ao doutorado. Apresentei o tema da pesquisa, seus objetivos e possíveis desdobramentos. Bem como, salientei os aspectos éticos da pesquisa e os procedimentos junto ao COEP.

Busquei enfatizar que minha participação naquele espaço não se caracterizaria de forma alguma como um exercício avaliativo, ou seja, de encontrar processos corretos e incorretos

¹⁰ Reconhecemos a demarcação de gênero na composição das turmas e docentes com o predomínio de mulheres. Por vezes, quando entendermos como necessário tal demarcação na escrita, esta será marcada e anunciada.

¹¹ Esta atribuição racial foi feita por meio da heteroidentificação (JESUS, 2018), ou seja, ocorreu uma percepção social do outro – no caso, as docentes observadas nesta pesquisa -, para realizar suas respectivas identificações raciais.

¹² Alguns estudos indicam que a meia-idade compõe o grupo de pessoas entre 30, 40 e 50 anos. O objetivo de indicar este dado é unicamente de apresentar ao leitor uma caracterização das participantes que compõe a pesquisa. Exemplo de pesquisa que indicam a relação temporal das idades disponível em: <https://veja.abril.com.br/tecnologia/meia-idade-comeca-aos-35-e-termina-aos-58-diz-estudo/#:~:text=A%20juventude%20termina%20aos%2035,idade%20come%C3%A7a%20aos%2058%20anos.> Acesso 08 de abril de 2021.

¹³ Dados extraídos dos currículos lattes de cada docente.

sobre a experiência de ensino e aprendizagem, tão pouco um movimento de avaliação das posturas e diálogos que ali circulariam. Já nesse momento, também informei como seria minha postura de observação, participação e o uso e significado do caderno de campo, além de informar sobre o instrumento do questionário e a realizações de entrevistas com alguns sujeitos.

Na turma do noturno a experiência se apresentou de forma bastante similar. Iniciei a participação no campo no dia 6 de março de 2020. Houveram apresentações de cada uma, da docente Elza e a minha. De forma particular, essa docente era regente da turma como parte de seu processo de pós-doutoramento. Tem sua trajetória com graduação na Filosofia, mestrado e doutorado na Educação. É uma mulher racialmente branca, de meia-idade e atua no ensino superior desde 2009. Comparada ao turno diurno, esta turma se configurava mais heterogênea a respeito das idades e das experiências no mundo do trabalho. Haviam no primeiro dia de aula/campo 25 educandos, sendo que quatro eram homens.

Acompanhei as duas turmas, suas aulas, atividades, diálogos e aprendizados presencialmente até os dias 12 e 13 de março de 2020. Presencialmente, pois no dia 11 de março o diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), Tedros Adhanom, declarou o estado de pandemia devido ao vírus Sars-Cov-2, o Coronavírus, causador da Covid-19.

1.2 Campo, Pandemia e Ensino Remoto Emergencial

Até o momento, as informações indicam que a transmissão do novo coronavírus teve início identificado na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019, e se espalhou rapidamente por todos os cinco continentes. A Sars-Cov-2 apresenta um espectro clínico que varia entre infecções assintomáticas a quadros graves. A doença no quadro sintomático pode transitar entre um resfriado à uma Síndrome Gripal, podendo ser acompanhada por sensação febril ou febre, dor de garganta, dor de cabeça, tosse, coriza, perda de olfato (anosmia), alteração no paladar (ageusia), distúrbios gastrintestinais (náuseas, vômitos e diarreias), diminuição do apetite (hiporexia), até uma pneumonia severa com dispneia (falta de ar), que levou assustadoramente a morte de milhões de pessoas em todo o mundo.

A transmissão acontece de uma pessoa contaminada para outra via contato próximo a partir do toque, do aperto de mãos contaminadas, gotículas de saliva, espirro, tosse e demais contatos com objetos contaminados. Assim, a principal forma de frear o contágio e possibilitar que os sistemas de saúde em todo o mundo tenham condições de funcionar adequadamente são: o distanciamento físico entre as pessoas, o uso de máscaras e a higienização das mãos e

superfícies com soluções com álcool 70% - até o processo de criação, distribuição e aplicação de vacinas em ampla maioria da população mundial.

Portanto, tendo como principais estratégias de evitar o contágio do novo coronavírus o distanciamento físico e conseqüentemente social, no dia 18 de março de 2020, a reitora da UFMG – assim como demais universidades e centros educacionais – efetuou a suspensão por tempo indeterminado das aulas presenciais dos cursos de graduação, pós-graduação, extensão e da Escola Básica e Profissional.

Com as atividades suspensas vivenciamos, enquanto cidadãos e comunidade universitária, as angústias sobre as possibilidades de retorno das atividades. Tendo a pandemia longe de um “controle”, as mortes aumentando exponencialmente e o processo de vacinação ainda como horizonte distante, as instituições de ensino começaram a se organizar para o sistema de aulas remotas.

No período entre março e julho a UFMG e seus diversos departamentos buscaram estruturar propostas de retorno às atividades universitárias e instituíram o formato de “Ensino Remoto Emergencial - ERE”, que buscou a partir do próprio nome indicar que a reorganização do espaço universitário no cenário online se estabelece somente como “emergencial”. Isso se configura como movimento essencial para assegurar princípios sobre as atividades educacionais, sua importância enquanto atividade social que utiliza do corpo e espaço físico presente, do diálogo e do encontro como fontes indispensáveis para sua realização. Bem como se configura como movimento de resistência há tentativas históricas de sucateamento da educação pública, em que o ensino a distância se apresenta como porta de entrada, tendo seu caráter o barateamento da educação, dispensa em massa de professores e funcionários, entre diversas outras alterações que colocam o lucro em primeiro plano.

Nesse sentido, a UFMG buscou estruturar a oferta do ERE dispondo em diferentes etapas.

O processo de retomada é composto de três etapas: a primeira consiste em diagnóstico, preparação e planejamento, regulamentação da oferta e integralização de atividades acadêmicas complementares e de atividades destinadas aos concluintes, além de ações de formação docente. Para a segunda etapa do processo, está prevista a adoção do ensino remoto emergencial propriamente dito. Em uma terceira etapa, ainda sem previsão de data, que dependerá das autoridades sanitárias locais, o ensino remoto emergencial coexistirá com a ampliação gradual das atividades presenciais. (CEDECON/UFMG, 2020)

Para o melhor cumprimento de tais etapas e de todo o desafiador processo de construção do ERE vários documentos circularam na UFMG, a partir da reitoria, diretorias e departamentos, tematizando as atividades letivas no contexto da pandemia. Destaca-se: ofício

Circular n. 9 da Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD para os Colegiados de graduação, documento com questões indicadas pela PROGRAD em reunião com os Chefes de Colegiados (20-05-2020), Encaminhamentos da Diretoria da FaE e do Conselho Diretor, Diretrizes para Retomada de Atividades Didáticas durante a Pandemia de COVID-19 – ICEX, Reflexões sobre a retomada de atividades acadêmicas na UFMG no contexto da pandemia do Covid-19 – *Comissão Permanente de Ações Afirmativas e Inclusão da UFMG*, documento produzido pelo DCE, ofício 03/2020 da Diretoria de TI de 02/06/2020 e Proposta do setor de Psicologia para as disciplinas dos cursos de Pedagogia e licenciatura – 1/2020 - a serem realizadas na condição de Educação Remota Emergencial, entre outros.

Em síntese, tais documentos trataram das possíveis maneiras de organizar e dos desafios de se realizar as atividades de forma remota, em que se priorize a construção de estratégias que contemplem a heterogeneidade que compõe os sujeitos da UFMG, ações que atuem em prol das condições de saúde mental de docentes e discentes, autonomia docente, flexibilização do tempo de prazos e métodos de avaliação, inclusão e equidade de acessibilidade de tecnologias, aulas em formatos síncronos e assíncronos com uso de gravação.

Sobre o tópico de inclusão e acessibilidade tecnológicas, a UFMG lançou uma Política de Inclusão Digital que consistia em organizar mecanismos que garantissem o acesso dos discentes ao ERE. Também foram vistos movimentos como *#nenhum a menos* com o objetivo de incluir todos os discentes em suas diversas particularidades.

Para assegurar que os estudantes tenham condições de acompanhar as atividades remotas, a UFMG lançou sua Política de Inclusão Digital, que visa prover auxílio para acesso à internet, compra e empréstimo de computadores para estudantes com dificuldades socioeconômicas e aquisição de equipamentos para estudantes com deficiência. Uma campanha de apadrinhamento digital também está em andamento para fornecer auxílio (em dinheiro ou em forma de equipamentos) para estudantes assistidos. (CEDECON/UFMG, 2020)

A partir das orientações de tais documentos e com o objetivo de aproximar da realidade pandêmica de docentes e discentes, o Colegiado de Pedagogia - COLPED junto ao Núcleo Docente Estruturando - NDE¹⁴ elaborou dois relatórios (ANEXO I) buscando verificar as demandas e desafios deste público com o ERE. O primeiro, com 101 respostas dos docentes de um total de 138 e o segundo com 333 respostas discentes de um total de 598. Em síntese, as dificuldades apresentadas foram de caráter tecnológico (dificuldade ou desconhecimento com

¹⁴ O NDE é uma instância de caráter consultivo, para acompanhamento do curso, com o objetivo de assegurar sua qualidade. É composto por sete membros, sendo um deles o Coordenador do Colegiado do Curso e seis docentes eleitos pelo plenário do Colegiado. NDE normalmente realiza reuniões ordinariamente, pelo menos duas vezes por semestre.

uso das tecnologias do ERE) ou de caráter pessoal (problemas de saúde física e emocional e necessidade de cuidados de si e de membros familiar).

Como foi possível de observar, o respeito e o cuidado com o contexto de pandemia, distanciamento social e necessidade de aprendizado do uso das tecnologias foram enfatizados em todos os documentos supracitados e considerados fundantes para uma experiência mais satisfatória possível de ERE.

Tendo tais dispositivos o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG reorganizou seu calendário (ANEXO II) e instituiu o reinício das atividades do 1º semestre letivo de 2020 no dia 3 de agosto, tendo seu término o dia 7 de novembro de 2020.

Com a previsão da retomada das atividades voltei a me comunicar com as docentes Glória e Elza, do meu campo de observação sobre a continuidade da pesquisa. Ambas, neste momento concordaram com minha participação.

Nesse contexto preliminar de retorno às aulas no formato do ERE ocorreram duas movimentações por parte dos docentes que pude compartilhar. A primeira, partiu de Glória que ministra a disciplina Estudos sobre a infância no turno diurno. A docente fez o convite a mim, Elza e Nita que ministraram essa disciplina no ano letivo de 2020 para partilhar de um momento de trocas e diálogos sobre o semestre, os conteúdos, as estratégias didáticas e o aproveitamento em comum de atividade com as turmas. Vale ressaltar que a docente Nita responsável pela outra turma do 4º período, em que não realizei trabalho de campo, é docente titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da UFMG, com graduação em Psicologia e mestrado e doutorado no campo da Educação. É uma mulher branca, na terceira idade e atua no ensino superior desde 1974.

Ambas professoras aceitaram o convite de Glória. Ao longo do semestre foram realizados três encontros, o primeiro, antes das aulas retomarem, para organização do semestre, o segundo, aproximadamente no meio do semestre, para uma avaliação até aquele momento e o último encontro para avaliação geral do semestre e planos para os próximos.

Esses encontros foram marcados por trocas de experiências e organizações das docentes para o ERE. Tive a oportunidade de compartilhar minha experiência como discente da pós-graduação¹⁵ e tentar apresentar meus pontos de vista sobre o processo de ensino e aprendizagem no ERE. Destaca-se como pilar dessas organizações o primeiro encontro em que a docente Glória repassou o relato da reunião do NEPEI na qual ela fez parte. Na reunião deste núcleo –

¹⁵ As aulas da pós-graduação voltou um pouco antes da graduação no formato ERE e naquele momento eu cursava disciplinas do doutorado.

no qual congrega a maioria dos docentes que trabalham com infância na FAE – foi decidido a organização de atividades em formato de *lives* que pudessem ser compartilhadas pelos docentes em suas diferentes disciplinas, ou seja, um movimento de integralizar atividades, otimizando o tempo e a aprendizagem tanto para docentes como para discentes.

Os temas estruturados pelo NEPEI e compartilhado pela docente do diurno as demais docentes da disciplina Estudos sobre a Infância foram: Infância e Pandemia, Constituição do Humano, Infância, desigualdade e diversidade, Leitura na Educação Infantil, Criança e mídia, O brincar, Saúde mental, medicalização e patologização na infância e Plano Nacional do livro didático. (10/07/20 - Notas de campo).

Em síntese, as docentes consideraram como positiva a iniciativa de compartilhar o momento das *lives* enquanto atividades integradas. Além disso, pensaram em mais momentos de integralização entre as turmas, em propostas para diminuir o volume de referências bibliográficas indicadas para leitura, bem como a possibilidade de divisão das turmas em grupos menores para atividade síncronas – momento em que a aula acontece ao vivo-, e a revisão dos programas das disciplinas visando adequá-los ao contexto de ensino retomo e pandêmico.

Tais propostas estavam alinhadas aos documentos institucionais que foram desenvolvidos e divulgados que visavam estruturar o ERE da melhor forma possível, como o documento “Proposta do setor de Psicologia” para as disciplinas dos cursos de Pedagogia e licenciatura – 1/2020. Por fim, ainda como fruto desse encontro fui convidado a ministrar a aula sobre a temática da Sociologia da Infância para as três turmas aproveitando meu trabalho de dissertação que investigou a temática e também fiquei disponível para as docentes no auxílio ao uso das tecnologias.

A outra movimentação ocorreu a partir de uma proposta conjunta entre os outros docentes do 4º período do curso de Pedagogia. Via e-mail, foram estruturados em conjunto dinâmicas de compartilhamento de ações com o objetivo de integralizar momentos e atividades entre as diferentes turmas. Essa ação oportunizaria trocas de saberes entre as disciplinas, otimização do tempo para docentes e discentes, integralização de atividades avaliativas que aliviarão as demandas de trabalho online e momentos de acolhimento, escuta e trocas de afetos, como afirmou uma das docentes participante deste momento.

Sempre foi um desejo de nós professores estabelecer diálogos entre as disciplinas, principalmente do mesmo período. No dia a dia da universidade temos pouquíssimo tempo para sentar e dialogar com os colegas sobre as turmas e seus conteúdos. Entre as oportunidades do ERE se tornou possível esses encontros e a partilha entre as turmas (5/08/2020 – Notas de campo).

A partir das trocas de e-mails (nos quais os docentes incluíram seus orientados, estagiários ou bolsistas que lhes auxiliariam no semestre e, no meu caso, integrado como

pesquisador em campo) os docentes articularam o retorno das atividades do ERE e dispuseram de princípios comuns, a partir das orientações do Conselho de ensino, pesquisa e extensão - UFMG e demandas apresentadas por discentes, para estruturar as aulas. Os docentes instituíram como princípios: o compromisso com a vida, com a segurança, com a qualidade e com a equidade; as aulas serão desenvolvidas no modo remoto. Todas as atividades síncronas serão gravadas. Os vídeos das aulas e a bibliografia a ser utilizada serão disponibilizados no Moodle; as atividades síncronas acontecerão, preferencialmente, na plataforma Teams; Sempre haverá a diálogo respeitoso acerca das demandas que surgirem, primando pela garantia do direito à formação de qualidade, com flexibilidade; todo o trabalho remoto exigirá de nós um compromisso mútuo de trabalhar com respeito, compreensão, solidariedade, paciência e bom humor. (5/08/2020 – Notas de campo)

Assim, no dia 5 de agosto houve a primeira aula no modelo de ERE contando com a presença de 6 (seis) docentes do 4º período e aproximadamente quarenta discentes, incluindo uma das turmas que eu estava em campo. Esse encontro, assim como todos os próximos que sucederam em aulas síncronas e assíncronas, foi realizado na plataforma Microsoft Teams. A UFMG firmou contrato junto a Microsoft para que o ERE fosse realizado preferencialmente nessa plataforma que compõe o pacote Office 365 da Microsoft e apresenta uma plataforma unificada de comunicação, videoconferências e armazenamento de arquivos.

Esse primeiro momento em conjunto foi intitulado como “Acolhimento” e teve seus primeiros movimentos a própria adaptação a plataforma Microsoft Teams. Posteriormente cada docente desejou boas-vindas aos discentes e neste momento de acolhimento foi transmitido um vídeo elaborado pelo Colegiado da Faculdade de Educação com uma filmagem do prédio vazio e um texto narrado pelo representante docente do Colegiado sobre o momento da pandemia, o distanciamento social e a necessidade do autocuidado e do acolhimento coletivo. Além disso, uma das docentes declamou uma poesia autoral também sobre o contexto e a volta às aulas.

Depois do momento protagonizado pelos docentes, foi aberto aos discentes para que compartilhassem suas experiências de quarentena e expectativas para o semestre a partir de uma plataforma online que executava uma chuva de palavras e expressões.

Em síntese, como resultado dessa atividade ficaram marcadas as expressões: agradecimento pela recepção; ampliar conhecimento; agregar formação profissional; preocupação com os desafios do ensino remoto; ensino remoto não é ideal, mas é importante; felicidade em ter esse momento; “futuros educadores, é importante entender: nada é para sempre, nada é eterno”; pedido de paciência para corrigir as avaliações; agradecimento aos professores; excesso de trabalho em casa; desafios; divulgação das plataformas de acolhimento de saúde mental da UFMG; desafios por falta de equipamentos; oportunidade de estar remotamente em outra cidade/casa; acúmulo da jornada para mulheres; compartilhamento do afeto da ajuda. (5/08/2020 – Notas de campo)

Para finalizar o primeiro encontro síncrono do ERE os docentes partilharam de poesias, músicas e afetos com os discentes: a primeira recitou uma poesia de Elisa Lucinda, depois a leitura de uma canção de Gonzaguinha, o terceiro docente indicou o álbum do rapper Emicida, Triunfo, o próximo indicou o programa Roda Vida também do rapper e cita um trecho de Manoel de Barros, na sequência foi indicado as peças online de teatro do grupo Gira Mundo e por fim, um docente recita a música Oração do Tempo de Caetano Veloso.

O momento se torna emotivo, forte e bonito. Há um compartilhamento de afetos e um desejo de construção coletiva e afetiva do semestre no formato de Ensino Remoto. [...] Uma aluna do Instituto de Ciências Exatas – ICEX/UFMG fala das diferenças entre as faculdades: “[...] no ICEX não existe turma, todo mundo toma pau, a gente não vê mais com quem a gente entra. Esse momento de acolhida das turmas foi muito bonito e importante”. [...] Para finalizar, a estagiária que conduziu tecnologicamente a reunião auxiliou os professores com algumas dúvidas sobre a plataforma Teams. (5/08/2020 – Notas de campo)

Com a expectativa do retorno ao campo após cinco meses fui comunicado pela docente Elza do 3º período do noturno que não poderia mais compartilhar da experiência de campo junto a sua turma. A docente informou que o contexto da pandemia instabilizou todas as dinâmicas do processo universitário e também em seu nível pessoal. Nesse sentido, acompanhar a turma e a docente poderia acarretar alguma insegurança em um momento já extremamente inseguro com inúmeras novidades e desafios.

Nesse sentido, desloquei toda atenção para a turma de Glória, agora minha única turma de campo, na qual, por outro lado, minha presença era oportunidade de partilha dos novos desafios. Por exemplo, foi comum ao longo de todo o semestre do ERE as discentes abrirem poucas vezes suas câmeras de vídeo. Com a câmera da docente e a minha sempre abertas fomos, em algum nível, pontos de segurança um para o outro.

O semestre junto a turma se organizou, portanto, com duas aulas presenciais no mês de março de 2020, sete aulas/encontros síncronos e treze atividades elaboradas no formato assíncrono como exposto no programa da disciplina (ANEXO III). O Colegiado da Pedagogia propiciou novas oportunidades de matrícula ou trancamento – o que se denominou como “acerto emergencial”, flexibilizando, assim, para cada discente a possibilidade de se organizar no contexto do ERE. Nesse sentido, novos discentes ingressaram na disciplina.

No formato ERE retomaram o semestre o total de 39 discentes, sendo que durante o período letivo, uma discente efetuou o trancamento total de sua matrícula na disciplina, duas o trancamento sem justificativa, ou seja, 36 discentes cursaram a disciplina, sendo que ocorreram duas reprovações.

No primeiro encontro síncrono, no dia 13 de agosto, haviam 38 discentes presentes. A pauta prevista para o encontro era a atualização do programa, orientações das aulas no ERE e revisão dos conteúdos trabalhados no período presencial.

A docente indica para a turma no primeiro encontro síncrono a organização do ERE: atividade assíncronas via canais disponíveis na mídia Youtube, principalmente o canal do NEPEI, além de indicações de outros grupos de pesquisa, instituições acadêmicas. Também será composto por leituras da bibliografia indicada e já disponível na página da turma. O processo de avaliação se estruturará a partir trabalhos sobre os campos dos Estudos da infância ministrados nas aulas, participação nas tarefas assíncronas e nos encontros síncronos, auto avaliação e trabalho final com uma criança e/ou adolescente. (Sobre esta última atividade, já havia no programa a intenção das estudantes se aproximarem de um grupo infantil e realizar um trabalho de observação.). (13/08/2020 – Notas de campo).

Para o exercício de revisão, estava presente uma discente do doutorado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da linha de pesquisa Infância e Educação Infantil que havia ministrado a aula sobre “História da infância” em março e retomou suas exposições sobre o tema. Como posto no programa (ANEXO III), uma das estruturas da disciplina foi o convite de discentes da pós-graduação para construir as aulas junto com a docente. Como organização, os discentes convidados gravavam sua aula que era disponibilizada para a turma antes do momento síncrono. Esse movimento tinha por objetivo oportunizar que todos tivessem acesso ao conteúdo, tanto para discussão no encontro síncrono, como seu acesso em momentos assíncronos.

Neste primeiro momento síncrono, Glória novamente oportunizou um espaço para apresentação da minha pesquisa com a turma. Como já havia passado bastante tempo desde a última aula presencial e contarmos com novas discentes, foi importante dialogar com a turma o consentimento com a pesquisa, apresentar novamente minha proposta, objetivos e procedimentos. Novamente a pesquisa foi aceita pelo coletivo. No final da aula a docente me adicionou no grupo de WhatsApp da turma. Lá fui bem recebido e acompanhei as postagens ao longo do semestre que, de modo geral, tinham em seu conteúdo informações e avisos sobre o andamento da disciplina.

No sexto encontro síncrono, no dia 8 de outubro, houve um diálogo com as discentes rememorando a possibilidade de se aplicar o questionário da pesquisa. Com o aceite, enviei o link do questionário via formulário da plataforma Google no *chat* da plataforma Teams e também no grupo de WhatsApp, além de enviar no contato privado de cada discente. Ao longo das próximas semanas, foi necessário, por ainda ter poucas respostas, enviar novamente uma mensagem sobre o questionário e sua importância para pesquisa. Ainda, após o fim do semestre,

para quem não havia respondido, enviei um e-mail sobre a possibilidade de obter as respostas. No final, obtive 23 respostas, ou seja, 64% de representação.

Segundo Gil (1999), o questionário pode ser utilizado “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. (GIL, 1999, p.128). O questionário¹⁶ (ANEXO IV) utilizado na presente pesquisa teve por objetivo identificar e compreender a variedade e características sócio-histórico dos sujeitos imbricados no campo de observação, suas percepções gerais sobre ambiente de ensino e aprendizagem da Faculdade de Educação e a disciplina observada, bem como seus contatos, acessos e participações com as crianças e suas infâncias.

Assim, o questionário foi composto com 30 questões, divididas no primeiro momento com perguntas voltadas para a caracterização dos sujeitos, a partir da idade, cor e raça, gênero, estado civil, profissão, etc., posteriormente, sobre o percurso na FaE e formas de ingresso à universidade. Na sequência, questões sobre a experiência, acesso e contato com crianças e infâncias e finalizando com questões sobre a disciplina e a temática das infâncias na Faculdade. Além de obter essas informações que irão compor as análises da tese, o questionário tem também por objetivo possibilitar a indicação de critérios de seleção de sujeitos para realizar as entrevistas/círculo de cultura.

O interesse sobre as informações das identidades, como raça, gênero e sexo dos sujeitos da pesquisa faz parte de um movimento teórico/metodológico que busca discutir os atravessamentos produzidos por essas identidades no processo de pesquisa e produção de conhecimento, como é possível de apreender em produções recentes como Castro e Mayorga (2017) e Oliveira (2018).

Tal atravessamento se realiza tanto pela identidade do pesquisador como dos sujeitos e territórios pesquisados, pois de forma especial, as questões sobre raça, classe e gênero se configuram como categoriais sociais estruturantes.

Portanto, a pretensa neutralidade de tradição positivista ao impor o distanciamento das identidades, das vozes, das emoções, etc., produz justamente uma parcialidade ao silenciar trajetórias e conhecimentos de determinados povos e saberes. Ou seja, ao identificar os sujeitos de pesquisa (também o pesquisador e o campo de pesquisa), há um movimento de valorar tais

¹⁶ O título da pesquisa se modificou após envio do questionário. Por este motivo o questionário apresenta outro título.

identidades como produtoras de específicos conhecimentos e experiências. Além disso, este procedimento se apresenta como uma possibilidade de produção de conhecimento científico comprometido com a luta antirracista, antissexista e na desconstrução de desigualdades. (DAVIS, 2016).

Entretanto, aproximar dos conhecimentos e experiências dos sujeitos não significa essencializá-los. A experiência *em si* dos sujeitos faz parte de uma trama paradoxal e multilateral entre sujeito e sociedade/estruturas. Ou seja, as subjetividades são produzidas pelos sujeitos, bem como pelas relações sociais e estruturais, num movimento dinâmico e complexo.

[...] sendo o que chamamos de trajetória *em si* o efeito forjado de uma fixação parcial de experiências mediante a criação de pontos nodais para análise de uma pesquisa com objetivos muito específicos. Isso significa que a trajetória *em si* nada é. Ela só existe por um recorte arbitrário de análise do pesquisador. Jamais a encontraremos enimesmada, mas poderemos tangenciar os efeitos de posições de nossos sujeitos de pesquisa em situações e cenas da vida cotidiana que dão indícios sobre suas existências que acontecem no campo sócio-histórico e na sociedade. Sendo assim, concebemos, aqui, o sujeito como um ser não-essencializado, resultado de uma experiência histórica e processual, portanto. (CASTRO e MAYORGA, 2017, p. 349)

Assim, as experiências de cada sujeito serão analisadas em sua especificidade, bem como entrelaçadas e dialogada a partir das estruturas sociais.

Somados aos procedimentos metodológicos e epistemológicos da observação, a presente pesquisa contou com mais três caminhos para compor um conjunto de conhecimentos que possam indicar elementos sobre as pedagogias e as infâncias construídas a partir de práticas educativas desenvolvidas nas experiências formativas do curso de Pedagogia FaE/UFMG, a saber: análise documental, entrevista semi-estruturada com os coordenadores do NEPEI e um círculo de cultura com discentes que compartilharam em 2020/21 a experiência junto à disciplina Estudos da Infância. Ou seja, no que diz respeito ao acompanhamento das experiências e narrativas das discentes, este movimento se organizou de forma intencional em dois momentos temporais distintos: o primeiro na observação junto a disciplina ministrada por Glória no ano de 2020 e depois na organização de um círculo de cultura em 2022, com algumas discentes que experienciaram a disciplina observada. Portanto, o espaço de dois anos entre os dois contatos teve por objetivo contemplar a noção de “experiência formativa”, no sentido das discentes terem a maior quantidade de experiências possíveis dentro dos limites temporais da pesquisa.

Sobre a análise documental, Le Goff (1994) afirma que documentos são frutos de determinadas escolhas. Neste sentido, os documentos produzidos são frutos das escolhas de indivíduos envolvidos no processo de construção dos mesmos. Embora possa não ser uma representação fiel da realidade, pode garantir a percepção de pontos de vistas e de pontos de vida importantes para este trabalho. Assim, os documentos selecionados parte de um breve

sobrevoos pela legislação que compõe a formação docente na UFMG, em especial a FaE e o curso de Pedagogia, as legislações vigentes do curso, bem como os materiais produzidos na disciplina observada (ementa, textos, trabalhos propostos as discentes) e por fim, também com o mesmo recorte temporal da observação realizada, os materiais produzidos pelo NEPEI (eventos, seminários, notas públicas, ciclos de cinema, etc) e seu percurso histórico. Os documentos tanto da disciplina como no núcleo de pesquisa demonstraram práticas educativas que compõe determinadas concepções sobre as infâncias e também desaguam de forma direta ou indireta na formação das discentes no curso de Pedagogia.

Já as entrevistas com os coordenadores do NEPEI partiram do reconhecimento deste núcleo de pesquisa, composto pela grande maioria de docentes que trabalham diretamente com as infâncias, e seu impacto sobre a temática estudada nesta tese. Entende-se que as atividades do núcleo entre: eventos, seminários, debates, projetos de pesquisa/ensino/extensão, etc., são práticas educativas sobre as infâncias que ocupam um espaço fundamental na FaE.

Ribeiro (2008) trata a entrevista como uma estratégia importante para o pesquisador obter informações mais completas e detalhadas sobre seu objeto, que auxiliem a compreensão de aspectos ligados ao campo subjetivo, como: sentimentos e valores. Isso significa ir além das descrições das ações e perceber fatores mais profundos das ações e das relações. A entrevista permite tratar de temas bem específicos levantados durante a análise documental, o que pode auxiliar na real compreensão das ações, diminuindo interpretações superficiais e/ou equivocadas.

O modelo de entrevista realizado foi a semi-estruturada. Os sujeitos que compartilharam deste espaço foram os coordenadores do núcleo até o momento desta escrita. A justificativa pela seleção desses sujeitos foi composta pelo cargo de coordenação, mas também contou com o critério da experiência temporal. As duas entrevistas tiveram tempo aproximado de 1 (uma) hora e foram transcritas.

A primeira foi com a vice coordenadora, que nessa pesquisa terá o nome de Geralda¹⁷, professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade. Possui graduação em Psicologia, mestrado e doutorado em Educação. Sua escolha se estabeleceu por sua ampla e importante participação na história dos estudos sobre as infâncias na UFMG, na FaE e em outras instituições, tendo composto o NEPEI desde sua criação.

¹⁷ O nome Geralda é uma homenagem a minha avó paterna, mulher preta, mãe de oito filhos, que infelizmente não teve a oportunidade de conhecer. As histórias que ouço demonstram seu caráter de resistência e (re)existência diante das opressões sociais existentes.

[...] eu na verdade, relação com a temática eu tenho desde o final dos anos 70, 78 para 79 [...] Eu me formei em Psicologia em julho de 1978 e logo fiz a seleção para o mestrado em Educação. Eu trabalhei também mais de 10 anos com saúde pública. [...] Então foram três pesquisas grandes que a gente fez nesse período do mestrado e quase que a Fulvia teve na banca e tal e ela me dizia ‘sua dissertação quase que podia ser uma tese, uma pena que não tinha doutorado na época’ [...] fui fazer o doutorado, comecei a trabalhar na prefeitura na época do Patrus, com as creches, organizando lá a política de convênios, depois fui pra Educação, trabalhei com a Glaura e fiz o concurso em 1987 na FaE. Foi a primeira vez que a FaE ofereceu uma disciplina (no concurso) que era Educação Infantil, específica, então isso foi histórico também. E aí eu me lembro que eu queria até fazer um concurso antes e a Glaura falou ‘não você não vai fazer’, a Glaura foi minha orientadora. Glaura Vasques e ela falou ‘não você vai entrar na FaE e pela porta da Educação Infantil’, e aí eu fiz esse concursos eram três candidatos, comigo. E aí entrei e entrei na FaE e assim que eu fui contratada no dia primeiro de dezembro 1987, então agora acho que tá fazendo pelo menos vinte e dois anos que eu tô na FaE. (Entrevista com a coordenadora Geralda).

A época, então atual coordenador – que vamos chamar de Luisão¹⁸, também é Professor Associado da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Tem graduação em Pedagogia, mestre e doutor em Educação. Sua participação na pesquisa também tem relação com a condução (partilhada com demais membros do núcleo) dos atuais projetos, portanto, dentro do período de observação e coleta de dados da presente pesquisa.

Minha aproximação na FaE se dá no programa de implementação de escolas indígenas, antes mesmo do mestrado, fiz pedagogia na UEMG e trabalhava em dois grandes projetos: um projeto de educação no campo na região do Jequitinhonha e projetos vinculados à política de assistência social e cultura vinculados a prefeitura de Belo Horizonte. Eu conciliei essas duas experiências por quase 10 anos na minha história, eu acho que isso é constitutivo assim da minha trajetória. E aí em função do trabalho lá no Vale eu fui trabalhar na educação indígena, por convites e redes de relação, na época era magistério indígena, um curso da Secretaria de Estado e eu me interessei por fazer uma pesquisa, um projeto de Mestrado já no campo da infância, porque eu já atuava na Educação Infantil em comunidades rurais da região de Jequitinhonha e em Belo Horizonte em projetos sociais, na época era um Centro de Apoio comunitário não existe ainda CRAS. E então foi aí que me aproximei da FaE. Comecei fazendo disciplina isolada, depois fiz um projeto de Mestrado enfim, aí já tinham vínculo com o grupo TEIA, o trabalho com educação indígena tinha relação com o TEIA, com a Lucinha, mesmo antes do TEIA existir e aí não saí mais. Isso tem 20 anos talvez. Então foi na minha inserção lá em São João del-Rei com professor inicialmente que eu criei uma aproximação maior com o núcleo. E aí São João foi um pouco parceiro do NEPEI nesse sentido, teve alguns cursos em que São João foi polo, outros que professores da FaE foram trabalhar lá e muito por meu intermédio. Mas com o NEPEI foi um pouco nessa relação com a formação que eu me aproximei ao núcleo. E na coordenação eu estou nos últimos cinco anos talvez, como vice coordenador, depois como coordenador - 4 anos, porque eu fiquei um ano de pós Doutorado. (Entrevista com o coordenador Luisão).

¹⁸ Luisão, apelido do padre italiano e missionário Luis Sandrini. Este padre foi missionário da cidade dos meus avós maternos e desenvolveu um importante trabalho social em Jordânia/MG, como ouvi nas histórias dos meus avós e hoje ouço de minha mãe. Em uma passagem de um livro dedicado ao padre Luisão, meu avô escreveu: “E logo no início, os ricos estavam seguindo o seu trabalho, os pobres nem se fala, ficaram todos entusiasmados e foi aumentando. Falava o que era certo, então os ricos foram afastando-se e passando a odiá-lo. Então todos os peregrinos juntaram-se ao jovem líder e fomos seguindo com uma igreja de fé, de luta, de justiça, e pela melhoria da nossa sociedade.”

Por fim, para compor esta pesquisa foi proposto às discentes que cursaram a disciplina Estudos da Infância no período que desenvolvi a observação, um momento de escuta e diálogo diante dos atravessamentos que compõe suas concepções de infâncias construídas a partir de práticas educativas desenvolvidas nas experiências formativas do curso de Pedagogia FaE/UFG, bem como em suas experiências biográficas e sociais, a partir de um Círculo de Cultura (FREIRE, 1983; BRANDÃO, 1983).

O Círculo de Cultura para além de um método ou uma técnica grupal é “[...] a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a ‘dizer a sua palavra’” (BRANDÃO, 2016, p.69). O Círculo de Cultura faz parte de um conjunto de mobilizações, em diálogo com as perspectivas de pesquisa participante aqui já mencionadas, que a partir dos anos 1960, compõe projetos de pesquisa e ações sociais com princípios ancorados na participação, ação e intervenção social e práticas democráticas.

Juntamente com uma crítica ética e, sobretudo, política, daquilo a que Paulo Freire deu o nome de educação bancária, por oposição a uma educação libertadora, surgem e se difundem práticas de ensinar-e-aprender fundadas na horizontalidade das interações pedagógicas, no diálogo e na vivência da aprendizagem como um processo ativo e partilhado de construção do saber. (BRANDÃO, 2016, p. 70).

Nessa contraposição a educação bancária assinalada por Freire o Círculo de Cultura se organiza a partir da disposição dos participantes em roda, em que visualmente nenhum sujeito ocupa um lugar de destaque ou central. O professor, ou na ocasião desta pesquisa, o pesquisador, se apresenta como um coordenador de um diálogo entre as pessoas ali presentes, dispostas a construir e partilharem saberes, num movimento dialético em que todos ensinam e aprendem, com o objetivo de realizar naquele momento uma pedagogia voltada para a autonomia, criticidade, consciência, estruturada em três eixos de transformações: “a de si-mesmo como uma pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; a das estruturas da vida social.” (BRANDÃO, 2016, p. 70).

Além desses eixos transformadores, o Círculo de Cultura apresenta os seguintes fundamentos:

1. Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade deste saber, ele possui um valor em si por representar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha na vida social.
2. Assim também cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais. Cada cultura só se explica de seu interior para fora e os seus componentes “vividos-e-pensados” devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social.
3. Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho, embora pessoas possam aprender e se instruir em algo por conta própria. As pessoas, como seres humanos, educam-se umas as outras e mutuamente se ensinam-e-aprendem, através

de um diálogo mediatizado por mundos de vivência e de cultura entre seres humanos, grupos e comunidades diferentes, mas nunca desiguais.

4. Alfabetizar-se, educar-se (e nunca: “ser alfabetizado”, “ser educado”) significa algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significa aprender a ler crítica e criativamente “o seu próprio mundo”. Significa aprender, a partir de um processo dialógico em que importa mais o próprio acontecer partilhado e participativo do processo do que os conteúdos com que se trabalha, a tomar consciência de si-mesmo (quem de fato e de verdade sou eu? qual o valor de ser quem-sou?); tomar consciência do outro (quem são os outros com quem convivo e partilho a vida? em que situações e posições nós nos relacionamos? e o eu isto significa?); e tomar consciência do mundo (o que é o mundo em que vivo? Como ele foi e segue sendo socialmente construído para haver-se tornado assim como é agora? O que nós podemos e devemos fazer para transformá-lo). (BRANDÃO, 2016, p. 70)

Partindo das premissas acima, o encontro com as discentes a partir do Círculo partilhou de suas experiências formativa, de forma que tal experiência contribua para o desenvolvimento da pesquisa, para o próprio curso de Pedagogia, como para as próprias discentes. Nesse sentido, o Círculo ocorreu no ano de 2022 e contou com a presença de 6 (discentes) que, após uma retomada de contato com o grupo de discentes que cursaram a disciplina observada, se dispuseram a compartilhar suas experiências neste encontro. O encontro durou por volta de 2 (duas) horas e contou com temas geradores como ferramenta de mediação do diálogo. Os temas foram organizados a partir de nosso conhecimento prévio sobre o curso, bem como a partir dos dados construídos durante a tese, somados a temas elaborados por nós durante o diálogo no Círculo, sendo a trajetória de vida; um olhar sobre avaliativo sobre o processo formativo na graduação; as concepções de infância construídas na experiência formativa; expectativas de atuação profissional e quais infâncias e pedagogias esperavam encontrar em um futuro próximo.

Assim, o Círculo de Cultura reconhece em suas bases que cada pessoa é uma fonte de saber, em que sua trajetória e experiência são compostos de cultura e conhecimento. Ainda, compreende que todo processo de educação se estabelece como ato comunitário e, portanto, somente a partir da partilha se torna possível construir conhecimento. E por fim, se apresenta como exercício de leitura crítica da formação, da educação, da própria Pedagogia, dos temas desenvolvidos nessa tese, entre outras possibilidades.

1.3 Revisão de literatura: a relação entre Pedagogia e infâncias na formação docente

As buscas na Plataforma de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES tiveram por objetivo identificar as produções acadêmicas que se relacionam com a temática em torno das concepções sobre as infâncias na formação docente. Desse movimento, objetivou alcançar publicações que dialogassem sobre as múltiplas

concepções sobre as infâncias; as concepções e abordagens presentes cursos de Pedagogia; as concepções de docentes e discentes perante as infâncias e demais possibilidades em diálogo com o campo da Educação.

Para tanto, utilizou-se a associação das palavras-chave: “concepção” e “infâncias” no catálogo da CAPES. Tal movimento demonstrou um resultado amplo, apontando um total de 1.143 (um mil cento e quarenta e três) produções, divididas entre 844 (oitocentas e quarenta e quatro) dissertações e 248 (duzentas e quarenta e oito) teses, entre os anos de 1996 e 2020, produzidas em 157 (cento e cinquenta e sete) instituições de ensino.

A princípio não se utilizou os filtros (grande área de conhecimento, área de conhecimento, área de avaliação, etc.) do Catálogo da CAPES por compreender que demais campos de conhecimento poderiam desenvolver produções que dialogassem com o tema investigado. Entretanto, 272 (duzentos e setenta e dois) trabalhos se localizavam em áreas e/ou temas muito específicos e sem diálogo com a Educação, como o caso da Medicina, Odontologia, Enfermagem, entre outras e, portanto, foram excluídas nesse levantamento bibliográfico. Assim, após esse primeiro movimento de filtragem foram selecionados 871 (oitocentos e setenta e um) trabalhos que abordavam de uma forma ou de outra a temática sobre “concepção de infância”.

Após este acesso ao conjunto de produções, dividiu-se a partir dos títulos e, quando houve dúvidas sobre o conteúdo do trabalho, a partir dos resumos, os trabalhos em temas convergentes, com o objetivo de identificar quais eram as produções que em alguma medida se aproximavam do presente trabalho.

Desse movimento, surgiram seis grandes grupos temáticos. O primeiro grupo de temas apresentou a maior concentração de pesquisas, contabilizando 360 (trezentos e sessenta) trabalhos, que relacionaram infâncias e Educação a partir de temas como: sistemas educacionais, Educação Infantil, primeiros anos do Ensino Fundamental, atuação e concepção de profissionais da educação e processos de ensino e aprendizagem. O segundo grupo, com 181 (cento e oitenta e um) trabalhos, realizaram o diálogo entre infâncias e áreas científicas e/ou campos de conhecimento para além ou em diálogo com a Educação. A seguir, com 129 (cento e vinte e nove) produções, privilegiaram o vínculo entre infâncias e demais espaços sociais, como o mundo do trabalho infantil, infância e cidade, infância e campo, infância e meio familiar, entre outros. Já no quarto tema, com 87 (oitenta e sete) trabalhos, foram abordados trabalhos sobre infâncias e política pública. No quinto tema com 60 (sessenta) trabalhos - onde se localiza mais diretamente o nosso foco de atenção -, foram identificadas produções destinadas ao vínculo entre infâncias e formação docente. Por fim, com 54 (cinquenta e quatro)

trabalhos, que compreendemos como tema a identificação de uma visão geral sobre as infâncias, tendo como característica principal a escuta da voz infantil, o protagonismo infantil, relação entre infância e a moralidade, infância e ética, dentre outros.

É importante salientar que tal divisão realizou-se como um exercício didático, não rígido. Nesse sentido, alguns trabalhos abrem diálogo com mais de um dos seis grandes temas e poderiam, a partir de novas leituras, serem realocados.

A partir dos trabalhos aqui selecionados, é possível identificar nas produções de teses e dissertações um predomínio do vínculo temático entre infância e educação escolar ou infância e escolarização. Ou seja, nos parece possível afirmar que as pesquisas relacionadas à infância privilegiam o espaço escolar, entre as múltiplas possibilidades de investigação nesse ambiente, como campo de pesquisa. Portanto, há um importante volume de conhecimento produzido sobre a experiência docente, a experiência das crianças nos ambientes escolares, proposições e problematizações curriculares para educação infantil e ensino fundamental, entre diversos outros temas, que podem ser consultados, interpretados e utilizados como suporte das práticas pedagógicas e como referências para as políticas públicas.

Outra leitura possível sobre o significativo número de pesquisas que propõe o vínculo entre as temáticas infância e escola revela um movimento histórico situado na modernidade que associa a experiência infantil às instituições escolares. É na modernidade, portanto, que a organização social vigente estabelece a institucionalização das crianças, tornando-as em primeiro plano, não como sujeitos/agentes/atores, mas como alunos que cumprem funções/papéis previamente solicitados, prescrito pela sociedade e efetivadas/materializadas, mesmo que parcialmente, pela instituição escolar.

Marchi (2010) faz um resgate no percurso histórico e epistemológico da Sociologia e demonstra que áreas da Sociologia da família e Sociologia da educação, até os anos 1990, consideravam a infância em suas análises a partir das instituições modernas: a família e a escola. É nesse bojo que o conceito de “ofício de aluno” é elaborado na Sociologia diante do movimento de interpretar a infância e a criança.

O “ofício de aluno” diz respeito ao movimento de aprendizagem de normas, regras e comportamentos que circundam no dia a dia da criança no espaço escolar. Nesse sentido, o significado de ser um bom aluno alude a capacidade de assimilar tais aprendizados, assim como um mau aluno denota uma saída à cena instituída, imaginada e idealizada.

É a partir da emergência da Sociologia da infância como área de conhecimento, especialmente a partir dos anos 1980 que a criança sob a ótica epistemológica passa a ser legitimada como ator social e a infância uma construção social. Nesse cenário surge a noção de

“ofício de criança”, que se relaciona com a atuação da criança diante do papel social atribuído aqueles sujeitos que vivenciam a infância. (MARCHI, 2010). Nesta lógica dos ofícios, a autora argumenta,

O lugar onde ela deve exercer seu "ofício" e comportar-se de acordo com a natureza de sua "identidade infantil" tal como esta emana da definição socialmente dada à infância. Estamos diante do enquadramento da criança – ainda na primeira infância – a papéis institucionalmente prescritos. Ou seja, no centro nevrálgico da "institucionalização da infância", visto como um movimento de invenção e de racionalização de atividades para este período da vida. Trata-se, em resumo, do movimento da construção social da norma moderna da infância e do comportamento infantil. (MARCHI, 2010, p. 190)

A Sociologia da Infância faz parte de um esforço epistêmico e social de desconstruir o modelo moderno de criança e infância e reconstruir a condição social da criança enquanto ator social, co-constutora do seu processo de socialização, bem como co-construturora dos espaços que ela ocupa, para além do espaço escolar. Para isso, estabelece entre suas questões centrais a desescolarização das crianças.

A gênese e constituição da SI diferem de país para país, mas algumas preocupações e questões centrais são comuns à disciplina: 1) a necessidade de "desescolarizar" a abordagem da criança, pois esta não se resume às questões colocadas pela existência da criança somente enquanto "aluno". (MARCHI, 2010, p. 185).

Esta agenda ainda é emergente considerando o volume de pesquisas que associam, por exemplo, "concepção de infância" à educação infantil, como foi possível observar neste levantamento bibliográfico. E mesmo as pesquisas que buscam tensionar a exclusividade da experiência infantil diante do “ofício de aluno”, por vezes o faz a partir deste lugar. Tais indícios reforçam a tese de que na modernidade a principal atuação das crianças ocorre com vistas à materialização/efetivação no espaço escolar do “ofício de aluno”.

Sobre o tema da presente tese, o vínculo entre formação em Pedagogia/ formação docente e concepções de infância, apresenta um o volume de produção, entre as aqui levantadas, consideravelmente baixo. Este dado compõe, entre outras justificativas desta tese, a relevância acadêmica em compreender as concepções sobre as infâncias no curso de Pedagogia, no nosso caso, na UFMG. Ou seja, busca-se elaborar uma tese que auxilie a diminuir as lacunas sobre o que se pensa e se realiza em relação às concepções de criança e de infâncias durante o processo formativo em Pedagogia.

Entre os trabalhos que se debruçaram a partir dos vínculos entre formação docente e infâncias, as principais temáticas evidenciadas foram: formação docente e Educação Infantil; formação continuada; formação docente e infância em licenciaturas para além da Pedagogia;

trajetórias de vida e profissionais dos docentes; e formação docente e infância nas produções científicas.

Diante dessas produções, foram selecionados 7 (sete) trabalhos considerados como de maior proximidade com o problema de pesquisa. Em sua maioria, os trabalhos abordam a temática da infância a partir do vínculo entre Educação Infantil e currículos da formação docente.

O trabalho de Maria Febronio (2010) defendido na Universidade Católica de Santos partiu do seguinte problema de pesquisa: qual a contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para a Educação Infantil na percepção de alunas dos sétimos e oitavos períodos dos anos de 2008 e 2009? Portanto, a autora busca compreender a concepção que os professores, ainda em fase de formação (último ano do Curso de Pedagogia), têm sobre a própria formação. O trabalho parte de um enfoque analítico fenomenológico-hermenêutico e se desenvolveu em três contextos de coleta de dados: uma unidade de Educação Infantil pública na baixada santista como eixo exploratório; a Universidade Católica de Santos como estudo piloto e a Universidade do Rio dos Sinos como estudo focal. Na ordem dos contextos, as metodologias empregadas foram observação, questionário fechado e entrevistas semi-estruturadas.

Os resultados obtidos foram elencados a partir da análise Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) Lefèvre e Lefèvre (2005). Autores como Kramer (2005) e Kuhlman. Jr (1998) foram utilizados na compreensão da educação infantil; Brzezinski (2008) e Saviani (2008) sobre a formação docente e o curso de Pedagogia; bem como Charlot (2005) e Tarfif (2002) de forma específica sobre a carreira profissional de professores. Os resultados da pesquisa se deram prioritariamente a partir das vozes das entrevistas. “[...] as voz das formandas [...] precisam sair dos bastidores, vir para o centro do debate das pesquisas em educação colaborando assim para a construção de conhecimento e teorização nessa área.” (MARIA FEBRONIO, 2010, p. 59).

Em síntese, a partir de questões estritamente sobre a formação docente conclui-se que: há contradições entre teorias estudadas no percurso formativo em Pedagogia e a prática docente, que produz um profissional que pouco compreende a serventia da teoria em seu cotidiano; tal contradição permanece na medida em que as estudantes almejam uma formação mais técnica, que na concepção da autora seriam estruturadas a partir de uma “racionalidade técnica” ou “educação bancária”, oriunda de uma tradição positivista na formação docente; enfim, as estudantes problematizam a estrutura organizacional do curso de Pedagogia, passando principalmente por demandas de melhores estágios de docência e estratégias que diminuem a fragmentação entre teoria e prática. A autora reafirma o posicionamento que a qualidade de

atuação docente perpassa de forma significativa por uma qualidade na formação inicial das professoras.

A pesquisa de Marilene Raupp (2008), realizada na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC teve por objetivo examinar e analisar o entendimento sobre a formação das educadoras de infância e professoras de Educação Infantil na produção científica portuguesa e brasileira com recorte temporal de 1995-2006. Utilizou como base teórico/metodológica a ontologia do ser social, a partir dos fundamentos marxianos, referenciados por autores como Georg Lukács e Agnes Heller.

A partir das análises sobre as políticas de formação docente, associadas as produções científicas de intelectuais dos países pesquisados e o recorte temporal anunciado, a autora afirma que as concepções de educação de infância e de formação docente foram gestadas desde o início do século XX e se caracterizam predominantemente na epistemologia da prática, cuja raiz é o construtivismo, ou seja, o conhecimento se restringe à prática imediata, ao dia a dia das creches e pré-escolas, de caráter pragmático e empirista. Tal viés que valoriza a prática em detrimento da teoria, segundo a autora, se relaciona com os princípios neoliberais presentes nas políticas de formação docentes em Portugal e no Brasil, especialmente a partir da década de 1990.

Como consequência deste movimento algumas tendências foram destacadas: a secundarização do conhecimento; valorização da epistemologia da prática e do construtivismo; crítica aos conhecimentos teóricos, estes considerados distantes da prática; aversão aos conhecimentos acadêmicos; valorização de histórias de vida, narrativas e construção de conhecimentos das competências a partir da prática cotidiana. Em síntese,

A metodologia é priorizada em detrimento do conhecimento, quando o como aprender é mais importante do que “o que aprender” e o “por que aprender”. Como consequência, do ponto de vista da formação docente, ocorre a desintelectualização da educadora e da professora e, do ponto de vista do trabalho docente, o seu esvaziamento. (RAUPP, 2008, p. 167).

A autora argumenta que a empiria e a experiência são noções importantes para o processo de formação educacional, mas insuficientes, pois é necessário do ponto de vista da emancipação humana, pensar os processos além do imediato, sendo fundamental compreender as estruturas, forças e poderes que determinam os fenômenos empíricos. Ou seja, a educação de crianças de 0 a 6 anos e a formação dos profissionais atuantes neste segmento decorre de transformações intencionais e conscientes fundamentadas nas teorias e na ciência vinculada à prática, numa práxis.

A pesquisa de Moema Albuquerque (2007) defendida na Universidade Federal de Santa Catarina teve por objetivo analisar as configurações que a infância e as crianças assumem nos currículos dos cursos de Pedagogia para formação de professores de Educação Infantil das universidades federais do Brasil. Para tanto, a autora realizou um levantamento dos currículos das universidades públicas federais que ofereceram cursos de Pedagogia que, além de outras habilidades de formação, necessariamente ofertavam formação para docência na educação infantil. O recorte temporal se limitou até o ano de 2005, haja vista que em 2006 houve mudanças nas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia.

Além disso, o *corpus* de análise da pesquisa concretizou-se em dezesseis universidades federais por estas oferecerem o curso de Pedagogia com habilitação em educação infantil. Empregou-se a análise de conteúdo como metodologia de pesquisa, a fim de identificar nas matrizes curriculares, nos programas das disciplinas, nos conteúdos e nas ementas os tempos e espaços reservados sobre as crianças e as infâncias. Como fundamentação para suas reflexões, a autora utilizou-se de autores como Freitas (1989) e Rocha (1999) sobre o estatuto científico da Pedagogia; Sarmiento (1997, 2004) e Corsaro (2002) sobre o campo da Sociologia da Infância, campo este privilegiado pela autora ao abordar as concepções sobre as infâncias; Machado (1998) e Kishimoto (2005) sobre a educação infantil e Sacristân (2000) de forma mais específica sobre a carreira docente.

A partir das análises concluiu-se que há três eixos que orientam os currículos dos cursos de Pedagogia: Fundamentos Gerais, Formação Pedagógica e Formação Pedagógica Específica para a Educação Infantil. O primeiro, diz respeito à prevalência das quatro principais áreas de conhecimento das Ciências Humanas: Psicologia, Filosofia, Sociologia e História. Com o mesmo índice percentual, identificou-se o campo disciplinar Metodologia e Pesquisa, que indica a preocupação dos cursos em também formar professor/pesquisador. Os campos da Sociologia e da História se destacam na construção de perspectivas que consideram a criança como sujeito de direitos e ser social, diferenciando-se dos campos da Psicologia e Biologia que tiveram por muito tempo o predomínio epistemológico da Pedagogia. O segundo eixo apresenta que 100% dos cursos dispõem de disciplinas voltadas para Metodologias Específicas de Ensino, mas em sua maioria associadas a conteúdos específicos de outras áreas de conhecimento, como: Matemática, Geografia, Alfabetização, entre outros. Por fim, o eixo Formação Pedagógica Específica para a Educação Infantil indica que 55,56% dos cursos de Pedagogia oferecem disciplinas com conteúdo situados nos fundamentos da educação infantil.

Ainda, o estudo da autora evidencia que não há a percepção de um esvaziamento teórico no curso de Pedagogia. Sobre as infâncias e a Educação Infantil, fica evidente uma prática

escolarizante mediada por concepções do Ensino Fundamental direcionadas à Educação Infantil. Tal concepção também é evidenciada na formação de professores que prioriza a formação para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O contraponto ao predomínio da formação para o Ensino Fundamental encontra-se na Pedagogia da Infância, área que vem galgando espaços nos últimos anos nas concepções do curso.

É importante ressaltar que essa pesquisa teve uma primeira atualização temporal e contextual elaborada pela mesma autora Moema Albuquerque (2013) e uma segunda atualização em colaboração com duas pesquisadoras Albuquerque; Buss-Simão e Rocha (2018), que mesmo não sendo parte da seleção de teses e dissertações aqui levantados contribui na continuidade de interpretação das questões levantadas no trabalho aqui referenciado da autora. A hipótese elaborada por Albuquerque (2007) em relação há uma tendência de crescimento e ocupação de espaço da educação infantil nos cursos de formação em Pedagogia é confirmada na pesquisa seguinte. Moema Albuquerque (2013) ao retomar a análise dos currículos confirma uma significativa expansão quantitativa de disciplinas específicas de fundamentos teóricos para a educação infantil. Além disso, é possível de observar uma consolidação do campo da Sociologia, de forma especial, a Sociologia da Infância, como base teórica nos estudos sobre infância presentes na formação em Pedagogia.

O grande diferencial produzido, sobretudo no campo da recente Sociologia diz respeito à legitimidade da criança como ator social de pleno direito, com características singulares, e à infância compreendida como categoria geracional que constitui os modos de ser criança. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 94)

Este dado dialoga com nossa produção (MARTINS, 2019) que destaca o importante espaço conquistado pela Sociologia da Infância como pressuposto epistemológico de pesquisas que se propuseram desenvolver investigações sobre criança, infância e educação infantil.

Já na recente atualização em colaboração com outras pesquisadoras, Albuquerque; Buss-Simão e Rocha (2018) abordam que o cenário apresentado até o recorte de 2005 se modifica perante as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNCP/2006). Agora, percebe-se a inclusão de conteúdos que englobam a infância e a criança e sua relação com teorias e práticas pedagógicas. (ALBUQUERQUE; BUSS-SIMAO e ROCHA, 2018). A pesquisa observou 33 (trinta e três) currículos de Pedagogia para a formação específica da docência para a educação infantil de Universidades Públicas Federais no Brasil e manteve o objetivo da pesquisa anterior de averiguar o lugar das crianças e das infâncias nessas formações. Foram localizados documentos curriculares a partir dos anos de 2010-2011. Dentre estas buscas, focalizou-se em disciplinas que apresentam alguma palavra-chave que visibilizam

a formação docente para a educação infantil. Tal busca, teve como objetivo central evocar conhecimentos específicos da educação infantil e perspectivas teóricas que fundamentam esse campo. Como resultado, destaca-se um movimento para uma formação docente com propostas epistemológicas voltadas à educação da infância. Bem como, observam-se disciplinas que tematizam, agora, criança e a infância como objeto privilegiado em diferentes áreas do conhecimento, principalmente Psicologia, Sociologia, História, Filosofia e Pedagogia; e em diversos momentos durante todo percurso formativo do curso.

O trabalho de Kátia Silva (2017) faz parte de um conjunto de trabalhos que integram o projeto “Políticas públicas e educação da infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (Nepiec), da Universidade Federal de Goiás (UFG) e teve como objetivo compreender as propostas de formação de professores para a educação infantil nos cursos de Pedagogia. Tendo como horizonte analítico a perspectiva sócio-histórico-dialético – a partir de autores como Karl Marx (2003), Gaudêncio Frigotto (2002) e Ivone Barbosa (2006) – utilizou as metodologias de revisão bibliográfica, a partir do Catálogo de teses e dissertações da CAPES, Banco de dados Nepiec e publicações dos Grupos de Trabalhos (GT 7 e GT 8) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped, bem como análise documental das disciplinas dedicadas a educação infantil nos cursos de Pedagogia no Estado de Goiás. Como referenciais para o estudo, a autora utilizou autoras como Barbosa (2013) e as concepções sobre qualidade na educação infantil, Haddad (2016) e aspectos relacionados à formação docente e Kishimoto (2005) no que se refere a atuação docente. O diálogo entre as legislações sobre direito da criança e dos marcos regulatórios da educação com as contribuições dos referenciais teóricos levaram a autora considerar como fator fundamental da qualidade da educação infantil a formação docente.

A atitude do docente dependerá da forma como esse professor compreende suas atribuições com essas crianças; e das escolhas metodológicas utilizadas em seus projetos. Tais escolhas estão intrinsecamente ligadas a sua formação e seu entendimento de infância. [...] Esta concepção está relacionada à formação do professor e tem por objetivo a formação humana das crianças – e, neste ponto, o conhecimento teórico é indispensável. (KÁTIA SILVA, 2017, p. 21)

Os resultados e discussões da pesquisa caminham para a direção de ampla valorização da formação em nível superior dos profissionais que atuam na docência na educação infantil como forma de garantir a qualidade de atuação nesse campo. Sobre os resultados obtidos na revisão bibliográfica, a autora aponta para uma preocupação comum entre os autores sobre os problemas que afetam a prática docente com crianças. Além disso, as pesquisas sinalizam para

uma melhor conexão entre conhecimentos teóricos e as especificidades do trabalho na educação infantil. Os resultados das análises sobre as matrizes curriculares do curso de Pedagogia no Estado de Goiás apontam para um entendimento da educação infantil perante a inerente associação entre o cuidado e a educação. Porém, também confirmam a necessidade de aproximação dos cursos perante os contextos educativos na educação infantil.

A pesquisa de Kézia Carvalho (2018), vinculado à Universidade Presbiteriana Mackenzie teve por objetivo investigar e analisar como os professores do curso de Pedagogia de uma universidade particular do município de São Paulo, em suas práticas educativas, trabalham as múltiplas linguagens na formação do professor de educação infantil. Nesse sentido, buscou analisar as práticas pedagógicas dos docentes e a identificação das discentes sobre a temática pesquisada. Para tanto, realizou dez entrevistas com docentes e trezes com discentes do sexto semestre do curso de Pedagogia. O referencial teórico perante as temáticas de concepção de criança, educação infantil se orientou a partir da Psicologia de viés fenomenológica a partir de Merleau-Ponty, somados a autores do desenvolvimento das crianças, suas linguagens e culturas, como Vygotsky (1984), Friedmann (2005) e Gobbi (2010).

Mesmo sendo um estudo em uma universidade, Kézia Carvalho (2018) nos chama atenção para a necessidade de averiguar o desenvolvimento do ensino/aprendizagem junto à formação em Pedagogia das múltiplas linguagens e, nesse sentido, a presença de conteúdos que privilegie as crianças pequenas, como os bebês e as crianças nas creches.

Nesta análise sobre a presença das múltiplas linguagens, a autora buscou esta temática em documentos basilares para a formação e atuação docente e salienta que estes apresentam apenas exemplos e categorias sobre os termos “múltiplas linguagens” e “diferentes linguagens”, mas não os define, o que não contribui de forma significativa para a compreensão do tema e dificulta seu vínculo com a atuação prática.

Além disso, a autora aponta a ausência de trabalhos formativos direcionadas à formação docentes que atuará com bebês; há maior preocupação das docentes formadoras com uma formação que visa a pré-escola em relação a creche, além disso, salienta-se a necessidade de maior aprofundamento dessas docentes perante os conhecimentos sobre os bebês e que ainda há dificuldades de se pensar a criança como ser integral.

Assim, Kézia Carvalho (2018, p. 125) aponta que,

Em virtude dos fatos mencionados, enfatizamos a importância de se introduzirem, no currículo do curso de pedagogia, conhecimentos teóricos e práticos específicos para a docência com crianças na faixa etária de zero a três anos. Uma formação para além das linguagens categorizadas como apresentamos pelas vias dos autores abordados numa abordagem da pedagogia da infância.

Tal pesquisa nos chama atenção para a emergência da temática sobre os bebês e as crianças pequenas na formação em Pedagogia e nos interroga sobre quando pensamos em concepções de infâncias, quais crianças são abordadas? Os bebês e as complexidades das múltiplas linguagens são considerados? Qual espaço ocupado por tais temas nos cursos de Pedagogia? Qual a influência do curso na atuação com estas crianças?

Por fim, a investigação de Livia Lage (2018), vinculada a Universidade Católica do Rio de Janeiro teve como objetivo compreender noções do processo formativo de professores da Educação Infantil que articulam em seu trabalho pedagógico concepções de crianças enquanto sujeitos de direitos, socialmente e historicamente situados. Diante deste objetivo, a pesquisadora questiona o quê no percurso formativo aproxima à docência e as particularidades das crianças. Para lançar luz sobre tais questões utiliza como método análise documental (LE GOFF, 1996) a partir de relatórios de avaliação das instituições escolares de crianças e realiza entrevista com docentes.

A pesquisa demonstra que a articulação entre docência e infância se estabelece, mesmo com seus limites, a partir de competências adquiridas na prática docente. Isso significa, “[...] a docência como palco das aprendizagens mais relevantes sobre a Educação Infantil” (LAGE, 2018, p. 151).

Outro elemento que se soma à prática docente e a formação teórica são as vivências e experiências que constituem as docentes ao longo de sua vida. Livia Lage (2018) argumenta que o trabalho docente também é composto pela identidade docente. A identidade exposta na prática adquire potência capaz de disseminar o processo educativo junto as crianças.

Portanto, a formação docente para a Educação Infantil beneficia-se (i) das experiências pessoais dos professores que os aproximam de suas próprias infâncias (entende-se: suas forças criativas, lúdicas, imaginativas) – dimensão pessoal; (ii) do exercício da docência na Educação Infantil, que proporciona o convívio direto com as crianças, com os pares professores, com os gestores e a atualização de saberes na ação pedagógica (CANÁRIO, 2006) – dimensão da prática docente; (iii) dos conhecimentos teóricos, conceituais, jurídico-normativos relacionados à Educação Infantil – dimensão racional. (LAGE, 2018, p. 152).

Ou seja, entre outros elementos, esta pesquisa salienta que uma prática docente que seja coerente com concepções de infância enquanto sujeitos sociais, históricos e de direito, tende a articular o sujeito docente, sua experiência e vivência, a formação teórica que orienta uma prática não natural, mas intencional, e o próprio cotidiano prático com as crianças. Nesse sentido, nos cabe questionar: a formação docente, a formação nos cursos de Pedagogia se preocupa com “a pessoa na pessoa do professor”? (OSTETTO apud LAGE, 2018, p. 157). A formação em Pedagogia se propõe a articular experiência e vivência discente com elementos

teóricos que compõe o curso? A formação voltada para concepções de infância busca dialogar com as memórias da infância que cada discente carrega consigo?

*Tem quem me enxergue radical
Tem quem me enxergue pedagogo¹⁹
Atípico - Djonga*

2. Capítulo II: Qual Pedagogia temos.

Como anunciado no capítulo metodológico, a presente tese parte da perspectiva crítica de pensamento²⁰, mais especificamente da Pedagogia crítica, e busca analisar as concepções sobre as infâncias construídas ao longo da formação do curso de Pedagogia da UFMG. Para tanto, propõe trabalhar com dados de pesquisa tanto do campo documental, curricular e um recorte dos sujeitos envolvidos nessa formação, tendo como horizonte teórico uma disputa conceitual e prática sobre a Pedagogia e a Educação.

Disputa, pois, a Pedagogia como área de conhecimento, curso de formação e prática educativa, é atravessada continuamente por diferentes perspectivas, *modus operandi* que sempre de forma intencional somam-se a outros elementos constitutivos da relação humana para construção de uma realidade social. Assim, a Pedagogia pode ser mobilizada como meio para alcançar projetos de sociedade, e por isso, está sempre numa relação de disputa.

A sociedade em que vivemos se perpetua a partir do projeto de modernidade que se instituiu no processo de colonização, da consolidação do capitalismo e, portanto, na lógica de dominação de determinados seres humanos por outros. Todo esse projeto de modernidade contou com contribuições fundamentais de práticas “educativas” e “pedagógicas”. Ou seja, contou com uma organização propositiva de ensinamentos com objetivo era naturalizar

¹⁹ Trecho da música Atípico (2018) do rapper belorizontino Djonga. O rapper é nacionalmente e internacionalmente reconhecido pela radicalidade de suas letras que tematizam a denúncia do racismo, das desigualdades étnico raciais e sociais, bem como a marcante valorização da cultura negra e periférica. Frases como “fogo nos racistas”, marcam o posicionamento firme e radical de Djonga. O álbum “O menino queria ser Deus”, na qual a faixa Atípico faz parte, foi eleito o 6º melhor disco brasileiro de 2018 pela revista Rolling Stone Brasil. Em 2020 Djonga foi o 1º brasileiro indicado ao prêmio BET Hip Hop Awards nos Estados Unidos.

²⁰ Em verbete presente na obra *Dicionário Paulo Freire* (2016), a partir do autor Raymond Geuss (1988), há a seguinte síntese para a *Teoria Crítica*: a) ela toma posição clara diante da ação humana, visando esclarecimento das pessoas que a assumem, fazendo-as capazes de descobrir quais seus interesses e levando esses agentes à libertação das coerções, às vezes autoimpostas e sempre autofrustrantes; b) não deixa, por isso, de ser uma forma de conhecimento; c) difere, epistemologicamente, das teorias das ciências naturais, que são objetificantes, ao passo que as teorias críticas são reflexivas, o autor se conhece ao conhecer. (GUARESCHI, 2016, p. 394)

processos de dominação, opressão, deformação e exclusão de culturas, modos de ensinar, aprender, viver e existir.

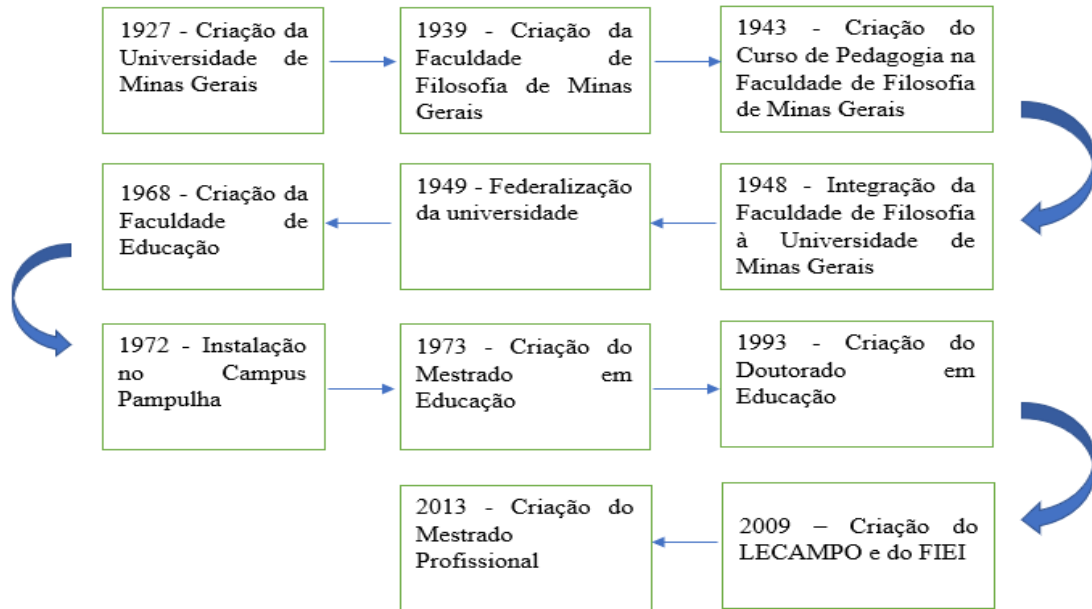
Isso posto, retomo a provocação da epígrafe que sinaliza um certo antagonismo presente nas palavras *radicalidade* e *Pedagogia*. O verso do rapper em questão poderia indicar uma compreensão social do que significa a Pedagogia? No senso comum, se perguntarmos às pessoas nas ruas se a palavra Pedagogia se associaria à radicalidade, que resposta teríamos? Qual a relação desse jogo de palavras e questões sobre as concepções perante as infâncias construídas ao longo do curso de Pedagogia?

A literatura sobre a Pedagogia, mais especificamente, sobre seu curso de formação, em publicações como Libâneo (2001), Gatti (2004, 2010), Franco, Libâneo e Pimenta (2007, 2011), Brzezinski (2011), Severo e Pimenta (2015), Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017), Pimenta, Pinto e Severo (2020) e Saviani (2007), indicam que desde as primeiras regulamentações do curso de Pedagogia, os legisladores²¹ não se preocuparam em definir as especificidades dessa formação e, por consequência, as exigências da profissão. Tal falta de clareza marcou a história da Pedagogia como um curso generalista e impreciso sobre as atividades educacionais a serem desenvolvidas e suas concepções. Estruturou-se também de forma dicotômica com orientações ora mais voltadas para o conteúdo e a prática, ora para o método e a teoria.

Brzezinski (2011) demonstra este percurso histórico, perpassando por regulações, órgãos legisladores e discussões políticas que são constitutivos da identidade ou identidades dos pedagogos, sua formação e prática. Com a necessidade de perpassar pelo passado, refleti-lo e assim, discutir e modificar o presente, percorremos um caminho similar ao da autora, mas a partir do nosso objeto de pesquisa. Tendo as premissas que a história e o espaço são fenômenos e produtos de inter-relações sociais, que influenciam na construção de objetos, sujeitos e realidades, dirigimos neste primeiro momento os olhares justamente para a história da FaE/UFMG e a constituição de seu curso de Pedagogia, em diálogo com o contexto sociocultural e econômico de cada época, mesmo com a ciência de que “[...] O passado (ou, os passados) escolheu aquilo com o que seria lembrado.” (FARIA FILHO; SOUZA; FONSECA, 2016, p. 10).

²¹ Por legisladores tendo em vista nosso processo histórico caracterizado como sociedade fechada (FREIRE, 1974, 1976), com marcas estruturais da colonização que instituiu a inexperiência democrática, a ausência de autogovernos e a ausência de participação popular.

Como demonstrado na figura 1²², a história da FaE/UFMG se conecta com o ano de 1927 e perdura até os tempos atuais com crescimento de sua estrutura física, cursos, número de funcionários, discentes e docentes.



Fonte: Autor, a partir das informações disponíveis no portal da FaE/UFMG

A base historiográfica desenvolvida neste momento se organiza a partir da pioneira publicação *Formação Docente na UFMG: história e memória* (FARIA FILHO; SOUZA; FONSECA, 2016), estruturada a partir de um projeto de pesquisa²³ desenvolvido na sede do Centro de Memória e Documentação (CEDOC) da FaE/UFMG, com objetivo de “[...] investigar o processo pelo qual a UFMG se constituiu como instituição formadora de professores para a educação básica, bem como modelos de formação debatidos, elaborados e operacionalizados pela instituição ao longo de sua história. (FARIA FILHO; SOUZA; FONSECA, 2016, p. 15).

Já em 2012 o grupo de pesquisa/autores identificou a ausência de estudos sobre a história do curso de Pedagogia da UFMG. Embasados e preocupados pela noção de memória (LE GOFF, 1997), estabeleceram subprojetos que dessem conta de parte desta história. Nesse sentido, a presente tese também busca participar, além de outros desafios, de um movimento que recupera e conta a história do curso de Pedagogia na FaE e seus sujeitos.

²² Fonte: a partir da publicação Faria Filho; Souza; Fonseca (2016) e informações no site da FaE/UFMG <Disponível em: <https://www.fae.ufmg.br/>> Acesso: 01 de julho de 2021, sistematizadas pelo autor.

²³ Projeto “Formação de Professores para a Educação Básica na Universidade Federal de Minas Gerais: história, memória e modelos atuais”, coordenado pelo Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho, no período de 2013-2016.

O início desta rememoração e contextualização é datada em 1927, ano de fundação da Universidade de Minas Gerais (UMG), por iniciativa do governo de Minas Gerais, a partir da junção de quatro escolas de nível superior na capital mineira: a Faculdade de Direito (1892), a Escola de Odontologia (1907), a Faculdade de Medicina (1911) e a Escola de Engenharia (1911), em um contexto de inexistência de cursos de licenciatura, onde quem lecionava costumeiramente eram médicos, advogados e engenheiros formados nas antigas escolas normais - criadas em 1835 que tinham por objetivo formar professores para atuarem no ensino primário e era oferecido em cursos públicos de nível secundário, hoje Ensino Médio -, que ensinavam à uma pequena parcela da sociedade.

O contexto dos anos 1920 foi marcado por discussões a respeito do ensino superior brasileiro, protagonizado pela Associação Brasileira de Educação (ABE) – movimento precursor da modernização educacional no Brasil -, criada em 1924, que, de feitio inovador, estabeleceu suas discussões de forma descentralizada, a partir de seções estaduais e departamentais. As discussões e reflexões sobre as funções das universidades eram desenvolvidas no departamento de Ensino Técnico Superior, que em 1927 organizou um inquérito buscando lançar luz a questões tais como: “qual o papel da universidade e qual o tipo universitário a ser adotado no Brasil?” (HADDAD 2015, apud VIANA et al, 2016, p. 69)

O cenário de mobilizações na educação acompanhava as dinâmicas e transformações sociais da época. Os anos de 1920 foram marcados pelo intenso êxodo rural e intensificação, portanto, da vida urbana. Ainda, a mão de obra formal era predominantemente de imigrantes. A modernização tardia (a partir do ideário ocidental) do Estado brasileiro mostrava suas primeiras feições, impulsionados por movimentos como a Semana de Arte Moderna de 1922, a criação do Partido Comunista no mesmo ano, influenciado pela Revolução Russa, o movimento tenentista de 1922 a 1927, entre demais mobilizações sociais. A educação nesse enredo também avançava e se encontrava na formulação e no fortalecimento de suas primeiras faculdades em busca de uma identidade nacional, tanto na formação de profissionais para atuar nas escolas de cursos Normais, como no desenvolvimento do pensamento acadêmico.

Saviani (2007) demonstra que na história brasileira há duas grandes tendências teórico pedagógicas, a primeira denominada como tradicional, com vertentes religiosas ou leigas e a segunda seria a Pedagogia Nova. A primeira tendência foi dominante no Brasil até o final do século XIX, portanto, nos anos de 1920 ainda estava muito presente suas premissas, tendo seus fundamentos teóricos a prática pedagógica, a partir da formulação de métodos de ensino voltados para o princípio do “como ensinar”, ou seja, a teoria sobressaía à prática.

Embasados epistemologicamente,

[...] desde a pedagogia de Platão e a pedagogia cristã, passando pelas pedagogias dos humanistas e pela pedagogia da natureza, na qual se inclui Comênio, assim como a pedagogia idealista de Kant, Fichte e Hegel, o humanismo racionalista, que se difundiu especialmente em consequência da Revolução Francesa, a teoria da evolução e a sistematização de Herbart-Ziller, desembocavam sempre numa teoria do ensino (Suchodolski, 1978). (SAVIANI, 2007, p. 103)

Este cenário de teorias do ensino pôde ser observado nas formações e na didática da escola normal. Observava-se, nesse sentido, a centralidade no professor e em sua instrução. Caberia à escola (na figura do professor) a tarefa de transferir/transmitir os conhecimentos historicamente acumulados e aos alunos a necessidade de assimilação dos conteúdos.

Cruz (2012) analisa este contexto a partir de uma investigação que entrevistou pedagogos formados a partir da década de 1930 e anteriormente (em sua ampla maioria) nas escolas normais. Seus relatos demonstram a ênfase nos processos formativos nas teorias sobre a prática docente. “[...] no curso Normal, predominou a ênfase na prática com *muita teoria*, ao passo que, no curso de pedagogia, predominou a ênfase na teoria com *pouca prática*”. (grifos do autor, p. 153).

Mas de fato, foi somente no final da década de 1930 e início dos anos 1940, a partir de um grupo de professores e do decreto 1.190/1939 que se postulou o embrião da Faculdade de Educação de Minas Gerais, a partir da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (FFMG). A Faculdade era organizada em quatro seções e doze cursos: seção de Filosofia, com o curso de Filosofia; seção de Ciências, com os cursos de Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia, História e Ciências Sociais; seção de Letras, com cursos de Letras clássicas, Letras neolatinas, Letras Anglo-germânica; seção de Pedagogia, com o curso de Pedagogia e, por fim, seção de Didática, com o curso de Didática. Tais cursos careciam de serem submetidos e autorizados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

A dinâmica de formação se esquematizou no que ficou conhecido no cenário de formação de professores nacionais com o desenho “3 +1”. Ou seja, os discentes cursavam suas formações em matérias específicas em suas respectivas seções por três anos e, assim, adquiriam os diplomas de bacharéis. Caso o discente optasse por se formar no campo da docência, era necessário cursar mais um no curso de Didática e, então, estariam habilitados para licenciatura.

Também situando este momento histórico, a partir da década de 1930 observa-se no Brasil (bem como em outras países da América Latina) o ideal de um Estado-nação forte e moderno, com o desenvolvimento industrial ascendente, a partir da instituição, por exemplo, do Conselho Federal de Comércio Exterior (1934), Conselho Nacional de Estatística (1936), o Conselho Técnico de Economia e Finanças (1937), Departamento Administrativo do Serviço Público (1938), Conselho Nacional do Petróleo (1938), Conselho Nacional de Águas e Energia

Elétrica (1939). Viu-se também nessa conjuntura o desenvolvimento econômico, a partir do comércio exterior que se situava na disputa política entre Estados Unidos e União Soviética, em que o Brasil tinha o desafio de estruturar a longo prazo políticas de investimento, como as áreas da educação e pesquisa. (SECCO, 2020).

A educação nacional também se vinculou aos processos de modernização impulsionados pela urbanização e industrialização. Movidos por ideias liberais reformistas e, por consequência, de manutenção do *status quo* da estrutura de classe, ou seja, “[...] a luta era contra a escola tradicional, não contra o Estado burguês.” (ROMANELLI, 1987, p. 151), nomes como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros, influenciados pelos princípios educacionais estadunidenses e europeus foram pioneiros da denominada Escola Nova no Brasil, sendo este um movimento de mudança (no sentido modernizador) nas perspectivas educacionais nacionais.

Saviani (2007) aponta que a Escola Nova é oriunda de um conjunto de perspectivas educacionais aglutinadas, como já referenciado, de Pedagogia Nova. Sua ênfase, diferente das pedagogias tradicionais, subordina a teoria à prática e desenvolve teorias da aprendizagem voltadas para o “como aprender”. Nesse sentido, a centralidade desta pedagogia encontra-se no educando, a escola é entendida como um espaço aberto às proposições dos alunos que a partir da interação entre pares e professores constroem sua própria aprendizagem e conhecimento. Portanto, o professor tem o papel de mediação e acompanhamento as aprendizagens.

As raízes epistemológicas da Pedagogia Nova parte deste da Filosofia de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Kierkegaard, Stiner, Nietzsche e Bergson até a chegada do movimento da Escola Nova²⁴, incorporando fundamentos psicológicos na educação. Nessa conjuntura essa nova perspectiva pedagógica emerge na formação docente, em que o pressuposto epistemológico encontra-se em autores como J. Dewey. (SAVIANI, 2007)

No Brasil os efeitos a partir da Escola Nova podem ser sintetizados nos documentos *Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932* e o *Manifesto dos Educadores: mais uma vez de 1959*. Tais documentos com ideais de modernização, contraposição ao conservadorismo católico e responsabilidade pública da educação, creditavam na constituição de um novo ser humano, identificado com a modernidade da época.

Ora, não podia permanecer inalterável um aparelho educacional, cuja base residia uma velha concepção da vida, na sua rigidez clássica, numa época em que a indústria mecânica, aumentando a intensidade, transformou as maneiras de produção e as condições do trabalho, e, criando esse fenômeno novo da urbanização precipitada da sociedade, acelerou as modificações nas condições e nas

²⁴ Hoje a versão mais cultuada e desenvolvida nos espaços educacionais é o construtivismo, que mesmo tendo suas particularidades também busca desenvolver teorias da aprendizagem.

normas da vida social a que correspondem variações nas maneiras de pensar e de sentir e nos sistemas de ideais e de conceitos. (AZEVEDO, 2010, p. 26).

No cenário mineiro e belorizontino, as influências dessas mudanças educacionais supracitadas foram vistas com destaque na Escola de Aperfeiçoamento, concretizada em 1929. Com professores formados em instituições europeias e estadunidenses como o Instituto Jean-Jacques Rousseaus de Genebra e do Teacher's College dos Estados Unidos, a experiência mineira é considerada uma das pioneiras na introdução das teorias e práticas do escolanovismo no Brasil na formação de professores. (KULESZA, 2019).

Pode-se observar diante de todas as mobilizações e transformações brevemente elucidadas até aqui um plano de fundo nacional disposto a partir de perspectivas pedagógicas antagônicas. Assim, como supracitado a partir de Saviani (2007) as correntes de pensamento: pedagogia tradicional e pedagogia nova evidenciaram na conjuntura brasileira um problema estruturante na pedagogia: o dilema entre teoria e prática. Como veremos, tal dilema está entre os principais fatores da ausência de identidade do curso e na atuação do pedagogo que oscila entre teorizar sem praticar ou praticar sem teorizar.

Essa inconsistência de identidade presente nos processos formativos também é apontando por Araújo e Melo (2016) já no cenário de criação da Faculdade de Educação de Minas Gerais, à época Faculdade de Filosofia de Minas Gerais. Os autores indicam que até o final da década de 1940, circulavam duas perspectivas que influenciavam as ações de professores, uma de caráter mais técnico e outra mais humanista, que podem ser interpretadas ao mesmo tempo como concepções antagônicas e como perspectivas complementares. Uma possibilidade de síntese de tais perspectivas seria:

De um lado, a ideia de que a faculdade prepara o professor: é preciso que o candidato ao magistério ingresse na faculdade, escolha um curso de sua aptidão, realize todas as “tarefas” planejadas e, ao final, estará preparado para lecionar. É a concepção prevista na lei, cuja tradução o relator expressou tão bem: professores profissionais! [...] o candidato a professor também se submete à arbitrariedade de uma trajetória a ser cumprida para se tornar um profissional e não um expoente da cultura desinteressada. O professor Arthur Versiani Veloso poderia ser considerado um lídimo representante dessa posição. De outro lado, a concepção de que o professor se forma na prática, com as experiências que vai acumulando, nas trocas que vai realizando com seus próprios alunos, com seus colegas de trabalho. Nessa perspectiva, são privilegiadas as atitudes de autorreflexão e constante “correção de rotas”, em direção ao aperfeiçoamento da própria ação de ensinar. O professor Mario Casasanta encarnaria essa perspectiva de formação. (ARAÚJO e MELO, 2016, p. 59).

O curso de Pedagogia, próximo do que conhecemos hoje, teve início no ano de 1943, após a criação de sua seção específica na FFMG. A autorização para funcionamento ocorreu por meio do Decreto n. 23.841 de 14 de outubro de 1947. Os anos seguintes foram marcados

pela integralização da FFMG à UMG (1948) e posteriormente pelo processo de federalização da universidade (1949).

O final da década de 1960 se caracteriza por um período ímpar para as universidades, para os cursos de formação de professores, bem como para a formação em Pedagogia. Este período é marcado no campo universitário pela reforma de 1968 - Decreto-lei n. 62.317 de 22 de fevereiro de 1968 - e no cenário nacional e latino americano por ditaduras militares.

Fonseca (2016) buscou compreender este período a partir de depoimentos de importantes docentes da época, que vivenciaram o espaço e a história da FaE/UFMG por longos anos. Nestes depoimentos são marcantes as tensões perante a desintegração da Faculdade de Filosofia - que integrava diversos cursos - para as especificidades da Faculdade de Educação enquanto unidade “independente”. Esses docentes,

[...] Foram unânimes na consideração de que a passagem de Faculdade de Filosofia para a Faculdade de Educação ocorreu em meio a inúmeros conflitos e tensões, sendo percebida entre sentimentos de perda e sofrimento para uns e enorme expectativa para outros, num período marcado por grandes dificuldades no Brasil. (FONSECA, 2016, p.100)

A fala da professora titular da FaE/UFMG Magda Soares²⁵, no evento de 40 anos da FaE/UFMG em 2008 e sintetizada por Fonseca (2016) nos possibilita enxergar este momento histórico. Como fica marcado nas palavras da professora, é impossível dissociar o contexto universitário e o contexto político nacional (e latino).

Segundo a professora Magda Soares, as discussões sobre a reforma de 1968 tiveram início nos anos 1966-1967 e partiram do “desmonte” da Faculdade de Filosofia, que se desmembrou em vários departamentos²⁶, sendo que o campo pedagógico ganhou autonomia e identidade própria. A partir do Departamento de Pedagogia e Didática se estruturou a Faculdade de Educação, inspirada na experiência da Universidade de Brasília, conduzida por Darcy Ribeiro e no contexto mineiro por Aluísio Pimenta²⁷.

²⁵ Magda Soares foi professora titular FaE/UFMG, faleceu no início de 2023 e participou ativamente no processo de construção da FaE/UFMG. Atualmente é membra da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, membro de comitê assessor do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, consulta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

²⁶ Instituto de Ciências Exatas; Instituto de Ciências Biológicas; Instituto de Geociências; Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas; Faculdade de Letras; Faculdade de Biblioteconomia; Escola de Engenharia; Faculdade de Ciências Econômicas; Faculdade de Veterinária; Faculdade de Direito; Faculdade de Medicina; Faculdade de Odontologia e Faculdade de Educação.

²⁷ Darcy Ribeiro (1922-1997) foi antropólogo, sociólogo, professor, escritor, indigenista e político. Participou da criação da Universidade de Brasília (1962), bem como do governo de João Goulart, ficando à frente de dois ministérios (Casa Civil e Educação). Após o golpe militar foi preso e exilado. Retorna ao Brasil via anistia em 1976 e se elege vice governador do Rio de Janeiro em 1982, onde auxilia na construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Darcy também se elege senador e tem importante participação na criação da LDB/96.

É a partir da reforma da Lei de Reforma Universitária de 1968 que a UFMG passou a se estruturar a partir do tripé “ensino, pesquisa e extensão”, bem como começou a ofertar os cursos de pós-graduação, primeiro com o mestrado e depois com o doutorado, com significativo investimento na pesquisa, modernização e avanços na infraestrutura. Com o cenário entre a repressão da ditadura militar vigente e os avanços no campo da pesquisa, inovação e ensino superior que a reforma de 1968 é considerada paradoxal.

Imposta pelos militares que almejavam impacto na produção nacional e servir o mercado, a reforma foi inspirada no modelo universitário norte americano, organizado pela lógica da produtividade, que influenciou entre outras coisas, na extinção das cátedras e criação dos departamentos.

A reforma se viabilizou a partir do poder militar, bem como a partir de entrecruzamentos de forças e interesses. Segundo Motta (2014), uma parcela do corpo universitário desde movimentos estudantis, professores e organizações científicas, mesmo sofrendo com a imposição ditatorial, entendia que a reforma significaria uma universidade de formato similar ao modelo de países desenvolvidos, assim, oportunidade de ampliação no número de vagas, especialmente para população de baixa renda²⁸ e melhores condições de salário e trabalho para os profissionais.

Entre seus principais impactos na formação docentes foi a distinção entre as faculdades de educação, responsáveis pelo curso de Pedagogia e a formação pedagógica para os licenciados, de responsabilidade de outras faculdade e institutos específicos.

Entretanto, como supracitado, as reformulações da universidade não ficaram distantes do contexto ditatorial brasileiro, que perseguiu políticos, movimentos sociais, censurou a imprensa, promoveu prisões e torturas, entre diversas outras repressões²⁹. Retomando à Magda Soares, a implantação de uma nova Faculdade de Educação se estabeleceu, portanto, a partir de constante vigilância, ameaças e violências.

Nos anos finais da década de 1960 estávamos criando um nova universidade sob vigilância permanente de olhos externos, sob ameaça permanente de invasões do

Aluísio Pimenta (1983 – 1985) foi doutor em Química Orgânica e Biológica pela UFMG e pós-doutorado em Química dos Produtos Naturais pelo Instituto Superior de Saúde de Roma. Foi professor catedrático da UFMG e ocupou o cargo de reitor entre 1964 e 1967, quando foi afastado pelo Regime Militar e foi para o exílio. Após retornou do exílio foi reintegrado ao quadro de funcionários da UFMG, e em 1991 foi nomeado reitor da UEMG. Também teve importante contribuição como presidente da Fundação João Pinheiro.

²⁸ Importante ressaltar que o ideário de ampliação de vagas para camadas populares não se efetivou. A universidade continuou sendo espaço privilegiado da elite e classe média brasileira até anos recentes, quando políticas como Lei de Cotas passaram a proporcionar a entrada de pobres, negros e indígenas na universidade.

²⁹ Além do seu caráter violento, “A ditadura deixou um país mais desigual, mais endividado e mais dependente. Os anos ditatoriais foram de perda de renda para os trabalhadores. Em 1960, o 1% mais rico do Brasil possuía 12% da renda nacional e, em 1980, 17%.” (SECCO, 2020, p 77).

campus, em meio à angústia da prisão de professores e alunos, da permanente censura ao que falávamos e fazíamos, tivemos nossos reitor, o professor Aluísio Pimenta destituído pelo governo militar, substituído por um coronel interventor e quantas vezes tivemos que esvaziar as pressas da FaE, porque o exército estava vindo em direção ao campus? Quantas vezes fomos visitar colegas e alunos no antigo DOPS, na Penitenciária de Neves? Quantas vezes ajudamos colegas e alunos a sair clandestinamente do país? Quantas vezes choramos colegas e alunos torturados ou mortos, como Walquiria, que hoje dá nome ao nosso Diretório Acadêmico? (FONSECA, 2016, p.105)

Neste cenário de reforma a FaE/UFMG se institui como unidade formal, com professores dos antigos departamentos de Pedagogia e Didática, em que se estabeleceu como objetivos da Faculdade: a) Formação de especialidades para todos os graus de ensino; b) Formação pedagógica de professores licenciados para o ensino médio em todos os ramos; c) Pesquisa educacional; d) Desenvolvimento de experiência pedagógica. E organizada a partir de quatro departamentos 1) Métodos e Técnicas de Ensino; 2) Métodos e Técnicas de Pesquisa; 3) Administração Escolar e 4) Ciências Aplicadas a Educação³⁰.

A partir da nova unidade educacional buscou-se articular uma nova proposição de formação de professores, baseado nos pilares da interdisciplinaridade; no tripé “ensino, pesquisa e extensão”; na formação a partir de um sistema profissional, com atuação no mercado de trabalho e formação integral. (OLIVERA, 2016)

Para o curso de Pedagogia, viu-se a partir do período do final dos 1970 e década de 1980 diversas movimentações nacionais no sentido de reformulações curriculares que dessem conta dos impasses perante a indefinição ou falta de identidade do curso. Esse contexto se caracterizava ainda por articulações da comunidade universitária no sentido de resistência aos traços do regime militar que compuseram as reformas dos anos anteriores, como postulado em eventos como o I Seminário de Educação Brasileira em 1978 na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e I Conferência Brasileira de Educação em 1980 na Universidade de São Paulo (USP).

Na FaE/UFMG, nos anos de 1983-1985 se estabeleceu uma Comissão de Reformulação Curricular e entre as considerações consensuais se pautou uma estrutura de curso a partir da “ação educativa, a partir de uma sólida fundamentação teórica e da inserção da prática concreta, ambas orientadas pela problemática brasileira em geral e, em especial, mineira.” (MESQUITA, 2016, p.153), portanto, buscando romper a formação ofertada que “detinha um caráter

³⁰ A época: 1) Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino: Coordenado pela prof. Alaide Lisboa de Oliveira; 2) Departamento de Métodos e Técnicas de Pesquisa: Coordenado pela prof. Terezinha Oliveira; 3) Departamento de Administração Escolar: Coordenado pela prof. Maria Antonieta Bianchi; 4) Departamento de Ciências Aplicadas a Educação: Coordenado pela prof. Raimundo Nonato Fernandes.

negligente, tanto por omitir a dimensão epistemológica quando por reservar ‘cargas horárias irrisórias para as áreas metodológicas’. (MESQUITA, 2016, p.154)³¹.

Entre as últimas décadas do século XX e início do século XXI algumas reformulações nos currículos e espaços da FaE/UFMG foram sendo desenvolvidas. Destaca-se a criação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), como órgão complementar da unidade em 1990; criação do curso de doutorado em 1993; inauguração do novo prédio da FaE em 2003; criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) e da Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) em 2009 e criação do Mestrado Profissional Educação e Docência (Promestre) em 2013.

Atualmente, em conformidade com as legislações vigentes, em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia de 2006, o curso na FaE/UFMG é organizado por disciplinas ofertadas três departamentos: Departamento de Administração Escolar (DAE), Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE) e Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), com carga horária obrigatória de 3.240 horas, divididas em disciplinas obrigatórias (1.920h), optativas (780h) e livres (120h). Nessa configuração, os discentes ao chegarem no 6º período escolhem uma formação complementar, podendo ela ser: Administração de Sistemas e Instituições de Ensino; Educador Social; Educação de Jovens e Adultos; Ciência da Educação (única com obrigatoriedade de desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso) ou a Formação Livre, em que o discente organiza um percurso próprio em diálogos com áreas como Psicologia, Teatro, Saúde, etc.

Essa organização, segundo a plataforma eletrônica da faculdade, tem por objetivo “formar profissionais da Educação capazes de entender e contribuir para a melhoria das condições em que se desenvolve a ação pedagógica, comprometidos com um projeto de inserção social”, na docência em Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, educação profissional na área de serviços e apoio escolar, administração, inspeção, supervisão, orientação pedagógica, assim como atuação em outras áreas em que se desenvolve fenômenos educativos. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG, 2021)

A partir deste resgate histórico, os autores supracitados sobre o campo da Pedagogia e seu curso de formação também nos auxiliam na compreensão de *qual Pedagogia temos*. A título de organização, as discussões desses autores serão apresentadas a partir de eixos temáticos, a saber: discussões introdutórias e o curso de Pedagogia no exterior; discussões sobre

³¹ Informações a partir do documento FaE/UFMG, 1986, p.58

currículo e legislações; a Pedagogia como campo de conhecimento e ciência da Educação; críticas a respeito da fragmentação e predomínio da formação com ênfase à docência; passando por proposições sobre o campo analisado e, por fim, considerações sobre o compromisso social da Pedagogia.

Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007, 2011), a Pedagogia se apresenta socialmente como teoria, campo investigativo ou atividade prática, portanto, adquire diferentes conotações. Nesse cenário, ainda de forma contemporânea, não se identifica consenso sobre seu significado, o que dificulta significativamente uma “essência” sobre o agir e o pensar pedagógicos.

Na concepção dos autores, a Pedagogia diz respeito à um determinado campo de conhecimento, com especificidades epistemológicas, tendo na sua estrutura constitutiva a teoria e a prática da Educação, ou ainda, teorizações e práticas da formação humana, bem como os processos de ensino e aprendizagem denominados como didática.

Nessa esteira, Libâneo (2001) questiona o que entendemos sobre o termo educação ou prática educativa. Segundo o autor,

[...] Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. (LIBÂNEO, 2001, p. 7)

Portanto, a educação é necessariamente uma prática social, caracterizada por ações voltadas para o processo de humanização. Tal processo se estabelece mediante a relações sociais que nos últimos séculos foram mediadas pela lógica do capitalismo e sua inerente condição de exploração entre seres humanos, com diferentes interesses. A Pedagogia nesse contexto, relaciona-se com a experiência educativa e expressa-se nos conflitos das relações sociais. Assim, a educação para Libâneo (2001) só é possível enquanto educação crítica, ou seja, como ação transformadora das relações vigentes em busca de uma humanização plena.

Hoje a escola se configura como expressão máxima da educação e denota junto ao senso comum como *locus* da Pedagogia. Entretanto, como salientado por Pimenta, Pinto e Severo (2020) a educação não corresponde à escolarização, mas sim a formação humana por meio de diferentes sujeitos e suas variadas culturas, portanto, com a Pedagogia objetiva-se uma formação ampla, humanizante e não somente a formação institucional, formal, localizada no território escolar.

No campo epistemológico e estrutural, a Pedagogia foi teorizada por diferentes perspectivas científicas, caracterizando-a a partir de múltiplas interpelações conceituais, que ao longo dos anos tendeu a reduzir suas especificidades como campo científico, construtora de um conhecimento singular perante a ação educativa. A descaracterização da Pedagogia como

ciência trouxe no cenário brasileiro, segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2011), um processo de desprestígio e desvalorização da figura do pedagogo e sua especificidade teórico-prática.

[...] esse cenário histórico retirou a Pedagogia do palco, desprestigiou o protagonismo dos pedagogos e, em seu lugar, foram se instalando os tecnólogos da prática, que foram, aos poucos, reduzindo o objeto específico de investigação dessa ciência, qual seja, a educação concretizada em práticas educativas. (Fraco, Libâneo e Pimenta, 2011, p. 62)

A consolidação da técnica influencia, portanto, na prática pedagógica, principalmente na atuação docente, tendo, pois, uma formação a partir de processos de instrução, treinamento e desenvolvimento de habilidades, configurando a função social do pedagogo, do docente, como ensinadores. Nesse sentido, a tônica da instrução em detrimento a princípios educativos voltados a processos políticos de transformação social vem enfraquecendo a identidade da Pedagogia e enrijecendo-a enquanto ação instrumental na dinâmica das salas de aula.

Diante da breve síntese introdutória sobre a Pedagogia no cenário nacional, alguns autores apresentam um sobrevoo sobre esta formação no contexto internacional. Gatti (2004) argumenta que como graduação, a Pedagogia em outros países não se configura de forma similar ao caso brasileiro. Sendo que o Brasil se inspirou na Escola Normal Superior francesa, mas assumiu características bastantes peculiares. Pimenta, Pinto e Severo (2020), indicam que no contexto europeu e também latino americano a Pedagogia como formação se estrutura a partir da pesquisa e da gestão, constituindo profissionais que se inserem no campo da educação de forma mais ampla, sendo a docência atribuição de outros cursos.

Portanto, em comparação com o desenho brasileiro, a Pedagogia nos contextos citados aproxima-se mais do nosso bacharelado. Ainda nesse contexto, Franco, Libâneo e Pimenta (2007), apontam que no campo dos estudos sobre a Pedagogia há dois sentidos predominantes: o primeiro de sentido amplo, seguido do sentido estrito. Entende-se por sentido amplo os estudos sobre a teoria da educação, e por sentido estrito, normativas e orientação para o ensino. Segundo os autores, na Europa há maior predomínio do sentido amplo. No caso brasileiro, houve momentos em que os dois sentidos caminharam paralelamente na trajetória formativa da Pedagogia, porém com a influência da escola nova, como apontado anteriormente, prevaleceu-se o sentido estrito e um quase sinônimo entre Pedagogia e docência.

Após toda movimentação legislativa e regulatória, hoje, o que se apresenta como legislação estrutural da Pedagogia (como curso, mas que influencia sua composição enquanto área de conhecimento, organização curricular e atuação), são as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – DCNP, homologada em 2005 (Parecer CNP/CP n.5), com resolução CNE/CP n. 1, de 2006, que instituiu como principal direcionamento da Pedagogia a

atuação docente na educação básica. Nas palavras de Brzezinski (2011), a DCNP demarcou um novo tempo para a Pedagogia ao definir a formação desenvolvida pelo curso e sua orientação profissional.

Entretanto, as polarizações que já antecederam a DCNP sobre a estrutura do curso normal e a atuação docente na educação básica, as discussões sobre diretrizes e concepções pedagógicas que deveriam compor o curso de Pedagogia não se encerram com a DCNP. De fato,

prevaleceu o tom nada consensual, manifesto pelas posições divergentes em jogo. Paradoxalmente, a docência como base de formação fez emergir o consenso e o dissenso, sendo o próprio pomo da discórdia. [...] fica patente, nas diretrizes, a ambiguidade criada: uma proposta de curso para formar essencialmente o pedagogo docente, com direito assegurado em lei de formar também o pedagogo não docente, sem que a base dessa formação esteja prevista. (CRUZ, 2012, p.158)

Ainda sobre as negociações do DCNP, segundo Brzezinski (2010), as articulações se deram entre entidades, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES, Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, entre outras - que defenderam a educação pública e a formação docente de qualidade desde as imposições do período ditatorial -, e os conselheiros do Conselho Nacional da Educação à época. O resultado de tais negociações, e conseqüentemente a projeção de identidade do pedagogo foi alvo de críticas de educadores principalmente por induzir à Pedagogia uma identidade múltipla e generalista ao dispor a articulação do ser docente, do ser pesquisador e do ser gestor. Nas palavras Brzezinski (2011, p.128)

Tal identidade, longe de ser a ensejada pelos educadores, resultou da negociação possível entre conflitos instalados na arena política, em que eclodiam choques de temporalidade e de concepções de mundo, de sociedade, de formação, de docência, de pedagogo. Projeto possível, sim, para o momento em que o conflito estava instalado, o que exigiu muitas rodadas de negociação em audiências junto à Comissão Bicameral do CNE. Nessas audiências, os representantes das entidades acadêmicas que fazem parte do Movimento de Educadores questionavam, interpelavam, resistiam, reivindicavam e apresentavam propostas contrárias às imposições.

Ainda no entendimento da autora, as diretrizes apresentam avanços no sentido de que a Pedagogia no espaço universitário terá como possibilidade uma construção coletiva perante sua identidade e atuação profissional (que envolve a noção de professor-pesquisador-gestor, que articula a ideia de trabalho pedagógico). Além disso, Brzezinski (2011) assinala positivamente

para a adoção de uma Base Comum Nacional – como indicada pela diretriz - empregada em todos os cursos universitários para formação de profissionais da educação.

Já como retrocessos, a autora apresenta as dificuldades em constituir uma identidade mais nítida ao pedagogo, influenciada pela não concepção do curso de graduação como licenciatura e bacharel, sendo, portanto, sua adoção somente como Licenciatura Plena em Pedagogia. Além da fundamentação epistemológica da formação a partir de uma Pedagogia mais voltado aos resultados, enaltecendo a formação por competências, distanciando-se da formação por aprofundamentos do conhecimento.

Os dilemas entre licenciatura e bacharelado são visíveis nos cursos de graduação que congregam tais possibilidades, como sintetizado por Soares (2011). No campo da Pedagogia, tais dilemas se estruturaram desde os primórdios do curso, quando o curso normal se constituía como principal formador docente ancorado em estudos sobre a prática e sua efetividade em experiências no chão da escola, enquanto o curso de Pedagogia se debruçava em ampla teoria, com menor carga prática, formando, portanto, o “pensador” da educação. (CRUZ, 2012).

Ao longo do tempo, o que se pôde observar foi a definição da Pedagogia como licenciatura, ou seja, um curso que forma em sua maioria professoras da educação básica. Porém, seu aspecto de “bacharel” ainda permanece nas legislações vigentes – DCNP, na medida que o curso também forma o pedagogo não docente. Para Gatti (2010), a separação entre o docente polivalente (para os primeiros anos do ensino) e o docente “especialista” estabeleceu um valor social de menor/maior entre a atuação docente.

Isso posto, em nossas relações, o valor social do “pensador bacharel” tende a ser superior a atuação do licenciado, o que demonstra um afastamento da produção científica universitária com a realidade e a atuação social. Bem como, deixa de valorizar toda produção de conhecimento desenvolvida nos espaços não acadêmicos. Tais tensões no bojo da Pedagogia novamente enfraquecem sua identidade, separa quem pode e quem não pode pensar as bases epistemológicas e práticas da ação educativa. Nesse sentido, Soares (2011) salienta sobre a necessidade do bacharelado e a licenciatura aprenderem mutuamente com suas experiências e encurtar suas distancias. Podemos compreender tal noção na Pedagogia como a capacidade de pensarmos formações que compreendem o pensar e o fazer de forma indissociável e como princípio educativo.

Quando os bacharéis perceberem que uma das grandes possibilidades de extensão do universo de suas pesquisas é a educação básica, as licenciaturas serão revigoradas. Quando os licenciados perceberem que suas práticas escolares são fontes inesgotáveis não só do ensino, mas, sobretudo da pesquisa, os bacharelados poderão ampliar largamente seu espectro de contribuição social para além dos estreitos e concorrenciais limites do mercado. (SOARES, 2011, p. 118)

Nesse sentido, os avanços e desafios circunscritos nas diretrizes necessitam de novas concepções sobre a formação e atuação de professores. Necessita-se de engajamento dos sujeitos da educação e dos legisladores a respeito dos tempos e financiamentos para a execução de práticas que buscam privilegiar a ideia de um docente com múltiplos saberes.

A formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos. (AGUIAR; BRZEZINSKI; et al 2006, p. 832)

Ainda no tocante às críticas as diretrizes, para Franco, Libâneo e Pimenta (2007), o ponto fundamental está na desarticulação entre os aspectos epistemológicos, disciplinares e da prática pedagogia, o que se desdobrou na deslegitimação científica da Pedagogia, numa formação profissional aquém da complexidade presente na realidade escolar brasileira, bem como um distanciamento entre saberes da prática pedagógica construídos historicamente.

Em suma, é patente a confusão que o texto provoca ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, áreas de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho necessária em qualquer âmbito científico ou profissional sem o que a prática profissional pode tornar-se inconsistente e sem qualidade. (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007, 92).

Este cenário de concepções generalistas da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo também deságua na multiplicidade de atuações profissionais do curso, tendo no artigo 5º da diretriz a aptidão para *dezesseis* atribuições profissionais, estabelecendo tensões e impasses no desenvolvimento curricular do curso, qualidade na formação e atuação, ainda mais no contexto nacional com maioria de discentes no noturno, o que acarreta dificuldades em equacionar carga horária, realização de estágios, conciliação de jornadas de trabalho, dedicação dos discente, entre outras problemáticas. (GATTI, 2010). É neste sentido que a presente tese busca compreender a partir do recorte das concepções sobre as infâncias construídas na experiência formativa do curso, o desaguar das práticas educativas desenvolvidas, diante do desafio das múltiplas facetas até aqui brevemente recapituladas em que se estrutura a Pedagogia.

Caminhos necessários para encarar tais dilemas encontram-se na própria capacidade do curso de Pedagogia de se auto pensar. Segundo Pimenta, Pinto e Severo (2020), propostas curriculares para a Pedagogia necessariamente devem constar uma estrutura teórico-metodológica a partir de elementos conceituais da discussão sobre a própria Pedagogia como campo epistemológico.

Como todos sabemos, o curso de Pedagogia não costuma olhar para si mesmo, o que explica o fato de ainda não ter percebido que a Pedagogia como disciplina acadêmica nunca teve espaço reservado em seu interior. Essa situação surreal poderá se tornar a antecedente de outra situação ainda mais surreal: se um dia a organização curricular por disciplinas for abandonada, a disciplina Pedagogia não será afetada, não porque terá sido preservada, mas porque jamais foi considerada. (SILVA JUNIOR, 2019, p. 6 *apud* PIMENTA, PINTO e SEVERO, 2020, p. 10)

A ausência dessas discussões no interior do próprio curso de Pedagogia e nos cursos de pós graduação *strictu sensu* em Educação abre margem para pouca proposição de caminhos que dialogam com as necessidades teórico práticas da Pedagogia. Isso posto, tende a sobrar para os sujeitos da educação uma postura reativa às investidas de legisladores e burocratas, que cada vez mais em nosso tempo histórico são orientadas por perspectivas neoliberais, com tendências privativas, meritocráticas e individualizantes.

No que tange este movimento de auto reflexão, proposição de teorias, conceitos e ações se encontra a relação com a estrutura epistemológica da Pedagogia, ou a ausência dela. Autores como Libâneo (2001) e Franco, Libâneo e Pimenta (2007) apontam o movimento escola nova ou educação nova, que como citado, se constituiu no final do século XIX e início do século XX, como importante agente crítico ao desenvolvimento da Pedagogia como ciência. A escola nova é uma das abordagens educacionais que mais se consolidou no cenário brasileiro, se organiza como perspectiva educacional que privilegia a prática educativa, assim, por vezes distanciou a pedagogia de um sólido percurso teórico para além das teorias do “como aprender”.

Nesses marcos temporais, além do movimento acima citado, Libâneo (2001) aponta que a Pedagogia como campo científico também perde prestígio e espaço acadêmico nos anos de 1970 com a perspectiva pedagógica tecnicista. Tal corrente pedagógica vincula-se ao sistema econômico do capital e introduz na escola a lógica do produtivismo a partir de diretrizes das competências e habilidades. Para tanto, tem como pressuposto as dinâmicas da racionalização do trabalho no tripé Taylorismo/Fordismo/Toyotismo; no pensamento positivista e empirista com a premissa da imparcialidade diante dos processos científicos e educativos; o behaviorismo e a organização de situações a partir da associação de estímulos e a resposta do indivíduo e, por fim, a Teoria de Capital Humano e a correlação entre o investimento na formação e a distribuição de renda³². No Brasil foi possível observar tais tendências na Lei nº 5.692/1971,

³² Algumas bases teóricas do pensamento empirista e positivista: Empirismo: Francis Bacon (1561-1626), Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685 -1753) e David Hume (1711 -1776) Augusto Comte (1789-1857); pensamento behaviorista: John Broadus Watson (1878-1958), Ivan Petrovich Pavlov (1849 -1936), Burrhus Frederic Skinner (1904 -1990), Edward LeeThorndike (1874 -1949) e Teoria de Capital Humano: Theodore Schultz (1902-1998), William Lewis (1915 - 1991) e Gary Becker (1930 - 2014).

com a introdução de um currículo por áreas de estudo com atenção a habilidades, técnicas e conhecimentos voltados para o processo produtivo.

Mesmo com a chegada no Brasil nos primeiros anos do século XX do marxismo, que compreende a educação como caráter político e social, tendo a emancipação humana, a igualdade e a transformação social como bases fundamentais, além de um movimento no sentido de construir uma ciência pedagógica orgânica (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007), não se consolida no cenário nacional uma constituição da Pedagogia como ciência, produtora de saberes específicos. Assim, as discussões e os direcionamentos nas faculdades de educação têm ficado a cargo principalmente de filósofos, sociólogos e de psicólogos.

O argumento desenvolvido pelos autores que buscam construir este campo de conhecimento indica que a deslegitimação da natureza epistemológica da Pedagogia produz dificuldades na construção, bem como na compreensão da identidade formativa e profissional do pedagogo. Assim, “o argumento central defende a necessidade de que o curso de Pedagogia se consubstancie a uma teoria da Pedagogia cientificamente referenciada e socialmente engajada para formar educadores que deverão atuar em diferentes espaços.” (PIMENTA, PINTO e SEVERO, 2020, p. 3)

Nesse sentido, seria a Pedagogia a ciência com o papel de estudar a práxis educativa, como *locus* substancial para profissionais da educação em busca de práticas humanizadoras. Ou seja, a educação nesta perspectiva configura-se como processo humanizador e a Pedagogia como ciência que compreende, reflete, investiga esse processo, num movimento teórico prático que abre caminhos para a ação do educador.

A Pedagogia, assim considerada, é um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias. Compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como, o aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem; os agentes de formação (inclusive a escola e o professor); as situações concretas em que ocorrem os processos formativos (inclusive o ensino); o saber como objeto de transmissão/assimilação); o contexto socioinstitucional das instituições (inclusive as escolas e salas de aula). Resumidamente, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre a educação. (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007, p. 79)

Cabe ressaltar, como salientam Severo e Pimenta (2015), que em seu percurso histórico, quando se galgou espaços epistemológicos no campo pedagógico, houveram aproximações a partir de paradigmas das Ciências Exatas e Naturais, em diálogo com diretrizes positivistas. Entretanto, segundo os autores, a Pedagogia como ciência positivista seria um fenômeno contraditório, haja vista que seus objetos de conhecimento partem de investigações

praxiológicas, em contraste as dinâmicas positivistas e sua pretensa neutralidade axiológica descritiva.

Em contrapartida ao ideal positivista, cabe à pedagogia, a partir de uma ciência ativa e reflexiva, construir processos significativos para os espaços sociais, para os sujeitos imbricados, distanciando-se de ações intuitivas para práticas intencionais e estruturadas.

Dessa forma, resgata-se à Pedagogia não apenas seu espaço de autonomia, mas e principalmente seu caráter essencial de ciência crítico-reflexiva que, consideramos, foi-lhe tirado quando da emergência da cientificidade moderna, que impregnou o fazer educativo-pedagógico com estratégias que visavam um “modo correto de fazer as coisas” ou, mais tarde, na busca de “competência técnica”, distanciando dela sua possibilidade de se fazer *ciência da práxis para a práxis*, por meio de um processo contínuo de reflexão transformadora. A prática foi se transformando em aplicação de modos de fazer, cativa da teoria, cabendo à Pedagogia, historicamente, escolher culpados de um processo educativo fracassado e sobre eles elaborar teorias... (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2011, p. 66-67. Grifos nossos)

A crítica dos autores supracitadas diante de tendências do processo educativo vinculadas aos “modos de fazer” e as “competências técnicas” estão relacionadas com as críticas ao reducionismo da Pedagogia enquanto docência, tendência enaltecida pelo DCNP. Ou seja, as críticas à centralidade docente vinculam-se a fragilidade na formação em compreender os processos educacionais de forma mais complexa, articulados com estruturas sociais, que também se encontram nas escolas, mas transcendem a sala de aula ou os muros da escola, nesse entendimento, como salienta Libâneo (2001), todo trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente.

O DCNP ao discorrer sobre a atuação docente tenta amplificar as competências dos professores ao estabelecer o trabalho numa perspectiva interdisciplinar e associado à elementos como a pesquisa. Entretanto, o que se observa no contexto da educação básica brasileira é uma sobrecarga aos docentes em que sua atenção tende a focalizar as dinâmicas mais “práticas” da sala de aula. A formação se configurou de forma abrangente, polivalente, com a atuação docente associada às práticas do ensino/pesquisa/gestão, mas no dia a dia os profissionais da pedagogia são sufocados pela realidade escolar e a abrangência contida da formação se fragiliza pelas necessidades da prática diária.

Os problemas curriculares dos cursos de formação em Pedagogia tendem a refletir, portanto, os problemas das diretrizes, reproduzindo uma fragilidade do campo pedagógico, com indeterminação dos objetos da pedagogia e da própria atuação docente, e assim, colocando no cenário brasileiro dificuldades de se formar com qualidade, ênfase e repertório tanto pedagogos como docentes para a atuação na educação básica. (PIMENTA, FUSARI, PEDROSO e PINTO, 2017).

Este quadro se solidifica com as tendências do tecnicismo ou da “tecnologia do fazer” (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007), típicas de sociedades neoliberais em que o tempo de reflexão, práticas dialógicas, a práxis se apresentam como experiências cada vez mais distantes.

Essa situação dissonante, que identifica o campo de estudos pedagógicos como espaço exclusivo da docência para séries iniciais, demonstra a desarticulação entre as diferentes dimensões da abordagem da Pedagogia a que nos referimos. Epistemologicamente, a Pedagogia passa a ser tratada como metodologia; disciplinarmente, o curso de Pedagogia esvazia-se de conteúdos de consolidação teórica, e, quanto aos saberes práticos do exercício educativo, devido a intenções não explícitas, reduzem-se a rudimentos metodológicos e procedimentais. (FRANCO, LIBÂNEO e PIMENTA, 2007, p. 72)

Os apontamentos do campo pedagógico a respeito das separações da epistemologia, formação e ação tem objetivo de problematizar a condução dos cenários educacionais, principalmente no Brasil. A ênfase em atribuir identidades e especificidades na Pedagogia dialoga com a busca por melhorias nestes cenários, em prol dos sujeitos educadores e educandos. A “diminuição” do pedagogo como docente, nesse sentido, abre margem para processos tecnicistas, pré-formulados por legisladores e burocratas, que tendem a reproduzir as relações sociais, em sua maioria de opressão.

Os desafios pontuados vão se reproduzindo ao longo dos anos e naturalizando o pensar e o fazer pedagógico a partir da técnica, cada vez mais distantes da ciência, dos conhecimentos acumulados, da reflexão e da crítica, como possível de observar na Base Nacional Comum da Formação Docente (Brasil, 2019), que nas palavras de Pimenta, Pinto e Severo (2020, p. 12) “corporifica uma tendência desintelectualizante e neotecnicista distante de uma concepção de formação pedagógica comprometida com a melhoria da qualidade social da educação”, tendo, assim, uma reprodução simplista dos saberes pedagógicos.

Portanto, ampliar o campo pedagógico na produção de teorias, conceitos, sua formação com identidades mais reconhecíveis e práticas educativas mais reflexivas vão na direção de construir coletivamente processos humanizadores. Ou seja, o que se defende nesta tese é que as práticas educativas humanizadoras e a compreensão de práticas historicamente estabelecidas de desumanização, seria, pois, o compromisso da Pedagogia. Nesse sentido, há um entrelaçamento inerente entre pedagogia e radicalidade. O ato educativo humanizador é radical. A desconstrução de práticas desumanizantes, alienantes, objetificantes são ações radicais.

Mas de fato, a aparência da Pedagogia no Brasil como curso formativo distancia-se da sua essência radical. Pesquisas como Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017), corroboram com investigações anteriores como Gatti e Barreto (2009) e Libâneo (2010), que analisaram o curso

de Pedagogia a nível nacional e regional³³ apresentam dados sobre sua generalidade, fragilidade e aparente dificuldade dos sujeitos formados de conduzirem processos educacionais que contribuem para emancipação de crianças, jovens, adultos e idosos.

Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017), compreendem que a atuação pedagógica no cenário brasileiro é polivalente, termo este comum nas legislações educacionais desde o final do século XIX, cuja à época, era atribuição do docente atuar como profissional em diferentes etapas e disciplinas na educação. Mesmo que as legislações atuais deixaram de utilizar tal termo, os autores analisam que na prática a atuação do pedagogo/docente ainda hoje se configura como polivalente. Porém, os resultados das pesquisas supracitadas, indicam inadequação da formação em Pedagogia para formar profissionais polivalentes, se demonstrando frágil, superficial e generalizante para a complexidade que a prática exige, uma vez que formar-se pedagogo implica, em nosso contexto, múltiplos saberes, entre o domínio de diferentes áreas do conhecimento presentes na Bases Nacionais Comuns Curriculares - BNCC, nas diferentes modalidades de ensino, até a compreensão das realidades sociais, políticas e culturais para trabalhar com crianças, jovens e adultos.

Essa superficialidade e generalidade se configuram numa síntese do cenário nacional com expressiva maioria dos cursos de Pedagogia oferecidos em instituições privadas e por faculdades ou centros universitários, em que a prática de pesquisa e extensão não são exigidas pela legislação, em cursos com duração menor do que quatro anos (ou oito períodos) e baixa supervisão e acompanhamento de estágios. (GATTI e BARRETO, 2009; LIBÂNEO, 2010; PIMENTA, FUSARI, PEDROSO e PINTO, 2017).

No campo curricular e disciplinar os dados de Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) no recorte das instituições de São Paulo, indicam que a maior parte da carga horária dos cursos – 38% são com disciplinas relacionadas à *conhecimentos relativos à formação profissional docente* a partir de conteúdos curriculares de língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes, educação física, alfabetização, movimento, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, etc. O segundo maior percentual, relaciona-se com disciplinas voltadas à *conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação*, com 16%. De acordo com os autores, este percentual pode aparentar como expressivo, mas possivelmente não é suficiente

³³ Os dados de Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) são a partir da análise de 144 instituições paulistas de ensino, seguido por Gatti e Barreto (2009) com 71 cursos presenciais de Pedagogia no Brasil e Libâneo (2010) com 25 cursos no estado de Goiás.

para garantir uma formação que contemple a complexidade da educação e seus diálogos com outras áreas de conhecimento como a Filosofia, a Sociologia, entre outras.

O terceiro maior percentual refere-se ao conjunto de disciplinas denominado como *outros conhecimentos* com 11%. Neste conjunto circulam uma gama diversa de disciplinas³⁴ que sintetizam a ausência de profundidade com alguns temas e o caráter disperso da formação básica do pedagogo.

Por fim, o conjunto de disciplinas sobre *conhecimentos relativos aos sistemas de ensino e conhecimentos relativos à gestão educacional* apresentam carga horária ou número de disciplinas pouco representativas, o que dificulta a atuação desses futuros profissionais na área da gestão. O restante das disciplinas que compõem a totalidade da porcentagem supracitada é voltado às temáticas: infância e Educação Infantil, Ensino Fundamental, espaço escolar e não escolar e outros conhecimentos (não descritos), apresentados de forma fragmentada.

Ainda, como indicado, aproximadamente, metade dos cursos investigados não oferecem nenhuma disciplina para supervisão e acompanhamento dos estágios e a formação sobre pesquisa indicam predomínio dos cursos com disciplinas voltadas para organização dos métodos e trabalhos acadêmicos, como os de conclusão de curso, em detrimento da formação do pedagogo para a pesquisa e ações investigativas no cotidiano de suas atribuições na prática educativa.

A partir dos dados apresentados, as conclusões dos autores caminham da direção de uma urgente transformação das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Pedagogia, por considerar uma marcante fragilidade no estatuto profissional dos pedagogos, com consequências na condução de processos de ensino e aprendizagem a partir de princípios emancipatórios junto aos sujeitos da educação. Para tanto, indicam a necessidade constante de se analisar e problematizar as propostas de ementas e programas disciplinares dos cursos; analisar via estudo de caso projetos pedagógicos em que as matrizes curriculares demonstram avanços na formação interdisciplinar e transdisciplinar, comprometidas com a atuação polivalente, tendo em vista que esta é a realidade profissional do pedagogo; e desenvolver

³⁴ São exemplos de disciplinas dessa categoria: educação e direito; antropologia teológica; mídias em educação; introdução à crítica do conhecimento; cosmovisão bíblico-cristã; antropologia cristã; fundamentos do cristianismo; movimentos sociais; interpretação bíblica da história; ciência e religião; ética cristã e profissional; religiosidade e competência profissional; metodologia da alfabetização pela bíblia; empreendedorismo, sustentabilidade e educação ambiental; relações interpessoais e grupais; imagens da ética na educação; noções de epidemiologia e saúde pública; escola, comunidade e movimentos sociais; aprendizagem e direitos humanos; jogos on-line; dinâmica psicossocial em educação; educação, trabalho e cidadania; novas tecnologias da educação: mediação tecnológica; mídias e trabalho docente; psicopedagogia; fonética e fonologia; direito educacional; ecopedagogia; educação para valores, entre outras. (PIMENTA, FUSARI, PEDROSO e PINTO, 2017, p. 22).

análises de matrizes na modalidade à distância -esta, cada vez mais consolidada no Brasil - e cursos oferecidos no período noturno, para assim, compreendermos as configurações desenvolvidas nesses cenários.

Toda essa interseção de caminhos para a formação, segundo eles, seria a partir das práticas de estágio estruturadas desde o início do curso como eixo articulador do currículo, em que as realidades dos espaços educativos, com seus problemas e desafios fossem evidenciados com objetivo de superar os empecilhos que pairam no horizonte de uma educação emancipatória.

Na esteira de pensar caminhos e possibilidades para transformar as configurações presentes nos cursos de Pedagogia, Gatti (2010), considera que os cursos de formação necessitam de uma revolução a nível das estruturas formativas e curriculares. A autora compreende que as emendas são numerosas e fragmentadas. Nesse sentido, seria primordial uma articulação curricular e uma formação voltada para a função social da educação, que para a autora configura-se como “ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.” (GATTI, 2010, p. 1375). Nesse sentido, para Gatti (2010) a formação deve partir da prática e agregar a ela conhecimentos interdisciplinares, selecionados como fundamentais, assim como já experienciado em diversos países.

Em uma síntese, Pimenta, Pinto e Severo (2020), consideram alguns elementos: a pesquisa como importante prática de aprendizagem e desenvolvimento profissional; a articulação entre teoria e prática em todo o currículo; a imersão em contextos educativos como forma de construir experiências; a afirmação da democracia como compromisso junto aos processos educativos e, em especial, com a escola pública e, por fim, o estudo da Didática entrecruzada com bases teórico-práticas. Portanto, uma formação pedagógica centrada na pesquisa (didática e teórica) de práticas concretas e reais a partir da imersão profissional em contextos educativos e do compromisso político com a defesa da escola pública como espaço democrático.

Alinhados às estratégias indicadas, os autores até aqui trabalhados também nos auxiliam a analisar o compromisso da Pedagogia – compreendida por esta tese como já anunciado, a partir do desenvolvimento de práticas educativas humanizadoras e emancipatórias, bem como o questionamento e o combate de práticas historicamente desumanizadoras.

Pimenta, Pinto e Severo (2020), por exemplo, compreendem que o sujeito educando tem capacidade de transformar a realidade em que está inserido e para isso, precisa conhecer as condições reais dessa realidade, acessar e se apropriar de instrumentos – práticas educativas –

que lhe permita refletir sobre as situações experienciadas de desumanização visando a superá-las.

Para isso, se faz necessário atribuir um caráter prático da educação, identificando a essência da educação como ação prática intencionalmente carregada de teorias/práticas voltadas para a transformação da realidade. Os autores indicam que não há, portanto, espaço na Pedagogia para o estudo de teorias que não estabeleçam relação inerente com a prática.

Assim, necessitamos de uma cultura formativa voltada epistemologicamente para a crítica, reflexão, indagação, desnaturalização, articulada com a imersão de contextos educativos concretos e, a partir desses contextos e das bagagens históricas, estruturar um currículo da Pedagogia crítico-reflexivo, que visa conhecer e transformar as múltiplas condições que circundam o trabalho pedagógico. Quando vivenciamos isso nas práticas de formação inicial em diálogo com professoras e professores da educação básica já inseridos em diferentes contextos profissionais temos mais chances de nos comprometer com a transformação da escola e da sociedade.

Vale ressaltar que todas essas reflexões não são possíveis a partir da lógica mercantilizante da educação que caminha a passos largos em nosso cenário contemporâneo. O capitalismo, o neoliberalismo, o colonialismo são antagônicos à Pedagogia. Ou seja, é compromisso da Pedagogia estruturar junto com os sujeitos de sua prática, compreensão e ações que desnaturalizem as realidades impostas e vislumbrem realidades Outras.

Sinteticamente sobre a relação entre o curso de Pedagogia e a formação sobre as infâncias, considerando o seu diálogo com a atuação prática com as crianças, autoras como Finco, Barbosa e Faria (2015), Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016) apontam para o desencontro entre a estrutura curricular montada no curso de modo disciplinar, fragmentado, vinculado a disciplinas separadas por áreas de conhecimento, enquanto o trabalho com as crianças deveriam se organizar de forma integrada e articulado aos modos como as crianças aprendem.

Finco, Barbosa e Faria (2015) resgatam as principais legislações sobre a Educação Infantil no Brasil e mesmo após Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 1999 e de 2009, é possível encontrar com maior frequência orientações curriculares em municípios brasileiros e em propostas político pedagógicas em escolas públicas indicações de trabalho a partir dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – 1998. Mesmo que tais instituições tenha atualizado seus registros pedagógicos e normativo, a prática permanece entrelaçada aos documentos dos anos 1990.

A permanência do discurso dos RCNEI deve-se ao fato de apresentarem um conceito de escola, de ensino, de conteúdo, de ação docente, muito próximo a compreensão tácita de escola convencional, ou seja, uma compreensão impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias. (FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015, p. 189)

As autoras argumentam que é possível perceber um certo encantamento dos professores “aos conhecimentos sistematizados, organizados, disciplinares, hierarquizados, ocidentais e racionais” (FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015, P. 194), e o olhar sobre as crianças acaba ficando para um segundo plano ou mesmo esquecidos. Entretanto, seria justamente seguindo e olhando para as crianças, em suas interações, relações, brincadeiras, invenções, etc., que estariam os caminhos para a atuação docente, ou seja, cabe nos questionarmos se o curso de Pedagogia também se encontra encantado pelos conhecimentos organizados, hierarquizados, ou estaria aberto a compreender a própria criança e o indicativo de suas práticas como horizonte de conhecimento e de ações formativas.

Após sobrevoar e apresentar um quadro, dentro de seus limites, sobre a *pedagogia que temos*, no tópico a seguir, busca-se apresentar algumas reflexões perante *as pedagogias que podemos* a fim de ampliar os horizontes postos ao campo e a prática pedagógica nesse exercício de disputa conceitual/prática da Pedagogia e sua função social. Todo este movimento de primeiro lançar luz sobre a Pedagogia tem por objetivo conectar nos próximos capítulos com o objetivo central da presente tese, ao compreender que, mesmo tendo diferentes correntes epistemológicas, as crianças e suas infâncias se constituem como principais sujeitos/objetos na formação pedagógica e, nesse sentido, compreender as concepções em torno das infâncias significa também conhecer, investigar e problematizar a própria Pedagogia.

2.1 Quais Pedagogias podemos

Buscou-se no tópico anterior sintetizar a história e as principais correntes pedagógicas que estruturam o curso e a atuação do pedagogo. Vimos que este enredo se configurou ao longo dos anos a partir de disputas conceituais perante a Pedagogia. Entre seus resultados, segundo os autores do campo até aqui utilizados, hoje, encontramos um curso abrangente, de caráter generalista, com uma área de atuação voltada para a docência na educação básica, mas que também congrega ao todo dezesseis possibilidades de atuação profissional.

Os caminhos para uma “superação” da negativa abrangência e da falta de uma coerente identidade circundam sobre os dilemas perante a ausência de uma condição científica do campo, as distâncias entre teorias e práticas, a estruturação curricular dos cursos, as fragilidades dos estágios acadêmicos/profissionais, a falta de direcionamento profissional, alinhamento às estruturas do capital a partir das lógicas de habilidades, competências e méritos.

Todos os dilemas existentes contribuem para condição atual do campo/curso/prática. Ora pode-se pensar ações voltadas para uma separação do curso entre docentes e especialistas da educação - como comumente feito em outros países -, ou reduzir o número de atribuições profissionais - reconsiderar as dezesseis possibilidades -, também ampliar o número da carga horária de estágios, bem como construir e ofertar a Pedagogia como disciplinas acadêmica, entres outras possibilidades.

A organização da forma, ou seja, da disposição curricular, dos números de horas e de atribuições profissionais são condições importantes para uma mudança de rumo da Pedagogia. Porém, o que se busca problematizar neste tópico diz respeito além das possíveis e importantes formas, uma ideia de conteúdo. E necessariamente um conteúdo alinhado à realidade em que estamos inseridos, ou seja, brasileira e latino-americana. Entende-se por conteúdo um núcleo central que, independentemente da disciplina ofertada e suas horas programadas, sustente como plano a conscientização crítica das estruturas sociais, seus sujeitos, suas condições, seus saberes, suas determinações, suas dominações, bem como as ferramentas e os caminhos necessários para práticas pedagógicas libertadoras e humanizadoras.

Outros estudos sobre as formas, para além das já importantes contribuições existentes no campo, devem ser elaborados. Mas ao direcionar o olhar a essa ideia de conteúdo, nos possibilita um espaço de diálogo com uma importante corrente de pensamento pedagógico: o pensamento crítico, de vertente latino-americano, que busca a partir de um inerente vínculo com a prática, demonstrar os compromissos sociais da Pedagogia e como e a quem ela deveria servir.

Nesse sentido, o nome deste tópico: *quais Pedagogias podemos*, apresenta algumas considerações. A primeira, diz respeito a noção de pluralidade na palavra pedagogia, ao considerar a existência de várias, pois estas são compostas de diferentes sujeitos com suas práticas e estratégias que constroem modos de resistência e afirmação de sua humanidade (WALSH, 2013), portanto, que carregam diferentes pedagogias. Segundo o uso da palavra *podemos*, que se relaciona com a concepção real de que podemos e necessitamos mais do que temos, podemos construir, portanto, uma transcendência, no sentido de ir além, de superar as ordens existentes.

Sucintamente, temos uma sociedade baseada na desigualdade, com grande disparidade de acesso entre as pessoas à direitos básicos. Crianças assoladas pela desnutrição, trabalho infantil, sem acesso a saneamento básico, educação de qualidade, etc. A Pedagogia, a educação, não podem estar alheias à tais condições, pois os sujeitos da ação pedagógicas, as crianças, jovens e adultos não estão.

Diante disso, cabe perguntar qual o vínculo do curso de formação em Pedagogia da UFMG com a realidade na qual ele está inserido? E qual a capacidade em formar sujeitos conscientes do seu público, contexto e função de atuação? Ao lançar tais perguntas, situamos uma das centralidades da presente pesquisa: uma discente em Pedagogia deve se formar conhecendo a realidade sociopolítica na qual está inserida e onde também irá exercer suas funções profissionais. Afirmado tal questão, apreender determinada concepção de realidade é por consequência apreender determinada concepção de infância, o que influenciará em determinada ação educativa. Como está situado o curso de Pedagogia da UFMG em relação a tais questões? Grande parte do público formado atuará da educação básica, em que 80% das crianças estão matriculadas em escolas públicas, em sua maioria, crianças negras e residentes nas periferias urbanas. Entre este público há números alarmantes sobre a crescente desigualdade social que assola o país: 27 milhões ou 13% da população vive abaixo da linha da pobreza. As discentes estão conscientes sobre seu público de atuação, contextos e desafios?

Existe nas ciências humanas e sociais diferentes chaves de leitura para analisar e compreender a sociedade, a realidade das organizações e os modos de vida que nos cercam. Neste momento do trabalho será utilizado a lente decolonial e a Pedagogia crítica, pois, compreende-se que as marcas sociais imbricadas no bojo da nossa sociedade brasileira e latino-americana são estruturadas pela permanência da colonialidade, sendo este o lado mais escuro da modernidade (MIGNOLO, 2017). Nesse sentido, também se ancora neste aporte e suas vertentes epistêmicas, teóricas e políticas, como forma de compreender e agir neste cenário imposto e, assim, ressignificar práticas e organizações da vida social.

O trabalho de Ballestrin (2013), sintetiza a trajetórias de pensamento decoloniais e pós-colonial em seus desdobramentos na América Latina. Segundo a autora o termo “pós colonial/pós-colonialismo” denota de dois significados. O primeiro, se relaciona com o período histórico, a partir da metade do século XX, posterior aos processos de independência e libertação, especialmente nos continentes asiático e africano, da dominação imperialista europeia. O segundo o termo congrega um conjunto de contribuições teóricas procedentes dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos de 1980 conquistam espaços em cenários universitários como Estados Unidos e Inglaterra. Por sequência, o significado do termo colonial

está imbricado a situações de opressão estruturadas a partir do gênero, do território, da etnia e/ou da raça.

De forma não necessariamente organizada como grupo epistêmico, desde o século XIX houveram diferentes autores, em diferentes localidades geográficas que são considerados precursores do argumento pós-colonial. Na América Latina, por exemplo pôde se observar,

ensaísmo literário ao marxismo latino-americano, passando pela teoria da dependência à filosofia da libertação, nota-se que o problema da colonialidade esteve fortemente presente no pensamento político latino-americano. No século XIX, escritores, políticos e ativistas (Bolívar, Bilbao, Torres-Caicedo, Martí, Rodó e Bonfim, para citar alguns) destinaram suas preocupações ao “sentido” e o “destino” da América e de seus povos mediante o problema da colonização ibérica. (BALLESTRIN, 2013, p. 91)

Na Europa são citados pela autora precursores como: Franz Fanon (1925-1961), Aime Cesaire (1913-2008) e Albert Memmi (1920 – 2020). Além disso, concomitante na década de 1970, no sul asiático, há um outro movimento epistêmico que se soma a perspectiva do pós-colonialismo, o Grupo de Estudos Subalternos. Inspirados neste último, anos 1990, um grupo de intelectuais latino-americanos de universidades estadunidenses funda o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos. Neste movimento a América Latina se insere no debate pós-colonial.

Algumas vozes do Grupo Latino-Americano, como Walter Mignolo, realizaram críticas aos estudos culturais, pós-coloniais e estudos subalternos, pela ausência de ruptura com autores eurocêntricos, na medida que o contexto latino possuiu uma trajetória de dominação, opressão e resistência singular.

A história do continente para o desenvolvimento do capitalismo mundial fora diferenciada, sendo a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno. Além disso, os latino-americanos migrantes possuem outras relações de colonialidade por parte do novo império estadunidense. (BALLESTRIN, 2013, p. 96)

Diante das divergências epistemológicas o grupo se desarticulou em 1998, mesmo ano da formação de um novo grupo latino – Grupo Modernidade/Colonialidade, composto por alguns poucos pensadores do grupo anterior somados a chegadas de novos membros.

Com influências do pensamento crítico latino-americano do século XX e composto por nomes como: Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein, Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres, Ana Margarita Cervantes-Rodríguez, entre outros. O Grupo Modernidade/Colonialidade articula conceitos próprios, como: modernidade, colonialidade do poder, saber e ser; sistema-mundo; transmodernidade, que contribuem para a análise crítica latino-americana na contemporaneidade.

A partir de alguns desses conceitos que este trabalho se orienta enquanto chave de leitura para analisar as estruturas e organizações sociais que compõem o cenário brasileiro e latino. Considera-se que conceitos como modernidade, decolonialidade, colonialidade do poder, saber e ser, podem contribuir com a noção supracitada de conteúdo/forma, aqui pensada como sustentação necessária à formação em Pedagogia.

O conceito de colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), utilizado por autores do grupo, lança luz à uma questão central: as lógicas e relações de dominação, controle e opressão não se encerraram com o fim dos processos de colonização. Ou seja, há uma continuidade – cada vez mais sofisticada – a partir das lógicas coloniais que estruturam desde o início as sociedades capitalistas. Para além do poder, a colonialidade também se estabelece a partir das dimensões do saber e do ser.

Portanto, o processo de colonização das américas pelo continente europeu constituiu uma relação intrínseca entre modernidade e colonialidade. Por modernidade, entende-se,

a “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”. (MIGNOLO, 2017, p. 2).

Isso significa, que só é possível falar na modernidade e a estruturação europeia a partir de sua arte, ciência, industrialização, tecnologia, etc., associado ao processo de colonização e, por consequência, de colonialismo e suas formas de dominação e designação dos outros continentes.

Para Quijano (2005), raça, gênero e trabalho foram três classificações primordiais na constituição do capitalismo/moderno/colonial a partir das relações de exploração de corpos indígenas e negros trazidos do continente africano. De forma especial, a raça para o autor foi o primeiro critério ou princípio de organização social proveniente da nova ordem mundial.

Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118)

Como consequência de todo o processo de colonização/colonialidade toda ideia de cultura, saberes, experiências passaram a ser organizados a partir da hegemonia europeia, formando assim um padrão mundial que concentra e controla as subjetividades, o gênero, a sexualidade, a economia e a produção de conhecimento. Na figura humana, o homem, branco, heterossexual e europeu se postulou como seu padrão.

De acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa

Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/míticocientífico, irracional-racional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. (QUIJANO, 2005, p. 122)

No campo epistêmico a colonialidade do saber hierarquiza o conhecimento não europeu – ou norte centrado - como inferiores, não dotado de valor. Conduz, portanto, o saber do homem ocidental a partir de um privilégio epistêmico, permitindo tais sujeitos o direito a definir o que é verdade, realidade e o que significa o “melhor” para os demais. (GROSFOGUEL, 2016)

Segundo Grosfoguel (2016), o monopólio de conhecimento destinado a homens ocidentais produz racismo/sexismo epistêmico em instituições de conhecimento. Para o autor, ancorados pelas autoridades do conhecimento do Norte-cêntrico, mecanismos institucionais como Organizações das Nações Unidas, Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, universidades e bases militares, impõe a superioridade do conhecimento nas dinâmicas da vida capitalista/colonialista.

No cenário das universidades, a partir das contribuições de Enrique Dussel e Boaventura Sousa Santos, Grosfoguel (2016) busca analisar o monopólio epistêmico ao questionar como, de forma contemporânea as universidades se baseiam em homens ocidentais de cinco países - França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Itália -, e lança perguntas tais como: “Como foi possível que os homens desses cinco países alcançaram tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo?” (GROSFOGUEL, 2016, p. 26). Para o autor o percurso histórico de tal resposta estaria localizada na filosofia cartesiana de René Descartes (1596-1650) e a quatro genocídios/epistemicídios ao longo do século XVI, a saber:

1. contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”; 2. contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os aborígenes na Ásia; 3. contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e 4. contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas. (GROSFOGUEL, 2016, p. 31).

Partindo de uma tentativa de síntese - a partir do autor supracitado - a filosofia de Descartes, popularmente conhecida pela expressão “penso, logo existo”, desarticulou e desafiou as formas de conhecimento cristãs - que até seu tempo histórico detinham o predomínio do saber -, ao reconhecer que o conhecimento não é mais o Deus cristão, mas um novo “Eu”.

Inserido numa concepção tanto ontológica, como epistemológica, para Descartes, o “Eu” tem condições de construir um conhecimento verdadeiro, além do tempo e do espaço, nesse sentido, um conhecimento universal por não se condicionar a nenhuma particularidade

e/ou objetivo. Essa configuração se apresenta como “neutra”, equivalente a visão do “olho de Deus”.

A visão ontológica na perspectiva cartesiana se estrutura na separação dicotômica entre corpo e mente. O conhecimento sendo produzido por uma mente separada do corpo significa uma produção sem condicionamentos de um espaço particular no mundo. Ou seja, exige do horizonte a ideia de que a produção de conhecimento se faz num espaço situado, com condições situadas. Permite-se assim, a manutenção de “neutralidade” equivalente ao “olho divino”.

Já na concepção epistemológica, para Descartes o único modo do “Eu” deter uma certeza na produção de conhecimento é a partir do método solipsismo (“doutrina segundo a qual só existem, efetivamente, o “eu” e suas sensações, sendo os outros entes ‘seres humanos e objetos’, como partícipes da única mente pensante, meras impressões sem existência própria”³⁵). Em Abagnano (1982) encontramos a definição de solipsismo como uma experiência imediata vivida na relação direta com os signos da linguagem, já que os limites da linguagem poderiam ser entendidos como os limites de meu mundo e de minha realidade. Já para Descartes a certeza do pensamento é construída a partir de um monólogo interior consigo mesmo até o alcance da certeza do conhecimento.

O contrário, ou seja, uma produção de conhecimento dialógico, mediado pelas relações sociais, significaria a queda de um “Eu” produtor de conhecimento isolado, não situado em contextos históricos e sociais e a interferência de sua concretude.

Grosfoguel (2016, p. 30) sintetiza duas questões a partir de Dussel (2008), na esteira de se pensar ontologicamente e epistemologicamente a organização do pensamento cartesiano.

Quais são as condições políticas, econômicas, históricas e culturais para que alguém, em meados do século XVII, pretenda ser equivalente aos olhos de Deus e pretenda substituir a divindade do cristianismo? Quem fala e a partir de que corpo político do conhecimento ou da geopolítica do conhecimento o faz?

Dussel (2008) utiliza a famosa expressão “penso, logo existo” de Descartes e a (re)contextualiza partir da ideia que por 150 anos houve o pressuposto “conquisto, logo existo”. Nessa junção estrutural de Descartes, a filosofia cartesiana se postula, afinal, como um ponto zero e não como um “novo” ponto de vista e passa a ter importância fundamental nas universidades ocidentalizadas, que carregam a essência cartesiana nos modos de validação da produção conhecimento e da ciência. (GROSFOGUEL, 2016).

A divisão de “sujeito-objeto”, a “objetividade” – entendida como “neutralidade” –, o mito de um “Ego” que produz conhecimento “imparcial”, não condicionados por seu corpo ou localização no espaço, a ideia de conhecimento como produto de um

³⁵ Definição do dicionário Oxford Languages.

monólogo interior, sem laços sociais com outros seres humanos e a universalidade entendida como algo além de qualquer particularidade continuam sendo os critérios utilizados para a validação do conhecimento das disciplinas nas universidades ocidentalizadas. Qualquer conhecimento que pretenda partir do corpo político do conhecimento (Anzaldúa, 1987; Fanon, 2010) e chegar à geopolítica do conhecimento (Dussel, 1977), em oposição ao mito do conhecimento da egopolítica cartesiana, é visto como tendencioso, inválido, irrelevante, sem seriedade, parcial, isto é, como conhecimento inferior. (GROSGOUEL, 2016, p. 30).

A estrutura de pensamento apresentada, associado aos apagamentos de saberes, experiências, teorias e práticas oriundos dos quatro genocídios/epistemicídios citados, a estrutura do pensamento moderno/colonial se formou e consolidou numa conjuntura que condiciona povos do Sul Global a compreenderem as relações humanas a partir do Norte. Indica somente um determinado modo de vida como correto. Nesse sentido, nos distâncias dos significados presentes nas relações de poder - raça, gênero, sexualidade, território, conhecimento - e apresenta como justificativa para nossos problemas sociais, educacionais, etc., o distanciamento da vida norte centrada e, portanto, a necessidade de caminhar em sua direção e feição. Nas palavras de Quijano (2005, p. 130),

Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, querendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida.

Essa ausência de reconhecimento de si imposta pela máscara europeia, demonstra condições sociais de opressão e dominação, que na concepção de Paulo Freire (1974, 1976), organizam historicamente formas de pensamento e processos na ação humana. Para Freire (1976), formas de vida democrática, a partir de princípios como liberdade, igualdade e participação, só são possíveis diante de relações humanas que se estabeleçam com disposições mentais flexíveis, a partir de determinadas crenças, experiências e atitudes que mobilizem a ação humana, pois, “[...] A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem.” (FREIRE, 1976, p. 80).

Ao contrário de disposições mentais flexíveis, a sociedade brasileira, a partir do processo de colonização/colonialismo se estruturou como sociedade fechada. (FREIRE, 1974, 1976). Sociedade fechada, pois foi constituída a partir de processos violentos, escravistas, sem participação popular, marcada pela inexperiência democrática, por ausência de autogovernos e dinâmicas que constituíssem a sociedade brasileira a partir práticas e comportamentos de participação.

Assim, o Brasil nasce e se organiza dentro de condições que negam por si as possibilidades de experiências democráticas. Postulado a partir da exploração econômica, do trabalho escravo indígena e negro, com poderio feudal e com ampla concentração de terra nas mãos dos senhores rurais, “[...] O Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. De cabeça baixa, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem escola. ‘Doente’. Sem fala autêntica” (FREIRE, 1976, p. 66).

A partir de uma análise introdutória a respeito dos níveis de consciência na realidade latino-americana, Freire (1976, 2015) desenvolve o conceito de transitividade de consciência e discorre sobre as possibilidades de se modificar as lógicas antidemocráticas sociais que afastam e impedem o desenvolvimento da democracia como forma de vida.

Para isso, realiza um resgate histórico e sinaliza para as organizações coloniais e de opressão que constituíram no cenário latino uma cultura de dominação e de silenciamento. A partir da ideologia dominante e assim, da naturalização das relações/opressões sociais as massas populares sofrem imposições e são situadas a partir de uma consciência dominada. Segundo Freire (2015, p. 115), além da reprodução ideológica da cultura dominante, há também na cultura do silêncio algo próprio dos oprimidos, “que se amuralham [...], para defender-se, preservar-se, sobreviver”.

As fases de transição da consciência, segundo Freire (2015,), se apresentam primeiro como “semi-intransitiva”, em que a partir das formas de consciência dominada, a consciência das massas é de uma quase aderência à realidade em um movimento de quase imersão. Nessa fase, a consciência percebe os contextos e seus desafios de forma distorcida e apresenta dificuldades de compreender as estruturas e os fatos sociais. Características comuns à tal nível de consciência encontra-se nas explicações dos problemas significados no espectro do “divino”, no “destino”, no “fatalismo”, na “inferioridade natural”.

Da fase “semi-intransitiva” para a próxima, a “transitivo-ingênuo”, a população começa a flexibilizar o pensamento fatalista que detinham da realidade para um início de percepção que passa a compreender as condições sociais como uma realidade material, passível de mudanças e transformações. O pensador brasileiro dispõe fatos históricos e sinaliza os processos de transição histórico-cultural da consciência que se estabelecem, no caso brasileiro, a partir de rachaduras nas estruturas de poder, que se inicia

com a abolição da escravatura nos fins do século passado, acelera-se durante a Primeira Guerra Mundial, intensifica-se com a crise de 1929, enfatiza-se com a Segunda Guerra e prossegue até 1964, quando o golpe militar condena violentamente a nação ao silêncio. (FREIRE, 2015, p. 122).

Percebe-se, que as transições de consciência não são lineares, mas associadas as condições sociais, ora com maior força opressiva, ora de maior força libertária. Um golpe de estado, como o de 1964, por exemplo, muda o percurso da transição histórica e estabelece um novo ciclo de transição, iniciando-se com um forte silenciamento.

Freire (1974, 1976, 2015) traz a noção de práticas revolucionárias e sujeito revolucionário como caminho necessário a superação das consciências “semi-intransitiva” e “transitivo-ingênuo”, para a capacidade de “consciência crítica”. A essas práticas e sujeitos caberia o compromisso por compreender os procedimentos mais eficientes em cada condição história para realização do transitivo de consciência.

Por “consciência crítica”, entende-se por práticas integradas a uma educação sob bases dialógicas e ativas, voltadas para o compromisso social e político, com amplo aprofundamento nas análises dos problemas de nossa realidade, sustenta-se, portanto,

[...] Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os achados e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforça-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática de diálogo e não da polêmica. (FREIRE, 1976, p. 61)

Segundo Freire (2015, p. 133), o processo educativo destinado ao trânsito de consciência se estabelece pela radical denúncia das estruturas de dominação e deve ser coerente em seu princípio crítico perante a não adesão de um “polo que sabe e na de outro que não sabe”. Ou seja, não são práticas educativas que se orientam pela transferência de conhecimento ou de um trabalho intelectualista, mas sim a partir da ação/reflexão, sendo está uma práxis transformadora.

A adesão às práticas de transferência e intelectualismo provoca o bloqueio da emergência de consciência crítica, reforça o analfabetismo político, se caracterizando como prática bancária, nutricionista e domesticadora. Portanto, práticas educativas humanizantes devem por excelência ser opostas a práticas dominadoras, domesticadoras, desumanizantes. Assim, pedagogias de resistência e afirmação da humanidade, que nas palavras de Walsh (2013, p. 25),

Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretienen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización.

Diante do exposto, lançamos o olhar para o presente objeto de pesquisa: diante da noção de consciência transitiva, seria o curso de Pedagogia - com suas teorias e práticas, sujeitos e contextos - uma possibilidade de prática educativa radical capaz de movimentar as consciências

dos sujeitos ali participantes? As concepções de infância construídas a partir de práticas educativas experienciadas na FaE/UFMG se constituem a partir de quais planos de fundo sociopolíticos, econômicos, culturais? A partir das contribuições e provocações de Grosfoguel (2016) e da organização do pensamento universitário ocidentalizado, quais proximidades e distâncias, aderências e (re)existências às estruturas coloniais de poder, ser e saber são construídas nos espaços investigados nesta tese?

*Mas foi no olhar das minhas criança
onde eu me reconheci
Eu - Djonga*

3. Capítulo III: De qual infância falamos. Quais infâncias sonhamos.

No capítulo anterior, discutimos sobre “qual Pedagogia temos” e buscamos problematizar “quais Pedagogias podemos”, num movimento de demonstrar as disputas políticas, sociais e teóricas entorno da Pedagogia, em seus desdobramentos como área de conhecimento, curso de formação universitária e campo de atuação profissional. Agora, buscamos apresentar uma breve discussão sobre as noções de infâncias, problematizar tais noções a partir de nosso processo histórico cultural e elencar questões que consideramos pertinentes em relação às infâncias e ao curso de Pedagogia da FaE/UFMG.

No cenário contemporâneo, a noção de infância como uma construção social, que passou de forma distinta os diferentes tempos históricos e contextos sociais é amplamente debatida. Tal noção compreende a infância como uma categoria não natural, mas social, que diz respeito aos modos de vida de um sujeito concreto: a criança.

Nos campos da História, da Filosofia, da Psicologia, da Pedagogia, entre outros, enfatizados nos Estudos da Infância, muito já foi sinalizado como tal construção social constitui as diferentes formas de compreender e viver a infância. Kohan (2008), por exemplo, recupera a ideia de infância na tradição filosófica ocidental desde Platão e Aristóteles. O francês Phillipe Ariès (1981) a partir de seu celebre texto, auxiliou na compreensão da propagação do “sentimento da infância”, indicando elementos historiográficos para pensar quando surge a ideia de infância, especialmente nas sociedades ocidentais. Na América Latina, e no cenário nacional, há uma literatura que se dedica a compreender como ocorreu os processos de construção social da infância ao longo de nossa história. Uma vez que a presente pesquisa busca pensar quais as concepções de infância construídas na experiência formativa do curso de

Pedagogia FaE/UFMG, e sustenta, como já apontado, a necessidade de compreensão dos nossos processos históricos por aqueles que atuarão junto às crianças brasileiras, focaremos, pois, nesta construção.

Abramowicz e Rodrigues (2014, p. 464) apontam a infância como um dispositivo de poder configurado como universalista, único e generalista a todas as crianças, portanto, que ignora qualquer singularidade cultural, étnica e social. “[...] a infância é uma construção social, produzida e engendrada no interior de uma série de normas, de leis, de medidas, de pressupostos, que vão dos filosóficos aos teológicos, dos jurídicos aos pedagógicos e psicológicos”. Autores como Liebel e Saadi (2011), Martinez (2014), Aquino (2015) e Liebel (2019) sinalizam que tal dispositivo teve início no processo de constituição da modernidade e seus intrínsecos processos coloniais.

Como apontado no capítulo anterior, a modernidade, segundo Mignolo (2017) se originou na Europa e postulou na história a civilização ocidental a partir das bases econômicas, culturais e sociais que conhecemos hoje, em dimensões como a indústria, arte, ciência e tecnologia.

Intrínseca à modernidade, situou-se a colonização e, posteriormente o colonialismo, especialmente nos continentes africano e americano. Ou seja, para a existência da modernidade na Europa, houve a dominação de povos e seus continentes como forma de sustentação da vida ocidental moderna. Assim, nas palavras de Mignolo (2017), o colonialismo é o lado escuro e muitas vezes silenciado da modernidade.

Importante novamente ressaltar, segundo Quijano (2005), que o componente da raça foi fundamental na organização hierárquica entre os continentes e as estruturas de poder que se iniciou com a colonização, estruturando, portanto, uma classificação social universal. Nesta organização, a partir de práticas de violência e dominação, disseminadas até os dias de hoje a partir da colonialidade, as noções de cultura, saber e experiência são organizadas a partir da hegemonia do norte global. Assim, nas relações sociais hierárquicas, o sujeito adulto, homem, branco, heterossexual, de classe abastada tornou-se o padrão estético, do poder e do saber.

Nesse sentido, a ideia de infância mais próxima do que conhecemos hoje também foi estruturada a partir destas lógicas modernas coloniais. A noção universal/idealizada de infância e a constituição de um padrão normativo do que se considera uma infância “plena”, civilizada, prontificada a se desenvolver e tornar-se um adulto racional e ideal, representa um dos significados do processo de constituição da modernidade/colonialidade. Ou essa, a infância nessa perspectiva é um vir a ser, um futuro adulto e não um estado pleno presente. A infância

seria um corpo, algo a se cultivar, introjetar, para tornar-se. Nas palavras de Liebel (2019, p. 98),

La colonización se basa en la explotación económica intensiva de los territorios colonizados que se consideraban, aparentemente, vacíos e incivilizados (terra nullius o tabula rasa). Estas lógicas de colonización de territorios también han influido en las formas de concebir a la infancia moderna, entedida como un territorio vacío e incivilizado.

Assim, uma das características da modernidade foi conceber a infância como inferior e exclusivamente como um estágio de desenvolvimento para a vida adulta, esta última vista com sinônimos de racional e desenvolvida. Liebel (2019), estabelece um paralelo a partir desta noção ao relacionar as concepções de infância e os povos colonizados, ambos considerados “primitivos”, “incivilizados” e “selvagens”, numa etapa inferior de desenvolvimento. O autor expõe entre os exemplos a sentença do clássico filósofo Hegel, que classificou o continente africano como um “país infantil”. (HEGEL, [1802] 1989, *apud* LIEBEL, 2019, p. 99).

A compreensão da infância enquanto “primitiva” e “incivilizada” precisa ser considerada espacialmente e contextualmente. As contribuições de Àries trazem uma leitura positiva sobre o sentimento de infância. Porém, este sentimento era restrito às crianças da nobreza e da burguesia europeia. Mesmo que a infância europeia de Àries não fosse considerada um sujeito em si, pleno, dotado de saber e capacidades como compreendemos hoje a infância – principalmente a partir dos novos estudos da infância –, ela se distinguia conceitualmente e na experiência concreta das crianças africanas, americanas e asiáticas.

No contexto brasileiro, para compreendermos os impactos e reproduções do projeto de modernidade entorno das condições de vida de nossas crianças e as concepções sobre elas empregadas pelas políticas públicas, educacionais, de saúde e segurança, etc., recorreremos a estudos como Rizzini (2011) e Veiga (2019), que buscaram elementos sociais da virada da monarquia à consolidação da República. As autoras demonstram que a modernidade também reverberou seu lado escuro na sociedade brasileira ao distinguir a experiência infantil em dois principais segmentos: para as crianças brancas e de classe abastada, a reprodução da infância do norte global, com evolução na garantia de direitos como a separação ao mundo do trabalho, acesso a escola, tempo para brincadeiras, lazer, etc. Ou seja, uma tentativa de homogeneização da experiência infantil. Para as crianças negras, descendentes de escravizados e trabalhadores, negras e pobres, restou a estigmatização, o permanente vínculo ao trabalho, a coerção do Estado e o acesso à educação voltada para o ofício e para a manutenção do *status quo*. Nas palavras de

Liebel (2019), além do processo de precarização das vidas, uma forma de destruição e desvalorização das infâncias de antigas regiões coloniais.

Rizzini (2011) a partir das “raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil” nos apresenta uma revisão histórica a partir de discursos, legislações e documentos oficiais com foco na passagem do século XIX para o XX e demonstra os paradigmas formulados sobre as crianças brasileiras. Nesse sentido, a autora parte dos ideários que circulavam a transição do período monárquico para o republicano e sua fundamental importância para o pensamento social brasileiro. É neste período que ocorre uma crucial mudança em torno da infância: a saída do âmbito privado – família e igreja - e o ingresso no espaço público e nas instituições do Estado. “A autoridade paterna, instituída pelo Direito Romano – o *pater familias* – colide com a autoridade do Estado; perde seu caráter de intocabilidade e passa a ser regulada pelo poder público. (RIZZINI, 2011, p. 24).

Composta por tais transformações estava pulsante nos movimentos de formação política e social brasileiro no século XIX a necessidade de se criar uma nação, que retirasse o Brasil “[...] do atraso, da ignorância e da barbárie para transformá-lo numa nação culta e civilizada”. (RIZZINI, 2011, p. 25). Nesse sentido, as crianças e suas infâncias se tornaram um dos focos de tais movimentos de salvação nacional e do Estado diante do processo de construção de uma nação idealizada.

Há, portanto, dois movimentos privilegiados: a manutenção da infância pertencente à elite nacional, constituída desde a colonização europeia³⁶, com os padrões de educação e comportamento do norte, bem como a estigmatização da infância pobre apontada no pensamento social e nas práticas institucionais como perigosa, transgressora e carente de salvação.

Se por um lado havia uma nação futura para se construir, com sujeitos futuros a se formar, a infância tida como perigosa e transgressora deveria ser a prioridade das ações do Estado. Cria-se, então, uma concepção ambivalente sobre a criança: ao mesmo tempo era vista como “um perigo” para a nação, bem como “uma esperança” para seu futuro como nação idealizada.

No contexto de formação da sociedade moderna brasileira, com crescente processo de urbanização e industrialização são propostos e organizados aparatos estatais para coibir, educar,

³⁶ Martinez (2014) argumenta que só se tornou possível para uma significativa parcela da população do norte global (as crianças), progressivamente serem liberadas do mundo do trabalho a partir da condição exploradora da Europa em relação aos territórios colonizados. Portanto, libertar a criança europeia do trabalho só foi possível a partir da manutenção do trabalho dos povos africanos e latinos, incluindo as crianças.

tratar e salvar os filhos da população pobre, negra e marginalizada no Brasil. No âmbito jurídico, se institui a categoria – o menor – para simbolizar e marcar de forma clara a criança categorizada como “[...] pobre e potencialmente perigosa; abandonada ou em perigo de o ser; pervertida ou em perigo de o ser.” (RIZZINI, 2011, p. 26).

Constitui-se desde então – e buscamos sustentar que permanece até os tempos atuais, o paradigma da distinção entre as infâncias brasileiras. Nesse cenário, estabeleceu-se um conjunto jurídico assistencial composto principalmente pela medicina higienista e seus desdobramentos nas áreas da Psicologia e da Pedagogia; do campo jurídico a proteção da criança e da sociedade; e da filantropia as práticas assistencialistas. Ou seja, um conjunto “[...] para educar a criança e cuidar da nação; moralizá-la, civilizá-la. Cuidar da criança e vigiar a sua formação moral era salvar a nação.” (RIZZINI, 2011, p. 27).

Importante ressaltar, como apresenta Veiga (2019), que tais movimentos não significavam um desejo de construir políticas que objetivassem diminuir a desigualdade social e instituir condições mais igualitárias entre as classes, raças e as crianças, mas ao contrário, eram práticas do Estado “[...] no sentido de apenas tornar a subalternidade³⁷ suportável.” (VEIGA, 2019, p.772).

Entre tais políticas, a autora referencia a intrínseca relação entre raça e trabalho como condição fundamental para compreender as políticas públicas sobre as crianças subalternas à época. Veiga (2019) destaca a edição da Lei do Ventre Livre de 1871, como importante mobilização do Estado e das elites econômicas para definir os destinos das crianças libertas pela legislação, assim como instituições educacionais com objetivos de conduzir crianças negras e pobres ao mundo do trabalho. Observa-se que a educação das crianças subalternas não era tratada como uma prioridade educacional, mas em espaços relacionados ao labor, como na indústria, agricultura e comércio.

Assim, desde os anos de 1870, fizeram-se presentes sugestões de criação de instituições educacionais para atender a clientela infantil pobre e negra, com nítido propósito de conduzi-la ao trabalho, tais como Escolas de Aprendizes Marinheiros e Aprendizes do Exército, Asilos Agrícolas, Asilos de Crianças Abandonadas e Colônias Orfanológicas. [...] Em Minas Gerais, nos anos iniciais da república, destaca-se: a inauguração do Instituto João Pinheiro, em 1909, situado na periferia de Belo Horizonte, recém-inaugurada capital do Estado; do Aprendizado Agrícola de Barbacena, 1910; do Patronato Agrícola na cidade de Caxambu, 1918. (VEIGA, 2019, p. 779 e 780)

³⁷ A autora utiliza o termo subalternidade a partir da pensadora Gayatri Spivak (2010, p. 13-14), em que descreve a subalternidade como “[...] as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”.

Nessa lógica, Rizzini (2011) aponta que associado ao direcionamento ao espaço do trabalho, entre as ações jurídicas assistenciais estabelecidas entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX encontra-se a prática de retirada de crianças - reconhecida como menor - de sua família pelo Estado, como estabelecido pela legislação da época:

Art. 1º Todo menor, de qualquer dos sexos, em reconhecida situação de abandono moral ou de maus tratos físicos, fica, pela presente lei, sob a proteção da autoridade pública. (Brasil, Sessão de 31 de outubro de 1906, Deputado Alcindo Guanabara apud Rizzini, 2011, p. 73)

Observa-se, portanto, que desde sua configuração como República, o Estado e a sociedade brasileira concebem um determinado e almejado modelo de moralidade responsável por produzir uma série de dinâmicas higienistas e segregadoras. A infância, tida como *locus* do futuro da nação, estaria, assim, no cerne de todo este processo. Ao Estado, caberia a função de, ao instituir um padrão desejado – das ditas sociedades cultas e desenvolvidas –, identificar e recolher as crianças – os menores – a título de garantir educação, moralização, proteção e cuidado.

Se compreendermos que todo este aparato institucional – médico, pedagógico, jurídico e assistencial – é, pois, responsável pela constituição de uma narrativa sobre a infância brasileira que, segundo nossa compreensão, ainda permeia nossa ideia de infância nacional, questionamos por onde ficaram os contrapontos e os posicionamentos das famílias dos menores e dos movimentos populares a época? Rizzini (2011) aponta que não há registro de suas vozes e reivindicações, tampouco suas proposições sobre os significados da infância.

[...] Seu pensamento e suas reações a respeito das intervenções determinadas pelas autoridades não ficaram registrados. As expressões de revolta popular eram rapidamente reprimidas sem que os revoltosos tivessem espaço de reivindicação. Portanto, o que ficava documentado era, normalmente, a versão oficial de tais episódios, nos quais os populares eram, quase sempre, os vilões da história, a ameaçarem a ordem. (RIZZINI, 2011, p. 27).

Há, nesse sentido, ao longo de muitos anos de nosso período histórico uma narrativa hegemônica, dominante, tida como oficial, sobre os processos constitutivos da infância brasileira. Somente na metade do século XX em diante aparecem importantes contrapontos, principalmente a partir de legislações internacionais de proteção da infância somados a novas contribuições das ciências e movimentos sociais que começam a reconhecer a infância em seu caráter plural com veremos em outro momento neste trabalho.

Algumas movimentações em torno da proteção da infância – inspiradas no modelo norte americano - passam a ser incorporadas no cenário brasileiro e outros países da América Latina. No século XX encontra-se a proliferação de instituições destinadas à recuperação de menores. Tais movimentações vão na contramão da internação de menores sobre custódia do Estado nas

Casas de Detenção, pois em tais instituições entendia-se que os menores teriam contato com criminosos adultos e com práticas morais contrárias a ideia de recuperação. Porém, nesse contexto, no cenário brasileiro se mantém a lógica de proteção da criança integrada a uma idealização padrão da moral e dos costumes, ou seja,

[...] não se questionava a institucionalização como forma de prevenção e tratamento; ao contrário, considerava-se necessário e salutar retirar a criança de um meio tipo como enfermiço e atentatório à moral. (RIZZINI, 2011, p. 136).

O que se observa de toda esta herança é uma lógica de “proteção” da criança sempre vinculada à proteção da sociedade e a manutenção da estrutura de privilégios. Não houve, portanto, uma inversão dos pensamentos preventivistas e punitivistas vigentes para ações que tencionassem as estruturas que produzem as desigualdades.

A ideia de civilização como resultado do projeto de modernidade instituiu padrões de comportamento e conduta, sendo, pois, a imposições de modelos de sociedades e de humanos. Porém, o que os autores até aqui referenciados chamam atenção é que todo este processo civilizatório só se tornou possível a partir da estigmatização, inferiorização do outro. No cenário brasileiro, este outro é centrado nos sujeitos pobres e negros, que desde sua infância, como demonstra as análises e documentos acima, foram identificados como “incapazes”, “selvagens” e “inferiores”. Nas palavras de Veiga (2019, p.779),

A condição de subalternidade de muitas crianças, pela sua origem étnico racial e/ou de classe, produziu-se nesse contexto. Ou seja, a ascensão da burguesia mercantil, a valorização de sua vivência familiar e de suas crianças e a imposição de um modelo de família foram acontecimentos que criaram as condições de desqualificação das famílias e das crianças dos trabalhadores, dos pobres, negros e mestiços, tomados como naturalmente inferiores [...]. A criação de instituições de assistência e proteção constituem parte dessa história, onde o Estado-nação se apresenta como gestor das desigualdades sociais.

Diante deste breve resgate histórico, quando realizamos uma pesquisa sobre as concepções de infância construídas e experienciadas num curso de Pedagogia, chamamos atenção para a problematização constante sobre qual infância estamos abordando. Queremos, pois, nos interrogar, interrogar o curso e suas discentes sobre o reconhecimento ou não desta história que marca a educação, a pedagogia e as crianças brasileiras. Ao estarmos situados no continente latino americano-caribenho e na sociedade brasileira, somos cercados por um processo sócio-histórico de violência sobre as crianças subalternas e um constante movimento de homogeneização das experiências infantis a partir do norte global.

Quando situamos este processo de homogeneização a partir do norte, não estamos deslegitimando as conquistas históricas perante as crianças circunscritas na modernidade. Assim, a garantia de direitos internacionais, principalmente diante a proibição legislativa do

trabalho infantil, o acesso à educação escolar, direito a participação, ao brincar, ao lazer, a proteção da família e do Estado, são conquistas históricas que buscamos através de nossas mobilizações sociais como direito das crianças, como determinado em documentos como: as convenções de Genebra em 1924, a criação das Nações Unidas para a Infância – UNICEF em 1946 e a Convenção sobre os Direitos da Criança ratificada pelo Brasil em 1990.

O que buscamos ressaltar é que nestes processos de garantia de direito, a modernidade atribuiu seu lado colonial, que distingue qualquer sujeito que não carrega em sua experiência os pressupostos desta homogeneização, o rótulo, a inscrição de não sujeitos, de não crianças.

La desigual estructura de poder global también se refleja en el hecho de que las formas de vida de los niños y las infancias del Sur Global son devaluadas, ignoradas e invisibilizadas. Los niños son a menudo declarados niños que existen “fuera de la infancia” (Ennew, 2002) o son “ni-ños sin infancia” (UNICEF, 2006) y, en el mejor de los casos, son percibidos con compasión. (LIEBEL, 2019, p. 104)

Além disso, entre as características da infância instituída na modernidade atrelada às concepções do norte global, está o processo rígido de separação entre o mundo adulto e o mundo infantil, que atribuiu as crianças pressupostos de negação vinculados à incapacidade: incapacidade de participar e opinar, ou seja, são sujeitos que “não sabem”, “não podem” e “não são capazes”.

Diante deste cenário, questionamos: as discentes, futuras profissionais da educação que atuarão com crianças brasileiras, negras, pobres carregam qual concepção histórica de infância? Elas conseguem traduzir este processo histórico diante de sua atuação com as crianças? O curso de Pedagogia traça estratégias de atuação na desconstrução do peso do lado escuro da modernidade perante a vida das crianças?

Autores como Liebel e Saadi (2011), questionam por exemplo, a forma homogênea de pensar a participação infantil em documentos internacionais como Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), em que a noção de infância e participação é bastante embasada partir do norte. Rosenberg e Mariano (2010) também nos ajudam a compreender sobre as discussões ali empreendidas, que muitas vezes se dicotomizada entre proteção/cuidado versus autonomia/participação, situando como tal debate foi pautado numa perspectiva ocidentalizada, em que “[...] Os Estados tiveram uma participação diferenciada conforme as regiões geopolíticas, com predomínio dos países ocidentais industrializados e reduzida participação dos países africanos” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 707).

Liebel e Saadi (2011) chamam atenção para outras formas de participação localizadas no sul global que são invisibilizadas.

En muchas culturas “no occidentales” los niños son percibidos como miembros integrales de la comunidad con características específicas pero cuya vida no transcurre al margen de la existencia de los adultos”. Es más, de acuerdo con sus

habilidades —que no necesariamente se definen por la edad cronológica—, se espera de niñas y niños que asuman ciertas tareas importantes para la comunidad. (LIEBEL; SAADI, 2011, p.130)

Nesse sentido, precisamos pensar as tensões entre proteção/cuidado versus autonomia/participação. O que significa proteger? O que significa participar com autonomia?

Não é nosso objetivo neste momento mapear diferentes experiências de infância que tensionam os predicados atribuídos às crianças e a suas definições de existência, participação e atuação, como apontado em trabalhos como Sarmiento e Marchi (2008), Liebel e Saadi (2011), Aquino (2015), Silva (2015), Bizotto (2022), Freitas (2022), entre outros.

O que chamamos atenção é sobre a necessidade de se pensar o movimento de homogeneização da experiência infantil construída na modernidade e como tal movimento carece ser problematizado no curso de Pedagogia e na sua atuação. Ou seja, a experiência do curso é capaz de pensar sobre outras formas de vivenciar as infâncias localizadas, por exemplo, no sul global como aponta os trabalhos supracitados? Quando uma futura profissional da educação pensa sobre participação infantil, ela leva em conta em sua atuação o contexto de inúmeras crianças brasileiras que contribuem com seu trabalho junto à sua família? Que no cenário de escola pública, muitas crianças são responsáveis por cuidar em casa de seus irmãos mais novos? Que muitas vão para as escolas sozinhas, fazem as tarefas de casa sozinhas e organizam sozinhas seu próprio material? Que no momento de lazer, diferente das crianças das classes média e alta, muitas crianças de escola pública jogam bola nos campinhos, empinam papagaio entre os fios de iluminação pública e se movimentam entre carros e pedestres sem a presença e a tutela de adultos?

O que ressaltamos é que há uma experiência infantil que acontece no dia a dia de nossa sociedade, em nossas escolas, que é bastante distinta do retrato desenhado nas novelas e comerciais de TV que revelam uma idealização universalizada e romanceada das crianças e de suas infâncias. As nossas crianças reais interrogam a escola, o currículo, as professoras e produzem outras pedagogias (ARROYO, 2014). Elas nos indicam que precisamos nos aproximar desta experiência concreta. Esta mesma experiência que nos dá indícios sobre como romper com lógicas educacionais que homogeneizam o ideário infantil e invisibilizam outras formas de vida, de conhecimento, de participação.

Nesse sentido, se há na lógica moderna a noção de infância enquanto um território a ser colonizado e uma tentativa de uniformizar a experiência infantil, deve haver um movimento de descolonização da infância e, por conseguinte, de valorização da pluralidade das infâncias e de enfrentamento da brutal desigualdade que atravessa a vida das crianças.

[...] estamos entendendo o processo de descolonização no interior de uma das possibilidades de constituir-se de maneira singular, produzindo e criando novas/outras possibilidades de vida, de criança(s), de infância(s) e de pesquisa(s). Isso implica a necessidade de criar instrumentos, ferramentas teóricas, conceitos, afectos e perceptos que possibilitem a constituição social/individual de formas singulares de existências, coletivas ou não. Descolonizar é produzir uma processualidade na qual é possível constituir experiências sociais e individuais singulares, que descentralizem, ou façam fugir os modelos e lugares hegemônicos que centralizam sentidos, norma, estética, saúde, entre outros, dominantes e que se constituam para além da lógica do capital. (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 462)

Mesmo com seus limites, a presente pesquisa encara este desafio de propor reflexões e elencar novas questões a respeito da pluralidade das experiências das infâncias e das estruturas desiguais que cercam tais experiências. No próximo tópico, objetivamos nos aproximar das concepções de infância que compõem a FaE/UFMG mediante um recorte que se delimitou a partir experiência do NEPEI. A aproximação das contribuições do NEPEI que é o principal grupo de pesquisa e estudos da UFMG sobre as crianças e suas infâncias nos auxilia a pensar sobre a experiência formativa da Pedagogia nesta universidade pública que é a UFMG.

3.1 A insurgência da infância na FaE: o NEPEI como prática educativa.

No capítulo anterior buscou-se analisar, mesmo que de forma breve, a Pedagogia no cenário brasileiro em suas configurações como área de conhecimento, curso de formação universitária e campo de atuação profissional, nas disposições epistemológicas e legislativas. Além disso, objetivou-se construir uma narrativa sobre as possibilidades de se pensar a Pedagógica a partir de seu compromisso social diante das estruturas sociais que organizam nossas vidas, saberes e experiências.

Agora, o desafio se apresenta a partir da articulação entre os questionamentos sinalizados até então, e os dados construídos na junção entre documentos, observação oriunda do trabalho de campo e diálogos com docentes e discentes. Nesse movimento de pesquisa em que as perguntas são os alicerces para os próximos passos, cabe a certeza que novas perguntas surgiram para que o caminho continue a ser construído.

Começar pensando a Pedagogia para chegar às questões relacionadas às infâncias significa valorizar esta formação que historicamente volta sua atenção às crianças e suas experiências infantis, com o compromisso de organizar a partir de um sujeito geracional particular, saberes coerentes e condizentes.

Nesse sentido, entende-se que pensar as concepções de infâncias construídas na experiência formativa do curso de Pedagogia FaE/UFMG como objetivo de pesquisa, significa

notoriamente lançar o olhar para o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil e analisar este núcleo a partir da ótica de um ator educativo no território em que ocupa.

O ato de insurgência denota um caráter de rebelião ou revolta a um determinado poder instaurado ou estabelecido. Este que insurge tende a ser o rebelde, o estrangeiro, o popular. Talvez, não forçadamente, podemos atribuir tais noções e significados aqueles que, em seus respectivos contextos, sempre lutaram pelas e com as crianças, por seus direitos, pelo seu espaço nas legislações, nos orçamentos, na criação das creches, das pré-escolas, das escolas, da assistência social, dos espaços de lazer, recreação e cultura.

Não diferente nos currículos universitários, na disputa por carga horária, por estágio específicos, nas associações científicas, nos seminários, congressos. Tudo isso se relaciona com determinadas concepções de infância e com a seguridade dos direitos das crianças.

O NEPEI, nesta ótica, a partir da articulação entre pesquisa, ensino e extensão relacionados à infância e Educação Infantil na universidade pode ser considerado um agente insurgente por desenvolver trabalhos que auxiliam na compreensão das experiências infantis, bem como na garantia de direitos das crianças. Cabe na ação investigativa da pesquisa observar, construir dados e elencar questionamentos dessa experiência, não com a pretensão de avaliar, mas com o caráter analítico, crítico, na intenção de contribuir com o campo dos Estudos da infância e da formação docente de forma mais ampla.

Neste objetivo de análise, a presente investigação selecionou a partir do recorte temporal da observação de campo, documentos que manifestam as atividades do núcleo a partir de eventos, seminários, ciclos de debate, com objetivo de demonstrar o caráter organizacional, político e epistêmico, mas sem deixar de reconhecer a importância das ações realizadas antes deste recorte temporal. Além disso, como apontado no capítulo metodológico, foram realizadas duas entrevistas com coordenadores do núcleo com objetivo de colher dados e conhecimentos tanto ao nível temporal, como nas concepções de infância, educação e sociedade que podem indicar alguns elementos da composição e das ações do núcleo que de forma direta ou indireta reverberam no curso de Pedagogia da FaE/UFMG.

No aspecto organizacional, como apontado por Batista e Luz (2018), bem como pela coordenadora Geralda em entrevista, o embrião do núcleo nasce em 1996, por iniciativa de dois professores: Gildo Scalco e Maria de Lourdes Rocha Lima, ambos pedagogos de formação, mestres e doutores em Educação, com objetivo de construir um grupo de discussão na UFMG em torno das questões da Educação Infantil. Logo depois, soma-se ao embrião do núcleo em 1998 as professoras Maria Inês Mafra Goulart e Lívia Maria Fraga, ambas formadas em

Psicologia, na época com mestrado em educação. Hoje Maria Inês é doutora em Educação e Livia doutora em Sociologia.

Quando eu entrei tinha já pessoas que trabalhavam com Educação Infantil, era a professora Lourdinha, de lá do DMTE e tinha alguma coisa assim já no currículo vinculado à Educação Infantil. Em seguida, logo em seguida, teve uma reformulação de currículo foi 88/89. Então quem atuava mais nessa área era o Gildo, a Lourdinha logo depois e a Maria Inês Mafra também entrou em concurso. E aí nós começamos a ter um núcleo de Educação Infantil, chamava núcleo de Pesquisa em Educação Infantil, já era NEPEI, mas não tinha essa institucionalidade que tem hoje. (Entrevista com a coordenadora Geralda).

A constituição de um núcleo sobre a infância nos anos 90 vai além do simples desejo dos docentes sobre a temática. Uma possibilidade de interpretação vincula-se historicamente aos campos da pesquisa, da política e da prática pedagógica relacionados à temática das crianças (FARIA, 2005; ROSEMBERG, 1984). Estaria, pois, nas concepções de infância desenvolvida desde os anos 1940 no Brasil a partir das contribuições de Florestan Fernandes e a chegada dos “novos atores” a cena social; nas mobilizações feministas no campo epistemológico, bem como na política social pelo direito à creche, a partir dos anos 1960/70, com a luta pelo direito das mulheres e entre outras, o direito ao trabalho e a criação de um local destinado a seguridade e acolhimento dos seus filhos; passando pelo direito à educação nos anos 1980, culminando na Constituição Federal de 1988 e na LDB/96. Este contexto de associação entre movimentos sociais e a temática da infância também pode ser observado no depoimento da coordenadora Geralda.

Eu me formei em Psicologia em julho de 1978 e logo fiz a seleção para o mestrado em Educação, inicialmente. Eu trabalhei também por mais de 10 anos com saúde pública, com planejamento, trabalhei com pesquisa nessa área com Cornelis Van Stralen, psicologia comunitária que a gente falava também. E aí eu participei do movimento estudantil na época e queria continuar assim uma atuação política nas periferias. Então me falaram que estava tendo um movimento de mulheres lá no bairro e tal. Então eu fui, era uma creche, e aí eu me envolvi com aquilo e tinha também uma iniciativa na região do Barreiro, ali jornal dos bairros, que eu participei também, a gente ia nos bairros distribuía o jornal de 15 em 15 dias, aí conversava com as lideranças, então era um período ainda de começo da emergência dos movimentos sociais, comunidades eclesiais de base e as mulheres se organizavam muito em torno disso, das comunidades e essa creche foi uma experiência super importante para mim. Me ganhou eu até mudei depois o tema do meu mestrado para creche. Na verdade, eu defendi, terminei a dissertação em 86. [...] eu entrei em 79, mas a gente fez uma primeira pesquisa, [...], mapeando as creches na região metropolitana, políticas de creches e pré-escolas região metropolitana de Belo Horizonte, fomos em todos os órgãos públicos e tal e depois fizemos uma pesquisa na creche comunitária que eu trabalhei na pesquisa, foi durante o ano de 84 e então verificou como que esses programas públicos existiam no cotidiano da creche. Foi super interessante e gerou um artigo. (Entrevista com a coordenadora Geralda).

Portanto, os marcos históricos que influenciaram nas concepções de infância e nas ações sociais sobre o direito das crianças estavam presentes nas formações universitárias e políticas

dos precursores do NEPEI desde os anos 1960 e circundam o curso de Pedagogia nos anos 1990, contexto de criação do núcleo.

Neste contexto histórico em que os docentes que compuseram os primeiros anos do núcleo, observa-se vários movimentos no campo da pesquisa e da produção acadêmica que constituíram uma pedagogia da infância, bem como da Educação Infantil vinculando-se a educação básica. Faria (2005), sintetiza tais movimentos a partir de iniciativas oriundas de várias áreas do conhecimento que se ocuparam de conhecer a criança em ambientes coletivos, em sua produção cultural, numa lógica não necessariamente escolar.

A autora sinaliza que a professora Clotilde Rosseti-Ferreira, por exemplo, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 dialogava com as pesquisas francesas e italianas que investigaram crianças em contextos de creches. Estes países foram pioneiros em pesquisas que dispunham de instrumentos metodológicos de observação e escuta com crianças, o que tornou possível “reconhecê-la como capaz de estabelecer múltiplas relações, com um alto e sofisticado grau de comunicação com crianças de mesma ou de idade diferente e com adultos.” (FARIA, 2005, p. 1016).

Em eventos científicos como simpósios da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, pesquisadoras como Fulvia Rosemberg em 1976 abordavam temáticas como o adultocentrismo, ocupando o espaço das ciências a partir da temática da criança pequena numa ótica interdisciplinar envolvendo áreas como a Psicologia, Sociologia e a Educação.

Destaca-se também publicações como as de Sonia Kramer (1982) e Tizuko Kishimoto (1988) sobre os pressupostos históricos e epistêmicos para uma educação da criança pequena no contexto brasileiro. Ainda Kishimoto (1992) se aproxima da Antropologia ao investigar o brincar como manifestação cultural da infância. (FARIA, 2005).

No campo institucional, Faria (2005) aponta a Fundação Carlos Chagas – FCC como inovadora no campo das pesquisas na Educação, a partir de temáticas como a mulher e o feminismo, iniciando, em seguida, pesquisas sobre as crianças de 0 a 6 anos, principalmente em temas voltados para as políticas públicas. A partir dessas ações de pesquisas, a Fundação teve protagonismo nos conteúdos sobre a criança pequena nas políticas de Estado tanto na Constituição de 1988, na LDB/96 e na criação da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) do MEC, em 1992.

Ainda nos anos 1980 na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação no Brasil - ANPED se vê a criação do Grupo de Trabalho 7 – Educação da Criança de 0 a 6 anos. A partir de 1999, na 22ª Reunião anual, segundo Rocha (2008), o grupo tomou a direção de priorizar contribuições de áreas de conhecimento que tematizam a criança e a infância. Foram realizados

minicursos e trabalhos encomendados, com a intenção de ampliar as perspectivas teóricas do grupo para os campos estruturais, sociais e culturais da educação da infância.

A partir desses dados, observou-se um expressivo diálogo entre a Educação e a Sociologia, e a aparição da Sociologia da Infância, além de presença fortuita das Artes, da Antropologia e da Política. Nesse contexto, as perspectivas de criança como sujeito social, reproduzidor e produtor de cultura, com atuação social e papel ativo ganharam cada vez mais espaço. Portanto, destaca-se nesse panorama a maior frequência entre cruzamentos da Educação com novas perspectivas e áreas do conhecimento, inaugurando as preocupações com relações sociais, de gênero, raça e classe pertinentes à infância e a associação com as categorias geracionais, culturas infantis, ludicidade, mídia, etc.

Mesmo com as mobilizações citadas, além de outras que compuseram o desenvolvimento da pesquisa e da política para, com e sobre as crianças, foi somente em 1990 que se teve o primeiro estado da arte na área da Educação Infantil, sobre os trabalhos apresentados em congressos científicos, sendo este a tese de doutorado de Eloísa Rocha (1999^a). Esse trabalho demonstrou,

uma nova geração de doutores/as pesquisadores/as vem estudando e desafiando a pedagogia escolar como única referência para uma pedagogia da infância que contemple a especificidade da pequena infância, trazendo outras categorias de análise para a pesquisa da educação das crianças pequenas: tempo, espaço, relações, gênero, classes sociais, arranjos familiares, transgressão, culturas infantis, brincar, documentação, identidades, planejamento por projeto, *performance*, diferente, outro, linguagens, movimento, gesto, criança, alteridade, turma, instalação, não-avaliação, observação, cuidado. Isso, em vez dos convencionais: deficiência, indisciplina, hiperativo, carente, família desestruturada, anamnese, rotina, assistência, aula, didática, classe, aluno, ensino, currículo, vir-a-ser, sala de aula, desenvolvimento. (FARIA, 2005, p. 1018).

No contexto da FaE/UFMG, a aprovação da LDB/96 e a incorporação da Educação Infantil na educação básica e toda essa ascensão em torno da produção sobre as infâncias supracitadas, faz com que em 1997 a demanda pela habilitação em Educação Infantil fosse reconhecida pelo Ministério da Educação.

[...] para aprovar a habilitação você tinha que ter uma comissão do Ministério da Educação que foi na FaE e verificou as nossas condições, os professores, os programas, as bibliografias que eram utilizadas. Eu cheguei a fazer um documento também nessa época justificando essa habilitação [...] Quem foi da comissão de avaliação foi a Ana Lúcia Goulart, a Vera Lúcia Brito. A Vera Lúcia Brito era do DCAE, então ela compôs junto com a Ana Lúcia Goulart, eu não me lembro se tinha mais alguém... Nós preparamos, a Lourdinha preparou uma sala com exposição do que a gente tinha na minha biblioteca, porque essas comissões de habilitação, elas iam fazer entrevista conosco professores, com os estudantes, olhava as condições e aprovava ou não a habilitação. (Entrevista com a coordenadora Geralda).

A habilitação foi acrescentada nas diretrizes do curso de Pedagogia, provocando mudanças da grade curricular e ampliação das discussões e mobilizações em torno das disciplinas, estudos, pesquisas e ações sobre as infâncias. Assim, as discussões sobre a necessidade de se formar o docente para Educação Infantil e suas especificidades são inauguradas na faculdade. Nesse contexto, então, como indicado, surge o NEPEI. Batista e Luz (2018) ao investigarem a criação do núcleo citam como documento inaugural dos anos 2000, o “Relatório preliminar do Projeto de Aprimoramento Discente – PAD”, que compunha um relatório sobre a execução de quatro subprojetos do então recente núcleo: “Construção coletiva de saberes sobre educação infantil”, “Concepção sobre Criança: retratos de criança”, “Projetos pedagógicos em Educação Infantil” e “Espaço escolar e Educação Infantil e informatização dos resultados do Programa para as escolas da rede”.

Já no ano de 2002, o documento “Projeto: o núcleo de pesquisas e estudos em educação infantil na FAE/UFMG”, relata a progressão do núcleo de Projeto de Aprimoramento Discente para um núcleo de estudos e pesquisas. (BATISTA e LUZ, 2018).

No âmbito da UFMG, também no início dos anos 2000 houve a criação do Fórum de Educação Infantil, coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão, com participação de docentes do núcleo. As ações do fórum tinham como objetivo a articulação de projetos na universidade relacionados às instituições e sujeitos da Educação Infantil. A participação da Pró-Reitoria de Extensão também é valorizada pela coordenadora Geralda, que discorre sobre a importância da articulação entre docentes, núcleos e reitoria no desenvolvimento de atividades. Cita por exemplo, os trabalhos integrados desenvolvidos junto à creche da UFMG, hoje a EMEI Alaíde Lisboa.

Como mencionado pela professora Isabel Oliveira e Silva, membra e ex coordenadora do núcleo em depoimento ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil - GEPSI³⁸, o núcleo “[...] nasce vinculado aos projetos de extensão [da Universidade] e com uma interação forte com as redes de ensino”. Assim, a extensão se configurou como importante mobilizadora das ações do núcleo, ocupando a Faculdade de Educação com a temática da infância. Segundo a coordenadora Geralda, a UFMG nesse sentido pode ser considerada uma das pioneiras em ter a temática da Educação Infantil no currículo.

“A gente se aglutinava em torno desses projetos de extensão, a Lourdinha que articulava e apresentava. Era uma professora mais antiga e que tinha esse trâmite. Eu me lembro que um dos projetos que a gente fazia era muito de articulação dentro da

³⁸ Pesquisa que teve por objetivo mapear grupos de pesquisa que utilizavam o campo da Sociologia da Infância. Ver em: INFÂNCIA E SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: ENTRE A INVISIBILIDADE E A VOZ: RELATÓRIO DE PESQUISA/ coordenação Maria Letícia Pedroso Nascimento. São Paulo : FEUSP, 2013.

UFMG. Eu tive duas alunas, elas trabalharam com educação infantil, depois eu tive uma também naquele projeto PET³⁹. [...] a gente fazia eventos também, sempre de extensão e tinha muita gente, era, por exemplo, eu me lembro que o Gildo organizou e eu também organizei um curso de extensão que... bem assim multidisciplinar e interdisciplinar. Então tinha gente da odontologia, por exemplo. [...] O Gildo chegou a publicar um livrinho com as palestras, chamava o pessoal, por exemplo, o pessoal daquela escola Pés no chão, e eu me lembro sim que os auditórios ficavam muito cheios quando a gente ia fazer as coisas presenciais. Então eram eventos muito concorridos que a gente fazia nessa época de discussão”. [...] Eu lembro que o Gildo fez um projeto interessante de Educação do trânsito na educação infantil, levou os meninos, sabe então tinham coisas assim bem interessantes também. (Entrevista com a coordenadora Geralda).

Entre estes projetos de extensão, destaca-se o vínculo e atuação junto ao Fórum Mineiro de Educação Infantil – FMEI, que inicia sua história em 1999 como movimento social, articulando comitês estaduais e que faz parte do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, com mobilizações em torno da Educação Infantil pública, laica e de qualidade. A parceria de atuação com o fórum é datada desde a origem do núcleo até os dias atuais, o que demonstra, como focado nos relatos aqui apresentados, o intrínseco vínculo do NEPEI com as políticas públicas sobre a garantia da Educação Infantil, sobre o direito da criança à educação.

o seu fundamento de origem de fato nasce de uma demanda da formação continuada e a gente continua com forte diálogo Educação Básica e sobretudo porque o principal parceiro do núcleo é o fórum Mineiro de educação infantil que tem uma militância importante, uma agenda que nos demanda inclusive com frequência né, então uma boa parte da produção do NEPEI são as notas técnicas, são as cartas em que a gente se posiciona sobre diferentes elementos que compõem a política, retrocessos, enfim (Entrevista com o coordenador Luisão).

Além do FMEI, como sinalizado por Batista e Luz (2018), o núcleo atuou em outros importantes projetos, especialmente os vinculados com as políticas públicas e a formação continuada de docentes na educação básica. Pode-se citar projetos como: “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID”, “Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI)”, cursos como: “Aperfeiçoamento em Educação Infantil (CAEI)”, “Proinfantil” e “Docência na Educação Infantil”.

No ano de 2008 o núcleo foi registrado como grupo de pesquisa no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, o que proporcionou maior vínculo entre ensino/pesquisa/extensão e participação de estudantes da pós-graduação.

³⁹ O Programa de Educação Tutorial (PET) é desenvolvido por estudantes de graduação, sob a orientação de um professor. Composto por atividades de ensino, pesquisa e extensão, e de caráter extracurricular, o Programa complementa a formação acadêmica do aluno da UFMG.

Ao serem perguntados sobre a atual organização do NEPEI, os dois coordenadores afirmaram que hoje há uma diversificação na atuação do núcleo. A extensão continua com um importante papel, como pode ser observado no registro do núcleo como projeto de extensão na Pró-Reitoria de Extensão/UFMG. Mas houve também ampliação no campo do ensino e da pesquisa. Hoje, o núcleo é composto por 15 professores⁴⁰, além de pesquisadores, colaboradores, estudantes de pós-graduação e da graduação. O forte vínculo entre ensino/pesquisa/extensão, associado a interdisciplinaridade dos componentes, bem como a articulação demais grupos, como: CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), GESTRADO (Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente), GEPSA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia histórico-cultural na sala de aula) e TEIA (Territórios, Educação Integral e Cidadania), trouxe maior visibilidade ao NEPEI. Segundo o coordenador Luisão, há poucos grupos que conseguem articular diversas atividades dentro do tripé universitário e este desafio congregado pelo NEPEI possibilita que o núcleo pautar a temática da infância em outros espaços da UFMG, além de desenvolver a intersetorialidade e a interdisciplinaridade com outras faculdades e outros campos do saber.

“A gente conseguiu imprimir um ritmo de trabalho que deu mais visibilidade para as ações do núcleo e sobretudo a integração ensino, extensão e pesquisa. É um formato atípico na universidade, existem outros núcleos que congregam um conjunto grandes de professores, com diferentes funções, para além de ser um grupo de pesquisa, porque cada professor tem em alguma medida seus grupos separadamente, mas a temática central une esse coletivo de professores e que reforça uma ideia também da interdisciplinaridade que é um desafio para o campo dos estudos da infância. Então acho que tem um papel essencial o núcleo, é inclusive para além dos setores, ele transborda os setores da faculdade, ele está para além do debate da formação Inicial. A gente tem uma agenda política, tem uma agenda de diálogo com a pesquisa, eu acho que os últimos anos mostraram esse conjunto de desafios. Têm poucos grupos dessa forma no Brasil. Na UFMG tem Polo de Cidadania, tem o grupo que a Claudia Mayorga coordena, o Conexões de Saberes, que tem essa natureza que integra integrada ensino, extensão e pesquisa. Eu acho que o NEPEI tem o potencial, inclusive tem o potencial de pautar o debate da infância nos currículos de vários outros cursos da Universidade. Eu acho que a gente tem que começar a pensar que a Fae sozinha não dá conta dessa interdisciplinaridade, que a gente precisa [...] de interface com os colegas do campo do direito, do campo da Saúde, fortalecer um pouco mais, do urbanismo e arquitetura.” (Entrevista com o coordenador Luisão).

Outro importante fator mais recente que dispõe sobre desenvolvimento das atividades do núcleo, sua interdisciplinaridade e ritmo de trabalho foi a criação em 2016 da linha de pesquisa Infância e Educação Infantil no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Fae/UFMG, este reconhecido pela Coordenação de

⁴⁰ Informação disponível no site institucional do NEPEI, ver mais em: <https://nepei.fae.ufmg.br/>

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES como programa de excelência. A linha surge a partir de professores oriundos de outras linhas de pesquisa, como a de Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas e Psicologia, Psicanálise e Educação, que tinham como centralidade do seu trabalho a temática da infância. Hoje, todo estudante de pós-graduação aprovado pela linha nos níveis de mestrado e doutorado é vinculado ao NEPEI. No espaço do núcleo, portanto, há o vínculo a partir dos eixos ensino/pesquisa/extensão de participação de uma variedade de sujeitos que desenvolvem uma variedade de temas de pesquisa, com múltiplas abordagens teóricas, metodológicas, com diferentes sujeitos de pesquisa, que compõe, assim, o núcleo de forma plural.

“[...] a criação da linha de Infância e Educação infantil, que foi uma coisa muito importante também. Mas você já tinha uma produção nas diferentes linhas. Eu me lembro que logo que eu entrei para o mestrado, para o programa, eu orientei duas dissertações de Educação Infantil. Aí você vai vendo que começa a também pluralizar os temas. Porque antes eram temas mais vinculados as políticas mesmo, movimentos de creche, a gente vai vendo isso. [...] E aí você começa a pluralizar os temas e isso vai se repetir nas pesquisas”. (Entrevista com a coordenadora Geralda).

O coordenador Luisão também aponta nesse sentido para o aumento de participação de estudantes que vai desde a graduação a partir da iniciação científica, até o pós-doutoramento. Segundo ele, toda mobilização coletiva do grupo produziu também uma popularidade na FaE, sendo este um movimento importante no sentido de ramificar nos diversos espaços da formação universitária a temática sobre a infância, tão essencial na formação em Pedagogia.

“[...] a gente aprende, ensina, troca e é legal demais pensar que a gente tem nesse movimento estudante da graduação ao pós-doutorado, envolvidos em diferentes ações. Acho que também mostra uma dada horizontalidade, a gente tá discutindo juntos, a gente escuta, a gente cria espaço para iniciação científica, a gente faz uma espécie de híbrido também, a gente acolheu nos últimos dois anos 9 [...] as estudantes que estão no NEPEI [...] elas vão dizer: “ninguém conhecida o NEPEI na Fae, agora o NEPEI é super popular”. Acho que isso é bem bacana, da orgulho do nosso trabalho coletivo”. (Entrevista com o coordenador Luisão).

No âmbito político, segundo as informações coletadas nas entrevistas com os coordenadores, no trabalho de Batista e Luz (2018) que sintetiza os projetos de extensão desenvolvidos pelo núcleo entre 2008 e 2018, bem como as informações disponíveis nos sites institucionais do NEPEI e do FMEI, as mobilizações do núcleo são direcionadas a partir da garantia dos direitos das crianças nos campos legislativos; na conquista de espaço no currículo universitário e na compreensão das realidades experienciadas pelas crianças no desenvolvimento de pesquisas que buscam analisar, problematizar e contribuir para a realidade prática desses sujeitos.

A coordenadora Geralda expõe o significado atribuído pelo atual capítulo a expressão “a insurgência da infância”, ao demonstrar que há a necessidade de contestar a ausência da pauta, da temática da infância nos espaços institucionais, tanto no campo legislativo, no espectro orçamentário, no espaço escolar, na universidade. Segundo a coordenadora, essa “insurgência” deve ser vinculada à uma prática, tendo em vista que a Educação Infantil é caracterizada como um campo das políticas públicas, que envolve o trabalho com as famílias, com as crianças e, portanto, não deve ser tratado de forma abstrata e tão somente no campo teórico.

“porque o campo da Educação Infantil, ele sempre foi um campo mobilizado porque a gente sempre teve que lutar muito para dizer olha “ó eu aqui, criança pequena, nós tamo, nós somos educação, creche é educação, depois creche tem que tá na educação, pré-escola, tem que formar, tem que...” então tudo muita luta, “tem que tá no financiamento, tem que tá no orçamento, tem que tá na Faculdade de Educação, tem que tá no currículo”. A gente continua lutando muito agora, por exemplo, para colocar os bebês mais no currículo. [...] Mas realmente assim até hoje a extensão ela é um forte pelas características da Educação infantil. Ela é um campo de política pública, um campo de luta, um lugar de luta também então não tem jeito de você só atuar com pesquisa e mesma pesquisa sempre uma pesquisa intervenção quando você faz na creche, na pré-escola é uma pesquisa que dialoga muito com as pessoas que estão lá no campo”. (Entrevista com a coordenadora Geralda).

Nessa diversidade de atuação política, como indicado, o núcleo também desenvolve ações no campo da pesquisa. O coordenador Luisão foi indagado pelo roteiro de entrevista (ANEXO), sobre a atual pesquisa desenvolvida pelo núcleo a respeito da pandemia causada pela Covid-19. Esta pesquisa denominada “Infância em Tempos de Pandemia” teve como objetivo “compreender as formas pelas quais as crianças vivenciam a pandemia de COVID-19 por meio da análise das experiências e dos sentimentos despertados em crianças de 8 a 12 anos que tiveram suas rotinas alteradas nesse contexto.” (CARVALHO; SILVA e LUZ, 2021, p. 17). Ao todo duas mil crianças responderam ao questionário online e foram realizadas trinta e três entrevistas individuais, também de forma virtual⁴¹.

“A gente buscou dá uma resposta a um fenômeno urgente que precisava ser compreendido. Eu acho que numa perspectiva gente chamou de uma Sociologia na urgência né, com todos os riscos né e dificuldades de fazer, identificar um fenômeno desconhecido e inédito para todos nós durante o seu transcorrer [...] Eu que é importante pensar como a pesquisa é um excelente exemplo de que o núcleo é um coletivo que está estruturado no formato do NEPEI tende a trabalhar, nessa equipe tão múltipla, de graduação ao pós-doutorado, mas por um coletivo de professores. A proposta foi minha numa reunião e aí os colegas entraram por adesão, quem tinha disponibilidade, enfim. [...]Então acho pesquisa foi muito trabalhosa, tomou boa parte do nosso tempo aí no último ano, exaustiva, mas a gente brilhantemente conseguiu dar um conjunto de respostas eu acho muito significativo. Não só porque nós conseguimos alcançar uma capilaridade, vamos dizer assim, importante na escuta das crianças, um número grande de crianças ouvidas e depois que a gente conseguiu

⁴¹ Os resultados da pesquisa sintetizados no livro “Infância e pandemia: escuta da experiência das crianças”, podem ser encontrados em <<https://www.editoraufmg.com.br/#pages/ebook/943>

construir ao mesmo tempo - também porque a gente conseguiu construir no instrumento dialógico, interessante e aprovado no comitê de ética da universidade e também porque a pesquisa deu conta de operar - a pesquisa organizou seu material, trabalhou com análise de diferentes níveis: estrutural do ponto de vista de escala, de espacializar as crianças, os dados das crianças no território urbano, mas também interpretativo dos pontos de vista das crianças, as singularidades, as ideias genuínas que elas trouxeram, fazendo análise casuística, enfim. Então acho isso muito rico né. Eu acho muito, não é à toa que ela assumiu uma visibilidade muito grande. Eu acho que a gente conseguiu dar essas respostas”. (Entrevista com o coordenador Luisão).

Questionado sobre a prioridade na seleção dos sujeitos da pesquisa que buscou acompanhar os índices escolares, de classe e raça nacionais, ou seja, obter no conjunto de sujeitos um maior quantitativo de crianças pertencentes a escola pública, de camada popular e racialmente negras, o coordenador Luisão aponta que,

“Essa foi uma escolha clara, é uma escolha política, ela tem a ver com a nossa compreensão de que são as crianças de segmentos sociais menos favorecidos, as crianças negras, são as que mais são afetadas pelas condições de desigualdade, situações de crise. Isso não é uma descoberta nossa, a literatura mostra isso, então a gente, num país desigual, cindido, excludente e Bárbaro como nosso é fundamental que a gente tem buscado respostas para esse segmento que é o mais vitimizado, o mais silenciado. O que não significa que não seja legítima pesquisa em outros contextos, com as crianças de elite. Todas as crianças tem sofrido com esse fenômeno e eu também não estou aqui dizendo que uma sofre mais que as outras, mas eu estou dizendo que o coletivo optou sim por escolher um grupo, que inclusive é a maioria né. A maioria das crianças do Brasil estão em condições menos favoráveis socialmente, não altos indicadores de vulnerabilidade, mas a maioria da escola pública, maioria mora em bairros das periferias, a maioria mora em regiões né com IDH baixo, acho que a gente tem que lembrar que o nosso país tem uma realidade muito desigual. E então estamos buscando dá essas respostas. Também é isso tem relação com a história do núcleo que é tradicionalmente, historicamente está voltado para o debate sobre educação pública e educação pública de qualidade como direito”. (Entrevista com o coordenador Luisão).

As ações como as pesquisas e outros eventos conectam a relação política à epistêmica. Além da pesquisa supracitada, que integra no seu escopo uma concepção de infância que valoriza a voz, a participação e a experiência da criança, ou seja, concebe esse sujeito como ator social, com agência, portador de conhecimento, que consegue captar e analisar a realidade em sua volta e ainda, se preocupa com a concretude dessas experiências localizadas no território brasileiro a partir das dimensões de raça, classe, gênero, os eventos desenvolvidos pelo núcleo com o recorte temporal da observação de campo da presente pesquisa demonstram uma conexão intrínseca entre a política e os campos epistêmicos abordados.

Pode-se citar os eventos realizados relacionados a pandemia da covid 19, como: Educação e Infâncias em Contextos de Crise; Infâncias na cidade: desafios para as pesquisas e intervenções em tempos de incerteza; NEPEI, FMEI, DIRE Norte/PBH: Educação e infâncias em tempos de pandemia, que associaram nas discussões da crise sanitária temáticas como: Cidadania e crise sanitária: violência contra crianças e exploração trabalho infantil; Isolamento social, inclusão e as crianças com deficiência; As meninas negras e as desigualdades raciais na

pandemia; Crianças, famílias e educação infantil: o contexto latino americano; Políticas para educação infantil no contexto da crise econômica e sanitária. Além de outros eventos, como: Seminários integrados: parte integrante da disciplina: Infâncias e Educação das relações étnico raciais, LAPA – Laboratório de Práticas Audiovisuais e NEPEI – Ciclo de seminários Infância e Cinema, Seminário de 30 anos do ECA: Entre a ficção e a ação.

É possível observar nestes eventos a discussão da infância associada às estratificações de idade, classe, gênero, etnia e raça. Por exemplo, no evento ciclo Infância e Cinema foram expostos filmes sobre as infâncias latinas nas ditaduras latino-americanas, crianças do sertão mineiro, questões raciais estadunidenses, crianças em conflitos árabes/libaneses. Questionados se essas infâncias sempre fizeram parte dos trabalhos elaborados pelo NEPEI ou se de forma contemporânea houve maior pluralidade nas infâncias trabalhadas, os coordenadores indicaram que essa diversidade acompanha os avanços do campo dos Estudos da Infância.

“Eu acho que tem hoje uma pluralidade maior não tem dúvida disso, e você não tinha tanto... Quer dizer a questão de gênero a gente já se preocupava, mas você não tinha também uma produção maior nessa área. Isso aí é geral não só aqui na Faculdade, isso é geral da produção da Educação Infantil, você começa a entrar esse temas, por exemplo, das relações étnico-raciais na educação infantil de estudar isso. Quer dizer, já eram conhecidas as desigualdades a partir dessas variáveis aí, sobretudo os estudos que a Fúlvia Rosemberg desenvolvia e depois você começa a crescer. A própria pesquisa no âmbito aí da faculdade no mestrado e no doutorado ela cresce”. (Entrevista com a coordenadora Geralda).

“Olha eu acho que eu não posso dizer que eu vejo diferença, o que eu acho que tem uma correspondência com o avanço do Campo dos estudos da Infância e o próprio trabalho do núcleo, surge historicamente vinculados ao segmento da educação infantil, legitimamente, inclusive por uma trajetória de luta desse campo, de afirmação da sua especificidade e a medida também que o trabalho dos professores se desenvolve, que as pessoas vão construindo uma trajetória e o campo vai se desenvolvendo. Esses e outros desses elementos que vão compreender a infância multifacetada, eu acho que é uma consequência natural de se aparecer. Isso não é recente né, posso lembrar o debate sobre educação e infância indígena que o professor Rogério já faz há muitos anos, a grande pesquisa que a professora Isabel e Iza trabalharam sobre Educação Infantil do campo, que deve ter mais de 10 anos, o trabalho com a educação do campo, com diálogo dos movimentos sociais. Eu acho que é interessante próprio debate da luta pela creche surge no sentido de pensar o direito à educação a crianças e mães que estão nessas franjas mais empobrecidas. Então acho que não, acho que não é novo, mas o que eu acho que existe é uma qualificação é uma ampliação natural em função do número de professores que têm aumentado e também do campo teórico ter se adensado, ter se legitimado e a complexidade também das experiências sociais da criança no Brasil, eu acho que isso é isso nos obriga a pensar a complexidade de cada uma dessas atividades, a necessidade de uma abrangência que ela tem que ter”. (Entrevista com o coordenador Luisão).

Como possível observar, há poucos docentes, intelectuais citados do “passado”, como referências ou que desenvolviam trabalhos sobre as temáticas relacionadas a infância a partir das estratificações de raça, gênero, classe, sendo, portanto, trabalhadas de forma mais restrita. Este cenário é bastante diferente das pesquisas e eventos aqui supracitados.

A partir da Pedagogia Crítica, compreende-se que a chegada de novos sujeitos a cena universitária dispõe potencialmente de mudanças das lógicas no campo do conhecimento, da pesquisa, dos sujeitos e contextos observados, dos instrumentos metodológicos utilizados, das abordagens teóricas selecionadas. Ou seja, são sujeitos historicamente colocados à margem da sociedade que começam, a partir de suas lutas e políticas públicas, alcançar o direito à educação superior. Nas palavras de Arroyo (2014, p.11),

Na medida em que outros educandos chegam com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se Outros Sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais, Outras Pedagogias são inventadas, outras formas de pensar-los e de pensar a educação, o conhecimento, a docência são reinventadas.

Portanto, compreende-se que a introjeção ou a ampliação de temas como as relações étnico raciais não são mobilizações naturais dos campos de conhecimento, mas são mobilizadas por Outros Sujeitos, em diferentes espaços e por diferentes formas. A própria presença de corpos negros no território universitário, por exemplo, derivada das políticas de ações afirmativas, demandam a necessidade de diversificar as temáticas e corporificar quem são os sujeitos, quem são as crianças ali tematizadas.

Ainda no campo epistêmico sobre o trabalho do núcleo ou de seus docentes, é possível encontrar nos depoimentos conteúdos sobre a importância de construir na formação em Pedagogia noções para além de uma profissionalidade pragmática. Portanto, uma formação que desenvolva reflexões relacionadas às condições sociais da infância dentro da especificidade e dos conhecimentos próprios da Pedagogia.

“[...] as futuras estudantes de pedagogia elas precisam além de compreender um conjunto todo uma profissionalidade, de elementos que compõem a esse profissionalidade, esse binômio da educação e cuidado, mas elas também precisam saber refletir sobre as condições sociais na infância, socioculturais, enfim. E aí eu acho que isso é muito interessante quando elas vão trabalhar com grupos mais interdisciplinares, eu estou vendo agora em disciplinas que eu tenho estudantes de diferentes cursos, como que o saber da Educação ou da estudante de Pedagogia toma forma de maneira distinta quando ela tá com outros colegas que não os pares do curso dela, é muito interessante. Eu acho isso um exercício importante para gente dá educação que muitas vezes dialoga com os pares da nossa área”. (Entrevista com o coordenador Luisão).

“esse debate da pluralidade da diversidade, de compreender essas infâncias plurais, polissêmicas, desiguais, ele não está descolado de pensar a pedagogia para infância, então é muito interessante, mas por exemplo debate participação infantil muito forte no campo de estudos sociais vai fazer dialogo, tem interfaces, se origina em alguma medida com debate das pedagogias participativas. Eu acho que esse deslocamento da criança da condição de aluno para sujeito também está no cerne de se pensar uma pedagogia da infância. Só para gente não pensar que tem alguém que pensa teoricamente a infância e o outro é o docente que vai trabalhar com criança, isso é bem importante que a gente compreenda. Não estamos fazendo discussões marginais ou de fundo, mas estamos fazendo discussões vamos compor uma didática, vou pensar assim, um projeto político-pedagógico, de uma escola emancipadora, de uma escola socialmente justa. Eu acho que isso é importante”. (Entrevista com o coordenador Luisão).

Buscou-se até o momento discorrer sobre estruturas de conhecimento, legislativas e organizacionais que compõem o curso de Pedagogia da FaE/UFMG, por compreender que tais estruturas dispõem sobre elementos constitutivos das concepções perante a infância que são experienciadas por discentes desta unidade universitária. Nesse sentido, além de apresentar alguns quadros teóricos/práticos sobre *a Pedagogia que temos*, problematizou-se sobre as possibilidades a partir de uma crítica às estruturas de poder, saber e ser vigentes as *Pedagogias que podemos*. Na sequência, buscamos pensar sobre a noção de infância entrelaçada a constituição da modernidade e a multiplicidade de infâncias a partir deste fenômeno. Voltando para a experiência formativa na FaE/UFMG, foi realizado um breve sobrevoo perante um conjunto de dados sobre o principal núcleo de estudos e pesquisas que desenvolve trabalhos sobre a temática da infância na UFMG para refletir sobre as insurgências de sua atuação e indicar elementos que contribuem a compreender quais concepções sobre as infâncias são produzidas neste espaço. Agora, nossa atenção se direciona à disciplina observada e às práticas educativas ali desenvolvidas.

*Perguntam se eu não me arrependo do que tenho dito
Mas não se arrependem de Jenifers, Kauãs e Ágathas
(Hoje não – Djonga)*

4. Capítulo IV: Uma experiência na disciplina Estudos sobre a Infância

Ao longo desta tese, buscou-se demonstrar as configurações da Pedagogia como campo de conhecimento, curso de formação e área de atuação no cenário brasileiro. Para tanto, o conteúdo dos capítulos anteriores foram se afunilando para compreender tal cenário a partir de um recorte espacial e temporal referente ao curso de Pedagogia na UFMG, em especial, a partir da experiência formativa das discentes. Assim, neste movimento de recorte, no capítulo anterior, aproximamos nosso olhar do principal agente de trabalho sobre criança e infância neste território, o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Infância e Educação Infantil - NEPEI. Agora,

para compor este cenário de compreensão das experiências formativas do curso, lançamos nosso olhar para o trabalho de campo realizado na disciplina Estudos sobre a Infância, ministrada como já citado em outros momentos, pela docente Glória na turma de 4º período de Pedagogia/UFMG. Os motivos que nos levaram a acompanhar de perto essa experiência relacionam-se com os objetivos específicos desta pesquisa no que diz respeito a identificar áreas de conhecimento e orientações teóricas que privilegiam as infâncias; analisar e compreender de que forma as crianças são tomadas como objeto/sujeito de estudo, bem como compreender as práticas educativas que influenciam nas concepções sobre as infâncias na FaE/UFMG.

Para tanto, este capítulo convida o leitor a acompanhar ao longo do texto as aulas ministradas, seus conteúdos programáticos e as interações ali estabelecidas. Nesse sentido, o texto está organizado em dois tópicos. O primeiro apresenta de modo geral a organização da disciplina a partir de seus formatos e dos sujeitos que compuseram aquele espaço. O segundo apresentou os aspectos epistemológicos e os processos de ensino e aprendizagem que a observação participante foi capaz de absorver.

4.1 Organização

O trabalho de observação de campo, como mencionado, foi realizado na disciplina Estudos sobre a Infância, ministrada pela docente Glória, as discentes do 4º período do curso de Pedagogia no turno diurno, de natureza obrigatória. A disciplina é vinculada ao Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da FaE/UFMG, com carga horária de 60 horas e com a disponibilidade de 40 vagas.

No aspecto organizacional da disciplina, sua ementa se estruturou a partir das temáticas: 1) História da Infância e das práticas de socialização da criança com análise da diversidade de classe, gênero e pertencimento racial; 2) Processos históricos de escolarização da infância; 3) Processos simbólicos e conhecimento do mundo na infância e 4) Investigação de processos e espaços de socialização da criança na contemporaneidade, sendo organizada a partir dos seguintes objetivos: a) Conhecer e analisar os referenciais teórico-metodológicos e as especificidades dos novos estudos da infância; b) Compreender os processos de socialização e a construção da identidade social da criança; c) Compreender as diferentes linguagens, espaços e formas de participação da criança na vida social e d) Investigar as diferentes experiências das crianças na contemporaneidade.

Seu conteúdo programático se dividiu em três unidades, sendo a primeira “O campo dos Estudos da Infância”, que se desdobrou nas áreas de conhecimento História da Infância,

Psicologia e Infância, Sociologia da Infância e Antropologia da infância. Na segunda unidade, “Crianças, linguagens e identidade”, a divisão foi por temas: a criança, o brincar e a imaginação; infância, raça e gênero; e infância e mídia. Por fim, a terceira unidade se estruturou a partir do tema “As diferentes infâncias das crianças”.

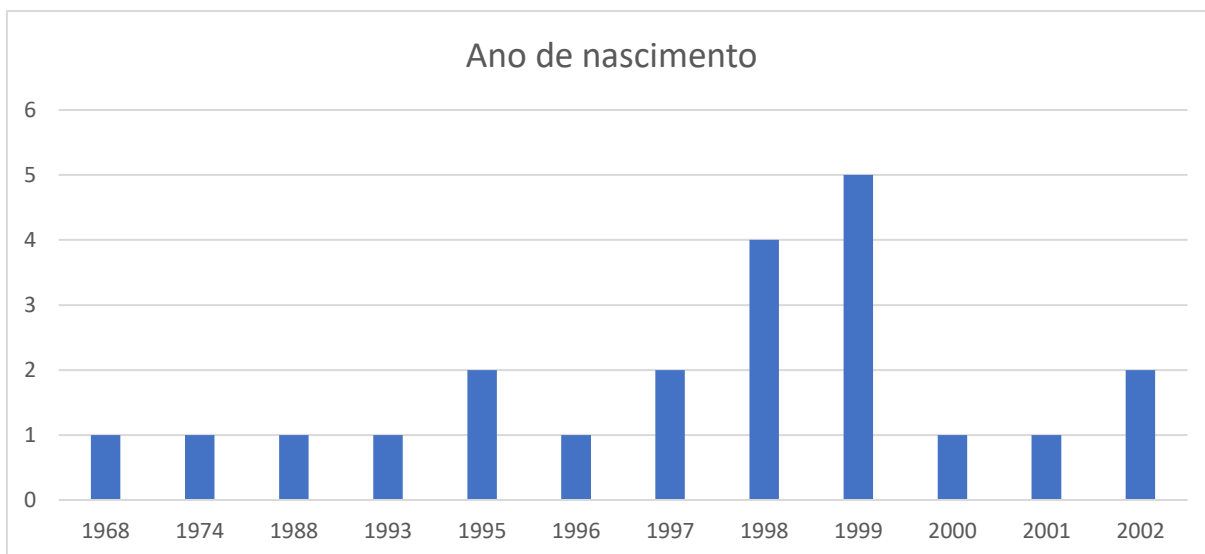
Para aproximar do perfil da turma, como elucidado na metodologia, a presente pesquisa utilizou o instrumento do questionário com as discentes durante o período de curso da disciplina na qual houve o trabalho e a observação de campo. Diante das várias tentativas, entre convites nas aulas síncronas, envio do questionário no formato de formulário no grupo de WhatsApp da turma, nos contatos privados e envio de e-mail, obteve-se 23 respondentes, portanto, uma amostra de 64% da turma observada.

O questionário ANEXO IV estruturou-se com 30 questões, privilegiando, num primeiro momento, perguntas sobre a caracterização dos sujeitos - idade, cor e raça, gênero, religião, maternidade/paternidade -. Depois, questões sobre a condição estudantil das discente - modalidade de ensino na conclusão de Ensino médio, se utilizou políticas de ações afirmativas para ingresso no Ensino superior, se era público da assistência estudantil, período e turno cursados -. Além disso, foram abordadas questões abertas sobre experiência formativa do curso de Pedagogia a partir de perguntas voltadas para a temática das infâncias.

É importante ressaltar que há uma oscilação na quantidade de respondentes em cada questão, já que, por motivos não revelados, há respondentes que optaram por não responder determinadas questões.

Como primeira caracterização encontra-se a idade das discentes. Como anunciado a disciplina observada era ofertada no turno diurno que tem entre suas características um público mais jovem, como podemos observar no gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1: ano de nascimento das discentes



Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2022)

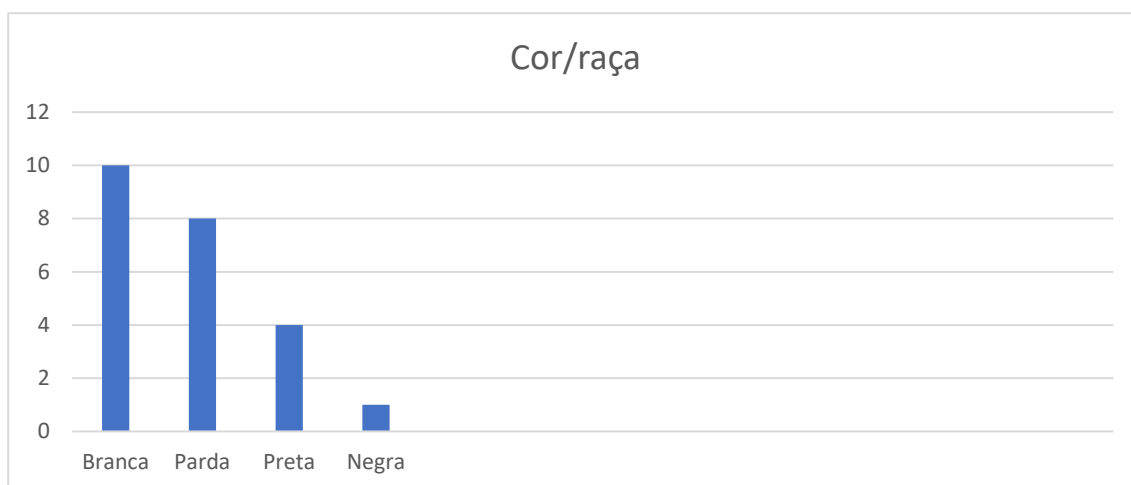
Apenas 3 discentes da amostra nasceram antes dos anos de 1990 e 50% cursou a disciplina entre 22 e 24 anos.

Sobre o gênero, há um total predomínio de mulheres⁴², ponto este marcante nos cursos de Pedagogia no Brasil e na atuação da educação básica. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - Censo Escolar de 2017 apontam que o curso de Pedagogia congrega o maior número de mulheres entre todos os cursos do Ensino Superior no Brasil, bem como o Censo Escolar de 2020 informa que 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica, em todas as etapas de ensino, as mulheres formam ampla maioria, sendo, 96,4% na Educação infantil e 88,1% nos anos iniciais do Ensino fundamental.

Os dados sobre cor e raça, como demonstrados no gráfico 2, apontam um equilíbrio entre o número de discentes autodeclaradas brancas e negras. Se utilizarmos os parâmetros raciais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e somarmos os sujeitos autodeclarados pardos, pretos e negros, na categoria racial negros, temos uma pequena maioria de sujeitas negras.

⁴² Só havia um homem entre os matriculados e o discente não respondeu o formulário. Além disso, uma discente se declarou como “não binária/feminino”.

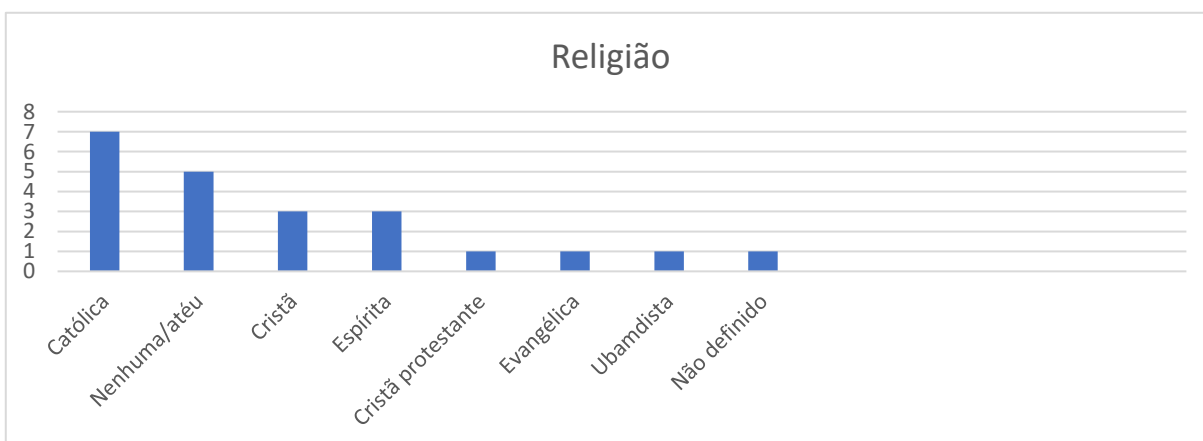
Gráfico 2: cor/raça das discentes



Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2022)

Seguindo na caracterização, entre as respondentes, 87% não passaram pela experiência da maternidade. E no que diz respeito a orientação religiosa, observa-se que ampla maioria das respondentes cultuam alguma religião, sendo que a vertente cristã é predominante como demonstrado no gráfico 3.

Gráfico 3: religião das discentes



Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2022)

Os dados sobre escolaridade e as formas de ingresso na universidade tendem a demonstrar uma conexão entre si e em conjunto com dados de autodeclaração racial. Pois, 65% das sujeitas são oriundas do Ensino médio público, 56% se declaram como negras e 52% ingressaram no Ensino superior a partir das políticas de ações afirmativas na Lei de Cotas, que

tem por objetivo oportunizar o acesso de sujeitos pretos, pardos e indígenas e oriundos de escolas públicas em cursos no Ensino superior.

Há (4) discentes que declararam ser do turno noturno, além de haver variedade de quem cursou a disciplina pertencentes a outros períodos, como podemos observar no gráfico 4.

Gráfico 4: período no curso das discentes



Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2022)

As perguntas abertas do questionário, presentes no ANEXO V, como anunciado, tinham como intenção aproximar das experiências das discentes, em especial, a partir da experiência formativa do curso de Pedagogia em diálogo com a temática das infâncias.

Nesse sentido, as discentes foram perguntadas sobre a atuação de trabalhos com crianças e (3) responderam não ter experiência e (17) indicaram que já exerceram ou exercem atividades com crianças. Entre as respostas, destacam-se trabalhos como estagiárias, auxiliar e monitoras de classe, além de atuação como professora particular. Ainda, sobre as intenções de trabalhar, após a conclusão do curso em alguma área específica da Pedagogia, das (19) respondentes, (15) responderam positivamente e com intenção de atuar na educação básica sem especificar se na Educação Infantil ou Ensino Fundamental.

No que diz respeito a experiência formativa do curso, (11) discentes afirmaram já ter participado de projetos na UFMG, entre ensino: a partir de monitorias e iniciação à docência; pesquisa: em diferentes grupos da UFMG, principalmente na Iniciação Científica e Extensão: com projetos com temáticas mais vinculadas à juventude.

A partir deste público e na relação entre docente e discentes, mediados pelos conteúdos e conhecimentos planejados que se desenvolveu o semestre letivo observado. Como já apontado, esta pesquisa foi atravessada pela pandemia da Covid-19. Antes do período pandêmico houveram somente duas aulas presenciais. Nestas foi possível de observar a separação das discentes em pequenos grupos como metodologia didática da docente como forma de mediar os processos de ensino e aprendizagem na disciplina. Os momentos em grupos proporcionaram diálogos, debates, confronto de ideias, mediações e aproximações da docente e, mesmo sendo o início da minha participação junto à turma, também proporcionou minha interação e mediação a partir das atividades propostas.

Exemplos destes momentos podem ser observados a partir das anotações do caderno de campo:

Como primeiro movimento do início do semestre letivo houve uma separação da turma em grupos. Foram formados 4 grupos com média de 5 estudantes em cada. Foi proposto nesta atividade que as discentes pensassem no termo criança e o relacionasse as palavras que surgissem. Depois foi proposto fazer o mesmo com o termo infância. Após esse exercício as discentes deveriam pensar e registrar como os termos criança e infância poderiam se relacionar e, assim, deveriam sintetizar a opinião do grupo. O registro deveria ser feito em folha para ser entregue à professora. (5/03/20 - Notas de campo).

Após a exibição do filme “A invenção da infância”, a turma foi separada em grupo. Foi proposto que cada grupo respondesse à duas questões. A turma se empenhou na atividade e se propuseram a discutir e fazer anotações sobre suas discussões. Ficou combinado de entregar as atividades na próxima aula. Mas as alunas ficaram até o final do turno elaborando suas respostas. (12/03/20 – Notas de campo)

Nas primeiras aulas a docente apresentou a organização do plano de ensino, passou por toda a ementa e discorreu sobre as dinâmicas do semestre.

Glória abre o plano da disciplina no datashow. Informa que não haverá trabalho escrito, mas que haverá avaliação nas aulas e uma prova. Para tais avaliações, serão cobrados os conteúdos das bibliografias. Será permitido o uso do caderno para consulta, mas não de aparelhos eletrônicos. Glória alerta as estudantes sobre a necessidade de fazer anotações sobre as aulas. (5/03/20 - Notas de campo).

Diante deste plano de fundo da organização do semestre, no dia a dia das aulas - nos poucos momentos presenciais e depois ao longo do ERE -, foi observado uma estrutura didática similar. A docente sempre utilizou algum suporte didático para desencadear as discussões. Estes suportes se diversificaram a partir de textos dispostos na bibliográfica, filmes, *lives* e eventos acadêmicos, como por exemplo: as aulas expositivas propostas pela docente ou por doutorandas convidadas, com utilização de slides embasados nas leituras indicadas; o filme já mencionado

“A invenção da infância”, da diretora Liliana Sulzbach; a indicação do vídeo “Esperança e Imaginação política” do canal *Tempero Drag*, na plataforma *Youtube*; o evento “Seminário de 30 anos do ECA: Entre a ficção e a ação” construído pelos discentes do PPGE da linha Infância e Educação Infantil; a *live* “Antirracismo e Educação Infantil”, dos professores Paulo Fochi e Gládis Kaercher, entre outros.

Como apresentado, a disciplina observada se desenvolveu especialmente na pandemia e se (re)estruturou no modelo proposto pela UFMG de ERE. O (re)início das aulas foi um momento de adaptação dos tempos e espaços, principalmente no uso plataforma Teams e a disposição dos tempos nos modelos síncronos e assíncronos.

É importante mencionar que a transição do ensino presencial para o ERE não se estruturou de forma orgânica. Em um contexto de milhares de mortes causadas pela covid-19 – com mais de 690 mil mortes registradas no Brasil -, e diante do cenário de perda de familiares e amigos, insegurança para deslocar pela cidade, todos estavam sensíveis e inseguros.

Para intensificar este cenário de instabilidade e insegurança, o Brasil passava por uma grave crise política, especialmente no poder executivo que, por várias vias, atacou os direitos humanos⁴³ diante da letargia nas compras das vacinas contra a covid, nas ameaças às instituições democráticas e nos ataques à imprensa. Também se viu neste período o aumento da violência policial, bem como o aumento da fome, do desemprego e da destruição de biomas nacionais. Foi neste cenário que se deu início o ERE.

Uma discente sintetiza este momento e os desafios de conciliar pandemia, instabilidade política e retorno das aulas:

“há professoras que pensam que estamos vivendo uma normalidade, estou com acúmulo de atividades, tem nossas questões familiares, a casa que está uma loucura, preocupação com parentes, etc, isso tudo provoca uma preocupação” (13/08/20 – Notas de campo)

Em uma das atividades propostas com objetivo de refletir o momento vivido, algumas discentes sinalizam seus sentimentos e a necessidade de esperar.

“A tarefa trouxe dificuldade em pensar momentos de esperar devido ao nosso momento atual, pandêmico e político. Foi um processo ‘muito bom’, pois tem muita coisa acontecendo além das coisas ruins. ‘Não estamos sozinhos’. A atividade foi muito produtiva para mim. (10/09/20 – Notas de campo)

⁴³ Relatório internacional destaca ameaça de Bolsonaro à democracia. Disponível em: <https://ponte.org/relatorio-internacional-destaca-ameaca-de-bolsonaro-a-democracia-brasileira/>. Acesso em: 5 de abril de 2022.

“As vezes não conseguimos traduzir o que estamos sentindo, mas ler as postagens dos colegas, me ajudou a clarear minhas ideias. É difícil buscar esperança nesse momento, mas é justamente essa esperança que nos move.”
(10/09/20 – Notas de campo)

A docente Glória também abre diálogo sobre os sentimentos e a necessidade de resistir às perdas experienciadas.

“continuar esperando já é um ato de resistência. Se manter esperando já é um ato revolucionário. É uma possibilidade de se conectar um com os outros e diminuir a solidão.” (10/09/20 – Notas de campo).

Entre as atividades propostas como processo de acolhimento a cada um de nós durante o decorrer da disciplina foi sugerido que no início de cada aula haveria uma manifestação artística, poética, a fim de trazer leveza, afetividade e esperança. Esta ação se iniciou na primeira aula do ERE (co)conduzida por uma doutoranda convidada. Ela iniciou sua participação recitando o poema “O fotógrafo” de Manoel de Barros e estabeleceu conexões com a ideia da “casa como lugar de brincadeira e aprendizado durante a pandemia” elaborada pelo pedagogo italiano Francesco Tonucci. Ainda, a doutoranda pediu para que cada discente fotografasse cantos de suas casas que lhes traziam aconchego e compartilhar os registros no grupo de Whatsapp da turma.

Assim, a cada início de aula houveram manifestações espontâneas das discentes, como: o poema “O menino e o córrego” de Manoel de Barros; a história “A professora encantadora”, de Márcio Vassallo – dedicada às colegas futuras professoras e a docente Glória; uma performance de palhaçaria de uma discente juntamente com o companheiro e seu filho. Algumas dessas aberturas serviram também para desencadear reflexões nas aulas, como foi o caso da leitura de “A importância do ato de ler” de Paulo Freire em que Glória aproveita como ensejo para refletir sobre as políticas voltadas a alfabetização precoce das crianças.

Glória aproveita a abertura proposta pela discente e aborda a temática sobre leitura do mundo e alfabetização. Comenta que estamos num momento de disputa sobre o trabalho da educação infantil, sobre o que envolve o programa nacional de alfabetização na educação infantil. Glória afirma que essas movimentações perante a educação infantil são “empobrecidas”. Para ela, a leitura do mundo não é dissociada com as decodificações das palavras. Nesse sentido, há uma concepção de quem somos, o que é o ser humano e como nos desenvolvemos. A docente faz crítica ao momento atual que parte de um tecnicismo, que compreende a leitura somente como decodificação de palavras. Glória também indica novamente o projeto da coleção Leitura e Escrita na Educação infantil, que faz parte de uma concepção de educação atrelada a autonomia e liberdade. (10/09/20 – Notas de campo).

Em outro exemplo, uma discente recita um poema autoral produzido numa atividade escolar quando ela cursava o 9º ano de Ensino Fundamental. Este poema abriu o diálogo e

estabeleceu conexões com a aula da ocasião que tinha como tema “A criança, o brincar e a imaginação”

Segundo a discente, na época, o objetivo da atividade era elaborar um poema sobre um brinquedo ou uma brincadeira favorita de cada aluno. A discente relata sua dificuldade de escolher somente um objeto para o poema, haja vista que gostava de muitas coisas. Porém, como era “uma criança muito imaginativa”, os adultos na época falavam “Fulana, você imagina demais”, e então ela escolheu a imaginação como brincadeira predileta. A discente relata que sua professora ainda alterou seu poema para colocar no livro da turma, não legitimando a imaginação como brinquedo/brincadeira. A discente leu seu poema original para a turma. (24/09/20 – Notas de campo).

Por fim, para finalizar o cenário organizacional da disciplina, esta contou com avaliações ao longo do semestre. As avaliações foram divididas em pequenos trabalhos ao longo do semestre, ora de autoria individual, ora em autoria compartilhada, e um trabalho final em grupo. Assim, iniciou-se com o trabalho de grupo já mencionado sobre os conceitos de criança e infância; depois foi indicado uma elaboração de um comentário sobre o seminário 30 anos do ECA “Seminário de 30 anos do ECA: Entre a ficção e a ação”, a partir da mesa “Do direito das crianças e adolescentes: para onde vamos” com a participação dos professores Assis da Costa Oliveira (UFPA) e Anete Abramowicz (USP). Depois uma reflexão sobre o momento vivido à época a partir do texto “Lavar as mãos, descolonizar o futuro” de Denise Bernuzzi Sant’Anna e o vídeo “Esperança e Imaginação política” do canal Tempero Drag, na plataforma *Youtube*; e para finalizar a primeira etapa da disciplina, foi proposto uma avaliação dos conteúdos dessa unidade.

Num processo de avaliação processual da disciplina, foi elaborada uma proposta reflexiva sobre as experiências dos processos de ensino e aprendizagem do formato digital ofertado; seguido de uma autoavaliação. E por fim, o trabalho final intitulado “Crianças e suas diferentes infâncias no contexto da Pandemia”, que consistiu em entrevistar uma ou mais crianças a partir do questionário elaborado pela pesquisa do NEPEI “Infância em tempos de Pandemia: experiências de crianças da grande BH”, que teve por objetivo compreender as formas pelas quais as crianças de 8 a 12 anos vivenciam a pandemia de COVID-19 por meio de suas experiências e dos sentimentos. Ainda as discentes deveriam elaborar uma reflexão dos resultados obtidos a partir das bibliografias que tematizaram as crianças e infâncias no contexto pandemia disponibilizadas na disciplina.

Importante ressaltar que a organização a partir do ERE modificou de forma acentuada a experiência didática da disciplina, assim como as dinâmicas docentes de lecionar e os processos de aprendizado. Nesse sentido, fica evidente que a pandemia e o ERE mudaram alguns rumos

desta pesquisa em seu caráter metodológico, conceitual e analítico. Eventos observados nas duas primeiras aulas presenciais não se repetiram durante a dinâmica do ensino remoto, com os usos de câmeras e microfones. Por exemplo, pode-se citar uma conversa observada (no período presencial) entre discentes, a partir do compartilhando entre elas de fotos pelo celular de seus alunos (crianças) em páginas de redes sociais das respectivas escolas em que trabalhavam, acompanhadas de frases como “olha meus filhos”. Eventos como estes capturados durante a observação, em um cenário de ensino presencial, poderiam se repetir e, nesse sentido, estabelecer a necessidade da pesquisa se direcionar para temas como o lugar do feminino na pedagogia ou maternagem e pedagogia. Porém, foi comum durante o ERE que um mesmo grupo de discentes ligavam suas câmeras e interagissem com a docente e seus colegas, o que reduziu por um lado as experiências observadas, pois outras discentes não pouco socializaram no modelo online. Por outro lado, todas as aulas foram gravadas, assim, foi possível retornar as gravações, capturar falas na íntegra, comentários no chat, ações que são desafiadoras no cenário presencial.

4.2 Epistemologia, ensino e aprendizagem

Após apresentar os aspectos organizacionais da disciplina observada, passamos agora as dimensões epistemológicas que envolveram as dinâmicas de ensino e aprendizagem que se desenvolveram nesse espaço. O próprio nome da disciplina indica uma perspectiva epistêmica ao se configurar e apresentar o campo diverso dos Estudos da Infância como sendo sinônimo e uma área de conhecimento.

Tal área/campo se estrutura a partir da intersecção entre diferentes disciplinas que direcionam seu olhar sobre a infância e a criança. Nesse cenário principalmente os campos da Psicologia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia, História e Geografia, em seus respectivos processos históricos, mobilizaram espaços e esforços em prol de compreender as múltiplas experiências e vivências de crianças e suas infâncias. Foi assim que chegamos hoje na constituição de “subáreas” científicas, tais como História da Infância; Sociologia da Infância, Antropologia da infância e assim sucessivamente.

A diversidade de disciplinas envolvidas nesta empreitada diz respeito a complexidade do objeto estudado. É unânime no campo dos Estudos da Infância a ideia de que a infância é um conceito ambíguo, complexo, instável, múltiplo, que tensiona normatizações.

Segundo Barbosa, Delgado e Tomás (2016) mesmo que os campos no interior dos Estudos da Infância compartilhem do mesmo objetivo, este pode ser analisado por lentes bastante diferentes. As diferenças tendem a vir da tradição de cada disciplina, o que significa

diferentes definições do objeto investigado, as metodologias empregadas, os conceitos utilizados e a análise dos dados obtidos, ou seja, “o campo está longe de uma unificação metodológica, teórica ou uma única definição de como o conhecimento sobre a infância e as crianças é constituído.” (BARBOSA, DELGADO e TOMÁS, 2016, p. 106).

Por outro lado, o campo também é identificado por pressupostos comuns. Resumidamente, as áreas de conhecimento partem da centralidade da criança na investigação, consideram a dimensão geracional, tendem a adotar a interdisciplinaridade como importante elemento e se desafiam perante a alteridade infantil.

Historicamente segundo as autoras acima, os Estudos da Infância podem ser divididos em três momentos. O primeiro observado até a década de 1960, partiu dos campos da Medicina, Psicologia e Pedagogia, ambas num caráter de “examinar” as crianças e, no início, conceberam a experiência infantil de forma idealizada, com objetivos normatizantes, com foco no processo de adultez. O segundo, com mais força nos anos 1970 e 1980, em perspectivas embasadas por movimentos políticos e científicos de valorização dos sujeitos perante as estruturas. Nesse cenário a criança começa a ser considerada um sujeito político, social e histórico. Por fim, o terceiro momento a partir da década de 1990 a consolidação de áreas como Sociologia e Antropologia da Infância com novas metodológicas, conceitos e análises. Nas palavras das autoras,

[...] há três momentos importantes a destacar: (1) O momento inicial onde a medicina e a psicologia estão atentas a este novo e pouco conhecido objeto de conhecimento e procuram, no âmbito das ciências positivas, examiná-lo. E as contribuições da pedagogia, que a partir de um conceito de infância, muitas vezes idealizado, procura conhecer e educar as crianças, almejando formá-las neste modelo; (2) o segundo momento, que nasce no bojo dos processos sociais dos anos de 1970 e 1980, que reivindica para a criança a potência de sujeito político; (3) um terceiro momento, onde nas ciências sociais, especialmente na sociologia da infância, na antropologia da infância e na geografia da infância, procuram conhecer as crianças com metodologias mais próximas da etnografia e das metodologias participativas. (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p. 109).

Todo esse processo histórico/social dos Estudos da Infância dialoga diretamente com o reconhecimento da experiência infantil, o que possibilita nos aproximar às suas vozes, olhares e linguagens. Nos auxilia a (re)pensar junto com elas nossos espaços e tempos, noções sobre participação e agência. Entre os diversos desafios deste movimento diz respeito ao pensamento moderno que em sua gênese estabelece processos dicotômicos na cena social, ao incorporar as divisões como: estrutura e agência, local e global, identidade e diferença, ser e devir, cultura e natureza, etc. (PROUT, 2010). Tal desafio vem sendo encarado principalmente pelos estudos pós modernos e as perspectivas anticoloniais, que vem, neste caso, a partir temática da infância,

tensionando as fronteiras do pensamento moderno/ocidental em diálogo com conceitos tais como hibridismo, multiculturalismo, diferença, transmodernidade, pensamento de fronteira, entre outros. (PROUT, 2010; ABRAMOWICZ e RODRIGUES, 2014).

Este cenário histórico e epistêmico dos Estudos da Infância foi sistematizado como objetivos da disciplina investigada na FaE/UFMG. Estavam dispostos: o objetivo de compreender os referenciais teóricos-metodológicos e as especificidades do campo; e as principais dimensões que envolvem a infância, sendo os processos de socialização e identidade, as linguagens, os espaços de participação e as experiências contemporâneas das crianças. Para isso, utilizou como bibliografia obrigatória na disciplina (Quadro 1) um conjunto de textos que demonstram a interdisciplinaridade do campo, passando de forma introdutória pela Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, Filosofia da criança/infância e temas centrais como: relações étnico raciais, gênero e mídias.

Quadro 1: autores, títulos e temas de bibliografias obrigatórias

Autor(a)	Título	Tema
Ana Maria Almeida	Para uma sociologia da infância	Sociologia da Infância
Clarice Cohn	Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança.	Antropologia da criança
Maria Cristina Gouvêa	Desenvolvimento cultural da criança	Estudos da Infância
Colin Heywood	Uma história da infância	História
Mariangela Momo e Marisa Vorraber	Crianças escolares no século XXI: para se pensar uma infância pós moderna	Educação; Filosofia e mídias
Fabiana Oliveira e Anete Abramovich	Infância, raça e paparicação	Educação Infantil e relações étnico raciais
Denise Bernuzzi de Sant'Anna	Lavar as mãos e descolonizar o futuro	Pandemia, História
Claudia Viana e Daniela Finco	Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder.	Educação e gênero
Lev Vygotsky	A imaginação e a criação na infância.	Psicologia

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2022)

Como bibliografias indicadas para leituras complementares, a docente Glória dispôs de dois textos do campo da História e o mesmo número para o Estudos da Infância e um texto de cada para Sociologia, Psicologia, Filosofia e o tema mídias. O predomínio das indicações de leituras esteve com o campo da Sociologia da Infância, com seis aparições.

Importante ressaltar que o campo da Sociologia da Infância se consolidou como área de conhecimento e passou a ocupar importantes espaços acadêmicos, como o ingresso na Associação Internacional de Sociologia – ISA, a partir da década de 1990, em que Jens Qvortrup foi o responsável pela criação do comitê de pesquisa número 53 da ISA, intitulado “Sociologia da Infância”, no XII Congresso Mundial da entidade. Também fez parte desse processo de consolidação, a criação do grupo de trabalho na Associação Internacional de Sociólogos de Língua Francesa (AISLF).

No cenário brasileiro foi possível observar as mobilizações deste campo no final dos anos 1990. Destaca-se, nesse sentido, as movimentações epistêmicas no Grupo de Trabalho 7 - da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação no Brasil (Anped) – Educação da Criança de 0 a 6 anos, com trabalhos e cursos encomendados com a participação de pesquisadores da área como Manuel Sarmiento e Emanuela Ferreira, com a intenção de ampliar as perspectivas teóricas do grupo para os campos estruturais, sociais e culturais da educação da infância. (ROCHA, 2008).

Já em 2005, um grupo de pesquisadoras (DELGADO, C e MULLER, F, 2005) organizou o apresentou-se o Dossiê – Sociologia da Infância no qual se congrega importantes produções e base teóricas do campo. Dentre os objetivos do Dossiê, apresenta-se a necessidade de divulgar e socializar, à época, o emergente campo da Sociologia da Infância no Brasil. Por fim, pesquisas como Silva; Luz e Faria Filho (2010), Nascimento et al (2012) e Martins (2019) demonstram o crescimento e consolidação da Sociologia da Infância nas pesquisas brasileiras e, em especial, demonstram o entrelaçamento da área com o campo da Educação, da Educação Infantil e sua composição nos Estudos da Infância.

Diante da estrutura epistêmica organizada para a disciplina, a primeira parte, “O campo dos Estudos da Infância”, se apresentou em torno das seguintes temáticas:

Figura 1 - História da Infância



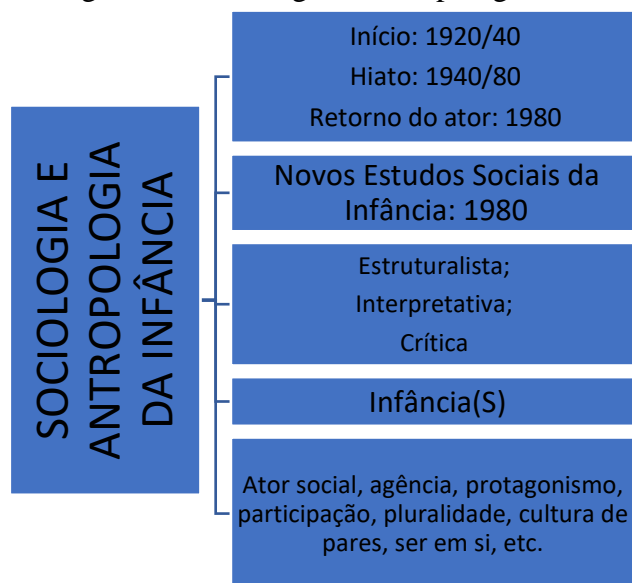
Fonte: autor

Figura 2 – Psicologia e Infância



Fonte: autor

Figura 3 – Sociologia e Antropologia da Infância



Fonte: autor

Neste primeiro momento epistêmico da disciplina foi possível de observar um movimento didático de demonstrar para as discentes o percurso histórico de cada área de conhecimento e, nesse sentido, apresentar contextualmente as formulações perante a infância nos respectivos tempos históricos. Ou seja, se perpassou pelo passado e o presente, além de algumas enunciações, em que se demonstrou as diferenças conceituais e analíticas das três áreas supracitadas.

Com o campo da História se iniciou o movimento de demonstrar como o conceito de infância se modificou ao longo do tempo. A partir do historiador Colin Heywood se perpassou por “descobertas” da infância, desde a idade média, século VI, até tempos recentes do século XX, a partir de pesquisas realizadas em países do Ocidente, como Reino Unido, França, EUA, Itália e Rússia. Com este conteúdo deu-se continuidade sobre a ideia de “infância” como uma construção social, que se modificou intensamente ao longo dos séculos. Nesta proposição de revisitar a história, o texto clássico de Philippe Ariès (1914-1984), “História Social da Criança e da Família”, foi um material comentado e problematizado, na esteira de se tentar marcar na história o “início” de um sentimento, de uma existência de infância mais próxima do que conhecemos hoje no contexto ocidental. Além disso, as discussões na aula se direcionaram a crítica às tentativas destes materiais de homogeneizar as infâncias a partir do Ocidente e sua centralidade no continente europeu. Foi discutido a ausência da pluralidade das infâncias e o difícil acesso a materiais que nos auxiliem a compreender este processo histórico a partir de infâncias africanas e latinas, por exemplo.

Ainda, perpassou por pensadores clássicos como Rousseau e J. Locke e as noções sobre as infâncias que ficaram marcadas nos séculos passados - e que ainda exercem interferência no pensamento contemporâneo perante as crianças - a partir de idealizações e normatizações desses sujeitos, ora como ímpuros, ora como puros, com aprendizado inato ou construído, dentre outras dicotomizações que marcaram a história das concepções das crianças e suas infâncias.

Vale ressaltar que a aula de História da infância foi ministrada duas vezes, ambas pela mesma doutoranda da linha “Infância e Educação Infantil” do PPGE/FaE/UFMG. A primeira foi realizada na segunda aula do semestre letivo ainda no ensino presencial. Já a segunda, se configurou como uma retomada e revisão nos primeiros momentos do ensino remoto.

Após a exposição do conteúdo em slides, a discussão se direcionou para as transformações que ao longo do tempo a concepção de infância passou e a noção de infância como estrutura social, datada e organizada de uma determinada forma. A ideia da infância enquanto ambiguidade ou dicotomias, que se dinamiza na história entre ímpuras e inocentes, independentes e dependentes, separadas por idade e sexo, etc., provocou um debate sobre as distinções de gênero no espaço escolar. Naquele momento da disciplina, algumas discentes expuseram exemplos e posicionamentos.

“No meu Ensino Fundamental havia separação entre meninos e meninas. As filas eram diferentes. E quando havia alguma interação entre os sexos era um momento de incômodo para professora”. (12/03/2020 – Notas de campo)

“Na escola que faço estágio há uma divisão para as filas entre menino e meninas. E ao ir na biblioteca para pegar livros literários, há uma seleção e escolha dos livros a partir do gênero. Ex. Azul para menino, rosa para menina, livros fofinhos para meninas, etc.” (12/03/2020 – Notas de campo)

“Não acredito que meninos são mais agitados e meninas mais calmas. Isso depende da personalidade. Mas os papéis de gênero são construídos e reforçados todos os dias, nos pequenos detalhes”. (12/03/2020 – Notas de campo)

Na aula online a exposição finalizou sobre as decisões políticas que desfavorecem as crianças e desarticulam conquistas históricas. Entre tais políticas, a doutoranda abordou a taxa sobre livros didáticos. No chat, algumas discentes concordaram com as pontuações: “a gente vê só perdas de direitos acontecendo né, em BH nas Emeis, as crianças recebiam livros de literatura com o kit escolar e não recebem mais”. (13/08/2020 – Notas de campo)

No último slide da apresentação, foi exposto o seguinte tópico: “Para finalizar, podemos concluir dizendo que a história das crianças e de suas infâncias precisa ainda ser contada considerando as variáveis classe, gênero, raça, etnia, idade, região de moradia, etc”.

Após a leitura deste trecho uma discente heteroidentificada por mim como negra escreveu no chat: “Só a variável raça que não se leva em conta mais, pois é um termo que está

em desuso”. Logo após, uma discente heteroidentificada como branca pede a palavra, abre sua câmera e problematiza a fala da colega:

“Na realidade usa, mas a gente entende que não tem fundamento biológico, mas foi socialmente construído na história, e foi um marcador importante para construir o capitalismo e a modernidade, a gente vê isso quando estuda as questões sobre a decolonialidade e que tem suas repercussões nas relações que se estabelecem nos mais diversos meios e quando estudamos as infâncias”. (13/08/2020 – Notas de campo)

Diante desta interação, a doutoranda retoma a fala e relata o caso de uma juíza que em sua sentença utiliza a categoria raça como elemento para criminalizar um sujeito⁴⁴. A discente que argumentou sobre o desuso da palavra “raça” retoma sua fala:

“Quando eu falo que ele está em desuso não é porque ele não existe, mas é porque ele traz outras conotações que em Antropologia, por exemplo, a gente traz o termo etnia abordando o que a raça trazia. E aí quando a gente lê no texto a variável raça a gente consegue datar esse texto, quando esse termo foi usado. Não que isso ele não exista e não se faz entender, mas estou falando do desuso”. (13/08/2020 – Notas de campo)

A docente Glória, reafirma que a turma terá oportunidade de discutir essa temática de forma mais ampla e argumenta: “a gente usa o termo também como forma de problematizar o próprio uso do termo”. Com isso, convidei a turma para participar de uma atividade do evento “Seminário de 30 anos do ECA: Entre a ficção e a ação”, em que entrevistei o docente Rodrigo Ednilson (UFMG) sobre o tema “Infância e racismo”.

A aula seguinte, sobre Psicologia e infância, também foi mediada entre uma doutoranda da linha “Infância e Educação Infantil” e Glória. A doutoranda desenvolve pesquisas a partir desta área de conhecimento com enfoque nos estudos sobre os bebês. Sua apresentação partiu da Psicologia do desenvolvimento e seus vínculos com a infância a partir da seguinte indagação “O que a Psicologia fez com os conhecimentos acumulados sobre as infâncias?”. A partir deste movimento apresentou as vertentes mais tradicionais do campo, com perspectivas mais biologizantes. Diante do vínculo entre a Psicologia, a Biologia e a Pedagogia se problematizaram as noções normatizantes perante a criança e o rígido interesse nos seus processos de desenvolvimento. De forma especial, foi abordado a noção de criança como vir a ser e a idealização do torna-se adulto presente nestas áreas de conhecimento.

O segundo momento foi apresentado uma síntese da vertente da Psicologia Histórico Cultural, e suas contribuições que se direcionaram a compreender as crianças como sujeitos concretos e sujeitos de cultura. Segundo a doutoranda esta vertente tem influenciado práticas educativas contemporâneas.

⁴⁴ A juíza Inês Marchalek Zarpelon, da 1ª Vara Criminal de Curitiba, afirmou na decisão que 'seguramente integrante do grupo criminoso, em razão da sua raça, agia de forma extremamente discreta'. Disponível em <<https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2020/08/12/juiza-diz-em-sentenca-que-reu-negro-era-seguramente-integrante-de-grupo-criminoso-em-razao-da-sua-raca.ghtml>>. Acesso em 20 de julho de 2022.

Antes de iniciar a apresentação dos slides foi lido um trecho de autoria de H. Wallon sobre a interação da criança com o Outro, acompanhada de afirmações como “é necessário vê a criança como ser completo e não um vir a ser, a criança vive seu tempo, criança não é tábula rasa”.

Como salientado, os bebês ganharam espaço nesta aula. Algumas considerações dos slides foram destacadas: “em algumas culturas os bebês são considerados sujeitos muito mais ativos e profundos do que os próprios adultos”. “Nas sociedades ocidentais, os bebês são frequentemente negligenciados”. Alinhada a essas concepções, a doutoranda retoma as teorias psicogenéticas e elenca os processos psíquicos superiores de H. Wallon e indica o desenvolvimento humano de forma contextualiza e em etapas/fases/estágios, de forma não linear, numa perspectiva complementar. Questões como “O que os bebês nos comunicam por meio do balbucio, da mordida e do choro?” foram direcionadas à turma.

Na interação com as discentes, algumas relataram que não estudaram ou leram H. Wallon, e que este autor foi somente mencionado. Afirmam que L. Vygotsky e J. Piaget ganham destaque nas disciplinas sobre Psicologia. Nessa direção, uma discente pergunta à docente Glória os motivos da ausência ou pouca frequência de H. Wallon na Pedagogia. A resposta foi na direção de relacionar epistemologias da época e a centralidade dos estudos principalmente a partir de J. Piaget.

Outras questões foram elencadas à doutoranda,

- 1) sobre os processos não lineares de desenvolvimento; 2) sobre o texto do bebê mordedor; 3) relação da doutoranda com as professoras de seu campo; 4) o que a professora deve fazer nos casos de crianças mordedoras, o *como* fazer. (Notas de campo - 27/9/2020)

Entre as respostas que finalizaram a aula, salientou-se a importância de preservar ações junto aos bebês que privilegiem sua independência, autonomia, exploração com o outro e o ambiente. E no caso de crianças mordedoras, a doutoranda elabora a diferença entre violência e agressividade e a importância de constante diálogo entre família e escola.

Por fim, para a área da Sociologia e Antropologia da Infância eu fui o doutorando convidado e tive a intenção de ministrar, com auxílio da mediação de Glória, um conteúdo que demonstrasse para as discentes como que, ao longo do tempo, foi se constituindo as possibilidades histórico sociais de se compreender as infâncias como construções sociais e as crianças, a um só e mesmo tempo, como sujeitos/atores/agentes. A partir desta trama histórica dividida em três importantes momentos: anos 1920/40, 1980 e tempos atuais, foi possível abrir diálogo sobre conceitos como participação e protagonismo das crianças, pluralidade das infâncias, as diferenças entre socialização e cultura de pares. Também foram apresentadas as

novas metodologias de pesquisas *com* crianças que os estudos sociais da infância vêm construindo, além dos desafios dos tempos atuais.

Após a socialização do conteúdo houve interações com algumas discentes. A primeira elaborou uma questão sobre as “crianças que fazem recusa da infância”, abordando a partir dos aprendizados das últimas aulas sobre a concretude da experiência infantil, em que há crianças que não se enquadram nos papéis sociais destinados a elas, especialmente de filho e aluno. Dialoguei com a discente e o restante da turma refletindo que de fato há uma construção social de um ideal, de uma norma daquilo que devemos compreender e aceitar como sendo a criança.

Nesse sentido, as crianças de diferentes culturas, como as indígenas, ribeirinhas, quilombolas, integrantes de religiões de matriz africana, que não alcançam esse ideal, ou crianças que por ausência de políticas públicas, exclusão escolar, exacerbada desigualdade social, também não alcançam tal ideal, são excluídas da condição infantil, tornam-se, portanto, “o menor”, “o trombadinha”, “o meliante”, “o menino de rua”. A docente Glória complementa apresentando a nossa dificuldade de pensar tal “recusa” principalmente na temática da sexualidade na infância e adolescência e nesse sentido articula uma crítica ao universalismo dos ideários da condição infantil. “Precisamos desnudar esse universalismo para que de fato enxerguemos as múltiplas infâncias”. (Notas de campo – 10/09/2020).

Na sequência, outra discente articula a discussão acima a partir da temática da literatura infantil, tema este que pretende desenvolver em seu Trabalho de Conclusão de Curso.

A discente articula sua fala sobre a literatura infantil e, a partir desta temática, argumenta sobre as concepções da infância ao longo do tempo. Em seu TCC a discente busca fazer essa relação com a história infantil do Pinóquio. Ela apresenta que na história original, o personagem Pinóquio recebia um trabalho hostil, com castigos e ameaças. “essa ideia de infância pura, que hoje se tem... a gente não conhece o Pinóquio que era enforcado, a gente conhece o Pinóquio que mente e o nariz cresce. A gente não conhece os castigos brutos que o Pinóquio na obra original traz. A literatura infantil acompanha essas concepções de infância”. (Notas de campo – 10/09/2020)

Após as importantes considerações da aluna, que demonstram a aprendizagem da noção de concepção de infância, bem como a capacidade analítica de conceitos presentes, manifestos ou velados em diferentes tempos, espaços e materiais, contribuo com a discussão reafirmando a não linearidade da condição infantil, pois hoje ainda temos as duas versões do Pinóquio na experiência das crianças. Crianças negras, imigrantes, ciganas, de ocupação urbana, marginalizadas sofrem com as mesmas condições do Pinóquio tradicional, ou seja, são privadas de saúde, educação de qualidade, saneamento básico, acesso à tecnologia, são crianças exploradas pelo trabalho, são, portanto, castigadas e ameaçadas. Já outras crianças, mais próximas do que é considerado enquanto norma e padrão ideal, crianças alunas, brancas, classes

favorecidas, com determinado padrão de higiene, com acesso a livros e brinquedos, etc., vivenciam um estado de proteção que mais se aproxima da concepção do Pinóquio contemporâneo, portanto, crianças protegidas por legislações, famílias e Estado.

As discussões permaneceram em torno da temática de infâncias que não se enquadram no ideário infantil. Algumas discentes citam o filme *Capitães de Areia*, baseado na obra de Jorge Amado, que aborda tal temática. Outra indica dois filmes que relatam o episódio do Ônibus 174, e elabora uma reflexão sobre toda a trajetória, desde a infância do jovem retratado no filme e as consequências de suas experiências. Nesse momento, a docente Glória articula as falas das discentes com as concepções diárias que construímos sobre as infâncias. Argumenta sobre a legitimação da morte de crianças negras em situação rua e aponta que ao refletirmos sobre essas questões “ficamos sem fôlego”, mas que são esses momentos que precisamos ter resistência e imaginar outros futuros possíveis para as crianças brasileiras, “crianças que em sua maioria são negras”.

Segundo Glória, “Olhar para história nos ajuda a observar como o nós como grupo humano, construímos essas condições sociais, mas justamente nós podemos modificá-las. Não será rápido, mas precisamos nos revoltar, nas dinâmicas de micro e macro para realizar mudanças.” (Notas de campo – 10/09/2020)

Ainda uma discente traz novamente os recentes fatos de crianças negras mortas no Rio de Janeiro, retrata a voz do avô de Aghata, sobre a tentativa da família em produzir uma infância “legitimada” para a menina. Ainda, reflete sobre o genocídio da juventude negra e argumenta que há uma legitimação social da violência

A discente relembra que há pesquisas que apontam que maioria da população não vê problema em assassinar um bandido e faz referência ao slogan “bandido bom é bandido morto”. “Olha o que vamos construído como representação: pessoas podem ser coisas e elas podem ter ou não o direito à vida”. (Notas de campo – 10/09/2020)

Por fim, para finalizar a aula, Glória faz um balanço do fim dessa primeira etapa da disciplina. A docente afirma que o campo não se limita com as áreas apresentadas na disciplina, mas as selecionadas, além de serem mais estabelecidas como área de conhecimento, também possibilitam uma conexão com disciplinas que as estudantes cursaram no início do seu percurso formativo na FaE.

Enfim, foi marcante na apresentação das áreas citadas a importância da interdisciplinaridade, na medida que aproximar ou buscar compreender a experiência infantil é um movimento complexo e desafiador. Portanto, a ideia de complementariedade entre campo e/ou áreas epistêmicas distintas – mesmo com as diferenças expostas – se torna fundamental. Ainda, ao apresentar as áreas de conhecimento que mais tem desenvolvido pesquisas e conceitos sobre as infâncias se demonstrou fundamental para a continuidade da disciplina e os

temas a seguir apresentados. Como pretende-se demonstrar, para a exposição de temas como gênero, raça, direito das crianças, adultocentrismo, Educação Infantil, ministradas nas aulas seguintes, foi necessário apresentar e discutir as bases epistêmicas que fundamentam as discussões das temáticas acima.

Entre a aula de História da infância e Psicologia houve a participação de um evento acadêmico, em formato online, sobre os 30 anos de existência do Estatuto da Criança do Adolescente, intitulado “Seminário de 30 anos do ECA: Entre a ficção e a ação”. O evento conteve cinco dias de atividades, entre os dias 17 e 21 de agosto, em que foi indicado às discentes como aula assíncrona acompanhar a mesa “Do direito das crianças e adolescentes: para onde vamos” com os docentes Assis da Costa Oliveira (UFPA) e Anete Abramowicz (USP). Vale ressaltar que este evento foi construído a partir de mobilizações de nós discentes do PPGE/FaE/UFMG da linha “Infância e Educação Infantil”, em conjunto ao Coletivo Geral Infâncias, o NEPEI, com parceria com o Pensar a Educação, Pensar o Brasil⁴⁵.

A realização do evento teve como finalidade celebrar as três décadas do Estatuto, que tem como princípios um conjunto de normas e ordenamentos jurídicos, com objetivo de proteger os direitos da criança e do adolescente. O seminário teve como tônica uma perspectiva crítica a respeito da história da infância no Brasil, a desigualdade estrutural de raça, classe e gênero que assola nossa sociedade, bem como o pêndulo entre proteção e violência que dinamiza a vida social das crianças brasileiras.

A professora Anete Abramowicz sustentou a necessidade sairmos de falas e concepções abstratas, para enxergar crianças concretas. Nesse sentido, ao relacionar a concretude das crianças brasileiras à ideia de garantia de direitos, elaborou críticas a noção de “direito universal”, ao indicar que não existe um sujeito universal. Neste momento a professora cita o nome de crianças assassinadas no Brasil. No pêndulo entre proteção e violência, cita o mito grego de Sísifo e demonstra como a proteção e a garantia de direito das crianças se estabelece no campo das disputas políticas.

“Crianças, infâncias e educação infantil nos remete ao mito do Sísifo, ensaio de Camus, a partir do mito grego, considerado o mais astuto dos mortais, condenado pelos deuses a carregar pedra acima, pedra abaixo. Quando se quer castigar alguém, lhes impõe um trabalho sem sentido e expectativa de futuro, sem esperança. Assim

⁴⁵ O Coletivo Geral Infância surgiu em 2018 na FaE/UFMG a partir de mobilizações de discentes, com objetivo era dar visibilidade à temática da Infância por meio de profissionais que atuam em frentes *com, para e sobre* a criança no território de Belo Horizonte. O grupo transdisciplinar hoje reúne áreas de atuação e pensamento plurais, como Artes, Educação, Direito, Arquitetura e Psicologia, conformando uma rede de integração, suporte e diálogo sobre as crianças em seus variados contextos de vida. Já o projeto Pensar a Educação, Pensar o Brasil – 1822-2022 foi criado na UFMG em 2007 e articula um conjunto de ações na interface entre extensão, ensino, pesquisa e comunicação pública do conhecimento científico sobre educação, com o objetivo maior de propor reflexões e alternativas para a educação pública brasileira.

foram as escravidões, nos campos de concentração, a escravidão negra, etc. As lutas pela educação infantil e direitos das crianças é sempre assim: morro acima, morro abaixo: ECA morro acima, *voucher*, aula online para crianças e bebês, morro abaixo.” (20/08/2020 - Notas de campo)

Para professora, o momento no qual o Brasil vive necessita de revolta. Anete afirma, “estamos em guerra. Parece que estamos em paz, mas é guerra”, ao relacionar as ameaças institucionais vivenciadas no Brasil, produzidas e mediadas pelo então governo federal. Cita entre as ações do governo a manutenção do “teto de gastos” e seus impactos na educação das crianças.

Ao discorrer sobre a ideia de justiça e poder, cita M. Foucault ao expor que a burguesia sempre requisitou tais mecanismos e, nesse sentido, apresenta que a justiça não é neutra e sempre atua sobre os pobres e negros sobre a forma de punição e vigilância. Este recorte de raça e classe foi marcante nas falas do evento. Anete chama atenção para a necessidade de racializar as desigualdades, e conceitua a conjuntura história a partir do conceito de necropolítica de J. A. Mbembe, filósofo camaronês, que diz respeito a política de morte do Estado em que o alvo preferencial são os negros, os (as) lgbtqia +, os pobres e demais oprimidos.

A interlocução entre as estruturas de poder e as infâncias são históricas. A professora cita que a Declaração dos Direitos da Criança, em Genebra (1924), vem após a Primeira Guerra Mundial e não após a escravidão, ou seja, há vidas que os princípios de justiça, proteção e segurança são evocadas e outras negadas. Nesse sentido, é retomada a ideia de não existir crianças abstratas, e sim uma construção histórico social que concebe somente a existência de uma determinada infância, esta branca, ocidental, estudante, filho.

Anete afirma: “Direito das crianças não existe abstratamente. Há uma imagem de criança quando a imaginamos. Não há ilusão. Temos que disputar a ideia de criança. A criança é disputada: epistemologia, filosófica, pedagógica, etc, que imprime uma determinada criança, com cor e forma.” (20/08/2020 - Notas de campo)

Por fim, a professora argumenta que ao comemorar o ECA temos que radicalizar o combate a intolerância e a destruição de formas de vida. O professor Assis Oliveira continuou recapitulando a construção do ECA e destaca a presença de distintos grupos que disputaram a construção deste marco legal. Assis apresentou em sua argumentação como que grupos conservadores e progressistas disputaram as concepções que deveriam embasar o ECA. Segundo o professor, o grupo “derrotado”, conservador, desejava somente reformular o Código de Menores e sua adequação a Constituição.

Na direção de apresentar as disputas entorno do ECA, Assis argumenta como que o Estatuto pode ser utilizado como instrumento punitivista, a partir de seu uso instrumental por

movimentos conservadores. De forma particular, o ECA como instrumento de punição se efetiva como atuação repressiva do Estado sobre determinadas crianças, a partir de usos discriminatórios dos direitos e sobre as diversidades infantis, especialmente sobre as crianças indígenas, negras, lgbtqi+, ciganas. Assim, o uso da tutela se orchestra para silenciar as vozes das crianças. Tais dimensões foram exemplificadas entorno dos projetos de escolas militares e o acirramento da hierarquia entre crianças e adultos e as lógicas adultocêntricas reforçadas pelo Estado, especialmente na ausência de participação infantil da cena pública. Nas palavras do professor,

Temos facilidade em discutir protagonismo infantil em conferências, audiências e palestras, mas não aceitamos crianças que ocupam espaços políticos de fato, ocupam as escolas, acompanham os adultos em marchas, se revoltam em instituições penais, etc. (20/08/2020 - Notas de campo)

Para finalizar, o professor argumenta que as disputas que envolvem crianças e adolescentes são disputas de projeto de sociedade, e levanta o questionamento: “que projetos queremos defender juntos com a defesa das crianças e adolescentes?” Assim, foi reforçada a necessidade de ampliar canais de comunicação sobre o ECA e o direito dos sujeitos assistidos, bem como a importância de disputar espaços institucionais que reverberam na garantia de direitos políticos e sociais.

Assis finaliza, “Para onde vamos? Precisamos avançar na discussão pela disputa de espaços de educação pública. Construir melhores canais de comunicação com a sociedade. Ainda hoje o ECA é pouco conhecido pela população e são manipulados por atores que distorcem os direitos das crianças e adolescentes. Disputar o orçamento público e os conselhos tutelares. Ampliar a diversidade de ser criança e quebrar um ideal de criança, para uma perspectiva mais plural. Avançar na formação de profissionais que atuam com as crianças e adolescentes, uma formação interdisciplinar.” (20/08/2020 - Notas de campo)

Em suma, pôde-se observar que a necessidade de se aproximar sobre a concretude das experiências sociais vivenciadas pelas crianças brasileiras foi a centralidade das exposições do evento. Evocou-se a urgência de distanciarmos de abstrações perante o imaginário de criança e o silenciamento das violências vividas por crianças, especialmente crianças negras e pobres.

A menção feita no evento da fala do avô da menina Ágatha Félix, de 8 anos, assassinada por uma “bala perdida” em ação da polícia militar no estado do Rio de Janeiro, retrata a reflexão sobre imaginário de infância que se espera das crianças. Nas palavras do avô: “Ela fala inglês, tem aula de balé, tem aula de tudo, era estudiosa. Ela não vivia na rua não. Agora vem o policial aí e atira em qualquer um que está na rua. Acertou minha neta. Perdi minha neta.”. Ou seja, o ideário moderno de infância disseminado socialmente é a criança filho, aluno, tem aulas de esporte, de dança e estuda outras línguas. Porém, este ideário, exposto no seminário como

“infância abstrata”, por vezes⁴⁶ não deixa claro que há corpos e territórios que são autorizados a experimentar a infância em sua plenitude de direitos. Assim, pensar a concretude da infância brasileira significa enxergar que há infâncias, raças e classes que não são consideradas concretamente como sujeitos/atores/agentes e não são resguardados e protegidos.

Foi possível de observar que este debate entre o ideário de criança abstrata e a necessidade de pensarmos e atuarmos com crianças concretas chamou atenção das discentes. Na aula seguinte ao evento, em momento síncrono, a docente Glória abriu espaço para posicionamentos sobre a participação no evento e o conteúdo apresentado. As discentes trouxeram apontamentos na direção de “desmitificar” e “não romantizar” a infância. Além disso, foi importante a dimensão da pluralidade infantil e as múltiplas experiências vivenciadas por estes sujeitos, em especial, no cenário brasileiro a necessidade de debater e atuar perante as violências elucidadas, como pode-se apreender nos trechos da observação.

Uma discente salienta a importância das discussões sobre significados de infância. Afirma a necessidade de se defender o ECA principalmente no contexto governamental que estamos vivendo no Brasil. Além disso afirma que o seminário fez pensar em questões como: “não existe uma única infância. Qual é nosso ideal de infância?” (27/08/2020 - Notas de campo)

Outra discente afirma “a fala da professora Anete desmistificou a infância idealizada” (27/08/2020 - Notas de campo)

“[...] o tempo todo o seminário falou sobre o que é criança, o que é infância. Cada vez mais a gente percebe que a infância é uma construção social. No senso comum a gente romantiza a infância” (nesse momento a aluna faz referência a experiência familiar da chegada de uma criança na família) “a criança é tratada como pura. Mas há crianças consideradas puras e outras que são assassinadas”. (27/08/2020 - Notas de campo)

Outra discente afirma “Quando entrei na pedagogia, nos primeiros dias de curso, os professores perguntam porque escolhemos o curso, muitas de nós, inclusive eu, responde que é por gostar de crianças. Mas Anete nos alerta sobre as infâncias que gostamos, que consideramos e infâncias que negligenciamos. Há infâncias negligenciadas até no nosso curso de pedagogia”. (27/08/2020 - Notas de campo)

Uma discente se expressa no chat “Gente, não consigo falar em áudio.. Mas achei importante me expressar. O seminário foi muito forte, mas é preciso discutir sobre, precisamos falar sobre essas crianças negligenciadas, que são mortas pelo sistema racista diariamente em nossas periferias, precisamos falar sobre as crianças que sofrem abusos pois, como foi falado no próprio seminário, a escola é o principal local de acolhimento para essas crianças, local de denúncias... Então precisamos estar

⁴⁶ Por vezes, pois, também é disseminado para a população pobre, negra e periférica, de forma clara, que há um lugar social destinado a ela. A elite e o Estado não mascaram a ausência de políticas públicas, transporte digno, saneamento básico, boa estrutura escolar e hospitais de qualidade. Nesse sentido, escancara quais locais tais populações tem direito de circular e quais experiências tem o direito de viver. Porém, há também, como forma de sustentar o ideal, o padrão e o consumo, o significado do “correto” e do “elegante”, que são pressupostos emitidos na linguagem, na mídia, nos produtos. Isso posto, a população em situação marginal busca formas de se adequar ao dito ideal, padrão, correto, elegante, sob a falsa garantia do bem viver: o emprego, o salário, o consumo, o lazer e o direito de existir. Todavia, casos como o da menina Ágatha simbolizam que este caminho tido como ideal, de fato, não é para todos.

preparados para ver além da infância romantizada, pois não está na realidade de muitos.” (27/08/2020 - Notas de campo)

Ainda, algumas discentes apontaram para uma reflexão sobre o próprio ECA. Foram enfatizados ausência de conhecimento sobre o Estatuto, seu conteúdo e importância, além da necessidade de seguridade perante seus mecanismos de proteção da criança e do adolescente, a importância de melhor divulgação e comunicação do documento para a sociedade, bem como a vigilância sobre seu uso para que não se transforme em instrumento de punição dos sujeitos envolvidos.

“Eu não tinha dimensão do ECA, pensava que ele só falava de educação.” (27/08/2020 - Notas de campo)

Uma discente aponta sobre sua felicidade de ver professoras das redes acompanhando o evento e interagindo no chat. “A gente percebe que a gente não sabe nada, que a sociedade não conhece o ECA. Eu mesmo me sinto culpada por demorar tanto para conhecer o ECA. O ECA deveria estar na sociedade, no nosso curso, na licenciatura. Precisamos defender as crianças concretas.” (27/08/2020 - Notas de campo)

Outra discente valoriza a importância do evento. Afirma a necessidade desta discussão virar rotina. Afirma que a escola é a instituição que garante os outros direitos. Não assistencialista, mas com assistência. (27/08/2020 - Notas de campo)

“Necessidade de ter cuidado para os direitos das crianças não virem um mecanismo de punição para crianças que não representam o ideal de infância.” (27/08/2020 - Notas de campo)

Após tais ponderações, a docente buscou articular as contribuições do evento e as falas das discentes a partir da concretude e possibilidades de nossas ações, seja no espaço escolar ou nos demais convívios com as crianças. Foi apontado que, de todo modo, nós adultos partimos do nosso ponto de vista perante a atuação com as crianças e isto nos impõe um determinado limite entre fazer o melhor para as crianças ou o que compreendemos como o melhor. Além disso, Glória chama atenção de que nós educadores também somos cultuados junto às estruturas de opressão e, portanto, devemos sempre refletir sobre nossas ações junto a elas.

Após apontamento das estudantes, Glória retoma a fala e busca elaborar um diálogo entre o evento e apontamentos das estudantes. Ressalta que sempre haverá sobre as crianças uma coexistência entre o idealizado e o concreto. Isso pauta nossas ações sobre as crianças. Nesse sentido, há momentos que não fazemos o melhor para as crianças, mas o que nós achamos ser o melhor para elas. Pensar na visão romântica não deve significar a priori algo ruim. Glória afirma a importância da amorosidade, nos moldes de Paulo Freire, na relação com a infância. “Importante são nossas ações serem reflexivas: de que criança a gente gosta? Fomos formados como sujeitos numa sociedade racista, machista, etc., isso influencia nosso olhar.”

Nesses ensejos, Glória cita um texto da professora Anete sobre a discussão sobre raça, racismo e infância. Na ocasião uma discente afirma no chat “Eu li esse texto, muito bom, mostra o racismo estrutural, como as professoras reproduzem isso dentro da sala de aula, triste!”. Já outra relembra uma experiência de estágio: “Me lembro de um estágio que fiz. A professora

falou para uma criança de 3 anos que ela deveria ir com o cabelo preso porque atrapalhava a coleguinha de turma.”. Glória reflete novamente sobre nosso raio de ação e a necessidade de mudarmos nossas pequenas atitudes, para se ter mudanças entre o micro e o macro.

Na segunda parte da disciplina, destaca-se as temáticas: a criança, o brincar e a imaginação, seguida de infância raça e gênero e finalizando com infância e mídia, como representado nas figuras abaixo.

Figura 4 – A criança, o brincar e a imaginação



Fonte: autor

Figura 5 – Infância, raça e gênero



Fonte: autor

Figura 6 – Infância e mídia



Fonte: autor

Na aula sobre a infância, o brincar e a imaginação foi estabelecido um diálogo entre as palavras chave “infância”, “brincar” e “imaginação” com o campo da Psicologia de vertente Histórico Cultural, principalmente a partir das contribuições de L. Vygotsky. A partir deste diálogo noções sobre a imaginação e o brincar como experiências humanas, as dicotomias estruturais entre crianças e adultos em relação a experiência do brincar e do imaginar, além da discussão de processos sociais que cerceiam ou potencializam as brincadeiras, foram discutidas. Nesta aula a experiência do brincar não se deu somente no campo teórico. Mesmo com os desafios da aula online, foi proposto às discentes brincadeiras que explorassem suas memórias e repertórios. Fato este que demonstrou a força do brincar ao mobilizar nas telas dos computadores e celulares a interação e o riso dos participantes.

A doutoranda convidada abre sua fala, em sua casa, e com seu companheiro tocando um trombone, cantando a música Escravos de Jó, realizando um movimento de introdução ao tema das brincadeiras. Com isso, já se inicia abordagens sobre brincadeiras orais e brincadeiras de roda. A doutoranda tem a proposta de realizar, mesmo que online, uma atividade da brincadeira “circular a palavra”, que consiste em cada participante indicar um próximo membro da roda a participar da brincadeira.

Ainda, a doutoranda apresenta na câmera uma caneca com vários papéis. Em cada papel há um direcionamento de uma ação (brincadeira) para cada membro da roda fazer e posteriormente sortear um novo papel e indicar um colega. Nesse momento ainda havia muitas câmeras fechadas e pouca interação.

Após a primeira discente se dispor e a doutoranda muito animada e disposta a “quebrar o gelo” do ERE, há uma rica interação entre as discentes nas brincadeiras. Houve brincadeiras manuais como “Soco soco bate bate”, alunas recitando poema, música, trava língua, o que é o

que é, etc. A essa altura, discentes que nunca tinham aberto a câmera no ERE estavam interagindo, rindo, e pensando sobre a prática do brincar, mesmo em ambiente *online* no contexto da pandemia.

No meio dessas interações, a doutoranda dialogava com o texto obrigatório e teorias de L. Vigotsky e aborda, “a criança interage com objetos, com a experiência”. As interações das discentes foram na direção de abordar a experiência do brincar, a potência da imaginação e a rigidez que a vida adulta se submete ao se distanciar de práticas brincantes e imaginativas.

Um discente faz uma fala abordando a noção de experiência a partir das leituras indicadas, fala que “nossa imaginação não vem do nada. Nossa experiência enriquece nossa imaginação.” (Notas de campo – 24/09/2020)

Outra afirma “adultos tendem a achar que imaginação é algo da criança e infância. Mas Vygotsky chama atenção que a imaginação é uma condição humana “uma articulação de saber na criação de artefatos”. (Notas de campo – 24/09/2020)

A doutoranda aponta que a partir de L. Vygotsky compreendemos que a imaginação tem uma função psicológica superior. Na sequência algumas discentes desenvolvem argumentações consistentes sobre as lógicas sociais atribuídas ao brincar:

“Mas acho que uma pergunta permanece: por que costumamos achar que a imaginação é mais forte nas crianças?”

“E essa própria forma da sociedade lidar com a imaginação e a criatividade não implica que as crianças tenham mais liberdade de ser imaginativas?”

“Quem trabalha com a arte, tem essa permissão da imaginação, que muitas vezes buscam na infância, ou seja, se permitem.”

“E como se o tempo usado pelo adulto pelo próprio prazer de passar o tempo fazendo algo (como as crianças brincando) fosse um tempo de menor valor.”

“Acho que Vygotsky ajuda a gente pensar sobre como a imaginação não é ‘coisa de criança’ quando ele coloca a imaginação como uma das funções superiores, e também como o brincar é uma forma de transformar o meio e a si mesmo.”

“acho também que nessa perspectiva ocidentalizada existe uma hierarquia entre corpo e mente, e isso está posto nas escolas também, nos processos de aprendizagem.. dessa forma, as brincadeiras, o uso do corpo, a imaginação são “transmutadas” para a mente à medida em que as pessoas deixam de ser crianças”

“Na minha experiência de vida, eu aceito sempre brincar, me proponho a estar no meio das crianças e adoro, mas acredito ser ligado muito a questão acadêmica, a pedagoga dentro de mim me permite ver como é importante e real o brincar, mas eu mesma sou criticada como a “boba”, a “infantil”, a “palhaça”.... Sendo outro adulto, provavelmente seria podado pela sociedade.”

“Socialmente a imaginação é ligado a imaturidade. A sociedade capitalista mercantiliza o processo de imaginação” (Notas de campo – 24/09/2020)

Assim, as discentes elaboram reflexões sobre as dicotomias entre: razão versus sentimento, criança versus adulto, maduro versus imaturo, corpo versus mente, estruturadas na modernidade e propagas como formas de vida. Tais dicotomias de fato precisam ser reelaboradas criticamente por aquelas que atuam/atuaram com as crianças, pois elas

cotidianamente tensionam esse binarismo dicotômico. Precisamos estar atentos a tais tensões a fim de produzirmos práticas educativas integradas com a experiência infantil.

A doutoranda retoma a fala, faz ponderações diante das falas supracitadas e aborda a noção de infância como potência e reflete sobre os condicionamentos sociais entorno do brincar. “Há hora social de parar de brincar. Hoje cada vez mais cedo principalmente nos espaços institucionais na Educação infantil. Há hierarquia entre brincar e atividades escolares.” (Notas de campo – 24/09/2020)

Já em um momento de fechamento da aula, uma discente reafirma a importância do filme “Territórios do brincar” (indicado como material complementar desta aula) e afirma para as colegas “ao assistir, vocês não vão sair iguais como entraram”. A docente Glória indica que desejava trazer essa aula para o corpo, mesmo com os limites do ERE. Ela relata que saímos mais cansados nas aulas remotas, mas avalia a interação e participação nesta aula como positiva e satisfatória.

Para finalizar outra discente faz referência ao Territórios do brincar “assistindo ao filme aprendemos que a universidade é distante da prática. Hoje não foi assim! Hoje além de aprender sobre a importância do brincar, nós brincamos. (Notas de campo – 24/09/2020)

Diferente da descontração da aula acima, a temática sobre infância, raça e gênero foi apresentada com a sobriedade e direcionamento que os temas merecem. No contexto temporal da disciplina alguns casos de mortes vinculadas ao racismo ganharam espaço público, sendo nos programas de televisão, na internet ou em manifestações de rua, como o caso de George Perry Floyd Jr, afro-americano assassinado em Minneapolis, estrangulado pelo policial branco Derek Chauvin; e de crianças negras assassinadas no Brasil, como os casos de Ágatha Félix, de 8 anos⁴⁷, João Pedro⁴⁸, de 14 anos, e Ítalo Augusto⁴⁹, de 7 anos. Nesse sentido, a temática da raça foi trabalhada a partir das lógicas do racismo, da desigualdade e da discriminação e como tais estruturas operam nos planos simbólico e material, além de sua interferência na infância até a fase adulta.

Já a discussão sobre a temática de gênero, foi abordada como estrutura que tende a ser utilizada social e politicamente como um instrumento de organização, classificação e divisão de corpos e comportamentos, que de forma significativa, impera sobre os processos de

⁴⁷ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/09/isso-e-confronto-a-minha-neta-estava-armada-por-acaso-diz-avo-de-agatha.shtml>. Acesso em 6 de julho de 2022.

⁴⁸ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2020/05/20/caso-joao-pedro-quatro-criancas-foram-mortas-em-operacoes-policiais-no-rio-no-ultimo-ano.htm>. Acesso em 6 de julho de 2022.

⁴⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/07/02/corpo-do-menino-italo-vai-ser-sepultado-nesta-quinta-feira-em-sao-joao-de-meriti-rj.ghtml>. Acesso em 6 de julho de 2022.

socialização das crianças. Enfim, as categorias sobre raça e gênero foram tratadas como marcadores sociais que atravessam as crianças desde seu nascimento. As contribuições de Fúlvia Rosemberg, referência no debate e pesquisa sobre crianças negras na educação infantil, tiveram importante papel nesta discussão.

Na interação com a turma, Glória indica que o objetivo das bibliografias indicadas era apresentar e promover reflexões que demonstrassem como marcadores sociais atravessam as crianças.

Nesse sentido, a docente buscou abordar as dimensões identitárias dos sujeitos da Educação Infantil, e articular as noções macro (estruturais) e micro (relacionais), presentes nas relações étnico-racial, bem como na temática de gênero. Para tanto, apresentou duas dimensões, a primeira de cunho epistemológico, em que se articulam na condição humana subsumida a concepção de conhecimento construída no chamado “projeto de modernidade”, ou seja, um projeto que institui um sujeito universal e autônomo. E a segunda, seria a dimensão política, em que se abordou a noção de luta por igualdade, mas que legitima o reconhecimento da singularidade.

Assim, nesta discussão, se desenvolveu uma reflexão sobre como se estabelece a noção de igualdade. Glória chama atenção para a importância de se pensar a igualdade a partir de um viés político e crítico, para que a igualdade não seja utilizada enquanto instrumento de silenciar e inferiorizar sujeitos ou como imposição de padrões de comportamento, mas pensa-la como acesso e garantia de direitos.

Neste momento, uma discente reflete a partir das leituras realizadas sobre a necessidade de educar nosso olhar enquanto educadores e aponta para a necessidade de pensarmos sobre os materiais que ofertamos para os alunos e o que há de gênero e raça ali embutidos.

Outra discente relata duas experiências que vivenciou em estágio escolar:

“pensando na minha experiência na escola, o racismo aparece nas formas mínimas, nos detalhes. Lembro, por exemplo, quando alunos pediam o lápis cor de pele e a professora perguntava de qual pele o aluno estava falando.” (Notas de campo – 8/10/2020)

“Em outra ocasião, eu estava com alunos do 3º ano na biblioteca, uma menina veio até a professora chorando falando ‘professora, fulana me chamou de preta’”. A discente relata que tentou conversar com a criança falando que isso não era ofensa, mas a criança não concordou e permaneceu ofendida. “No decorrer do dia, essa criança agrediu a outra que lhe chamou de preta.” Nesse momento a discente relata que levou as crianças na direção. “Na direção resolveram a questão da agressão, mas a questão racial não. Muitas vezes não sabemos o que fazer, até hoje me pergunto o que poderia ter feito ou o que fazer quando isso ocorrer de novo” (Notas de campo – 8/10/2020)

Glória comenta os relatos problematizando em que medida aquela comunidade escolar realiza trabalhos que abordem as relações étnico raciais e afirma a necessidade de trabalharmos com materiais didáticos que representam a comunidade negra como são, em sua diversidade e representatividade. Ainda, argumenta que muitas professoras por vezes reproduzem práticas preconceituosas e necessitam de espaços propícios de formação e reflexão.

Uma discente heteroidentificada como negra se expressa sobre a constante relação entre raça e racismo.

“nos últimos tempos tem me passado na cabeça. Quando falamos de raça e gênero sempre falamos pela dor. De raça pelo racismo, de gênero pelo machismo. E há outros caminhos possíveis, na beleza, da emancipação.” A discente fecha sua fala citando a música do rapper Emicida “permita que eu fale, não minhas cicatrizes”. (8/10/2020 – Notas de campo)

Glória comenta, referenciando os textos indicados, que trabalhar as temáticas de raça e gênero na escola não significa necessariamente dar aula sobre tais temáticas, mas como nós organizamos os materiais e os espaços didáticos de forma respeitosa e representativa. Ainda, chama atenção para a necessidade de repensar nossos comportamentos no dia a dia junto às crianças. A docente ainda afirma que trabalha com a disciplina Psicologia da Educação há 20 anos, e de forma direta há 10 anos com a disciplina sobre Estudos da Infância. Porém, foi mais recente que introduziu as temáticas de raça e gênero em seus programas, demonstrando, segundo ela, como a sociedade, as legislações e a literatura se modificaram ao longo do tempo. Glória finaliza a interação reafirmando a importância da formação continuada para docentes.

Para finalizar este momento da disciplina, houve uma aula assíncrona promovida pelo NEPEI, sobre infância e mídia, em especial, essa relação em tempos de pandemia. Deste debate algumas questões se destacaram: praticamente todos os aspectos de vida de uma criança antes da pandemia se concentram hoje no espaço-ilha da casa e na internet. Nesse sentido, algumas questões foram levantadas: o que mudou na relação das famílias com as tecnologias? E na relação das famílias com a escola? O que mudou na relação das famílias com suas crianças? Diante dessas questões a discussão se direcionou para a exclusão, desigualdades sociais e desigualdades de acesso ao universo digital. Dados sobre essas desigualdades como: mais de 5 milhões de crianças não tem acesso à internet, foram citados. Redes sociais, saúde mental e crimes virtuais também foram temas abordados.

Por fim, os últimos momentos da disciplina tiveram como tema “as diferentes infâncias das crianças”, a partir do trabalho final da disciplina que teve por objetivo investigar as diferentes infâncias no contexto da pandemia. Além do acúmulo de conhecimento do semestre, para embasamento do trabalho final, foi disponibilizado enquanto aula assíncrona uma *live* do

NEPEI em que foi apresentado as primeiras análises da pesquisa “Infância e Pandemia na Região Metropolitana de Belo Horizonte”.

Para realizar este trabalho, as discentes separadas em grupo, deveriam realizar uma entrevista com uma criança ou pequeno grupo de crianças, a partir do questionário utilizado na pesquisa supracitada. Vale ressaltar que o questionário continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido direcionado aos responsáveis das crianças entrevistadas e também o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido direcionado às próprias crianças. Ainda, houve orientações em que as discentes deveriam seguir no contato com familiares e crianças com objetivo de assegurar os critérios éticos necessários na interação com estes sujeitos. Além disso, para elaborar o trabalho as discentes deveriam utilizar referências bibliográficas que lhes auxiliassem a analisar o material obtido.

Em síntese o conteúdo dos trabalhos e as respectivas apresentações simbolizaram os aprendizados construídos ao longo do semestre. As discentes de modo geral, conseguiram articular diferentes conceitos, das diferentes áreas de conhecimento que compõem os Estudos da Infância. Ainda, a maioria dos grupos optou por realizar o trabalho com mais de um sujeito e apresentaram empolgação nessa possibilidade de interagir e investigar junto às crianças. Assim, houveram grupos que investigaram seis crianças, outros dez e até vinte crianças.

A seguir, segue alguns trechos que representam os aprendizados a partir da utilização de conceitos que dialogam com a Psicologia, Antropologia, Sociologia, Política, a partir de conceitos como cultura de pares, crianças como sujeitos ativos, pluralidade infantil, crianças como sujeito de direitos, etc.

“Na pesquisa do NEPEI houve uma descentralização da interpretação do adulto para se entender os processos que permeiam as infâncias”.

“Esse momento histórico, político, social, econômico e educacional escancara nossos abismos sociais, desigualdade de gênero, classe, raça, etnismo, o capacitismo, nos desafia a seguir questionando e estudando”.

“É importante entender o uso da tecnologia entre a cultura de pares.”

“Muitos estudos não escutam as crianças. Essas pesquisas compreendem as crianças como passivas, como se não soubessem usar a internet.”

“Crianças são sujeitos ativos e fazem reflexões sobre os usos da internet e tem consciência dos cuidados necessários.”

“Estamos vivendo em guerra, usaram o vírus para desescolarizar a escola, um projeto necropolítico.”

“As crianças tem consciência sobre o vírus e o que está acontecendo.”

“Há diferentes infâncias em um mesmo período”.

“Não permitam que as crianças sejam vítimas ocultas da pandemia.”

“Outras guerras e contextos caem sobre as crianças, como o não retorno à escola, o casamento infantil, etc.”

“O papel da Sociologia e da Antropologia no lugar de escuta das crianças”

“Crianças são sujeitos da sociedade e algumas precisam de auxílio na garantia de direitos.”

“Crianças são sujeito de cultura;”

“Crianças compreendem e vivenciam o mundo, elas são parte da cultura, da história e da sociedade.”

“As crianças tem o direito de ser estudadas pelo seu próprio olhar. É importante não falar por ela”.

“Sociologia da infância ressignifica o olhar perante a criança já que a prioridade são as ações e práticas sociais das crianças consideradas sujeitos concretos e ativos.”

“Vygostsky auxilia a compreender a criação como elemento imaginário, parte essencial do brincar.” (29/10/2020 – Notas de campo).

Assim, as discentes demonstraram capacidade analítica perante a situação de pandemia vivida pelas crianças, articulando as leituras e reflexões construídas na experiência da disciplina em dialogo com os processos de socialização e estratégias utilizadas pelas crianças nas situações concretas observadas.

Uma síntese aos comentários e reflexões de Glória diante das apresentações relacionaram-se as interrogações deixadas à Pedagogia diante da crise sanitária e política que experienciamos. Ou ainda, as interrogações feitas pelas próprias crianças sobre a escola, seus espaços, tempos e relações.

A experiência desta disciplina e da observação de campo desta pesquisa se encerrou com uma série de agradecimentos efetuados, agradecimentos pelo andar do semestre e seus aprendizados e agradecimentos a condução e contribuição de Glória. A fala de uma discente simboliza este momento,

“O que você fez como professora foi muito importante. Abriu muitas portas e questionamentos. Quero te encontrar presencialmente para te agradecer. Os resultados dos trabalhos demonstram nosso aprendizado.” (29/10/2020 – Notas de campo).

Glória e eu também finalizamos com agradecimentos. Glória ainda convidou a todas a participarem e a se envolver nas atividades propostas pelo NEPEI, destacando a dimensão formativa possibilitada por essa participação e por esse envolvimento.

*Meu olhar é a maior frase de efeito
Minha postura é o mais belo refrão
O que eu fiz na minha área é representatividade*

A música da mãe – Djonga

5. Capítulo V: Concepções construídas e (re)construídas: experiências de percursos formativos

No capítulo IV fizemos um movimento de narrar e analisar a experiência de acompanhar a disciplina Estudos sobre a Infância com objetivo de analisar e discutir como as infâncias são tomadas como objeto de estudo as no curso de Pedagogia na FaE/UFMG. Compreendemos que uma disciplina perante a grade curricular de uma graduação é somente um pequeno extrato. Porém, como já sinalizado, esta disciplina é a primeira que tematiza de forma central os Estudos da Infância e a consideramos, portanto, como significativa para o decorrer da experiência formativa no curso. Além disso, falas, posicionamentos, perspectivas teóricas e didáticas ali apreendidos somam-se a outros pequenos extratos apresentados nesta tese, como o caso da história da FaE/UFMG e do NEPEI, mediados pelas narrativas dos coordenadores ouvidos. Assim, buscamos construir com essa somatória de olhares em perspectiva uma possibilidade de interpretação do objeto estudado no recorte temporal e espacial apreendidos.

Para compor o cenário, ouvimos ainda um grupo de discentes que cursaram a disciplina no ano de 2020. Portanto, como apresentado na metodologia, primeiro experienciamos com a turma da docente Glória a disciplina Estudos sobre a Infância e, posteriormente no ano de 2022, ouvimos 6 (seis) discentes no círculo de cultura. Vale ressaltar que metodologicamente já havia a pretensão de acompanhar - primeiro na observação participante e depois no círculo de cultura - com este intervalo tempo, tendo, pois, o objetivo de apreender da melhor maneira possível a ideia de “experiência formativa”, ou seja, que as discentes vivenciassem o máximo de tempo de curso possível entre os dois contatos/momentos da pesquisa e assim participassem e nos auxiliassem a compreender os objetivos pretendidos.

Nesse sentido, o último capítulo traz a voz deste grupo de discentes visando a compor o cenário da pesquisa a partir de alguns objetivos específicos anunciados: analisar como a experiência biográfica e social de discentes corroboram na construção de suas concepções sobre as infâncias e compreender de que forma a experiência no curso de Pedagogia influenciou (ou não) as concepções das discentes sobre as infâncias.

5.1 Trajetória de vida e início do percurso formativo

O primeiro tópico deste capítulo apresenta alguns aspectos da trajetória de vida das discentes, um resumo de seus percursos como discentes da educação básica até o ingresso no curso de Pedagogia e as motivações pela escolha do curso.

Amélia⁵⁰ tem 23 anos, autodeclara branca e de religião católica. No ano de 2022/2 cursou o 9º período no turno da manhã. Acessou a universidade a partir da política de cotas, bem como acessou políticas de assistência estudantil. Entre projetos de iniciação científica, extensão ou ensino na UFMG atuou no Laboratório de Alfabetização e Letramento e o Programa Imersão Docente. Atualmente sua atividade profissional é em um projeto de extensão.

Thamara tem 25 anos, autodeclara branca e é ateia. No ano de 2022/2 cursou o 9º período no turno da manhã. Não acessou a universidade a partir da política de cotas e políticas de assistência estudantil. Entre projetos de iniciação científica, extensão ou ensino na UFMG atuou no projeto Infância e Escolarização e no NEPEI. Atualmente sua atividade profissional é em um projeto de iniciação científica.

Isadora tem 48 anos, autodeclara branca e de religião espiritualista. No ano de 2022/2 cursou o 9º período no turno da manhã. Acessou a universidade a partir da política de cotas, mas não usufruiu de políticas de assistência estudantil. Entre projetos de iniciação científica, extensão ou ensino na UFMG atuou como monitora na disciplina Educação espacial e inclusiva. Atualmente sua atividade profissional é como tutora no projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil – PROLLEI.

Fátima tem 23 anos, autodeclara branca e não tem religião. No ano de 2022/2 cursou o 9º período no turno da manhã. Acessou a universidade a partir da política de cotas, mas não usufruiu de políticas de assistência estudantil. Entre projetos de iniciação científica, extensão ou ensino na UFMG atuou no NEPEI, no Laboratório de Alfabetização – LAL e no projeto Bebeteca: uma biblioteca para a primeira infância. Não informou se atualmente está em atividade profissional.

Rosa, tem 22 anos, autodeclara branca e de religião evangélica. No ano de 2022/2 cursou o 7º período no turno da manhã. Não acessou a universidade a partir da política de cotas e políticas de assistência estudantil. Entre projetos de iniciação científica, extensão ou ensino na

⁵⁰ Com objetivo de preservar a identidade e afirmar nosso compromisso ético com as narrativas apresentadas, todos os nomes do grupo de discentes ouvidos são fictícios. Os nomes escolhidos são uma pequena homenagem a pedagogas/professoras presentes na minha trajetória que muito contribuíram para minha formação humana e como educador. Fátima e Rosa são minhas tias, Amélia minha madrinha, Thamara minha irmã e Isadora minha companheira.

UFMG atuou no projeto A memória da Pós-Graduação na FaE e não estava em atividade profissional.

Por fim, Gleice, que não respondeu a ficha que compõe as informações acima, mas a heteroidentificamos como branca, jovem, e algumas narrativas no círculo demonstrou acessar projetos de ensino, pesquisa e extensão, e atuar no espaço escolar.

No círculo de cultura foi utilizado temas geradores para provocar a discussão, as narrativas e um momento de reflexão com as discentes. O primeiro diz respeito à trajetória de vida, ou seja, especificamente sobre quais elementos biográficos são considerados fundamentais para a escolha e o ingresso no curso de Pedagogia. Em ampla maioria o meio social mediado por exemplos profissionais e incentivos familiares foram apontados como fundamentais para a escolha na graduação.

Uma das possibilidades de interpretação tendo o meio social caracterizado pelo núcleo familiar como fator impulsionador para a escolha do curso superior é o conhecimento praxiológico apresentado e defendido por Bourdieu, como analisado em trabalhos como Nogueira (2004).

As discentes trouxeram narrativas tais como:

Eu acho que eu cheguei aqui por ter uma mãe professora da Universidade, por ter estudado em escolas consideradas excelentes na cidade de Belo Horizonte. (Thamara)

Acho que cheguei até aqui porque meus pais são muito acadêmicos, então desde mais nova minha mãe falava assim que o sonho dela que ele meu irmão estivesse para Federal e hoje isso aconteceu. Mas também eu acho que tem muito pelo meu gosto, minha mãe é professora, não necessariamente de crianças, mas já esteve envolvida com isso. [...] Minha avó era professora, minha bisavó era professora e elas trabalharam na escola que eu estudei, então assim, toda essa conexão com a educação na minha vida como estudante, quase que uma observadora da prática docente, me trouxeram até aqui. (Rosa)

Eu me identifico com vários relatos, porque acaba que as histórias se coincidem, muita coisa vem da casa, minha mãe também trabalhava com criança, mas não era pedagoga. (Gleice)

A minha trajetória para escolher um curso de pedagogia veio muito da minha prima, eu cresci na casa da minha tia e a minha prima nessa época ela estava, desde quando era bem novinha, ela estava se formando para Pedagogia na Faculdade Estadual de Minas Gerais, ela passou na Estadual enquanto eu era bem neném e eu fui crescendo e vendo ela se formando pedagoga. [...] Minha tia ela trabalhava, mas ela trabalhava como faxineira em creche, ela foi aposentada por invalidez por causa que o cuidado com as crianças ficavam por conta dela e as escadas eram muito íngremes e ela tinha que subir e descer com crianças e isso acabou prejudicando a coluna dela. (Amélia)

Na Federal muito por causa dos meus pais que não tiveram essa oportunidade de estudar, minha mãe não tinha feito nem o ensino médio, aí quando eu entrei aqui (na UFMG) eu auxiliei ela, falei: “mãe você consegue, vamos, vamos lá, a gente tá aqui para te ajudar” e ela acaba se formando no ensino médio. Meu pai não formou nem no ensino médio. Então eles tinham muita vontade de ter um filho que vai para uma Federal, que consegue. Para eles é um ascender na vida, sabe. E aí eu chego aqui dentro da federal, mas na educação muito por causa do meu irmão, queria saber como a criança aprende, quer continuar aprendendo. (Fátima)

Segundo Nogueira (2014), a proposta analítica de Bourdieu tinha por objetivo superar duas chaves de conhecimento social: a subjetivista e a objetivista, que para o autor francês produziam distorções e reducionismos às análises sociais.

O objetivismo era é caracterizado por romper com a experiência exclusiva da subjetividade humana, ou seja, é uma forma de conhecimento que busca superar análises a partir da consciência e intencionalidade individual e subjetiva. Já o subjetivismo, tenderia a compreender a organização social a partir da autonomia do indivíduo, a partir da sua capacidade consciente de atuar.

Entre tais correntes de conhecimento estava o desafio de compreender a articulação entre as estruturas sociais e a ação individual, tanto para compreender o funcionamento da organização social, bem como para situar a escolha e ações dos indivíduos, ou seja, compreender o que há na relação entre o funcionamento mecânico social e a ação deliberada do indivíduo. Diante desse impasse, Bourdieu se atem ao chamado conhecimento praxiológico.

Nessa dimensão o autor elabora o conceito de *habitus*, que denota uma espécie de mediação e caminho entre as dimensões objetivas e subjetivas do meio social. Assim, *habitus* seria,

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação combinadas de um maestro (BOURDIEU, 2007a, p. 51).

O *habitus* como sistema provocaria a ação dos indivíduos nas diversas situações sociais. Porém, não como um indivíduo isolado e deliberado, mas como pertencente a um grupo ou classe social ocupante da estrutura social. Assim, tal conceito se torna um articulador de três diferentes dimensões: as posições estruturais objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as diversas ações concretas da vida social (NOGUEIRA, 2004).

Nesse sentido, quando se utiliza o *habitus* como chave de leitura para interpretar a escolha dos cursos de graduação, a análise parte da ideia que a opção não foi mecanicamente direcionada para a vida do indivíduo, tampouco a partir de uma escolha exclusivamente consciente e subjetiva.

[...] o que os sujeitos seguiriam, na perspectiva de Bourdieu, seria um sistema de disposições, inclinações, tendências ou propensões – um *habitus* - que os guiaria, de modo flexível, na condução de suas ações. (NOGUEIRA, 2004, p. 70)

Quando observamos a narrativa das discentes vemos em alguns casos uma coerência a partir do seu meio ou classe social de propensões a ocupar uma vaga numa universidade de prestígio, como foram os casos de duas discentes filhas de pais acadêmicos. Em outros casos, a condição social de pais pouco escolarizados, associado aos exemplos de docentes na família, - este último considerado como importante elemento na futura escolha profissional das discentes -, podem significar adequação à escolha da Pedagogia como curso superior⁵¹, sendo este de pouco prestígio social e relativa baixa remuneração, mas com significativa garantia de empregabilidade e, assim, uma ideia de ascensão social, que condiz com a socialização das discentes e, portanto, sua formação no sentido da construção do *habitus*, como defende Pierre Bourdieu.

Outro elemento presente nas narrativas que, segundo as discentes, teve algum grau de influência da escolha do curso relaciona-se com o gosto, identificação e socialização com as crianças.

[...] eu sempre olhei para a infância. [...] Fiz ENEM para Psicologia, mas minha nota não deu. Mas meu objetivo era trabalhar com criança e vendo a Pedagogia que a nota era acessível, eu entrei. (Isadora)

[...] Mas eu também tinha essa coisa, eu queria trabalhar com criança. (Gleice)

Eu entro aqui muito por causa do meu irmão, em minha trajetória toda eu trago isso. Eu ganho um irmão quando eu tenho 10 anos, então ali eu começo acompanhar a trajetória dele. [...] E aí eu chego aqui dentro da federal, mas na educação muito por causa do meu irmão, queria saber como a criança aprende, quer continuar aprendendo. (Fátima)

A justificativa pela escolha da Pedagogia por gostar de crianças está presente no senso comum. Mas algo que a teoria de Bourdieu poderia auxiliar seria: qual o motivo que uma parte das futuras pedagogas não ocupam cursos como: pediatria, odontologia, psicologia, fonoaudiologia, etc, cursos estes, com maior ou menor prestígio social, mas que em via de regra apresentam maior prestígio e remuneração do que a pedagogia? Segundo Nogueira (2014), haveria na ação os indivíduos uma escolha estratégia na opção do curso mediado pelas condições objetivas e sociais. Portanto,

A ação dos atores individuais apresentaria um sentido estratégico, uma adequação em relação às condições objetivas, que ultrapassaria imensamente o sentido conscientemente atribuído pelos sujeitos às suas próprias ações. Primeiro, os sujeitos

⁵¹ As políticas de aumento da oferta de vagas no Ensino Superior brasileiro, bem como políticas de ações afirmativas como a política de cotas são também importante elementos para se considerar na interpretação, a partir do conceito de *habitus*, do acesso e da escolha pelo curso superior.

tenderiam a selecionar objetivos considerados razoáveis, adequados às possibilidades objetivas de realização; segundo, tenderiam a manipular os meios disponíveis para a ação, recursos materiais e simbólicos, da forma estrategicamente mais pertinente para sujeitos localizados na sua posição social; terceiro, agiriam da forma que mais contribui para a manutenção e legitimação da estrutura de dominação social, basicamente, reeditando e reforçando constantemente os processos de distinção e hierarquização social. (NOGUEIRA, 2004, p. 72)

Relacionado à noção de estrutura de dominação social, o lugar da mulher e do feminino também foi citado pelas discentes diretamente ou mesmo que indiretamente (a partir de nossa interpretação), por exemplo, quando é citado que a mãe, a avó e a bisavó foram professoras ou “que era uma profissão que aproximava muito na minha vida, que via uma mulher trabalhando, eu não via uma mulher fazendo outra coisa” (Isadora), ou ainda a reflexão: “[...] Engraçado até pensar no recorte de gênero, porque a Pedagogia é esse curso majoritariamente feminino e associado a esse perfil de mulher específico” (Gleice).

Tentamos estabelecer uma análise mais geral de suas narrativas a partir de condições sociais, buscando compreender as razões para a escolha do curso de Pedagogia. Como observado, tais narrativas dialogam com questões macroestruturais: a questão de gênero, o prestígio social e, por muitas vezes, a Pedagogia não ser a primeira opção de curso e a classe social pertencente. Tais dimensões são características da população que acessa e se forma no curso. (GATTI, 2004; GATTI e BARRETO, 2009)

Por fim, a experiência vivida enquanto criança na educação básica também se soma aos elementos acima como significativa para a escolha da Pedagogia. Tanto as experiências positivas, com memórias que recontam ambientes agradáveis, práticas escolares prazerosas e bons convívios com colegas e professoras, como as memórias tidas como negativas e hoje interpretadas como não desejáveis à experiência infância nas escolas.

Eu acho que cheguei até aqui [...] por ter estudado em escolas consideradas excelentes na cidade de Belo Horizonte e eu tive práticas educativas também bem traumáticas. (Thamara)

Eu sempre tive muito gosto pela prática docente, eu sempre admirei muito os professores. (Rosa)

Na infância, acho que como muitas crianças brincam com esse lúdico de ser professora, então eu tinha esse desejo. [...] Já na adolescência, eu sempre estudei na escola pública, nas greves tinha as pautas da questão do professor por melhores condições de trabalho. (Isadora)

Minha experiência na educação também foi muito boa na parte da educação infantil. Eu tive professoras maravilhosas na escola em que estudei, foi muito legal, a gente fazia várias experiências na escola e aí quando eu cheguei no ensino fundamental, tudo isso acabou e eu me perguntei “por que?” (Amélia).

Mas eu também tinha essa coisa eu queria trabalhar com crianças e até hoje assim é meio turvo, porque justamente por essa negação da escola, porque a minha educação não foi a educação em que eu acreditava. Eu era uma criança que não queria ir para a

aula, matava a aula de todas as formas possíveis, chorava para ir à escola. Mas também que passei por professoras muito rígidas, morava no interior, então não tinha aquela identificação com escola, então vir para a pedagogia foi um parto. [...] Quando criança também teve uma peça de teatro musical do grupo Ponto de Partida com os meninos de Araçuaí, que chama Roda que Rola e eu amava esse teatro, eu assistir quando era criança e ele pararam de fazer depois, eu tinha o CD... E eu não sabia o que que eu queria ser da minha vida, mas eu sabia que o amava aquilo assim do fundo do meu peito, que tinha: teatro, música e criança. E aquele CD sempre veio comigo. E aí quando eu vim para a Pedagogia, eles (o grupo de teatro) tinham ficado 18 anos sem fazer a peça e aí eles fizeram, eles voltaram fazer com os filhos, aí eu assisti e foi isso. (Gleice)

Talvez a Pedagogia, antes de se tornar uma profissão, seja uma das formações que mais o sujeito experiencia indiretamente por vários anos de sua vida. Especialmente em gerações mais novas que acessam a educação ainda enquanto crianças pequenas, a futura pedagoga foi por muitos anos discente, uma observadora de sua futura profissão. Esta marca compõe nossa memória afetiva e reflexiva perante nossa atual formação, se soma a diversos outros elementos: experiência formativa do curso, concepção de mundo, de ser humano, perspectiva ideológica, etc. O olhar pedagógico por muitas vezes também é um olhar para o passado. Esse olhar pode ser reflexivo ou simplesmente reprodutivo. É papel da formação propiciar reflexões sobre as experiências vividas, para que sejam (re)avaliadas, por vezes servindo de inspiração e por outras, como sinônimos de não repetição.

5.2 Das tensões às possibilidades na experiência formativa

O próximo tema gerador que esteve presente no círculo de cultura diz respeito a avaliação do processo formativo. As discentes foram provocadas a fazer uma breve recapitulação do curso com o olhar de quem está próximo de se formar.

Elas de modo geral corroboram com algumas análises e resultados expostos na revisão de literatura, como os trabalhos de Maria Febronio (2010) e Marilene Raupp (2008), ao apontar algumas fragilidades da formação, principalmente sobre as distâncias entre teoria e prática e a necessidade de melhoria nos estágios, assim como uma melhor distribuição das matérias e dos estágios ao longo da grade curricular. Elas apontam uma distância entre uma disciplina teórica sobre as infâncias, por exemplo, e o estágio na educação infantil. Ou seja, uma fragmentação, uma disrupção entre o refletido e o vivido. Porém há um sentimento que a formação na graduação é um princípio. Ela é fundamental, mas é entendida como um elemento, como parte de um processo da formação humana e acadêmica/profissional que precisa nos acompanhar durante toda vida. Uma ideia de inacabamento, como proposto por Freire (1997), está presente na fala das estudantes/discentes.

Senti falta de mais matérias de infância e educação infantil. [...] Eu deixei o estágio da educação infantil para o final e pensei “será que agora eu vou aprender alguma

coisa?” [...] Eu acho que falta talvez mais disciplinas. No final das contas a gente tem quatro, cinco matérias obrigatórias, se você não fizer as optativas de educação infantil, você se formou como professor de ensino fundamental. (Thamara)

Eu acho que falta prática! Eu vejo que a gente tem esse estágio no terceiro período de educação escolar, mas a gente só vai ter do ensino fundamental no sexto período, de educação infantil no sétimo. Então muitas vezes a gente acaba aprendendo nos estágios não obrigatórios, porque os obrigatórios mesmos deixam a desejar. Acho que se a gente tivesse desde o início com mais contato com a prática, é muito diferente aprender na prática. Eu tenho colegas que são traumatizados com a educação infantil por conta de chegar no estágio no sétimo período e assusta, acha que a teoria é tudo bonitinho, mas chega lá é diferente. Então eu acho que a formação falta um pouco disso, o que eu aprendi, eu aprendi nos estágios não obrigatórios. (Fátima)

Eu acho a formação muito interessante, porque eu tive a experiência de chegar aqui muito nova, eu cheguei com 19 anos, eu considero isso novo, pelo tanto que já cresci, foi um crescimento muito maluco. Mas eu acho que a formação ela traz muito uma perspectiva do tanto que a gente nunca vai alcançar um ponto máximo de conhecimento, a gente nunca vai ser suficientemente preparado, porque simplesmente é assim que acontece a vida, a gente vai crescendo e isso é ótimo porque a gente sempre vai ter espaço para crescer e como educador e professor a gente sempre deve fazer isso, né, eu acho que isso foi uma coisa que eu aprendi muito: o tanto que o professor é um eterno aluno e isso levo para tudo na minha vida. [...] Eu acho que chegando nessa reta final a gente realmente vê algumas faltas como a Thamara falou, existem coisas que a gente fala assim “acho que ainda não tá no ponto, né”, mas eu acho que é isso, a gente tem que correr atrás né. Eu acho que essa é muito uma perspectiva de escola, eu converso muito com as pessoas sobre isso, como eles te dão (na escola) todas as matérias e é aquilo ali. E aqui na universidade a gente ver um campo muito maior em que a gente pode ir atrás, a gente pode buscar e tudo e eu acho muito interessante porque nesse percurso a gente cria nossos caminhos, eu acho isso tão essencial, porque a gente vai encontrar nossa identidade. (Rosa)

Eu vejo que a formação, ela tem algo que acho que ficou um débito, por exemplo da turma da Glória, eu não tive tempo de estágio, fui fazer não obrigatório em 2021, então foi aonde que eu entrei para educação infantil. Então acredito que hoje a gente tem agora 90 horas em campo de estágio, se fosse fragmentado, porque chega uma hora que você ver o mesmo do mesmo do mesmo, né, então acho que se fosse fragmentado lá na disciplina do 4º período, alguma da educação infantil com menos horas, talvez ampliasse o olhar dessa formação. Eu acredito que são 4 anos e meio, mas a formação não dá conta de tudo: ensino fundamental, educação infantil, EJA, não dá conta, educação inclusiva, não dá conta de tudo. Acho que sim, aqui é só o início. É acabar aqui e continuar uma trajetória que cada um escolher, porque é para sempre. (Isadora)

Pensando sobre as estruturas organizacionais da formação, o coordenador do NEPEI Luisão também fez apontamentos sobre a necessidade de aprimorar a operacionalização dos estágios com objetivo de integralizar os conhecimentos teóricos aos da vivência prática. Ele utiliza a expressão “um pé na universidade e outra na escola”, como uma condição de efetivar e cumprir a experiência de formativa.

Mas eu não acho por exemplo que a gente tem um modelo de estágio bom no campo da Educação Infantil. A gente tem discutido muito isso e, aí agora fazendo um relato anterior do contexto da pandemia, que realmente foi muito fragilizado, a gente precisaria ter um modelo de acompanhamento muito mais sistemático, que tenha perna e carga horária de nós professores, precisamos de mais tempo na escola com as turmas. Até se iniciou um projeto assim, mas as turmas deveriam ser menores, num

tempo de estágio numa lógica do que faz o Residência Pedagógica⁵², por exemplo, que é uma imersão. Eu acho isso ainda temerário nosso currículo, a gente forma professores que tem o tempo de estágio muito curto e não sabemos como que essa imersão e essa relação com a prática, essa experiência direta com a professora que está em sala de aula conforma uma outra experiência de Formação. Então um pé na universidade e outro na escola faz do estágio uma experiência muito mais rica, que a gente precisa aprimorar muito isso. (Entrevista com o coordenador Luisão)

Luisão complementa com algumas ideias que circundam nas discussões que buscam repensar a estrutura dos estágios.

Nós já temos uma proposta piloto que não foi implementada por causa da pandemia, que a gente espera implementar, no sentido de ter um grupo de escolas parceiras, de poder acolher melhor. Porque eu estou dizendo isso? Eu acho que é onde as alunas mais se queixam, porque tem menos tempo de observar ou porque o acolhimento na escola é difícil, porque ela não tem tempo de fazer intervenção, e também porque as condições também, vamos dizer operacionais da vida, impedem que elas façam mais tempo, que elas trabalham, que elas têm filho, que elas só podem à noite, aí não existe educação infantil noturna. Então tem toda uma complexidade dessa experiência que para mim é fundamental, que significa entrada delas no universo profissional. Esse é um grande desafio e uma fragilidade ainda na formação que a gente tem oferecido. É preciso encontrar alternativas, há a ideia de a gente ter um curso específico para docente educação infantil, que a gente pudesse trabalhar ainda mais esse conjunto de Campos de Experiência e de linguagem, [...] Há um debate da gente não oferecer essa ênfase da educação infantil do noturno, que eu acho temerário, que em tese a estudante noturna trabalha de dia e não poderiam fazer o estágio, como que faz um profissional sem estágio? Há uma ideia de ter um modelo de imersão em que a gente para as aulas dois meses para todo mundo ficar numa escola, fazendo estágio. Então a gente precisa fazer com que o currículo da Pedagogia reflita esse potencial criativo, denso, interessante de produção dos professores da FaE, acho que ele ainda não reflete, é um desafio do curso e a gente tem um papel de colaborar nesse debate. (Entrevista com o coordenador Luisão)

Como apontado no segundo capítulo, a Pedagogia enquanto curso carrega o desafio de dar conta de *dezesseis* atribuições profissionais, assumindo perante seu percurso histórico a ideia da atuação pedagógica polivalente. (GATTI, 2010; PIMENTA, FUSARI, PEDROSO E PINTO, 2017). A noção constantemente exposta nas pesquisas sobre a formação pedagógica a partir do desejo das discentes por mais carga horária prática, associado ao desafio curricular de estabelecer a Pedagogia como um campo teórico com suas especificidades próprias (somado às diversas outras áreas das ciências humanas), persistem na formação em Pedagogia.

⁵² O Programa Residência Pedagógica (RP) é vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Entre outros objetivos, a iniciativa busca contribuir para aperfeiçoar a formação inicial de docentes da educação básica nos cursos de licenciatura, fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de licenciatura e valorizar a experiência de docentes da educação básica. O programa oferece bolsas de iniciação à docência no valor de R\$ 400 mensais para estudantes de licenciatura. Eles deverão desenvolver atividade formativa em escolas públicas com dedicação mensal mínima de 23 horas. O acompanhamento discente é realizado por meio de preceptoria de docentes da educação básica, para quem são oferecidas bolsas no valor de R\$ 765, e de orientação de docentes da Universidade.

A partir da narrativa das discentes ouvidas nesta pesquisa, é possível identificar não somente um desejo da prática pela prática, mas uma ideia de práxis, portanto, um movimento prático mediado por mobilizações teóricas e movimentações teóricas mediadas pelas práticas cotidianas que poderiam expressar a ideia de “um pé na escola outro na universidade e vice-versa”. Uma possibilidade de refletir sobre a própria prática, de rever seus erros e perpetuar os acertos. Em algumas narrativas, esse desafio foi enfrentado e contemplado a partir dos projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão. Enquanto um grupo de discentes do turno diurno, em uma universidade pública de qualidade – que mesmo diante dos gravíssimos cortes orçamentários dos últimos anos -, persistiu na concepção ampla de universidade sustentada pelo tripé pesquisa/ensino/extensão. Tais projetos foram compreendidos como articuladores da teoria e da prática, como uma possibilidade enriquecedora para a formação e que significou, em alguns casos, a resposta para a ausência prática fragmentada dos estágios, como é possível observar em depoimentos como,

[...] aluna de iniciação científica desde do segundo período, nas minhas pesquisas, fazendo uma etnografia, e finalizando o curso com TCC que eu acho que faz sentido pra mim. Senti falta de mais matérias de infância e educação infantil. eu tinha onde procurar eu tinha diversos professores que eu escutava, que eu conversava, que eu questionava a nossa formação. (Thamara)

[...] eu tive oportunidade de ter contato com o grupo de estudo de literatura, com pesquisadoras exímias na área, eu conheci pessoas, abri portas, Por que a universidade tem esse teor de não ser só dentro da sala de aula e isso acho que foi uma questão muito séria que a pandemia prejudicou a nossa turma e as que vieram depois principalmente. Quem começou no ano de 2020 no ano de 2021 que teve uma outra ideia de Universidade, então assim, para mim fazia sentido nos primeiros anos do curso não ir para um estágio logo de cara porque a universidade tem muita coisa aqui dentro também, para ser vivida né, esses grupos de estudo as pessoas que a gente vai encontrar no corredor, no cafezinho, que vão contar para gente que tá acontecendo um projeto na biblioteca da Escola de Ciência da Informação/UFMG, que vai te levar..., na verdade assim tudo pode transformar completamente a sua trajetória e quando você cavuca tem muita coisa aqui dentro né, para além das paredes da sala de aula. (Gleice)

Pensando no que Thamara e Gleice trouxeram, é aqui aonde está acontecendo a pesquisa, o debate. E quando a gente tem a possibilidade de participar de seminário, de congresso, aqui em 2019 eu estava como monitora voluntária, “- ah, não dá para pagar então, mas vamos trabalhar”. Essa oportunidade acrescenta muito na nossa formação. A pessoa que não consegue ou talvez não compreende que aqui não é só lugar de assistir a disciplina e ir embora, e se ela tem oportunidade ela tem que vivenciar isso, amplia muito essa possibilidade de formação. (Isadora)

Pra mim essas oportunidades, como as meninas trouxeram de montar seus percursos se tornou uma necessidade. Eu vejo muito do que eu trago, do que eu falo vem muito mais dos projetos do que só das disciplinas em si. Porque os projetos e os programas que a universidade abre as portas para você entrar, eles te dão mais a prática. Quando eu entro, por exemplo na Bebeteca, eu sou bolsista da Bebeteca, eu vejo ali aqueles milhares de livros e a oportunidade de aprender a mediar eles, sabe, e quando eu estou na sala com as meninas e as meninas ficam “- Ah você tem que ler para a gente, ajudar a gente a mediar esses livros”, eu penso “olha, eu tive uma oportunidade antes, sabe” quando você vê que é necessário assim você procurar outras portas, você vai encontrando os passinhos que acha que necessita ali na sua formação. (Fátima)

Tais relatos dizem respeito a um grupo de discentes específico, como já afirmamos, que cursa a graduação no diurno e que, por isso, tem maiores condições de acessar a universidade de uma forma mais diversa e ampla do que discentes do noturno. Além disso, são discentes que alcançaram a oportunidade de trabalhar em projetos universitários, mesmo que estes ofereçam bolsas com baixo rendimento financeiro. Isso indica um cenário que destoa da maioria dos cursos de Pedagogia no Brasil, como apontam as pesquisas de Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2010) e Pimenta, Fusari, Pedrosa e Pinto (2017) que sinalizam a maioria dos cursos de Pedagogia no Brasil são ofertados em instituições privadas, que não propõem ou executam práticas de pesquisa e extensão, por vezes com tempo de duração menor do que quatro anos ou oito períodos. Nesse sentido, o relato das discentes é também uma orientação ou um diagnóstico perante práticas formativas que são significativas para compreensão teórica e prática do curso. Quando as discentes narram suas experiências no espaço universitário e enfatizam a importância de acessar projetos de ensino/pesquisa/extensão enquanto aprendizados que conseguiram mediar a relação teórico/prática, elas nos auxiliam a compreender algumas possibilidades de ações para encarar o difícil desafio de relacionar as teorias e as práticas no curso. Não seria necessariamente que cada discente matriculada na universidade deva acessar tais projetos, mas os exemplos citados por elas trazem como importante o acesso a práticas educativas para além da sala de aula. Assim como, reivindicam melhorias no estágio docente, sendo justamente uma prática educativa que relaciona momentos dentro e fora de sala. A Pedagogia como formação para a educação e a educação enquanto prática social está sendo convocadas pelas próprias discentes a pensar suas práticas educativas, seus currículos, suas matrizes, afim de se aproximar de uma práxis, de vivências teoricamente engajadas.

Para isso, precisamos ampliar a universidade pública, precisamos defender e garantir orçamentos que verdadeiramente assegurem e invistam na formação e inovação, bem como precisamos construir estratégias para garantir aos discentes, principalmente aos do noturno, o acesso pleno ao que a universidade pode oferecer. Como ofertar aos estudantes do noturno possibilidades de formação a partir de projetos de ensino, pesquisa e extensão? Quais novas estratégias ou modelos formativos podem ser elaborados para este público? Quais são as possibilidades de estágio que contemple o discente trabalhador? Como integrá-los a grupos de estudos, maior acesso a palestras e demais eventos universitários? As experiências das discentes aqui narradas parecem indicar que tais questões precisam estar no horizonte da universidade como forma de ampliar e garantir o amplo acesso a uma formação de qualidade.

5.3 Concepção de educação, de infância e de formação: a Pedagogia como agente de consciência

Após olhar para um passado mais distante a partir das trajetórias e um passado mais recente mediado pelo olhar reflexivo da experiência formativa do curso, as discentes foram convidadas nos últimos temas geradores do nosso círculo de cultura a pensar sobre o presente a partir da temática da infância e de um olhar sobre o futuro, indagadas sobre as expectativas profissionais diante das bagagens formativas. Assim, elas pensaram sobre quais crianças e infâncias esperam encontrar e quais pedagogias esperam conseguir construir.

Sobre as concepções atuais sobre as infâncias, as discentes foram enfáticas diante a necessidade de considerar as crianças como sujeitos de direitos. Essa concepção que vem embasada nos principais marcos legislatórios sobre os direitos das crianças é um pilar da formação aqui investigada como pôde ser verificado nas análises da disciplina observada, na fala dos coordenadores do NEPEI e na própria história e constituição do Núcleo. Parece que a noção de crianças como sujeito de direitos é a base para compreender todo o trabalho elaborado *para, com e sobre* as crianças na formação.

A ideia de sujeito de direitos se ramifica e de certa forma simboliza as demais dimensões de aprendizado sobre as infâncias. Assim, quando se elabora esta ideia, também se elabora o direito de aprendizagem de qualidade, o direito de vivenciar diferentes campos de experiência, o direito à diversidade cultural, o direito à proteção, o direito à cidadania etc. Ou seja, sujeito de direito é um direcionador de práticas educativas. Tais percepções podem ser observadas em narrativas tais como,

E quando eu cheguei e comecei a perceber o tanto que a gente entende mal as crianças e isso me chocou. E isso que me faz dizer que eu gostaria de transformar os meios, sabe. De poder levar essa percepção diferente sobre as crianças. Uma coisa que eu já mencionei que é a questão do ouvir. Ouvir as crianças como pessoas. É difícil falar isso, mas as vezes a gente não ouve. A gente ouve o que a gente quer. E eu acho que isso é tão precioso poder saber que as crianças tem muito a ensinar também, para a gente que estar na reta final da formação parece óbvio, mas para as pessoas não é tão óbvio, de que quando a gente está numa sala, a gente está aprendendo também. Que as crianças tem contextos de vida, que elas trazem valores e aprendizados. Contextos que chegam até mim e eu posso observar, eu posso aprender. Antes eu tinha muita aquela visão que a criança está no mundo para prender o que eu tenho que ensinar para ela e é isso. Ela não sabe nada e chega um outro adulto e ela continua sem saber o que eu sei, porque cada hora ela tá aprendendo do zero. Na verdade ela sempre aprende mais e mais e mais e por isso ela tem o que ensinar, inclusive. Então eu aprendi que as crianças são muito comunicáveis, são alcançáveis também, e ela são pontos de afeto muito maior para mim porque eu entendi que eu não era só uma professora que chela lá e dá matéria. Até o conceito de afeto mudou pra mim durante este tempo de aprendizado, porque posso ver as crianças como crianças, não preciso ver elas como uma pessoa sentada na cadeira que precisa aprender o que eu tenho a ensinar. (Rosa)

Eu acho que vem muito de perceber a criança como sujeito de direito porque muitas vezes a gente chega aqui no curso de Pedagogia e “ - a criança bonitinha, vou chegar na sala de aula e vou ensinar o que que eu programei”, mas não! Você tem que perceber que a criança tem essas potencialidades, que a criança é um sujeito de direitos, que a criança tem direito de aprender, que a criança tem direito de ter contato com uma cultura, que criança tem direito de ter contato com aquilo que muitas vezes ela não tem acesso no seu núcleo familiar, que criança tem direito até uma aprendizagem de qualidade e muitas vezes a gente chega aqui a gente muda o pensamento da gente, sendo numa conversa com os colegas aqui, seja numa conversa com os professores, nossas conversas nos trabalhos, a gente evolui muito nosso pensamento sobre o que é criança, o que é infância. (Amélia)

Eu acho que o primeiro choque que eu tive, eu era do movimento estudantil, então eu sabia que existia as juventudes, e a gente discutia que não existe só uma juventude, mas sim juventudes e nunca tinha passado na minha cabeça que existe as infâncias. E aí a primeira vez que eu escuto isso eu fiquei “ - meu Deus, mas o argumento é o mesmo da juventude”, que para mim já faz um sentido total. (Thamara)

Mesmo apresentando argumentos que demonstram um aprendizado e, nesse sentido, uma mudança de concepção sobre a infância que considera as crianças sujeito de direito, numa dimensão de pluralidade e diversidade de contextos socioculturais, as discentes foram provocadas a pensar sobre essa concretude perante a diversidade de gênero, classe, raça, etnia, região, religião, território, língua etc. Nesse diálogo, foram expostos posicionamentos que reafirmam o aprendizado ao longo do curso sobre a multiplicidade infantil, a necessidade de considerar os territórios, bem como a importância de se considerar as dimensões como raça, classe e gênero. Porém, essas narrativas parecem demonstrar ainda uma certa noção abstrata ou distante sobre a importância desses marcadores sociais especialmente para o cenário brasileiro e em uma dimensão mais global como sujeitos situados no sul, mediados pelas opressões coloniais, com ampla marginalização dos sujeitos pobres, negros e periféricos.

Percebi essa diversidade de infâncias durante meu percurso formativo: 1) no acesso a escolas, procuradas para visitas ou estágios, situadas em diferentes localidades, que contemplavam classes sociais distintas; 2) na leitura de artigos e documentários que abordam as diferentes infâncias, apresentando suas culturas, bem como a forma de vivenciar essa primeira etapa da vida; e 3) na minha estadia de um ano no NEPEI, que me proporcionou um olhar mais aguçado para as especificidades das infâncias. Tudo isso compõe meu pensamento crítico e futura prática profissional à medida que tenho a consciência de que cada criança é única e deve ser vista e tratada dessa forma, considerando sua bagagem de vivências anteriores à escola e as particularidades do lugar – social, econômico e cultural – que ocupa. (Fátima)

Tivemos algumas disciplinas que abordaram um pouco sobre esse assunto, mas eu acredito que o que foi mais formativo foi ter contato com os relatos dos colegas de suas próprias infâncias e perceber o quanto elas são diversas. Acredito que ter essa sensibilidade de que as infâncias são múltiplas é essencial para um futuro professor. (Amélia)

Como disse na entrevista, a formação em pedagogia tem muitos assuntos a serem tratados e acaba faltando tempo para se abordar tudo o que é necessário. Por exemplo, senti muita falta nas disciplinas de fundamentos e metodologia do ensino de (ciências físicas, ciências biológicas, matemática, língua portuguesa, geografia, história) abordarem as práticas com crianças da educação especial e inclusiva. Essa trajetória

acaba sendo particular e quando a pessoa não busca, acaba falhando com as crianças em suas práticas educacionais. (Isadora)

Nas disciplinas cursadas na pedagogia eu pude perceber a multiplicidade das infâncias. [...] Acredito que a maneira de respeitar as infâncias seria através da escuta das crianças. E garantir maneiras de que as crianças respeitem às diversidades, isso pode acontecer através da literatura e principalmente nos momentos de brincadeira. [...] As crianças vivenciam infâncias diferentes por conta das condições de classe, gênero, raça, etnia e religião. Nosso papel como professora é garantir as melhores e mesmas oportunidades para as crianças. (Thamara)

Recordo-me de um vídeo assistido alguns períodos atrás, chamado “A invenção da infância”. Lembro que fui fortemente impactada pela dureza das realidades expostas ali, com as quais pouco me identifiquei. Saí da bolha. Sim, eu já sabia que as crianças viviam de formas diferentes ao redor do mundo, mas acredito que até então, minha visão permanecia como a de uma criança que cria, que vivia num mundo em que criança não muda. É igual no mundo todo. Entendo hoje, melhor que ontem, que as crianças vêm de lugares diferentes e que, quando eu era aluna na escola, existiam conflitos, porque nós tínhamos vivido coisas diferentes. Isso era algo pouco consciente em mim. A formação em Pedagogia me trouxe essa ciência de quem eu sou e de quem o outro é. Agora, porém, o outro é meu aluno. (Rosa)

Cabe nos perguntar se tal impressão de abstracionismo diz respeito ao lugar de ainda discentes e iniciantes na carreira, se se relaciona com os territórios e as experiências exteriores a universidade, mas também nos indagam sobre a radicalidade ou centralidade que essas dimensões tiveram (ou não) durante a experiência formativa do curso. Tais dimensões esbarram nos limites da presente tese em sua dimensão metodológica e analítica, mas consideramos como tema fundamental para a Pedagogia. Assim, se faz necessário um maior número de pesquisas que questionem sobre as dimensões relevantes para o processo formativo tais como: gênero, classe, raça, etnia, território, religião no curso de Pedagogia, tanto na dimensão curricular, como nos processos de ensino e aprendizado.

A partir do tema sobre quais crianças e infância elas esperam encontrar e quais pedagogias esperam conseguir construir, os posicionamentos se direcionaram pelo conhecimento e percepção diante dos desafios do espaço pedagógico, principalmente o escolar, a partir da tendência de encontrar espaços tradicionais, pouco dialógicos, com pouca escuta e não reconhecimento das crianças enquanto sujeito históricos, de direitos, capazes de construir junto aos sujeitos da educação o processo de ensino e aprendizagem. Porém, as discentes também demonstraram estarem dispostas a encarar tal desafio a partir dos princípios aprendidos no curso. No caso das crianças, esse desafio passa pela inversão da lógica tendenciosa do espaço escolar, ou seja, seria imprescindível partir da escuta, da troca, da co-construção, do diálogo com as crianças para que a atuação delas pudesse encontrar sentido, eco e fôlego. Seria, portanto, num primeiro desejo construir tais princípios com as futuras colegas de profissão. Mas sabida a tendência ou possibilidade de não encontrar pares pedagógicos, elas demonstram

dispor de estratégias junto ao grupo de crianças e, como afirmado abaixo, quando fechar a porta da sala de aula, o currículo estará nas mãos delas.

Talvez as mais plurais possíveis, pra gente continuar aprendendo. Tem sempre que aprender, não estagnar é aprender também. É lógico que está na zona de conforto um pouco para se refazer, dar essa energia é importante, da gente não se perder por um tempo, mas também a gente se desafiar em algum outro momento, aí tornar voltar aqui para Universidade teoria, teoria, teoria, é uma mescla mesmo, se possível no mundo ideal. (Gleice)

Uma pedagogia que escute o outro, que respeite o outro. Acho que a escola precisa muito disso. A educação infantil ainda não chegou nesse ponto ainda. Da gente ver plenamente a criança como um igual, que ela tem direito, que ela precisa ser respeitada. Acho que ainda falta pra gente chegar nesse ponto em todas as escolas no Brasil. (Amélia)

Eu acho que o que a gente vai encontrar é muito o tradicional, porque pelas escolas que eu vou passando ao longo da trajetória, os estágios obrigatórios, as visitas, a maior parte, não todas, mas a maior é muito tradicional. Aquilo que não é a pedagogia da escuta. Presenciei cenas na escola, no momento da rodinha, “- Bom dia coleguinha como vai?” e tem que falar que está *beleza* e uma criança não queria, ela não estava *beleza* e aí a professora falou que tem que fazer, tem que estar *beleza* e ela falou o nome daquela criança até ela responde “*beleza*”. Não é isso que a gente quer encontrar nas escolas, mas infelizmente é o que a gente está se deparando. Então ter esse consentimento sabe, esse pensamento, de chegar lá e pensar “Olha eu vou fazer diferente, mas não é agora não é todos os dias”, se alguém falar que não está *beleza*, não quer fazer nada, tudo bem, vai lá e escuta né, faz parte da rodinha também escutar. (Fátima)

Estava numa aula com o professor Leoncio e ele contou, que numa palestra com Paulo freire, Freire falava “mudar é difícil”, e mudar é difícil. Mas se a gente tiver um pouquinho de vontade.. lembrando a professora Marlucy, “- quando fechou a porta da sala de aula, o currículo está em nossas mãos.” Tem uma estrutura que tenta dominar os comandos, mas aos poucos a gente tem que ir mudando e nunca deixar de ter essa relação humana, com quem for, nossos pares ou as crianças. (Isadora)

As crianças que a gente vai encontrar, eu espero que seja as mesmas que estão chegando agora na sociedade, que a gente está podendo fazer esse primeiro contato, ele na educação formal e tudo naquela pureza da curiosidade, da animação e da socialização. Hoje eu faço estágio segundo período e eu vejo que as crianças querem socializar porque e não tiveram essa oportunidade (pela pandemia). Você vê no rostinho delas aquele momento de poder conversar e poder trocar. [...] Eu sei que parece um pouco utópico, mas eu acho que é o que a gente estuda, a gente tá preparando para fazer aquela plantinha que brotar no meio do asfalto. Então eu vejo que é muito isso assim e eu sei que existem muitas dificuldades e dores, físicas inclusive, a gente vai moldando isso, e melhor do que a gente, as crianças. Elas sabem adaptar muito bem. Quando a gente tem consciência da sua prática e está apertando demais elas, elas sabem sair disso. Então acho que o mais importante é que nós sejamos mediadores que escutam e que vê essa tentativa de sair desse aperto delas, crianças que sabem fazer por si só. (Rosa)

Em suma, sobre as concepções de educação e de infância narradas no círculo de cultura chamamos atenção para dois elementos que parecem atravessar a experiência formativa do curso.

Primeiro, de fato, parecer haver uma adesão, um entendimento e um compromisso com os conhecimentos produzidos pelas práticas educativas do curso e um compromisso ético e social com os sujeitos da educação. Práticas essas observadas na disciplina da docente Glória, nos projetos construídos pelo NEPEI, nos outros espaços para além da sala de aula exemplificados a partir dos temas geradores, entre outros que escaparam a nossa escrita. Isso posto, podemos interpretar essa adesão, o entendimento e os compromissos como um movimento de trânsito de consciência (FREIRE, 1976). Ou seja, a partir de ações intencionais mediadas por processos e práticas educativas as discentes flexibilizaram sua ação humana a partir de princípios democráticos, igualitários, de reconhecimento do outro enquanto sujeito histórico, com desejos de realizar movimentos a partir da liberdade e participação na ação social, como exemplificado numa fala de Gleice,

Agora, quando você está no lugar que todo mundo está saturado é um pouco mais difícil. Mas eu vim para a Pedagogia também por isso né, a gente também tem que se comprometer com um certo nível de dificuldade e não só com esses lugares que são manutenção de sistemas que já funcionam.

Houve uma percepção das próprias sujeitas de mudanças de pensamento, de um antes do curso e um depois do curso. Mudanças sobre o significado do que é educar, o que é ensinar, sobre o que significa infância e a importância de sua pluralidade.

Segundo, parece haver um entendimento da vida humana a partir do inacabamento (FREIRE, 1997), portanto, da nossa incompletude perante a vida, perante aos processos educacionais, perante os encontros. Uma noção de um ser humano aberto e humilde a aprender com o outro, com a criança, com saberes outros, pedagogias outras. Tal dimensão se associa a outro elemento perceptível na troca no círculo de cultura: a celebre concepção sobre o processo de educação/ensino/aprendizagem do patrono da educação brasileira “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1974, p. 79), como exposto em narrativas tais como,

Eu lembro a minha mãe, aos seis anos de idade quando eu entrei no pré, eu falei “mãe, até quando a gente tem que estudar? - Filha, estudar é para sempre.”. Então acho que é isso, como educadora, como pedagoga acho que estudar é para sempre, não para por aqui. (Isadora)

A gente vai fazer estágio em algum lugar que a gente acha que a gente pode fazer a diferença, algum lugar que a gente acha que pode precisar da gente, sei lá, trabalhar em um projeto social alguma coisa assim, gente eu já sai chorando não foi uma, não foi duas ou três vezes de escola, de projeto social, de periferia, que eu achava que era fácil: “você vai lá, - olha só, eu sou da FaE, estudo Pedagogia, sou ótima, vou trazer aqui um monte de coisa legal para vocês, Periferia, você de precisão de mim” Isso é presunçoso!. (Gleice)

Eu via muito as crianças como incapazes, no sentido de eu vou ajudar elas a entender o mundo. Mas que crueldade e inocência a minha, né? Porque eu sei muito bem que

as crianças tem um sentimento perfeito e elas vão apreendendo o mundo que eu posso compartilhar com elas, muito mais do que eu posso falar com elas o que é o mundo, até porque é a minha visão de mundo e é uma só. Vivenciar é muito melhor do que eu tentar ensinar com palavras o que é o mundo, experimentar o mundo. (Rosa)

Portanto, foi possível observar um direcionamento para concepções que compreendem a simultaneidade e mutualidade dos processos de ensino e aprendizagem. As noções sobre as crianças também parecem direcionar para uma futura tentativa de não construir uma educação bancária, mas sim uma práxis, mediada pela prática e teoria, reflexão e ação. Nos limites dessa pesquisa não saberemos e não vamos acompanhar as ações diárias dessas discentes ou de outras que formaram na FaE/UFMG, seus acertos, erros e contradições. Ainda, aprendemos com Freire que o trânsito de consciência não é linear, tampouco estático. Pode haver idas e vindas, retrocessos e avanços. Mas o indicativo de compromisso das discentes, da disciplina observada, das práticas educativas construídas no NEPEI, caminham para avanços nos processos educacionais.

História é assim, tem quem faz, tem quem conta

Ó quem chega - Djonga

Considerações finais

A presente tese se organizou a partir da imagem de um quebra-cabeça com múltiplas e pequenas peças. Estava no plano de fundo desta imagem a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e no primeiro plano as palavras “concepções de infâncias”. Cada peça representa as relações, os espaços, os sujeitos, as práticas educativas, os aprendizados, os conflitos, as relações de poder, os livros, as aulas, as diversas culturas daquele território. Buscamos apreender o objeto desta pesquisa a partir da seleção e da análise de algumas dessas peças que consideramos como significativa na montagem deste quebra-cabeça, com a certeza que outras nos escapariam. Nesse sentido, a partir da instigação científica e da produção de conhecimento pretendemos que as peças selecionadas possam começar a auxiliar na visualização da imagem almejada.

As peças selecionadas foram organizadas a partir dos capítulos construídos. Considero a primeira peça a narrativa da *introdução*, que teve por objetivo colocar-me como sujeito pesquisador, não neutro, que parte de uma história, de uma relação com a educação e, por isso, construiu esta tese e ali apresentou os caminhos que as próximas páginas percorreriam.

Na sequência, com *Caminhos metodológicos, caminhos de aprendizagem*, com os tópicos *Entrada no campo: primeiros contatos* e *Campo, Pandemia e Ensino Remoto Emergencial*, buscamos organizar todas as peças de nosso quebra-cabeça. Para essa organização utilizamos a pesquisa qualitativa, mediada pela pesquisa e observação participante. Fizemos, pois, um trabalho de campo e de participação na disciplina Estudos sobre a infância, ministrada pela docente Glória e ofertada a turma de Pedagogia diurna no 4º período, sendo esta obrigatória na matriz curricular do curso. A disciplina é a primeira no currículo a tomar as crianças e as correntes teóricas do campo Estudos da Infância como objeto de estudo. Assim, a consideramos como um dos primeiros e importantes pilares das concepções sobre as infâncias construídas na FaE. Com essa turma também realizamos um questionário através do qual nos aproximamos daquele grupo de discentes ao compreender sua composição sociocultural e algumas questões sobre seus vínculos com a temática das infâncias. Ainda, na parte metodológica, buscamos compreender o principal Núcleo de estudos e pesquisa sobre infância e educação infantil da UFMG, o NEPEI, ao analisarmos alguns documentos produzidos no âmbito do Núcleo e realizar entrevistas semi-estruturadas com dois coordenadores. Aproximar da organização e da produção de conhecimento deste Núcleo significa de certa forma aproximar de quem produz conhecimento sobre infâncias na FaE. Por fim, depois de dois anos do primeiro contato com as discentes a partir disciplina observada, realizamos um círculo de cultura com um grupo de seis discentes que cursaram a disciplina no quarto período do curso. Este espaço de tempo foi importante para que pudéssemos captar aspectos da “experiência formativa” vivenciada. Aguardamos que as discentes experienciassem o maior tempo de curso possível e dialogassem conosco na reta final de sua graduação sobre as pedagogias, as infâncias e a experiência formativa do curso.

Para embasar todos estes elementos, o capítulo 2 *Qual Pedagogia temos*, acompanhado do tópico *Quais Pedagogias podemos*, lançamos o olhar para a Pedagogia como área de conhecimento, curso de formação e área de atuação. Neste capítulo também fizemos uma recapitulação histórica do curso, em especial na UFMG. Apreendemos os avanços e os permanentes desafios que compõem essas três dimensões da Pedagogia: campos de atuação, de formação profissional e de produção de conhecimentos. Finalizamos este capítulo com as correntes teóricas da Pedagogia crítica e do pensamento decolonial ao questionarmos as marcas produzidas pela modernidade/colonialidade e as necessárias reflexões para quem atua na educação, especialmente com as crianças.

No capítulo 3, *De qual infância falamos. Quais infâncias sonhamos*, continuamos, a partir destas correntes teóricas, a análise da noção de infância numa perspectiva histórica e

atual, diante da concretude da experiência de crianças considerando as estruturas sociais como território, raça, classe, gênero que nos atravessam. Quando anunciamos *de qual infância falamos*, escrevemos no singular, pois de modo geral, a infância é tida como uma norma, uma conduta perante a vida das crianças, de forma homogênea e idealizada. Com isso, socialmente, quando falamos de infância, tendemos a falar das crianças alunas, brancas, brincantes, futuras adultas, docilizadas e puras. E ao anunciarmos *quais infâncias sonhamos*, produzimos um duplo sentido. Primeiro, infâncias no plural, múltiplas, concretas, com trajetórias diversas, cores, saberes, identidades e experiências diversas. Crianças periféricas, das ocupações urbanas, negras, indígenas, de religião de matrizes africanas, crianças que acessam a educação pública, crianças participantes. Crianças brasileiras, latino-americanas e caribenhas. O segundo sentido, se localiza na palavra *sonhamos*, pois, mesmo numa perspectiva crítica, ainda sonhamos a vida pelas crianças, com pouca efetividade de sua participação e co-autoria. A lógica adultocêntrica ainda permanece e interroga nossas produções, formações e atuações para, com e sobre as crianças.

Este capítulo se complementa com o tópico *A insurgência da infância na FaE: o NEPEI como prática educativa*, ao analisar a partir da história e narrativa de seus coordenadores o NEPEI, e compreender as práticas educativas do Núcleo como insurgentes ao assegurar a temática das infâncias na FaE e atuar junto a crianças principalmente nas políticas públicas.

Outra peça importante de nosso quebra-cabeça foi a análise da disciplina ministrada por Glória, presente no capítulo 4 *Uma experiência na disciplina Estudos sobre a Infância*. Nesta observação foram expostas as correntes teóricas, os materiais e práticas didáticas, os processos de ensino e aprendizado sobre os Estudos da Infância. O principal desafio desta empreitada sem dúvidas foi a pandemia causada pela Covid-19. Este fenômeno modificou a lógica de observação participante do campo, ao distanciar o pesquisador dos múltiplos diálogos que ocorrem no espaço, dos gestos, das feições, dos conflitos e das relações, afetando, portando, aquilo que a perspectiva etnográfica tem de maior potência. Tentamos enfrentar este desafio a partir da mediação com a tecnologia, com a gravação e transcrição das aulas, exposições, falas e posicionamentos, dos eventos acadêmicos e da apresentação dos trabalhos.

Por fim, na última peça selecionada, o capítulo 5 *Concepções construídas e (re)construídas: experiências de percursos formativos*, ouvimos um grupo de seis discentes que cursaram a disciplina Estudos sobre a infância. A estratégia metodológica de apreender a experiência das discentes entre duas temporalidades se configurou como fundamental e enriqueceu a noção de “experiência formativa” no curso. Suas considerações sobre o percurso formativo nos auxiliam a elencar questionamentos, problematizações e anunciar possibilidades.

Diante dos conteúdos apresentados, podemos considerar alguns elementos. A pesquisa demonstrou que há questões estruturais da universidade e do curso de Pedagogia a serem (re)pensadas.

A pandemia da Covid-19 foi e ainda permanece como uma tragédia social que abalou e abala a vida de milhares de famílias brasileiras e ao redor do mundo. Sua condição de isolamento social obrigou os sistemas de ensino a estruturarem-se em ambiente remoto, que no caso da UFMG, se organizou como Ensino Remoto Emergencial. Nesta organização, mesmo diante de uma série de desafios, algo se demonstrou com disposição didática interessante: a articulação entre os professores, principalmente do mesmo período. Numa reunião aqui já descrita em notas de caderno de campo, uma docente relata que sempre foi um desejo dos docentes estabelecer diálogos entre as disciplinas, mas que o dia a dia da universidade diante da lógica do tempo, da divisão e fragmentação curricular os impede de sentar e dialogar. A sensibilidade causada pela pandemia, com a necessidade de otimizar experiências, realizar acolhimentos educacionais e emocionais proporcionou (ou mesmo exigiu) tal diálogo. Assim, antes do início do semestre foi realizado uma reunião conjunta entre os professores do 4º período de 2020. Ali foram expostos seus objetivos de trabalho, as ideias de conteúdo a serem ministrados e a integralização de práticas e avaliações. Este trabalho interdisciplinar deve servir como uma potente experiência e um exemplo de possibilidade de realizar um ensino integrado, dialogado entre diferentes disciplinas e áreas de conhecimento, reconhecendo a Educação enquanto este campo que produz seu próprio conhecimento, mas que congrega diferentes visões, metodologias e possibilidades de análise. Os espaços de trabalho educacionais também possuem esta característica. Lá os fenômenos sociais e educacionais ocorrem simultaneamente, e os educadores são convocados a utilizar uma série de suportes teóricos de forma articulada. Ser formado numa lógica mais integrada e dialogada pode favorecer uma atuação também nesses princípios. A situação vivenciada na pandemia nos provocou nesse sentido.

Outra dimensão evidenciada por docentes, discentes e coordenadores do NEPEI está o secular desafio de articular teoria e prática. As considerações sobre esta questão foram expostas pelos sujeitos da pesquisa a partir de demandas pela reformulação do estágio obrigatório e pela participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão. A UFMG já deu um primeiro passo ao estabelecer que a partir do primeiro semestre letivo de 2023, no mínimo 10% da carga horária do currículo dos cursos de graduação deverá ser integralizada na forma de atividade de extensão, onde o discente poderá se matricular em atividades acadêmicas curriculares que já prevejam atividades de extensão em seu plano ou poderá se vincular a atividades extensão avulsas, assim trazendo os cursos de graduação para um maior diálogo com a sociedade,

cumprindo assim um sentido social promovendo, propondo e articulando práticas que sejam teóricas e teorias que sejam práticas.

Sobre os estágios, pesquisas como Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) sustentam que a prática de estágio deveria ser estrutura desde o início do curso como eixo articulador do currículo. Para os sujeitos ouvidos, este também seria um caminho. As discentes argumentam que os estágios e as disciplinas teóricas estão configurados de forma desarticulada. Por exemplo, disciplinas como Estudos sobre a infância ficam distantes de estágios na Educação Infantil. Assim, sustentam e defendem uma maior articulação desde o início do curso entre as teorias estudadas e as práticas vivenciadas.

Ainda sobre a articulação entre teoria e prática, observamos que a UFMG, como a maioria das universidades federais do país, funciona a partir do tripé ensino/pesquisa/extensão - esta não sendo uma realidade do curso de Pedagogia do Brasil. A partir dos relatos das discentes, compreendemos que tal tripé funciona efetivamente como uma possibilidade de articulação entre teoria e prática. As narrativas demonstram que nestes projetos ocorre uma práxis educativa e uma real aproximação de práticas educativas mediadas por reflexões teóricas. Porém, o cenário de projetos carece ser mais estendido, especialmente para o turno noturno, onde a maior parte do corpo discente é constituída de estudantes trabalhadores que vão para a universidade na segunda ou mesmo na terceira jornada do dia. A integralização e diálogo entre as disciplinas como visto na experiência do ERE pode favorecer a articulação dos tempos e espaços dos cursos e, assim, integrar/aproximar efetivamente os projetos de ensino/pesquisa/extensão nas formações. Para isso, precisamos defender e ampliar a universidade pública, defender e garantir orçamentos que assegurem a diversidade e a qualidade do ensino superior público.

Sobre as concepções de pedagogias e de infâncias na FaE/UFMG também destacamos algumas considerações.

Nas peças do quebra-cabeça selecionadas na pesquisa, os cursos de Formação Intercultural Indígena – FIEI e a Licenciatura em Educação do Campo - LEcampo foram pouco encontrados como alguma forma de citação direta ou indireta. Isso pode sinalizar uma necessidade de a FaE integrar de maneira mais eficiente as múltiplas experiências destes cursos e seus sujeitos. Na lógica de Outros Sujeitos, Outras Pedagogias (ARROYO, 2014), os sujeitos e as pedagogias dos povos indígenas e do campo podem contribuir com um reconhecimento e aprendizado dos processos educacionais, lançando o olhar dos formandos para sujeitos e espaços da nossa educação, especialmente as crianças de escola pública, periférica, negras, pobres, marginalizadas.

Ao narrar uma experiência de trabalho numa escola denominada como “alternativa”, a partir da Pedagogia Waldorf⁵³, uma discente no círculo de cultura sinaliza para a necessidade dos pedagogos se implicarem com espaços de transformação social e não somente ser agente de manutenção de sistemas que já funcionam. Na ocasião, esta experiência na escola Waldorf significava um sistema em pleno funcionamento: há financiamento, famílias presentes e participantes, igualdade de acesso a bens materiais e culturais. Porém, a aluna cita a necessidade de encarar experiências nas quais seriam importante a presença de formandas oriundas de um investimento público e social, comprometidas com sujeitos historicamente marginalizados, ao afirmar “a gente também tem que se comprometer com um certo nível de dificuldade e não só com esses lugares que são manutenção de sistemas que já funcionam”. Essa perspectiva precisa ser um pilar na compreensão da Pedagogia como agente de transformação social.

Nesse sentido, a nossa tese de que a formação em Pedagogia precisa se estruturar a partir de um conteúdo radicalizado e na compreensão das formas de vida de educandos contextualizados no território, perpassa por aprender com Outros Sujeitos e Outras Pedagogias, que por processos de mobilizações sociais e políticas, estão presentes na FaE/UFMG em movimentos educacionais como FIEI e LEcampo. Por que a pedagogia intercultural e a pedagogia da alternância trabalhadas com indígenas e com estudantes do campo não estão presentes de forma mais arrojada no curso regular de pedagogia? Podemos sim aprender com as concepções de infância de indígenas, negros, quilombolas e com os movimentos sociais que lutam por uma educação do e no campo.

Minha última experiência profissional como supervisor numa escola estadual em Belo Horizonte - em um território de ocupação urbana no ano de 2022 – também reforçou a tese da necessidade de um conteúdo radicalizado na Pedagogia. Associado ao descaso do Estado, baixa remuneração dos docentes e planos de carreira desestimulantes, infelizmente, não foi incomum encontrar colegas de profissão que reforçam a marginalização e a estigmatização de crianças e jovens, em sua maioria negros e pobres. Lá o discurso punitivista muitas vezes impera nas práticas cotidianas e por vezes os saberes daqueles sujeitos são ignorados ou tratados como não saber. Conhecer e dominar as técnicas de alfabetização ou da gestão de recursos financeiros, por exemplo, sem um conteúdo central de uma Pedagogia radical produz violências e invisibilidades dos educandos, que deveriam ter o direito de acessar uma educação de qualidade como mediadora da transformação social ali vivenciada.

⁵³ A Pedagogia Waldorf é uma abordagem pedagógica baseada na filosofia da educação do filósofo austríaco Rudolf Steiner, fundador da antroposofia. A pedagogia procura integrar de maneira holística o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos alunos.

Sobre as infâncias, tanto na disciplina observada, nas práticas da docente Glória, como na atuação e percurso histórico do NEPEI, as concepções são alinhadas com as produções mais atuais dos Estudos da Infância e sua interdisciplinaridade. Sobre as perspectivas dos Estudos sociais da infância, compreende-se adesão a abordagem interpretativa. Nesta abordagem⁵⁴,

[...] não ignorando a dimensão estrutural da infância, enfatiza o processo da construção social e o papel da criança como sujeito ativo nessa construção. Nesse sentido, busca prioritariamente analisar a ação ou agência das crianças na sua concretude e diversidade. [...] Os temas privilegiados são, as relações de pares, mas também com os adultos, as culturas da infância, os rituais e as práticas sociais, as brincadeiras, os jogos, em contextos tão variados como a escola, a família, a cidade. (SARMENTO, 2013, p. 26)

Nos espaços observados, é unânime reconhecer teoricamente a criança como sujeito/ator/agente social, produtora de cultura, atuante em seu processo de socialização e na sociedade. É consolidado nas narrativas e nos processos de aprendizagem um respeito a criança em seu estado presente, um ser em si. O círculo de cultura propiciou que observássemos esta narrativa como parte dos processos de ensino das discentes, que afirmam a necessidade de partir da própria criança, mediados por práticas educativas intencionais que deságuam no ato de educar educando-se. Com isso, percebe-se a Pedagogia como possibilidade de trânsito de consciência (FREIRE, 1976), um antes e um depois, um agente de pensamento crítico. Nesse sentido, há uma relação entre as concepções de infância e de Pedagogia. Só há uma pretensão de ouvir as crianças a partir de uma Pedagogia da escuta, só se considera a criança como detentora de saber se considero o adulto também como ser inacabado.

Sobre aproximação da experiência infantil a partir da concretude da criança, os espaços observados se preocupam em tratar a infância no plural, com adesão a pautas identitárias a partir de um discurso antirracista, que problematiza as questões de gênero, classe e território. Mas consideramos que a adesão as relações identitárias demonstram uma fragilidade, emergência ou princípio em relação à crítica da modernidade/colonialidade. A disciplina ofertada não continha em sua programação bibliografias que partissem desta crítica ou que analisasse o

⁵⁴ Segundo Sarmiento (2013), há outras duas abordagens. A perspectiva estruturalista assume como objeto a infância como categorial estrutural da sociedade. É essa dimensão macroestrutural que procura esclarecer, relevando dimensões como o peso demográfico da infância, numa perspectiva sincrônica e diacrônica, os processos legislativos e políticos da regulação social, o impacto da infância na economia, o “custo” da infância e as relações com o mercado de trabalho, a proteção social e a sustentabilidade do estado social. As crianças e as suas práticas sociais concretas não são relevantes nesta abordagem. [...] A orientação crítica, por seu turno, preocupa-se em analisar a infância como categorial social sobre a qual se exprime a dominação social. [...] A denúncia das formas de dominação patriarcal, paternalista e de classe exprime-se em temas que destacam a condição das crianças em posição subalterna: as crianças pobres, o trabalho infantil, os meninos de rua, as crianças institucionalizadas, as crianças migrantes ou pertencentes a grupos étnicos minoritários. (SARMENTO, 2013, p. 25-27).

fenômeno da infância por esta lente prática e teórica. Assim como, no círculo de cultura, esta estrutura de poder/saber/ser não teve visibilidade ou centralidade nas análises contextuais das infâncias e das pedagogias pelas discentes. Nossa hipótese é que a fragilidade de integração entre teorias e prática desde o início da formação associado a essa emergência e princípio de decolonização social e educacional produz uma certa abstração perante as crianças e seus atravessamentos sociais.

Portanto, considera-se que carecemos situar as crises educacionais, as desigualdades, as marginalizações dos sujeitos latinos, negros, pobres, mulheres e crianças ao projeto de modernidade que esconde sua face colonial. Nesse sentido, também carecemos de dialogar justamente com esses sujeitos na elaboração de saídas e (re)existências possíveis. Nas palavras de Nilma Gomes (2017),

Com essas iniciativas e posturas diante do conhecimento e dos sujeitos que os produzem avançaremos na socialização e visibilidade dos saberes construídos fora do eixo norte e fora do cânone. Poderemos compreender mais os sujeitos e as múltiplas experiências do Sul. Aprofundaremos as nossas análises sobre as formas e os processos por meio das quais esses sujeitos aprendem, educam-se, reeducam-se e deseducam-se no contexto das suas experiências sociais, culturais, educativas, políticas e emancipatórias. E abriremos espaço para propostas de interconhecimento radicalmente democráticas. (GOMES, 2017, p. 139)

Seria com práticas educativas com e a partir desses sujeitos que a Pedagogia seria enxergada como radical. A radicalidade está na visibilidade dos múltiplos saberes, na compreensão dos Outros sujeitos e de seus conhecimentos. Está no ato de emancipar-se. De decolonizar as maneiras de existir, de produzir, de pesquisar, de decolonizar possibilidades de vida, de decolonizar práticas sobre as crianças, de viver infâncias.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Verbetes Solipsismo. São Paulo: Mestre Jou, 1982, p. 883-884.
- ABRAMOWICZ, A.; Rodrigues, Tatiane Cosentino . Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 35, p. 461-474, 2014.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. ; Brzezinski, Iria., FREITAS, Helena Costa L. FREITAS, Marcelo Soares P. da Silva. Pinto, Ivany Rodrigues. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, v. 27, p. 819-842, 2006.
- ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de, Rocha, Eloisa Acires Candal e Buss-Simão, Márcia. FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA. **Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34
- ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de. **A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. (153f.) Dissertação de Mestrado (Mestrado em educação), Florianópolis, PPGE/CED/UFSC, 2007.
- ALBUQUERQUE, Moema. Helena. de. **Formação Docente para Educação Infantil no Brasil: Configurações Curriculares nos Cursos de Pedagogia**. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.
- ALMEIDA, Ana Maria. **Para uma sociologia da infância**. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 2009. p. 30- 52
- AQUINO, Ligia Maria M. L. Leão de. **Educação da infância e pedagogia descolonizadora: reflexões a partir do debate sobre identidades..** In: Ana Lucia Goulart de Faria; Alex Barreiro; Eliana Elias de Macedo; Flávio Santiago; Solange Estanislau dos Santos.. (Org.). *Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras..* 1ed. Campinas: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil - ALB, 2015, v. 1, p. 95-105.
- ARAÚJO, Thaís Stefanne de; MELO, Cleide Maria Maciel . **A formação de professores na Faculdade de Filosofia de Minas Gerais - Belo Horizonte, MG (1939-1948)**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, João Valdir Alves de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda. (Org.). *Formação docente na UFMG: história e memória*. 1ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, v. p.33-62.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias** / Miguel. Arroyo. 2. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.
- AZEVEDO, Fernando. de. **As conquistas da civilização e a inquietação do homem interior**. In: In: MANIFESTOS dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. P. 13-29.
- BALLESTRIN, Luciana . América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política** (Impresso), v. 2, p. 89-117, 2013.
- BARBOSA, Ivone. Formação de Professores em diferentes contextos: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na Educação Infantil. **Poesis pedagógica**, Catalão/GO,

vol. 11, nº 01 p. 107-126, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/27001> Acesso em 07 de abril de 2016.

BARBOSA, Ivone. **O método dialético-histórico**. Goiânia: UFG, 2006.

BATISTA, Rafaela. M. M. ; LUZ, Iza. R. . **Conhecendo o NEPEI: como o Núcleo, a partir de suas ações de extensão, contribuiu para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação no período de 2008-2018**. 2018. Disponível em: <https://nepei.fae.ufmg.br/613-2/>

BIZZOTTO, Luciana Maciel. **Territorialidade infantis na ocupação Rosa Leão (Belo Horizonte – MG)**. Tese (Doutorado em Educação Conhecimento e Inclusão Social). Universidade Federal de Minas Gerais. 2022.

BOURDIEU. P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRANDAO, Carlos Rodrigues. **O que É o Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983. v. 1.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa. IV Seminário de Observatório de Educação do Campo SC/PR/RS**, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/>. Acesso 09 de fevereiro de 2021.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. **Círculo de cultura**. In: Dicionário Paulo Freire. Streck, Danilo. R. Redin, Euclides. Zitkoski, Jaime José. (orgs.). – 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2016.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. **Entre a observação participante e a pesquisa participante memórias e imaginários ao redor de vivências com pesquisas entre “puras” “aplicadas” “etnográficas” e “participantes”**. A partilha da vida, 2018. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/>. Acesso 09 de fevereiro de 2021.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. **Pesquisa participante um falar sobre ausências e silêncios**. A partilha da vida, 2008. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/>. Acesso 09 de fevereiro de 2021.

BRZEZINSKI, I. **Memória, cultura, identidades e desafios do curso de pedagogia**. In: BONIN, I. (Org.). *Trajatória e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*, 4. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BRZEZINSKI, IRIA. Pedagogo: delineando identidade (s). **REVISTA UFG (IMPRESSO)**, v. 10, p. 118-130, 2011.

CARVALHO, Kézia Costa de Oliveira Rocha. **As múltiplas linguagens e o processo de formação do professor de educação infantil**. 2018. 141 f. Tese (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

CARVALHO, Levindo Diniz; SILVA, I. O. E. ; LUZ, I. R. . **Infância e pandemia na Região Metropolitana de Belo Horizonte: Primeiras análises**. 1. ed. Belo Horizonte: NEPEI - UFMG, 2021. v. 1. 91p .

CASTRO, R. D. ; MAYORGA, Claudia . A construção de um campo de pesquisa antirracista ou sobre quando sujeito e objeto (se) pesquisam. **Revista ABPN**, v. 10, p. 339-365, 2017.

CHARLOT, B. **Formação de professores: a pesquisa e a política educacional**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. Civitas - **Revista de Ciências Sociais** [en línea] 2013, 13 (Mayo-Agosto)

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Trad. L. G. R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CRUZ, G. B. da. Teoria e prática no curso de Pedagogia. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 38, p. 149-164, 2012.

DA SILVA, R. C. **Circulando com os meninos: participação e aprendizado da criança Xakriabá na exploração do território e da atividade da caça**. *Tellus*, [S. l.], n. 25, p. 35–55, 2015.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELGADO, A. C. C. ; BARBOSA, M. C. S. ; TOMAS, C. A. . 'Estudos da Infância, Estudos da Criança: Quais Campos? Quais Teorias? Quais Questões? Quais Métodos?'. **Inter-ação (UFG. Online)**, v. 41, p. 103-122, 2016.

DELGADO, A. C; MULLER, Fernanda. Apresentação. **Educ. Soc., Campinas** , v. 26, n. 91, p. 351-360, Aug. 2005 .

DJONGA. **Atípico**. Nó na Orelha. Belo Horizonte: Ceia. 2018

DUSSEL, Enrique. Anti-meditaciones cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. **Tabula Rasa**, v. 9, p. 153-197, 2008^a

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Site. **www.fae.ufmg**. Disponível em <https://www.fae.ufmg.br/apresentacao>. Acesso em 15 de outubro. 2021.

FAE/UFMG. O curso de Pedagogia da FAE. **Cadernos da Faculdade de Educação**, n.3, set./1986.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, João Valdir Alves de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda.. (Org.). **Formação Docente na UFMG: história e memória**. 1ed.Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. v. 1. 231p.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas - SP, v. 26, n.69, p. 1013-1038, 2005.

FEBRONIO, Maria da Paixão Gois. **Formação inicial de professores de educação infantil : que formação é essa?**. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

FONSECA, Nelma Marçal Lacerda. **Formação de professores na UFMG: da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação (1960-1971)**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, João Valdir Alves de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda. (Org.). **Formação docente na UFMG: história e memória**. 1ed.Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, v. p. 33-62.

FRANCO, Maria Amélia Santoro ; LIBÂNEO, José Carlos ; PIMENTA, Selma. Garrido. As dimensões constitutivas da pedagogia como campo de conhecimento. **Itinerários de Filosofia da Educação**, v. no. 7, p. 117-135, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro ; LIBÂNEO, José Carlos. ; PIMENTA, Selma. Garrido. **As dimensões constitutivas da pedagogia como campo de conhecimento. IV Fórum Nacional de Pedagogia - Conferência de Abertura. Pedagogia: interlocuções entre Formação, Saberes e Práticas.** Ano 14 - n. 17. p. 55-78, 2011.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos.** 15. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo.** In: FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60.* Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREITAS, Fábio Accardo de. **Infância e movimentos sociais: participação política de crianças no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).** Tese (doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, MG, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. A questão da interdisciplinariedade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. **Revista Educação e Sociedade.** Ano X – número 33 – agosto de 1989. Ed. Cortez. São Paulo

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional.* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, DF: Unesco, 2009

GATTI, Bernadete. Angelina. Curso de Pedagogia em questão: da formação dos educadores.. **Revista da Faculdade de Educação.** Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, v. 2, n.2, p. 67-76, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOBBI, Márcia A. **Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da educação infantil.** 2010

GOMES, NILMA LINO. O movimento negro educador. 1. ed. **Petrópolis: Editora Vozes**, 2017. v. 1. 154p .

GOUVÊA, Maria Cristina. **Desenvolvimento cultural da criança**. In: *Ser criança na educação infantil: infância e linguagem* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. p. 79-108.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Versão modificada do artigo "The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century", publicado no *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, v. XI, issue 1, 2013, p. 73-90. Traduzido por Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. Revisão: Joaze Bernardino-Costa. . **Sociedade e Estado** [online]. 2016, v. 31, n. 1

GUARESCHI, P. A.. **Teoria Crítica**. In: Danilo R. Streck; Jaime José. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, v. , p. 394-395.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. Editora CRV: Curitiba, 2016.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012, p. 33-59.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Autodeclaração e heteroidentificação racial no contexto das políticas de cotas: quem quer (pode) ser negro no Brasil. In: Santos, Juliana Silva; Colen, Natália Silva; Jesus, Rodrigo Ednilson de. (Org.). *Duas décadas de políticas afirmativas na UFMG: debates, implementação e acompanhamento*. 01ed. Rio de Janeiro: **UERJ, LPP**, 2018, v. 01, p. 125-142.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, a criança e a educação**. 1992. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Pedagogia e a formação de professores de Educação Infantil. **Pró-posições***. Campinas-SP, vol. 16, nº. 3 (48) set/dez. 2005.

KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KULESZA, W. A.. **A escola de aperfeiçoamento de Belo Horizonte**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. 203p .

LAGE, Livia Larissa de Lima. **Fios que conectam docência e Infância: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 2018. 170p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LE GOFF, Jacques. **Documento/monumento**. In: História e memória. Tradução Irene Ferreira, Bernardo Leitão, Suzana Ferreira Borges. Campinas: Editora UNICAMP, 1996. 538p.

LE GOFF, Jacques. **Memória**. Porto: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. V. I, 1997, p.11-50.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE A. M. C. **Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. 2. ed. Caxias do Sul: EducS, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino de didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, v. 17, p. 153-176, 2001.

LIEBEL, M. Las infancias transnacionales desde las perspectivas postcolonial y decolonial. Autoctonía. **Revista De Ciencias Sociales E Historia**, 2019.

LIEBEL, M., & SAADI, I. La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. Desacatos. **Revista De Ciencias Sociales**, 2013.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Formação Profissional para a educação Infantil: Subsídios para a Idealização e Implementação de projetos**. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

MANIFESTOS dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. P. 13-29.

MARCHI, Rita. C.. O 'ofício de aluno' e o 'ofício de criança': articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23(1), p. 183-202, 2010.

MARTINEZ, Laura Victoria. **Infancia y poscolonialidad. Recorridos y debates teóricos desde América Latina. II Congreso de Estudios Poscoloniales | III Jornadas de Feminismo Poscolonial**. Diciembre, 2014

MARTINS, Lucas Ramos. **Pressupostos epistemológicos das pesquisas sobre criança, infância e educação infantil: contribuições da Sociologia da Infância**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro 1. vol. 1. 2003.

MESQUISA, Aurilane. **As propostas de reformulação do currículo do curso de formação de professores da FaE/UFMG no decurso histórico da disciplina Filosofia da Educação (1983-1985)**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, João Valdir Alves de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda.. (Org.). Formação Docente na UFMG: história e memória.. 1ed.Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, v. p. 149-168.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Introdução de The darker side of western modernity: global futures, decolonial options (Mignolo, 2011), traduzido por Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online]. 2017, v. 32, n. 94

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método, criatividade**. 18ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. (2010). Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, 40(141), 965-991.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar. Cultura política brasileira e modernização autoritária**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014. v. 1. 429p.

NASCIMENTO, M. L ; BRENDA, Bruna ; GOMES, Lisandra Ogg ; ALBOZ, Lilian ; SERRAO, C. R. ; CORREIA, Maria Aparecida Antero ; SAMORI, D. P. ; KLEIN, Sylvie Bonifácio ; PRADO, Renata Lopes Costa ; ALMEIDA, Renata Provetti Weffort . **Infância e Sociologia da Infância: entre a invisibilidade e a voz**. 2012. (Relatório de pesquisa).

NOGUEIRA, C. M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana & ABRAMOVICH, Anete. Infância, raça e paparicação. In: **Educ. rev.** vol.26 no.2 Belo Horizonte Aug. 2010

OLIVEIRA, João Victor da Fonseca.. **As Reformas Universitárias e a formação de professores na UFMG: a criação da Faculdade de Educação**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, João Valdir Alves de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda.. (Org.). Formação Docente na UFMG: história e memória.. 1ed.Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, v. p. 117-148.

OLIVEIRA, Josiane Silva de. As Influências Raciais na Construção do Campo Etnográfico: Um estudo multissituado no Contexto Brasil-Canadá. **ORGANIZAÇÕES & SOCIEDADE (ONLINE)**, v. 25, p. 511-531, 2018.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; FUSARI, José Cerchi; PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade . Os Cursos de Licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa (USP. Impresso)**, v. 43, p. 15, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos. Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)**, v. 37, p. 63-97, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José L. R. Lima. A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Praxis Educativa**, v. 15, p. 1-20, 2020.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova Sociologia da Infância Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAUPP, Marilene Dandolini. **Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995-2006)**' 01/06/2008 231 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca
Depositária: BU

RESOLUÇÃO DO CEPE ORIENTA ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA GRADUAÇÃO. CEDECON/UFMG, Belo Horizonte, 14, julho de 2020. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Noticias/Resolucao-do-Cepe-orienta-ensino-remoto-emergencial-na-graduacao>>. Acesso em: 22, março de 2020.

RIBEIRO, Elisa. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas sociais para a infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ROCHA, Eloisa Acires .C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC, CED, Núcleo de publicações, 1999a.

ROCHA, Eloisa Acires C.. 30 Anos da educação infantil na anped: caminhos da pesquisa. **Zer-a-seis** (Florianópolis), v. 17, p. 52-65, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveir. R. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes,1987.

ROSEMBERG, F; MARIANO, C. L. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v .40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Caderno de Pesquisa**. (51) Nov. – 1984, p. 73-79.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Trad. Daizy Vaz de Moraes – Porto Alegre: Artmed, 2005

SANT'ANNA, D.B.de. **Lavar as mãos e descolonizar o futuro**. 1. ed. São Paulo: N-1, 2020.

SARMENTO, M. J e CERISARA, A, B.(Orgs). Crianças e Miúdos: **Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. 1 ed. Portugal: ASA Editores, 2004.

SARMENTO, M. J **A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos**. In R. Teodora & M. Garanhani, (Org), Sociologia da Infância e a Formação de Professores, Curitiba. Champagnat Editora, 2013.

SARMENTO, M. e PINTO, M. **As Crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J e MARCHI, R. **Radicalização da infância na segunda modernidade. Para uma sociologia da infância crítica**. Mimeo, s/d. 2008

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007.

SECCO, Lincoln. A revolução de 30 aos 90. **Revista Socialismo e Liberdade**, v. 30, p. 72-80, 2020.

SEVERO, José L. R. Lima.; PIMENTA, Selma Garrido. A pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica. **Inter-ação** (UFG. Online), v. 40, p. 479-493, 2015.

SILVA, Isabel de Oliveira e ; LUZ, I. R. ; FARIA FILHO, Luciano Mendes de . Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 15, p. 84-97, 2010.

SILVA, Kátia Braga Arruda. **A formação inicial de professores em cursos de pedagogia em Goiás: contribuições para a educação infantil**. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SOARES, Ademilson Sousa. Licenciatura versus bacharelado: a cultura da polarização na formação inicial dos professores. **Poésis Pedagógica**, v. 9, p. 109-123, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2014

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel Jean Marie.; COLETTE, MARIA MADALENA. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, p. 207-216, 5 dez. 2014.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância subalterna: dimensões históricas das desigualdades nas condições de ser criança (Brasil, primeiras décadas republicanas). **Perspectiva** (UFSC), v. 37, p. 767-790, 2019.

VIANA, Fabiana da Silva.; COTA, Leide Mara. ; FARIA FILHO, Luciano Mendes de ; ARAUJO, Thaís Stefanne de. . **A Faculdade de Filosofia de Minas Gerais e seu Curso de Pedagogia - Belo Horizonte, MG (1943-1963)**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SOUZA, João Valdir Alves de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda. (Org.). Formação docente na UFMG: história e memória. 1ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, v. , p. 63-92.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo – SP: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos**. In **C. Walsh, Pedagogias decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Quito-Ecuador: Abya Yala. TOMO I. (pp. 23-68), 2013.

ANEXOS

ANEXO I - Alguns pontos para o debate acerca do retorno as aulas em agosto

Considerando os dois relatórios elaborados pela comissão COLPED/NDE, a partir da leitura dos resultados dos questionários (101 questionários docentes de um total de 138 professores; 333 questionários discentes, de um total de 598 estudantes), podemos afirmar que o desafio do retorno das aulas em modo remoto será significativo.

Quanto aos docentes, podemos destacar:

- Apesar de 58,81% dos docentes terem alguma experiência com Educação a Distância/EaD ou Ensino Remoto, 78,0% dizem ter dificuldade na aplicação de atividades remotas emergenciais;
- As dificuldades podem ser reunidas em dois grupos: de caráter tecnológico – dificuldade ou desconhecimento no uso das tecnologias de Ensino Remoto ou de falta de equipamentos e de internet adequados - ; ou de caráter pessoal – problemas de saúde física ou o cuidado de infantes, idosos ou incapazes.
- 10% se pronunciaram contra o uso de tecnologias digitais para o Ensino Remoto nesse momento e muitos chamam a atenção sobre os condicionantes relacionados à desigualdade de acesso dos alunos.

Quanto aos discentes, podemos destacar:

- 42,60% são cotistas ou assistidos por programas de assistência estudantil;
- 38% mudaram de residência no período da pandemia, com as seguintes consequências: o número de alunos sem internet sobe de 101 para 159 e o número de alunos com acesso a wifi cai de 207 para 137.
- Vários apontaram questões, assim como os professores, de ordem tecnológica, pessoal ou política para se posicionarem contra a adesão ao Ensino Remoto nesse momento.

Nesse sentido, várias decisões deverão ser tomadas do ponto de vista didático-pedagógico, curricular e acadêmico – além daquelas vinculadas à equidade do acesso à internet e ao conhecimento necessário para fazer uso das ferramentas digitais.

A PROGRAD sinalizou, na última reunião com os coordenadores dos Colegiados, que já foram constituídas algumas comissões, as quais estão estudando a flexibilização curricular e acadêmica, de modo a permitir a implantação do Ensino Remoto, além de medidas que visam a tornar os equipamentos mais acessíveis para docentes e discentes.

Em que pese a importância decisiva das condições a serem construídas no âmbito da Universidade a partir do trabalho dessas comissões, nós, do Colegiado e NDE de Pedagogia, reforçamos a necessidade de que os diferentes grupos em que se organizam os docentes mantenham um processo de discussão e construção de possibilidades, o qual possa vir a sustentar a retomada das atividades com qualidade do ponto de vista pedagógico. Com o intuito de contribuir nesse processo, apresentamos aqui um conjunto de reflexões, proposições e sugestões que submetemos ao debate nesses grupos, as quais podem ser pensadas como subsídios para melhor nos organizarmos nesse momento, no que concerne a nossa atuação na Licenciatura em Pedagogia:

- Gostaríamos de começar dizendo que desenvolver atividades em modo remoto **não se trata de fazer à distância o que é feito presencialmente**, exigindo metodologias e didáticas que se baseiam não apenas na mediação tecnológica necessária ao desenvolvimento das atividades, mas também em uma relação empática com os estudantes nesse momento de implantação de Ensino Remoto Emergencial/ERE.

Assim, será importante levar em conta, na organização das disciplinas, as necessidades educativas geradas e interpostas pela ausência de aulas nesses últimos três meses.

- Além disso, precisaremos selecionar e reorganizar o conhecimento pertinente a um campo disciplinar ou área de conhecimento e tratar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais em uma comunicação virtual. Sendo assim, propomos construir modos de trabalho que nos aproximem de práticas pedagógicas significativas para os estudantes de Pedagogia nessa realidade emergencial. Acreditamos que projetos coletivos possam ser de especial valor nesse momento, potencializando os tempos de trabalho tanto de docentes (que podem, por exemplo, dividir entre si tarefas de gravação de videoaulas) quanto de discentes (no caso, por exemplo, de assistirem a filmes, vídeos, webinars, lives, etc., que possam ser explorados em diferentes disciplinas).
- Nessa perspectiva, incentivamos o desenvolvimento de iniciativas interdisciplinares ou transdisciplinares, potencializando o desenvolvimento de atividades em comum; ou mesmo atividades que aconteçam de modo transversal – **em uma semana ou quinzena** –, **aglutinando disciplinas ou temas, construindo com as turmas a viabilização desse exercício.**
- Seria interessante adotarmos eixos integradores por turma, de maneira a permitir e potencializar o deslocamento do olhar disciplinar para perspectivas mais horizontais de constituição dos percursos acadêmicos dos alunos e das turmas.
- Em termos de plataformas e recursos para o ensino remoto, parece recomendável ampliar nossas habilidades de uso do moodle, por se tratar da ferramenta digital oficial da instituição, explorando suas possibilidades como repositório de atividades e recursos didáticos, instrumento de comunicação, suporte para avaliações, etc. Além do Moodle, várias outras plataformas poderão ser usadas como ferramentas de

comunicação entre nós e as turmas como Teams da Microsoft, Conferencias Web da RNP, Google Meet, Zoom, Skype, Jitsi, entre outras – sendo que a Teams é a recomendada pela UFMG após

acordo com a Microsoft de uso desse canal de comunicação e de outros serviços disponibilizados através do Microsoft 365.

- Podendo-se também se levar em consideração outras estratégias como podcast, canais no youtube, páginas no facebook, postagens no instagran, criação de blogs.
- Será importante planejar modelos diferentes de comunicação e de acompanhamento das atividades pedagógicas para diferentes alunos/turmas, que possam levar em consideração as possibilidades de acesso à internet e os tempos que cada um poderá dispor para se conectar com o grupo. Assim, atividades síncronas (aulas online, “lives”) provavelmente não poderão ser exigidas de todos os estudantes, ainda que realizadas nos horários “pré-pandemia” das disciplinas nas quais estão matriculados, uma vez que o cenário da pandemia pode ter comprometido suas condições de continuarem assistindo às aulas nesses horários (devido a problemas de acesso, necessidade de cuidado de filhos menores ou de familiares idosos, dentre outros) - sendo assim, torna-se necessário pensar, também, em alternativas assíncronas.
- Nesse sentido, será também necessário pensar em critérios de aproveitamento não necessariamente atrelados a uma “frequência presencial” às atividades, mas que levem em conta a projeção de um tempo de trabalho on-line e off-line (participação em lives ou videoaulas, em chats e fóruns virtuais, mas também leituras, elaboração de textos, etc.) desses alunos, entre atividades síncronas e assíncronas, de forma a permitir que estes tenham acesso às aulas, atividades e propostas de discussões que fortaleçam vínculos deles com a disciplina e entre si. Será necessário, no caso, estimar quantas horas diárias significam um tempo conveniente para isso, tendo em vista a carga horária definida na circunstância presencial.
- Consideraremos as especificidades dos estudantes da Educação Especial, será necessário proporcionar recursos de acessibilidade para o desenvolvimento das atividades acadêmicas em colaboração com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UFMG.
- Precisaremos ainda pensar em algumas questões mais específicas. Entre elas: como tratar as disciplinas de caráter prático, principalmente as que possuem carga horária destinada ao exercício profissional como as disciplinas de estágio curricular? Seria possível de alguma maneira desempenhá-las remotamente? Como tratar os alunos que estavam na expectativa de se formarem ao término do primeiro semestre de 2020?

Acreditamos ser este o início de um planejamento que deverá culminar em propostas a serem discutidas e executadas pelo conjunto da Faculdade de Educação, considerando nossas especificidades e de nossos estudantes, de modo a possibilitar a todos o melhor enfrentamento possível dos desafios que nos cabem.

ANEXO II – Calendário UFMG 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

DECISÃO

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais, em reunião realizada em 9 de julho de 2020, determinou as seguintes datas de reinício e de término do 1º período letivo de 2020 e de início e término do 2º período letivo de 2020:

ANO 2020 - 1º período letivo de 2020

AGOSTO		Belo Horizonte: 24 dias letivos (Sábados letivos: 8, 22 e 29) Montes Claros: 25 dias letivos (Sábados letivos: 8, 15, 22 e 29)
3	segunda-feira	Reinício do 1º período letivo de 2020 (2020/1)
15	sábado	Feriado municipal em Belo Horizonte: Assunção de Nossa Senhora
SETEMBRO		Belo Horizonte: 25 dias letivos (Sábados letivos: 5, 12, 19 e 26) Montes Claros: 25 dias letivos (Sábados letivos: 5, 12, 19 e 26)
7	segunda-feira	Feriado: Independência do Brasil
OUTUBRO		Belo Horizonte: 25 dias letivos (Sábados letivos: 3, 10, 17, 24 e 31) Montes Claros: 25 dias letivos (Sábados letivos: 3, 10, 17, 24 e 31)
12	segunda-feira	Feriado: Nossa Senhora Aparecida
28	quarta-feira	Recesso Escolar: Dia do Servidor Público e Comemoração do Dia do Professor
NOVEMBRO		Belo Horizonte: 5 dias letivos (Sábado letivo: 7) Montes Claros: 5 dias letivos (Sábado letivo: 7)
2	segunda-feira	Feriado: Finados

7	sábado	Término do 1^o período letivo de 2020 (2020/1)
15	domingo	Feriado: Proclamação da República
20	sexta-feira	Feriado municipal em Montes Claros: Dia da Consciência Negra

ANO 2020 - 2^o período letivo de 2020

NOVEMBRO		Belo Horizonte: 1 dia letivo Montes Claros: 1 dia letivo
30	segunda-feira	Início do 2^o período letivo de 2020 (2020/2)

DEZEMBRO		Belo Horizonte: 16 dias letivos (Sábados letivos: 5, 12 e 19) Montes Claros: 17 dias letivos (Sábados letivos: 5, 12 e 19)
8	terça-feira	Feriado municipal em Belo Horizonte: Imaculada Conceição
20	domingo	Início do Recesso de Natal e de Ano Novo
25	sexta-feira	Natal

ANO 2021 - 2^o período letivo de 2020

JANEIRO		Belo Horizonte: 24 dias letivos (Sábados letivos: 9, 16, 23 e 30) Montes Claros: 24 dias letivos (Sábados letivos: 9, 16, 23 e 30)
1	sexta-feira	Feriado: Confraternização Universal
3	domingo	Término do Recesso de Natal e Ano Novo

FEVEREIRO		Belo Horizonte: 21 dias letivos (Sábados letivos: 6, 13, 20 e 27) Montes Claros: 21 dias letivos (Sábados letivos: 6, 13, 20 e 27)
15	segunda-feira	Recesso Escolar
16	terça-feira	Feriado: Carnaval
17	quarta-feira	Recesso Escolar: Cinzas

MARÇO		Belo Horizonte: 27 dias letivos (Sábados letivos: 6, 13, 20 e 27) Montes Claros: 27 dias letivos (Sábados letivos: 6, 13, 20 e 27)
--------------	--	---

Surfido

31	quarta-feira	Término do 2^o período letivo de 2020 (2020/2)
----	--------------	---

Professora Sandra Goulart Almeida
Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e
Extensão
ANEXO III - PLANO DE ENSINO – ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

DEPARTAMENTO: Departamento de Ciências Aplicadas à Educação

TÍTULO DA ATIVIDADE ACADÊMICA CURRICULAR				CÓDIGO		CARGA HORÁRIA: 60h/a		
				E 147		Teórica	Prática	Total
						60	X	60
NATUREZA (X) OBRIGATÓRIA () OPTATIVA				NÚMERO DE VAGAS: 40				
PROFESSOR(A): -----								
EMENTA								
História da Infância e das práticas de socialização da criança com análise da diversidade de classe, gênero e pertencimento I. Processos históricos de escolarização da infância. Processos simbólicos e conhecimento do mundo na infância. Investigação processos e espaços de socialização da criança na contemporaneidade.								
OBJETIVOS								
<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer e analisar os referenciais teórico-metodológicos e as especificidades dos novos estudos da infância; ● Compreender os processos de socialização e a construção da identidade social da criança; ● Compreender as diferentes linguagens, espaços e formas de participação da criança na vida social; ● Investigar as diferentes experiências das crianças na contemporaneidade. 								
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO								
Unidade 1. O Campo dos Estudos da Infância								
1.1 História da Infância								
1.2 Psicologia e Infância								
1.3 Sociologia da Infância								
1.4 Antropologia da Infância								
Unidade 2. Crianças, linguagens e identidade								
2.1 A criança, o brincar e a imaginação								
2.2 Infância, raça e gênero								
2.4 Infância e mídias								
2.5 Infância e saúde mental								
Unidade 3. As diferentes infâncias das crianças								

<p>CONTEÚDO, METODOLOGIAS E ATIVIDADES E BIBLIOGRAFIA</p> <p>Unidade 1. O Campo dos Estudos da Infância.</p> <p><i>Estratégias:</i></p> <p><i>Semana 1 - Dia 05/03</i></p> <p>Presencial: Apresentação do programa. Trabalho em grupo sobre os conceitos de criança e infância. (realizada)</p> <p><i>Semana 2 - Dia 12/03</i></p> <p>Presencial: Aula expositiva e trabalho em grupo sobre História da Infância</p> <p>Bibliografia obrigatória:</p> <p>HEYWOOD, Colin. <i>Uma história da infância</i>. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012, p. 33-59.</p> <p>Texto complementar: ERASMUS. <i>A civilidade pueril</i>. Lisboa: Estampa, 1978. P. 69-109.</p>	CH Remota
---	-----------

(Já realizada)
(Interrupção das aulas)

Início do Ensino Remoto Emergencial:

Semana (3) do dia 06/08

Encontro síncrono com todas as professoras e professores da Turma para acolhida dos estudantes, por meio da plataforma Teams – dia 05/08 – às 8:00

Semana (4) do dia 13/08

Apresentação do programa atualizado com as mudanças para o ERE e revisão do conteúdo das primeiras aulas.

Atividades assíncronas: vídeo aula de revisão e leitura dos textos obrigatórios das primeiras semanas

Atividade síncrona: Encontro via plataforma Teams dia 13/08

Semana (5) do dia 20/08

Seminário "Entre a Ficção e a Ação" no aniversário de 30 anos do ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

Atividades assíncronas: acompanhamento do Seminário – programação disponível em <https://nepei.fae.ufmg.br/seminario-de-30-anos-do-eca-entre-a-ficcao-e-a-acao/>

Elaboração de um comentário reflexivo sobre a atividade síncrona. O comentário poderá ser postado no Fórum da turma no Moodle ou enviado por email para a professora: izarodriguesluz@gmail.com

Atividade síncrona: participação na mesa “Do direito das crianças e adolescentes: para onde vamos” com o professor Assis da Costa Oliveira (UFPA) e Anete Abramowicz (USP), no dia 20 de agosto, às 09h30, pelo canal do YouTube do NEPEI – link: https://www.youtube.com/channel/UCVLGv19h_VQfS8mU8aO86aA/featured

Semana (6) do dia 27/08

Psicologia e Infância.

Atividades assíncronas: vídeo aula de apresentação da pesquisa da doutoranda Fernanda Marques sobre o choro dos bebês e leitura da bibliografia obrigatória.

Atividade síncrona: Encontro via plataforma Teams para discussão do material - dia 27/08 Bibliografia Obrigatória

GOUVÊA, Maria Cristina. Desenvolvimento cultural da criança. In: *Ser criança na educação infantil: infância e linguagem* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. p. 79-108.

Bibliografia Complementar

SAULLO; Rosária Fernanda Magrin; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza. Cuidando ou tomando cuidado? Agressividade, mediação e constituição do sujeito num estudo de caso sobre um bebê mordedor em uma creche. *Pro-posições*, vol. 24 n. 3, 2013, p. 81-98.

Semana (7) do dia 03/09

Atividade assíncrona coletiva coordenada por todas as professoras e professores da turma.

Semana (8) do dia 10/09:

Sociologia da Infância e Antropologia da Criança

Atividades assíncronas: vídeo aula de apresentação da pesquisa do doutorando Lucas Martins e dos conceitos dos campos da Sociologia da Infância e Antropologia da Criança e leitura da bibliografia obrigatória.

Atividade síncrona: Encontro via plataforma Teams para discussão do material - dia 10/09

CH 14hs

Bibliografia obrigatória:

ALMEIDA, Ana Maria. Para uma sociologia da infância. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 2009. p. 30- 52

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. Civitas - Revista de Ciências Sociais [en linea] 2013, 13 (Mayo-Agosto)

Bibliografia complementar:

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade(online)*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005

NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças Auwe - xavante SILVA, Aracy Lopes & MACEDO, Ana Vera & NUNES, Angela. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global. p. 64-100.

Semana (9) do dia 17/09:

Atividade assíncrona: avaliação dos conteúdos da unidade I e primeira avaliação das estratégias metodológicas da disciplina.

Unidade 2. Crianças, linguagens e identidade

Semanas (10) do dia 24/09

A criança, o brincar e a

imaginação Atividade assíncrona:

 Vídeo: Território do Brincar e leitura da bibliografia obrigatória

Atividade síncrona: Encontro para debate via plataforma Teams dia 24/09

Bibliografia obrigatória:

VYGOTSKY, Lev. *A imaginação e a criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009, p. 10-33.

Bibliografia complementar:

BORBA, Ângela. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4 a 6 anos. In: *Momento*, Rio Grande, vol. 18, 2006/2007, p. 35-50.

Semana (11) do dia 01/10: Infância, raça e gênero

Atividade assíncrona: Leitura da bibliografia obrigatória e mesa sobre a temática a ser indicada posteriormente.

Bibliografia obrigatória:

VIANA, Claudia & FINCO, Daniela. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. In *Cadernos Pagu* (33), julho-dezembro de 2009: 265-283.

OLIVEIRA, Fabiana & ABRAMOVICH, Anete. Infância, raça e paparicação. In: *Educ. rev.* vol.26 no.2 Belo Horizonte Aug. 2010

Semana (12) do dia 08/10: Infância e Mídias

Atividade assíncrona: Seminário do NEPEI sobre o tema disponível pelo Youtube e leitura do texto obrigatório.

Atividade síncrona: Encontro para debate via plataforma Teams dia 08/10

Bibliografia obrigatória:

MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. (2010). Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 965-991.

Semana (13) do dia 15/10:

Atividade assíncrona coletiva coordenada por todas as professoras e professores da turma.

Semana (14) do dia 22/10: Realização e preparação da apresentação do trabalho final

CH 02hs

CH 38hs

<p>Atividade assíncrona: Seminário do NEPEI sobre a Pesquisa <i>Infância em tempos de pandemia: experiências de crianças da grande BH</i>, disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=Y37-oLRFiZU</p> <p>Unidade 3. As diferentes infâncias das crianças</p> <p><i>Semana (15) do dia 29/10:</i> Investigação das diferentes infâncias no contexto da Pandemia e encerramento da disciplina</p> <p>Atividade assíncrona: Seminário do NEPEI sobre o Tema disponível no Youtube e aplicação de um questionário ou realização de entrevista com uma criança ou adolescente conhecido sobre suas experiências na Pandemia.</p> <p>Atividade síncrona: Encontro para apresentação e debate dos trabalhos via plataforma Teams dia 29/10</p>	CH 06 hs
<p>METODOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> . Vídeo aulas expositivas e seminários assíncronos, . Debates e espaço para esclarecimento de dúvidas em encontros síncronos por vídeo (Teams), Fórum do Moodle ou chat síncronos e assíncronos. . Cine debate. 	
<p>PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> . A avaliação da primeira unidade do curso será realizada na forma de prova dissertativa com consulta. O aluno deverá desenvolver um texto ou áudio mobilizando e articulando os conceitos e teorias estudados. Valor: 25 pontos. . Trabalho final de pesquisa em dupla ou trio sobre as experiências de uma criança ou adolescente conhecidos durante a Pandemia tendo como referência pesquisa que está sendo desenvolvida por equipe do NEPEI – site: https://www.infanciaemtemposdepandemia.com.br/ . Ou de aprofundamento teórico sobre algum tema correlato aos conteúdos da disciplina. O plano do trabalho deverá ser entregue até o final de setembro e terá o valor de 05 pontos. A apresentação do trabalho será realizada no dia 29 de outubro e terá o valor de 25 pontos. O trabalho final, que será apresentado à turma e entregue à professora, em arquivo digital, deve conter os seguintes tópicos: <ol style="list-style-type: none"> a) Criança/adolescente ou tema escolhido – apresentação e justificativa da escolha; b) Literatura acadêmica consultada – relação dos materiais utilizados durante o trabalho; c) Atividade empírica (sujeito, instrumento e procedimentos); d) Informações centrais encontradas na literatura e na atividade empírica; e e) Considerações sobre as informações obtidas com o trabalho conforme a literatura consultada e as leituras e discussões feitas na disciplina. f) Referências. . Participação e trabalhos coletivos: A participação será aferida pela realização dos trabalhos coletivos e comentário no Fórum do Moodle. Valor: 35 pontos (Comentário mesa Seminário ECA: 05 pontos; 1º trabalho coletivo: 20 pontos e 2º trabalho coletivo: 10 pontos) . Autoavaliação: Ao final do curso o estudante fará uma autoavaliação de seu percurso considerando a metodologia utilizada na disciplina. Valor: 10 pontos. 	
<p>ESTRATÉGIAS e TECNOLOGIAS DIGITAIS UTILIZADAS</p> <p>Moodle e Teams.</p> <p>O Moodle será a plataforma principal para compartilhamento de material, realização de atividades assíncronas e comunicação com a turma. Os encontros síncronos no Teams ocorrerão às quintas-feiras, no turno da manhã, no horário de 8:00 às 10:00 e serão gravados e disponibilizados para a turma no Moodle e Teams. Serão momentos de discussão e esclarecimentos de dúvidas.</p>	

BIBLIOGRAFIA

Os textos obrigatórios já foram relacionados acima, bem como alguns textos complementares. Seguem abaixo outros textos de leitura complementar

Bibliografia obrigatória

- COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas - Revista de Ciências Sociais* [en linea] 2013, 13 (Mayo-Agosto)
- KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia in *Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Autêntica Editora, 2007, pg 99 a 120.
- ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- OLIVEIRA, Alessandra. Museu: um lugar para a imaginação e a educação das crianças pequenas. In: ROCHA, Eloisa & KRAMER, Sonia. (org.) *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2011. P. 313-330.
- CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda. Teoria e prática na pesquisa com crianças. *Diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009
- PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, [S.l.], v. 22, n. 49/1, p. 295-304, July 2013. ISSN 2238-2097.
- SARMENTO, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, (21), 51-69.
- CARVALHO, Cibele Noronha de. Quartos das crianças contemporâneas: a construção de um novo objeto de pesquisa, *Pro- Posições*, Campinas, v.30, e20170176, 2019.
- NAZÁRIO, R. (2015). Entre estar na casa e estar em casa: modos de ser criança em um contexto de acolhimento institucional. In *Anais da 37ª Reunião da Anped* (pp. 1-15), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- SANTANA, Patrícia (org) *Orientações para educação das relações étnico- raciais no Brasil*. Brasília: MEC/ SECADI, 2005. P. 32-53 (online)
- SOARES Gouvêa, Maria Cristina, CARVALHO, Levindo, DE FREITAS, Fábio, & BIZZOTO, Luciana. (2019). O protagonismo infantil no interior de movimentos sociais contemporâneos no Brasil. *Sociedad E Infancias*, 3, 21-63.
- COUTO, Edvaldo Souza. A infância e o brincar na cultura digital. *Revista Perspectiva* (online), v. 31, n. 3, 897-916, 2013.
- FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação. *REU*, v. 36, n. 1, p. 89-104, 2010.

REFERENDADO EM ____/____/2020 pelo Colegiado do curso de Graduação em _____, conforme determina o inciso II, art. 4º da Resolução CEPE Nº 02/2020, de 9 de julho de 2020.

ANEXO IV – Questionário Discentes

Questionário da pesquisa: "Sentidos, significados e concepções sobre infância no curso de pedagogia da UFMG: diálogos a partir da experiência das estudantes durante o percurso universitário".

Você está sendo convidado (a) a responder o questionário da pesquisa intitulada: "Sentidos, significados e concepções sobre infância no curso de pedagogia da UFMG: diálogos a partir da experiência das estudantes durante o percurso universitário", sob a responsabilidade dos pesquisadores Lucas Ramos Martins (doutorando) e Ademilson de Sousa Soares (orientador). É importante ressaltar que durante a pesquisa sua identificação não será utilizada, assim como acordado junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. No processo de divulgação dos resultados da pesquisa sua identidade será preservada. Vale ainda ressaltar que estamos disponíveis para quaisquer esclarecimentos no decorrer da pesquisa e que cada participante envolvido tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, não tendo nenhum constrangimento por isso.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Lucas Ramos Martins (31) 9.9186-8850, Ademilson de Sousa Soares (31) 9. 8250-7112. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa. Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

lucasramosmartins94@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#)

Data de nascimento

Data

Gênero/sexo

Sua resposta

Raça/cor

Sua resposta

Religião

Sua resposta

Estado civil

Solteira (o)

Casada (a)

Outro:

Naturalidade

Sua resposta

Concluiu o Ensino Médio

Escola pública

Escola privada

Profissão

Sua resposta

Você é mãe ou pai?

Sim

Não

Se sim, quantos filhos (a)?

Sua resposta

Na UFMG está matriculada no curso:

Sua resposta

Turma

Sua resposta

Período

Sua resposta

Turno

Sua resposta

Ingressou na universidade a partir da Lei de Cotas?

Sim

Não

Assistida (o) pela FUMP? Qual nível?

Sua resposta

Já possui outra graduação? Se sim, qual?

Sua resposta

Faz ou fez parte de projetos na UFMG como pesquisa, extensão ou monitoria? Se sim, qual?

Sua resposta

Em seu meio familiar você convive com crianças? Se sim, com qual frequência?

Sua resposta

Já exerceu ou exerce trabalho ou alguma atividade com crianças? Se sim, qual?

Sua resposta

Se não exerce atividade ou trabalho com crianças, tem pretensão de exercer?

Sua resposta

An empty rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there are three vertically stacked buttons: a small upward-pointing triangle, a square, and a downward-pointing triangle. On the bottom left, there is a left-pointing triangle, and on the bottom right, there is a right-pointing triangle.

Após a conclusão do curso, tem intenção de trabalhar em alguma área específica da Pedagogia? Se sim, qual?

Sua resposta

An empty rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there are three vertically stacked buttons: a small upward-pointing triangle, a square, and a downward-pointing triangle. On the bottom left, there is a left-pointing triangle, and on the bottom right, there is a right-pointing triangle.

Em seu percurso acadêmico quais disciplinas abordaram noções sobre as infâncias?

Sua resposta

An empty rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there are three vertically stacked buttons: a small upward-pointing triangle, a square, and a downward-pointing triangle. On the bottom left, there is a left-pointing triangle, and on the bottom right, there is a right-pointing triangle.

Ao matricular na disciplina Estudos sobre a infância, quais eram suas principais expectativas?

Sua resposta

An empty rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there are three vertically stacked buttons: a small upward-pointing triangle, a square, and a downward-pointing triangle. On the bottom left, there is a left-pointing triangle, and on the bottom right, there is a right-pointing triangle.

A disciplina Estudos sobre a Infância contribuiu para sua formação? Se sim, de quais formas?

Sua resposta

An empty rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there are three vertically stacked buttons: a small upward-pointing triangle, a square, and a downward-pointing triangle. On the bottom left, there is a left-pointing triangle, and on the bottom right, there is a right-pointing triangle.

Alguma atividade, leitura ou momento da disciplina te marcou de forma especial? Se sim, qual?

Sua resposta

Na Faculdade de Educação - UFMG você conhece ou tem acesso à grupos, atividades e ou discussões que abordem as crianças e as infâncias? Se sim, quais?

Sua resposta

Na Faculdade de Educação - UFMG, você já participou de atividades, trabalhos ou debates relacionados à temática das infâncias?

Sua resposta

Na Faculdade de Educação - UFMG você conhece os (as) professores (as) ou outros (as) sujeitos que abordem ou desenvolvem trabalhos com as crianças e as infâncias?

Sua resposta

Para além da Faculdade de Educação – UFMG, você tem acesso e/ou participa de atividades relacionadas à temática da infância? Se sim, quais?

Sua resposta

Nome

Seu nome e contato são importantes para uma possibilidade de um convite futuro para a realização de uma entrevista. Reafirmamos que sua identificação não será utilizada, assim como acordado junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Sua resposta

ANEXO V – Roteiro de Entrevista Coordenadores NEPEI

Entrevista coordenadora Geralda

1. Professora Geralda, poderia comentar sobre sua trajetória na UFMG/FaE, seu vínculo com a temática das infâncias, com a educação infantil? No início desta caminhada, quais eram os espaços privilegiados de se discutir as infâncias?
2. Comente, como foi seu ingresso no NEPEI, como se estabeleceu os primeiros passos do núcleo?
3. O NEPEI já tem 17 anos de história. Como eram organizados os espaços e as temáticas sobre as infâncias e a Educação Infantil antes da criação do núcleo na FaE?
4. A criação e desenvolvimento do núcleo impactou nos espaços e nas temáticas relacionadas às infâncias na FaE?
5. Em entrevista ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI), no ano de 2011, a então coordenadora do grupo Isabel Oliveira e Silva afirmou que o núcleo [nepei] “nasce vinculado aos projetos de extensão da universidade e com uma interação com as redes de ensino”. Ao longo dos últimos anos, algo nesta organização se modificou?
6. Há uma tendência de professores que desenvolvem disciplinas e trabalhos no curso de Pedagogia sobre as infâncias serem componentes do NEPEI. A partir disso, como você avalia o impacto do NEPEI no curso de Pedagogia?
7. Para além da formação acadêmica e teórica dos professores que compõem o núcleo, você consegue identificar outros espaços, outras práticas educativas na FaE/UFMG que influenciam na proposição de ações do núcleo?
8. Pensando nessa influência da FaE no núcleo, você considera que há acolhimento das questões trazidas pelas sujeitas/discentes e suas experiências, questões e demandas? Essas sujeitas/discentes mobilizam de alguma forma o núcleo?
9. Segundo a entrevista de Isabel de 2011, o objetivo do grupo é o estudo da infância e da educação infantil, e as pesquisas dos participantes do grupo são centradas basicamente nas áreas da psicologia e educação, com atenção para o desenvolvimento, infância, formação de professores, ensino e conhecimento. A sociologia da infância surge, segundo Isabel, como uma especificidade ou subárea da educação ou da sociologia. Hoje, no site do nepei aparecem várias disciplinas que integram as discussões e ações do núcleo. Como você vê essas mudanças

epistemológicas? O que impulsiona o ingresso de novas áreas de conhecimento nos trabalhos desenvolvidos pelo núcleo?

10. Como você vê a composição epistemológica do núcleo? Você percebe alguma área do conhecimento com maior espaço de desenvolvimento no núcleo?
11. Como se dá a parceria com outros grupos como o CEALE, GESTRADO, GEPSA, TEIA?
12. Nos registros e objetivos do núcleo há vínculos e parcerias com o Poder público, prefeituras, o fórum mineiro de Educação Infantil, o Conselho Municipal de Educação – CME, etc. Como se estruturou ao longo dos anos do Nepei a parceria e atuação junto à essas instituições e organizações?
13. Professora, você vê diferenças entre as infâncias abordadas atualmente pelo núcleo, por você e seus colegas nos debates da FaE e as infâncias debatidas na época de seu ingresso na FaE?

Entrevista coordenador Luisão

1. Professor Luisão, poderia comentar sobre sua trajetória na UFMG/FaE, seu vínculo com a temática das infâncias, com a educação infantil?
2. Comente, como foi seu ingresso no NEPEI? A passagem de membro discente/pesquisador para professor/coordenador.
3. Em entrevista ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI), no ano de 2011, a então coordenadora do grupo Isabel Oliveira e Silva afirmou que o núcleo [nepei] “nasce vinculado aos projetos de extensão da universidade e com uma interação com as redes de ensino”. Ao longo dos últimos anos, algo nesta organização se modificou?
4. Como se estrutura e se organiza atualmente os trabalhos como coordenador? Quais são as principais atribuições, os principais desafios?
5. Para além da formação acadêmica e teórica dos professores que compõem o núcleo, você consegue identificar outros espaços, outras práticas educativas na FaE/UFMG que influenciam na proposição de ações do núcleo?
6. Como se dá a parceria com outros grupos como o CEALE, GESTRADO, GEPSA, TEIA?
7. Na sua gestão, no ano de 2020 houve o advento da pandemia da covid-19. Entre as várias mobilizações do núcleo, se desenvolveu a pesquisa Infância em tempos

- de pandemia. Como foi o processo de criação e desenvolvimento da pesquisa e suas motivações?
8. A pesquisa buscou privilegiar crianças em contextos de maior vulnerabilidade social. Como se estabeleceu este critério?
 9. Em eventos do núcleo em 2020 e 2021, houveram temáticas a partir de uma pluralidade de sujeitos, contextos e territórios. Eventos que discutiram as relações étnico raciais como o Seminários integrados: parte integrante da disciplina: Infâncias e Educação das relações étnico e também o Ciclo Infância e Cinema, com filmes que privilegiam a perspectiva das crianças, mas não de qualquer criança, mas de infâncias atravessadas por violências sociais, conflitos, etc, como as infâncias latinas nas ditaduras latino-americanas, crianças do sertão mineiro como no filme Mutum, questão étnico racial estadunidense, conflitos árabes/linanês. Pergunta: essas infâncias sempre foram trabalhadas pelo núcleo, por você e seus colegas? Você vê diferenças entre as infâncias abordadas atualmente em relação as infâncias debatidas na sua época de discente e no seu ingresso da FaE?
 10. Há uma tendência de professores que desenvolvem disciplinas e trabalhos no curso de Pedagogia sobre as infâncias serem componentes do NEPEI. A partir disso, como você avalia o impacto do NEPEI no curso de Pedagogia? Como se estabelece os principais vínculos entre os projetos do núcleo e o curso de Pedagogia?
 11. Vamos pensar o movimento contrário: você como professor da FaE, que circula em diferentes espaços, como você avalia o impacto do curso de Pedagogia no Nepei? Há acolhimento das questões trazidas pelas sujeitas/discentes e suas experiências, questões e demandas? Essas sujeitas mobilizam de alguma forma o núcleo?
 12. Em evento do ECA de 2020 a fala da professora Anete e professor Assis provou as discentes, ao ponto de uma discente afirmar “há infâncias negligenciadas até na FaE, na nossa formação”, o que você acha dessa afirmação?