



Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação – FACED –
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

Sinara Almeida da Costa Sales

“FALOU, TÁ FALADO!”
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOCENTES
SOBRE INFÂNCIA, CRIANÇA, EDUCAÇÃO
INFANTIL E PAPEL DO PROFESSOR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz

Sinara Almeida da Costa Sales

“FALOU, TÁ FALADO!”
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOCENTES
SOBRE INFÂNCIA, CRIANÇA, EDUCAÇÃO
INFANTIL E PAPEL DO PROFESSOR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 03 de maio de 2007

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz
ORIENTADORA

Profª. Dra. Ângela Terezinha de Souza
Universidade Federal do Ceará- UFC

Profª. Dra. Bernadete de Souza Porto
Faculdade 7 de Setembro- FA7

A todas as crianças que têm sua infância comprometida mediante a inserção em instituições de Educação Infantil de baixa qualidade: pela esperança que ainda pode ser encontrada no brilho dos seus olhos...

AGRADECIMENTOS

Nesse momento de intensa felicidade só tenho a agradecer...

A Deus, um Pai tão paciente e generoso: pela força concedida nos momentos difíceis e por ter posto no meu caminho pessoas tão especiais...;

ao meu querido marido, Fernando Sales, incentivador maior do meu ingresso no Mestrado: pelo amor, compreensão, paciência em escutar, por horas, assuntos relacionados a esse trabalho e por sempre emitir uma opinião a respeito, pelo exemplo de perseverança e também pelos puxões de orelha quando eu insistia em esmorecer diante de obstáculos que, se à primeira vista pareciam tão grandes, tornavam-se leves pela certeza do seu apoio;

ao meu pai, José Anselmo Jesuíno da Costa: pelo amor incondicional, por demonstrar, através do seu exemplo, que a capacidade de aprender é infinita e por saber que sempre vou poder contar com seu auxílio;

à minha mãe, Verônica Maria Almeida da Costa: por haver me apresentado formalmente ao maravilhoso mundo da leitura e escrita, como minha professora alfabetizadora, por ser uma incentivadora incansável do meu desejo de aprender e pela compreensão da minha ausência em vários almoços de domingo, tão importantes para nós;

ao meu irmão, Anselmo Sidney Almeida da Costa, e à minha sobrinha, Nayara Lima da Costa, que, com admiração e respeito pelo que sou, me fizeram acreditar que seria possível chegar até aqui;

à minha querida orientadora e amiga, Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz, que me conferiu a honra de compartilhar de seus conhecimentos desde a época da graduação: por haver despertado em mim o amor pela Educação Infantil, por ter acreditado no meu potencial e ter orientado esse trabalho de forma tão séria e sensível;

às professoras de Educação Infantil que participaram da pesquisa: pela disponibilidade de compartilharem comigo momentos tão seus e pela forma sincera com que o fizeram;

à Profa. Dra. Ângela Terezinha de Souza e à Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto: pelas preciosas e decisivas contribuições na defesa do projeto que culminou nessa dissertação e pela imensa gentileza em participarem da minha banca de defesa;

ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por ter proporcionado os recursos financeiros para que esta investigação se efetivasse;

à Rose, amiga de todas as horas, que se fez presente desde a elaboração do projeto de seleção: pelas várias leituras, sempre cuidadosas e sensíveis, desse material, pelas indicações bibliográficas, pelos momentos de descontração, tão importantes para nossos inúmeros recomeços, e por todas as conversas (pessoais e profissionais) fundamentais nos momentos em que eu achava estar perdendo o rumo...;

à Mônica Petralanda, alguém muito especial que surgiu na minha vida: pelas sábias palavras sempre repletas de serenidade, carinho, compreensão e respeito;

ao companheiro de pós-graduação, Messias Dieb, que, demonstrando seu altruísmo, compartilhou um valioso material que ajudou no suporte teórico da pesquisa;

aos companheiros do curso, em especial Socorro e Tarcileide: pelos momentos de alegria e amargura que envolvem todos aqueles que se aventuram no mundo da pesquisa;

à Patrícia Targino, que de forma singular contribuiu para a realização desse trabalho: pela amizade e solicitude;

às técnicas das Secretarias Regionais I e IV, Jane e Isabel, que prontamente cederam informações sobre as instituições públicas onde trabalham as professoras entrevistadas: pelo carinho e atenção;

ao professor Vianney Mesquita, da UFC e Academia Cearense da Língua Portuguesa, pela revisão, gramatical e estilística, do texto;

às professoras do curso de Mestrado em Educação da UFC, Ana Elisabeth, Ângela, Fátima, Inês, Rita, Silvia, Sylvie...: pela seriedade e competência com que desenvolvem seu trabalho e por terem participado, mesmo que indiretamente, no desenho da questão que ora apresento;

aos demais familiares e amigos cujo carinho me fez sentir mais fortalecida e valorizada profissionalmente.

APESAR DE VOCÊ

*Hoje você é quem manda
 Falou, tá falado
 Não tem discussão, não.
 A minha gente hoje anda
 Falando de lado e olhando pro chão.
 Viu?
 Você que inventou esse Estado
 Inventou de inventar
 Toda escuridão
 Você que inventou o pecado
 Esqueceu-se de inventar o perdão.*

*Apesar de você
 amanhã há de ser outro dia.
 Eu pergunto a você onde vai se esconder
 Da enorme euforia?
 Como vai proibir
 Quando o galo insistir em cantar?
 Água nova brotando
 E a gente se amando sem parar.*

*Quando chegar o momento
 Esse meu sofrimento
 Vou cobrar com juros. Juro!
 Todo esse amor reprimido,
 Esse grito contido,
 Esse samba no escuro.*

*Você que inventou a tristeza
 Ora tenha a fineza de “desinventar”.*

*Você vai pagar, e é dobrado,
 Cada lágrima rolada
 Nesse meu penar.*

*Apesar de você
 Amanhã há de ser outro dia.
 Ainda pago pra ver
 O jardim florescer
 Qual você não queria.*

*Você vai se amargar
 Vendo o dia raiar
 Sem lhe pedir licença.*

*E eu vou morrer de rir
 E esse dia há de vir
 antes do que você pensa.
 Apesar de você*

*Apesar de você
 Amanhã há de ser outro dia.
 Você vai ter que ver
 A manhã renascer
 E esbanjar poesia.*

*Como vai se explicar
 Vendo o céu clarear, de repente,
 Impunemente?
 Como vai abafar
 Nosso coro a cantar,
 Na sua frente.
 Apesar de você*

*Apesar de você
 Amanhã há de ser outro dia.
 Você vai se dar mal, etc e tal,
 La, laiá, la laiá, la laiá.....*

(CHICO BUARQUE)

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo identificar as representações sociais de professoras de creches e pré-escolas, públicas e particulares, sobre a infância, a criança, a Educação Infantil e o papel do professor, no intuito de melhor compreender alguns dos fatores que embasam o trabalho docente. Considerando que as representações sociais articulam idéias que circulam na sociedade, reconstituídas na vivência de cada sujeito, em sua história e suas relações, e que, neste conjunto, está a formação recebida, busca-se, ainda, entender como as representações sociais das professoras são influenciadas pela formação que tiveram. Este trabalho teve como fundamento teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001; DOISE, 2001) e a Teoria Sociointeracionista de Desenvolvimento e Aprendizagem Humana (VYGOTSKY, 1989, 1996, 2001; WALLON, 1981, 1986, 1989). A metodologia constou da realização de entrevistas individuais semi-estruturadas, realizadas com oito professoras de Educação Infantil, tendo como foco suas representações sobre as categorias investigadas. A análise do material coletado mostrou que os elementos presentes nas representações sociais de todas as docentes induzem à idéia de uma infância única e descontextualizada, quando a criança é tida como alguém carente e passivo ante as pressões do meio. A representação sobre os objetivos da Educação Infantil gravita na órbita de dois eixos: preparar a criança para o ingresso no Ensino Fundamental (idéia mais forte e freqüente) e guardá-la enquanto sua família trabalha fora de casa. Ensinar conteúdos ditos escolares às crianças faz parte da representação de todas as docentes sobre o seu papel de professora de Educação Infantil. Essa idéia, decorrente das anteriores e somada a elas, colabora para elaborar uma representação de professora em que prevalecem atitudes rígidas e disciplinadoras para com os alunos, onde as regras e limites parecem condições para a aprendizagem. A marca profunda do senso comum nas representações sociais das docentes indica que a formação profissional, inicial ou continuada, aparentemente, não colaborou de forma significativa na formulação/questionamento de suas representações. Tendo em vista a intrínseca relação entre as representações sociais e a prática pedagógica das professoras, necessária e urgente se faz a criação de espaços de formação que possibilitem a reflexão sobre essas representações, levando as docentes a revê-las à luz de outros conhecimentos.

Palavras-chave: Educação Infantil, Representações Sociais, Professoras.

ABSTRACT

The present study has as objective identifies the teachers' of day cares and the maternal school social representations, public and private, about the childhood, the child, the Infantile Education and the teacher's paper, in the best intention to understand some of the factors that base the educational work. Considering that the social representations articulate ideas that circulate in the society, reconstituted in each subject's existence, in your history and your relationships, and that, in this group, it is the received formation, it is looked for, still, to understand as the teachers' social representations is influenced by the formation that they had. This work had as theoretical-methodological foundation the Theory of the Social Representations (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001; DOISE, 2001) and the Theory Sociointeracionista of Development and Learning Human (VYGOTSKY, 1989, 1996, 2001; WALLON, 1981, 1986, 1989). The methodology consisted of the accomplishment of semi-structured matter interviews, accomplished with eight teachers of Infantile Education, tends as your focus representations on the investigated categories. The analysis of the collected material showed that the present elements in all the teachers' social representations induce to the idea of an only childhood and out of context, when the child is had as somebody lacking and passive in the face of the pressures of the middle. The representation on the objectives of the Infantile Education gravitates in the orbit of two axes: to prepare the child for the entrance in the Fundamental Teaching (it idealizes stronger and frequent) and to keep her while your family works out of house. To teach school contents to the children is part of all the teachers' representation on your role of teacher of Infantile Education. That idea, due to the previous ones and added them, it collaborates to elaborate a teacher representation in that rigid and disciplinarian attitudes prevail to the students, where the rules and limits seem conditions for the learning. The deep mark of the common sense in the teachers' social representations indicates that the professional formation, initial or continuous, seemingly, it didn't collaborate in a significant way in the formulation/ to question of your representations. Tends in view the intrinsic relationship between the social representations and the teachers' pedagogic practice, necessary and urgent it is made the creation of formation spaces that they make possible the reflection about those representations, taking the teachers to review them to the light of other knowledge.

Key-words: Infantile Education, Social Representations, Teachers.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COED – Coordenadoria Geral de Educação Infantil

DI – Desenvolvimento Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEIF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

FACED – Faculdade de Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PET – Programe Especial de Treinamento

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEDAS – Secretaria de Educação e Assistência Social

SER – Secretaria Executiva Regional

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

UNIFOR – Universidade de Fortaleza

UVA – Universidade do Vale do Acaraú

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAIS TEÓRICOS	23
2.1 Algumas idéias sobre criança	24
2.1.1 Vygotsky e a visão sócio-histórica do desenvolvimento humano	25
2.1.2 Henri Wallon e a Psicogênese da pessoa completa	33
2.1.3 Algumas palavras finais	38
2.2 A educação da criança pequena	39
2.2.1 Creches e pré-escolas: duas origens para a elaboração de uma realidade	40
2.2.2 Algumas palavras sobre a interferência do Banco Mundial na educação das crianças pequenas	44
2.3 Os papéis assumidos pela professora de Educação Infantil ao longo dos séculos	46
2.3.1 Uma nova formação para um novo professor	56
2.4 A Teoria das Representações Sociais	60
2.4.1 Breve histórico	60
2.4.2 Representações Sociais: o que são, como e por que são criadas	63
2.4.3 Duas abordagens para o estudo das representações sociais	69
3 DA INQUIETAÇÃO AO ENTUSIASMO: CAMINHOS E REGISTROS DA PESQUISA	73
3.1 A abordagem metodológica	73
3.2 As questões da pesquisa	74
3.3 A seleção das modalidades e dos sujeitos da pesquisa	74
3.4 As entrevistas	77
3.5 Os cenários e seus atores	79
3.6 A realização do trabalho de campo	87

4 INFÂNCIA, CRIANÇA, EDUCAÇÃO INFANTIL E PAPEL DO PROFESSOR: as representações sociais docentes	91
4.1 As representações sociais sobre infância e criança	92
4.1.1 Infância e criança: distinções semânticas e conceituais	92
4.1.2. As representações sobre infância e criança definidas nas falas das professoras	93
4.2 A representação social das professoras sobre os objetivos da Educação Infantil	109
4.2.1. A educação preparatória	109
4.2.2. A educação guardiã	116
4.3 A representação social das professoras sobre o seu papel nas instituições de Educação Infantil	121
4.4 Algumas considerações sobre a influência da formação nas representações sociais das professoras	134
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista	177
APÊNDICE B - Roteiro de avaliação das entrevistas	180
APÊNDICE C - Avaliação da primeira entrevista	181

1 INTRODUÇÃO

As crianças são seres poéticos e a gente precisa entender e penetrar nesse mundo de poesia.

(HELOISA DANTAS)

Os estudos de Piaget (1974, 1977, 1986), Vygotsky (1989, 1996, 2001) e Wallon, (1981, 1986, 1989) dentre outros, sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na idade de zero a seis anos, apontam o importante papel da infância na vida de qualquer ser humano.

Assim sendo, apesar de ainda não ser hegemônica, cresce constantemente nos discursos acadêmicos e também legais a preocupação quanto à educação oferecida durante a infância, que até o final da década de 1980 não dispunha sequer de uma legislação que reconhecesse direitos e definisse responsabilidades nessa área.

Segundo Rosemberg (2000), somente a partir do “impacto de novas idéias sobre Educação Infantil veiculadas pelos movimentos sociais das décadas de 1970 e 1980 (o movimento das mulheres e o movimento pelos direitos das crianças e dos adolescentes)” (p.136) é que o Brasil passou a se preocupar com a melhoria da qualidade de vida e, conseqüentemente, com a educação das crianças.

Juridicamente, a sociedade brasileira passou a reconhecer as crianças como cidadãos de direitos, entre os quais o direito à Educação, a partir da realização, em 1975, pelo Ministério da Educação (MEC), do primeiro Diagnóstico Nacional da Educação Pré-escolar. Após quatro anos, outra ação deste porte foi posta em prática, sendo 1979 declarado o Ano Internacional da Criança. Foi com a aprovação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), no entanto, e com a regulamentação de alguns de seus artigos, mediante o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1991) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que se efetivou maior atenção às crianças de zero a seis anos. Com isso, a Educação passou a ser, além de um direito fundamental da criança, uma garantia constitucional (KRAMER, 2002).

A promulgação da atual Constituição Federal (BRASIL, 1988) delega ao Poder Público uma responsabilidade nunca antes assumida: o atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil às crianças de zero a seis anos como parte de seu dever com a educação.

O ECA (BRASIL, 1991) prevê igualdade de condições para o acesso e permanência das crianças e adolescentes na escola, destacando sua condição de sujeitos de direitos, que devem ser tratados com prioridade absoluta pelo Poder Público.

A LDB (BRASIL, 1996) também trouxe inúmeras contribuições à área, dentre as quais: a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, direito da criança, dever do Estado, opção da família, vinculada aos sistemas de ensino, e a avaliação sem o objetivo de promoção para o Ensino Fundamental.

De acordo com o documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, publicado pelo Ministério da Educação (MEC, 2005), houve um crescimento de 23,31% nas matrículas de crianças em creches¹ e de 15,28% nas matrículas em pré-escolas se o ano de 2001 for comparado ao de 2004. Embora essa cobertura represente um número muito pequeno, essas taxas retratam praticamente o triplo da cobertura em décadas anteriores². Esse crescimento quantitativo, porém, não foi acompanhado pela promoção da qualidade (CRUZ, 1996; ANDRADE, 2002), o que não se justifica no plano legal, já que, de acordo com a legislação vigente, a oferta de Educação Infantil não só é uma obrigação do Estado como também deve ser oferecida com qualidade.

Um dos tópicos mais importantes quanto a este ponto está presente no artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), no qual se afirmam os princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado, quando o inciso VII exprime a “garantia de padrão de qualidade” como um dos norteadores também para as instituições de Educação Infantil. Igualmente, o artigo 4 da LDB, que menciona o dever do Estado com a educação escolar pública, no inciso IX traz a necessidade de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

¹ O atendimento em creches deve ser entendido, de acordo com a LDB, como aquele oferecido a crianças de até três anos de idade, enquanto o atendimento em pré-escolas como aquele destinado a crianças de quatro a seis anos. Assim, a idade é o único diferencial entre esses dois tipos de atendimento que pertencem à primeira etapa da Educação Básica e que têm, portanto, um objetivo único: o desenvolvimento integral da criança.

² Faz-se necessário lembrar que, de acordo com dados IBGE de 2001, o Brasil possui aproximadamente 22 milhões de crianças na faixa de zero a seis anos, sendo 12 milhões com idades entre zero e três anos e 9,7 milhões com idades entre quatro e seis anos. Ao comparar essas informações com os dados do Censo Escolar de 2005, observa-se que entre as crianças de até três anos, 10.585.657 não têm o seu direito garantido de freqüentar uma instituição de Educação Infantil. Já entre as crianças de quatro a seis anos, esse número é de 3.909.330; contudo, nunca é demais ressaltar as precariedades das estatísticas sobre creches e pré-escolas no Brasil, visto que uma parcela dessas instituições não se encontra regularizada e, portanto, não responde ao questionário do Censo Escolar.

Uma expressão da preocupação do MEC também quanto à discussão acerca da qualidade na Educação Infantil pode ser observada na publicação de documentos, na década de 1990, que divulgam novas concepções acerca de criança e da educação nesta faixa etária, como: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (1994), Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais da criança (1995), Política de Educação Infantil (1996), Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil (1996a), Referencial curricular para a Educação Infantil (1998) e Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil (1998a). Tais documentos traduzem os resultados das discussões do MEC, por meio da Coordenadoria Geral de Educação Infantil (COEDI) em parceria com universidades e centros de pesquisa.

Como aponta Cruz (2000, p.26), contudo, “não basta proclamar a necessidade de qualidade no atendimento a crianças pequenas, é preciso deixar claro de que qualidade estamos falando: a qualidade própria a esse atendimento”.

Hoje se sabe ser inadequado estipular uma definição fixa e inerte de qualidade. Esta não deve ser vista como um repertório de traços que se possuem, mas sim como algo que deve ser alcançado e que é constituído no dia-a-dia de maneira permanente. De acordo com Pascal e Bertram (1999, p.24), “qualidade é um conceito valorativo, subjetivo e dinâmico que varia com o tempo, a perspectiva e o lugar”.

Quando, porém, se fala em qualidade na Educação Infantil, não se pode deixar de enfatizar o importantíssimo papel da professora³, que assume um lugar privilegiado no desenvolvimento das crianças.

Para que possa, entretanto, desenvolver um trabalho de qualidade na Educação Infantil, isto é, levando em consideração as características e necessidades de bebês e crianças de até seis anos, a professora precisa dominar uma gama de conhecimentos específicos para tal fim, tendo a consciência da importância de seu papel e da responsabilidade que assume acolhendo tal profissão.

Neste sentido, inúmeros são os estudos que aliam a qualidade dos serviços ofertados às crianças em creches e pré-escolas à formação profissional de suas professoras, como os de Rosemberg (1994), Cerisara (1996) e Silva (2001). Outros ensaios também defendem a formação da educadora infantil condizente com as especificidades do trabalho com crianças

³ A opção pelo emprego do feminino “professoras”, a partir deste momento, quando referido à Educação Infantil, deve-se ao fato de ser, predominantemente, formado por mulheres o quadro atual de docentes desta primeira etapa da Educação Básica.

pequenas e rompem com a visão de que o modelo da escola de Ensino Fundamental é adequado para formar essas profissionais (CERISARA, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002, por exemplo).

Segundo Oliveira-Formosinho (2002), a criança deve ser vista como um todo global e vulnerável, o que requer das profissionais responsáveis por sua educação um “alargamento de responsabilidades” pelo seu funcionamento. Dessa forma, segundo a autora (IBIDEM, p.46),

(...) o educador da criança pequena necessita de um saber fazer que, por um lado, reconheça essa “vulnerabilidade” social das crianças e, por outro, reconheça as suas competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade.

Essa “globalidade” da educação da criança pequena faz com que a professora de Educação Infantil desempenhe uma multiplicidade de ações e tenha um papel ampliado em um mundo alargado de interações (auxiliares, psicólogos, membros familiares etc) que, por sua vez, necessitam ser bem mais estreitas do que aquelas relações estabelecidas por professores de outras etapas da educação⁴.

Dessa forma, as diferenças na formação das professoras de Educação Infantil e dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental precisam ser explicitadas para que as particularidades do trabalho das primeiras junto às crianças de zero a seis anos em instituições educativas possam ser ressaltadas.

Vale salientar, no entanto, que apenas assegurar à profissional da Educação Infantil uma formação específica não é suficiente para garantir um atendimento educacional de qualidade. Isto é consequência dos inúmeros desafios e dificuldades enfrentados pelas professoras no dia-a-dia do seu trabalho pedagógico, característicos do contexto social e educacional onde trabalham, decorrentes, dentre outros fatores, das vicissitudes das políticas públicas destinadas à área.

É razoável, no entanto, supor que a atuação profissional das professoras será influenciada não só pela melhoria das suas condições de trabalho, mas também pela possibilidade de contarem com uma formação inicial⁵ e continuada, e com um

⁴ Esse assunto, as especificidades do trabalho do professor de crianças de até seis anos, será retomado e aprofundado no capítulo teórico referente ao papel do professor de Educação Infantil.

⁵ A formação inicial acontece nos cursos que habilitam os professores para o magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, que são oferecidos em dois níveis de ensino, o ensino médio e o superior. Integrada a esta, encontra-se a formação continuada, que corresponde a toda formação posterior e complementar à inicial, podendo acontecer dentro e/ou fora das escolas a partir de variadas modalidades (presenciais ou a distância). (FERNANDES, 2000).

acompanhamento pedagógico especializado. Por outro lado, torna-se fundamental que tais propostas de formação possibilitem uma reflexão sobre a realidade social e institucional concreta onde trabalham estas profissionais, valorizando seus saberes, no sentido de que, compreendendo melhor os problemas do contexto profissional, possam melhor se instrumentalizar para transformá-lo.

A reflexão sobre alguns desses pontos foi possível durante a graduação, realizada na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e, mais especificamente, com a participação, em 1999, em uma pesquisa promovida pelo Programa Especial de Treinamento (PET), desenvolvida em uma creche comunitária⁶ de Fortaleza sob a orientação da Profa. Dra. Silvia Helena Vieira Cruz, que teve como objetivo principal conhecer qual a importância da brincadeira, na rotina da creche, na perspectiva das professoras. Pretendeu, ainda, identificar as práticas priorizadas por essas profissionais, o espaço reservado à brincadeira na rotina da creche e despertar o interesse delas em priorizar a brincadeira como atividade principal da criança pequena.

A metodologia da pesquisa constou de observações, seguidas da realização de grupos de discussão com as professoras acerca das suas idéias sobre a brincadeira. Nessas ocasiões, as professoras confeccionaram vários brinquedos com sucata. Posteriormente, foram realizadas novas observações, tendo como foco a forma como as professoras conduziam a utilização desses brinquedos pelas crianças. Em seguida, aconteceu mais um grupo de debates, onde foi possível analisar a impressão de cada professora acerca da vivência dessa prática.

A análise dos dados coletados respondeu à questão principal: as professoras percebem a brincadeira como uma atividade pouco importante, a ser realizada quando outras necessidades são satisfeitas. A real dificuldade em mudarem suas práticas e o aparente descaso quanto à melhoria do atendimento destinado a sua clientela também ficaram evidentes.

Este fato é muito preocupante, já que creches comunitárias constituem a quase única oportunidade de atendimento em tempo integral para a maioria da população mais pobre (CRUZ, 1996; ANDRADE, 2002).

⁶ Creche comunitária, no Ceará, é um equipamento de atendimento em Educação Infantil de cunho privado (apesar de, no Estado, a manutenção dessas creches ser feita basicamente com recursos públicos), administrado por uma associação comunitária. Esta associação mantém convênio com órgãos governamentais ou não governamentais (ANDRADE, 2002).

O envolvimento nesta pesquisa despertou outros interesses e idéias acerca das representações sociais⁷ das professoras sobre a infância, as crianças com as quais trabalham, a área em que atuam e o papel que desempenham nas instituições de Educação Infantil. Tais interesses se consolidaram durante a experiência, de dois anos, como coordenadora pedagógica de uma instituição filantrópica na cidade de Fortaleza⁸.

Essa experiência trouxe indícios de que a maneira como as professoras vêem a creche, a pré-escola e a população que é atendida no interior dessas instituições têm efeitos enormes sobre sua ação com esses sujeitos.

Um exemplo dessa constatação pôde ser observado na prática desta autora como coordenadora, ao ser percebida a forma distinta de atuação das professoras da creche e da pré-escola. Aquelas que trabalhavam na creche deixavam as crianças completamente à vontade para fazer o que quisessem, não desenvolvendo quase nenhuma ação educativa intencional, isto é, com objetivos predeterminados. Já as professoras da pré-escola tinham um visível interesse quanto à educação em um caráter mais formal, ou seja, estavam constantemente oferecendo atividades escritas para as crianças e tinham como objetivo que estas chegassem à chamada sala de alfabetização conhecendo várias letras.

Por outro lado, quando se referiam aos seus alunos, pareciam trazer embutidos certos preconceitos em relação à sua classe social. Em várias situações, as justificativas das professoras para o que consideravam fracasso nas atividades e atitudes agressivas das crianças se referiam à condição de pobreza e falta de atenção de seus pais ignorantes. As comparações com crianças de escolas particulares eram inevitáveis. Para elas, estas sim eram inteligentes e tranquilas porque tinham boa condição financeira (que lhes abria inúmeras possibilidades, como: praticar esportes, fazer cursos, ganhar brinquedos...) e pais interessados. Com essas crianças, poderia ser realizado um trabalho diferenciado.

Também houve uma visível resistência por parte dessas professoras quando lhes foram oferecidas oportunidades de estudar e discutir sobre qualquer assunto que ampliasse seus horizontes como educadoras⁹. Muitas acreditavam que baixo salário era sinônimo de baixa qualidade de atendimento e recusavam-se a aceitar o fato de que não deveria haver relação

⁷ Esse tema será abordado nos referenciais teóricos.

⁸ Essa instituição funciona em um bairro da periferia de Fortaleza, oferece serviços de creche e pré-escola e possui uma realidade muito semelhante à encontrada nas creches comunitárias, qual seja, de um atendimento de baixa qualidade, com insuficiente apoio técnico e com recursos financeiros que não cobrem várias das necessidades das crianças.

⁹ Essa tentativa foi realizada diversas vezes mediante a distribuição de textos e do debate sobre eles, nos dias de planejamento.

direta entre esses fatos, que eram lutas diferentes e de forma alguma as crianças poderiam ser prejudicadas¹⁰.

Sempre enumeravam diversas razões que lhes impossibilitavam de procurar melhor formação, quer fosse fazendo um curso de nível superior em Pedagogia ou Especialização, tais como: cansaço pela dupla jornada de trabalho (profissional e doméstico), mensalidade cara das universidades particulares, falta de tempo e preparo para estudar e passar no vestibular de uma universidade pública, dentre outras. Algumas confessaram não ter estímulo para procurar uma melhor formação porque suas condições de trabalho (alto número de crianças por sala, ausência de auxiliar, insuficiência de material pedagógico e brinquedos e o baixo salário) continuariam as mesmas. A maioria, entretanto, não pensava em estudar para conseguir outro emprego que lhes proporcionasse melhores condições de trabalho.

Todas essas situações causavam grande inquietação, haja vista os estudos realizados na graduação, nas disciplinas da área de aprofundamento em de Educação Infantil¹¹ da Faculdade de Educação e dos grupos de pesquisa a que se vinha tendo acesso, e que apontavam para o caminho oposto ao que estava sendo vivenciando. Certamente essas experiências formativas foram imprescindíveis para o início de um processo reflexivo sobre representações sociais próprias acerca da criança e a educação a ela destinada¹².

A maior compreensão acerca dessas questões parecia (e ainda parece!) urgente, já que é com a professora que as crianças das creches e de algumas pré-escolas passam a maior parte do seu dia e com ela incorporam concepções de mundo, elaboram e ampliam conhecimentos e vão se constituindo a si mesmas como sujeitos.

Para que os cursos de formação ultrapassem, contudo, a mera divulgação de modelos considerados “adequados” e “eficientes” para o trabalho com as crianças e promovam transformações qualitativas e significativas na forma como as professoras agem no interior das instituições, faz-se necessário qualificar melhor a prática pedagógica dessas docentes. Uma das condições para que isso aconteça é compreender o que realmente pensam essas profissionais acerca das crianças com as quais trabalham, dos objetivos da Educação Infantil e

¹⁰Não se está minimizando, com essa observação, a importância de todos os educadores lutarem por melhores salários e melhores condições de trabalho. Muito pelo contrário, acredita-se que essa seja uma luta importante para a valorização profissional, mesmo porque, com melhores salários, são maiores as chances de melhor formação, além da contribuição para uma melhor auto-estima e conseqüentemente uma melhor atuação.

¹¹ O curso de Pedagogia da UFC possui algumas áreas de aprofundamento, dentre as quais a de Educação Infantil, formada, atualmente, por sete disciplinas optativas específicas sobre o assunto.

¹² É importante ressaltar que a formação não pode ser vista de forma isolada de todos os outros elementos que, dinamicamente, vão definindo os sujeitos, como as relações que estabelece com outros indivíduos, a cultura e a história da totalidade social em que se insere e dos grupos com os quais interage.

do seu papel de professora. Apreender tais idéias possibilitará perceber que conteúdos e estratégias são mais eficientes para promover um trabalho pedagógico de maior qualidade, mais estimulante e prazeroso para elas e para as crianças.

Assim sendo, o objetivo principal deste trabalho foi identificar as representações sociais de professoras de creches e pré-escolas sobre a infância, a criança, a Educação Infantil e o papel do professor, no intuito de melhor compreender alguns dos fatores que embasam o trabalho docente.

Considerando que as representações sociais articulam idéias que circulam na sociedade, reconstituídas na vivência de cada sujeito, em sua história e suas relações, e que neste conjunto está a formação recebida, buscou-se, ainda, entender como as representações sociais das professoras são influenciadas pela formação que tiveram¹³.

Apesar da realização de pesquisas sobre as representações sociais ter se intensificado nos últimos anos, ainda são poucas as investigações na área da Educação em que esse campo específico de conhecimento ocupe um lugar central (GILLY, 2001). Entre esses estudos, estão os de Medeiros (1986), Cruz (1987), Carvalho (1998), Gonçalves (2004) e Ribeiro; Jutras; Louis (2005), que trouxeram inúmeras contribuições à área da Educação. Especialmente sobre as representações sociais de professores, há, por exemplo, os estudos de Cunha (1995), Therrien (1996), Madeira (2005), Barcelos; Silva (2006) e Freitas; Castro (2006). Mais especificamente sobre as representações sociais de professoras de Educação Infantil, os trabalhos de Diógenes (1998), Alves (2001), Dieb (2004) e Fleury (2004) constituem referência.

Diógenes (1998) investigou a representação das professoras de Educação Infantil de quatro instituições, sobre infância. Segundo a autora, a representação da maioria das docentes sobre esse tema é configurada

(...) percorrendo um processo de articulação-desarticulação entre os vários temas (condição social/econômica, família, aprendizagem, brincadeira, disciplina), conforme a coerência atribuída à situação, ao papel assumido pelos sujeitos, e ao papel complementar atribuído à criança, tendo como referente último, para os sujeitos, o eu delas. (P.163).

¹³ É necessário esclarecer que não se pretendeu fazer uma relação direta entre representações sociais e formação, mas sim focalizar a formação como um elemento a mais para compreender as representações sociais das professoras.

Alves (2001), em seu estudo sobre a representação de bom professor, realizado com professoras de cinco instituições de Educação Infantil com propostas pedagógicas distintas, detectou que

(...) as professoras da maioria das escolas pesquisadas, ao destacarem a amizade, a criatividade, a alegria, a compreensão, o dinamismo e o amor ao aluno como características que representam o bom professor, revelam a fragilidade da dimensão pedagógica de suas práticas, e portanto, da formação recebida. (P.164).

Dieb (2004), por sua vez, realizou uma pesquisa sobre a representação social de professoras de Educação Infantil do município de Pindoretama (Ceará) sobre formação docente, e constatou que os termos mais centrais da representação das professoras são “*capacitação e aprendizagem*, sendo o segundo considerado mais importante que o primeiro por conta da finalidade prática que os sujeitos atribuem ao objeto representado.” (P. 126). Segundo o autor, outro ponto que merece destaque é o fato de que o não-atendimento às necessidades e desejos do grupo de professoras que participou da investigação parece ter levado as docentes a interpretar a formação como algo muito teórico, com pouco sentido para elas e muito distante de sua realidade. Para compensar essa distância, segundo ele, os sujeitos atribuem à troca de experiências com as colegas um ponto relevante da formação.

Em sua pesquisa, Fleury (2004) discute a formação das profissionais da pré-escola a partir do estudo de suas representações sobre criança. Conforme a autora,

(...) para um melhor aperfeiçoamento do professor seria necessário o estudo da significação social da infância, englobando a própria análise de suas representações sobre criança, o papel do professor, o processo de aprendizagem, os sistemas pedagógicos e seus ideários que normalmente expulsam as contradições que existem na realidade, transformando-os em idealizações. (P. 151).

Todas essas pesquisas têm em comum o fato de abrirem espaço para que a educação e suas questões sejam abordadas na dinâmica das relações que as originam e sustentam, ao mesmo tempo em que as análises tentam captar a organização e as articulações que as determinam. Além disso, todas evidenciam, mesmo que indiretamente, a influência da representação nas práticas docentes, o que induz à suposição de que a reflexão sobre essas representações é o germe para uma possível mudança na atitude das professoras junto aos seus alunos, haja vista as inúmeras pesquisas que evidenciam a forma desrespeitosa com que muitas crianças, principalmente as de classe social menos favorecida economicamente, ainda são tratadas no interior das instituições educativas (MELLO, 1987; GALVÃO, 1995; ANDRADE, 2002).

Destarte, a promoção da melhoria da qualidade do atendimento nas creches e pré-escolas passa, também, pelo conhecimento das representações sociais das professoras que atuam nessa etapa da educação, sobretudo a respeito de temas que interferem mais diretamente na sua prática, como os aqui investigados.

O conhecimento daquilo proposto nesse estudo - as representações sociais das professoras sobre a infância, a criança, os objetivos da Educação Infantil e o papel do professor - bem como as possíveis influências da formação que tiveram essas profissionais, em suas representações, são um campo fértil para a compreensão acerca dos elementos que subsidiam a prática docente e, por conseguinte, importante para um possível redimensionamento do exercício magisterial.

É importante, entretanto, lembrar que as representações são sedimentadas sobre valores sociais que circulam na sociedade há muitos anos, quiçá séculos, sendo, portanto, difíceis de abalar. Como lembra Becker (1993, p.28), “a simples mudança de paradigma epistemológico não garante, necessariamente, uma mudança de concepção pedagógica ou de prática escolar”. Refletir sobre as questões propostas nessa investigação, contudo, pode ser um passo nessa direção.

A fundamentação teórica para o desenvolvimento da pesquisa sobre a qual versa esta dissertação está sintetizada no segundo de seus cinco capítulos. Constitui-se, essencialmente, da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1976; 2001) e da Teoria Sociointeracionista de Desenvolvimento e Aprendizagem Humana, elaborada, sobretudo, a partir dos estudos de Vygotsky (1989; 1996; 2001) e Wallon (1981, 1986, 1989).

No Capítulo 3 é descrita a metodologia utilizada na pesquisa de campo. Dessa forma, faz-se uma pequena alusão à abordagem metodológica adotada, são enumeradas as questões com que se foi a campo, explicitados os critérios de seleção das modalidades e dos sujeitos da pesquisa, bem como são fornecidas informações sobre a entrevista, técnica de coleta de dados aplicada. Posteriormente, são caracterizados os sujeitos da pesquisa e os contextos profissionais nos quais interagem. Este capítulo é finalizado com a descrição de como aconteceu o trabalho de campo (busca pelos sujeitos, contato inicial com estes, principais dificuldades encontradas e desfecho das entrevistas).

No Capítulo 4 são apresentadas as representações sociais das professoras sobre a infância, a criança, os objetivos da Educação Infantil e o papel do professor, procurando-se, pela análise, a compreensão dos possíveis motivos de sua estruturação e manutenção.

No Capítulo 5- Considerações Finais- são reunidos e complementados os conhecimentos aos quais se teve acesso por meio das questões que motivaram a realização deste trabalho. Essas foram organizadas em três blocos. O primeiro deles englobou indagações relativas à estruturação e manutenção das representações sociais das professoras. O segundo centrou-se mais especificamente nas possíveis semelhanças e/ou divergências entre as representações das professoras de creches e pré-escolas, públicas e particulares. O terceiro e último bloco inclui perguntas relacionadas sobre as possíveis influências da formação profissional recebida pelas professoras, nas suas representações sociais. Além de completar as respostas a essas indagações, a partir das reflexões elaboradas ao longo de todo texto, são apontados alguns caminhos para a modificação do quadro analisado a fim de que as representações sociais das professoras possam ser influenciadas, o que contribuiria para um redimensionamento das suas práticas e, conseqüentemente, para um atendimento de melhor qualidade às crianças, embasado nas suas necessidades e direitos.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

A explicitação das referências teóricas não constitui uma “camisa-de-força”: é necessário estar atento aos dados, que são sempre construídos.

(ELISA GONSALVES)

O presente capítulo apresenta as proposições teóricas fundamentais da Teoria das Representações Sociais, criada pelo psicólogo francês Sèrge Moscovici (1976; 2001), e da Teoria Sociointeracionista de Desenvolvimento a Aprendizagem Humana, por intermédio de seus principais representantes, Vygotsky (1989; 1996; 2001) e Wallon (1981, 1986, 1989), que serviram de base epistemológica para esta pesquisa.

A rápida recuperação das origens da Teoria das Representações Sociais se justifica pela necessidade de contextualizar o leitor para o entendimento das proposições formuladas, posteriormente, por outros autores, como Denise Jodelet (2001) e Willem Doise (2001), e que também serviram de referência para esta investigação. De modo a possibilitar a análise das representações das professoras sobre as categorias investigadas (infância, criança, objetivos da Educação Infantil e papel do professor), bem como para uma melhor compreensão do leitor sobre algumas representações docentes acerca dessas categorias, também foi realizado um breve histórico sobre cada uma delas.

Assim, inicialmente, são apresentadas *Algumas idéias sobre criança*, onde as principais contribuições de Vygotsky e Wallon, dentre outros autores, para a elaboração de um novo conceito sobre criança, são apontadas. Em seguida, é realizada breve discussão sobre *A educação da criança pequena*, onde são enfatizadas as origens distintas das creches e pré-escolas e efetuados alguns comentários sobre a interferência do Banco Mundial nessa etapa da educação. Posteriormente, são recobrados *Os papéis assumidos pela professora de Educação Infantil ao longo dos séculos*, onde são ressaltadas as especificidades do trabalho da professora da primeira infância e discutidas, mesmo que brevemente, as necessidades formativas dessa profissional que ainda está em pleno estabelecimento de sua identidade. Esse capítulo é finalizado com a seção referente à *Teoria das Representações Sociais*, onde são inventariadas as principais contribuições de Moscovici, Jodelet e Doise para esse estudo.

2.1 Algumas idéias sobre criança

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar¹⁴.

(LORIS MALAGUZZI)

A constituição da infância como categoria social e da criança na qualidade de sujeito de direitos, tais como são conhecidas hoje, não foram edificações simples.

O estudo de Ariès (1981), pesquisador francês que investigou o sentimento de infância ao longo dos séculos, ajudou a perceber que a consideração da infância como etapa de vida distinta da do adulto, não somente em tamanho como se pensou durante muito tempo, é resultado de uma elaboração social e histórica. Na prática, isto significa dizer que a forma como as pessoas vêm e se relacionam com a infância varia de acordo com o tempo, o espaço, a etnia, o gênero e a classe social a que esta pertence. Desta forma, é que se passa, pelo menos no plano do discurso acadêmico e também legal, da idéia de criança como um “adulto em miniatura” à compreensão que se tem hoje, qual seja, a de

(...) um ser humano completo, ativo e capaz, sujeito social e histórico que produz e é influenciado pela cultura que se desenvolve através das interações que estabelece no seu meio físico e social num processo que, embora siga processos semelhantes em todas as crianças, obedece a ritmos individuais peculiares a cada uma delas. (CRUZ, 1996a, p.80).

Entre estas duas visões, entretanto, outras estiveram presentes (e ainda permanecem!), marcando a relação entre os adultos e as crianças. Uma das mais fortes dessas idéias manifesta, sobretudo, a partir da segunda metade do século XIX e o início do século XX, em que se pensou na escola como redentora dos problemas sociais, foi a da criança como culturalmente carente. A partir de então, a escola passou a ser vista como local de “salvação” das crianças, isto é, lugar onde as supostas carências infantis poderiam ser supridas (CAMPOS; PATTO; MUCCI, 1981).

¹⁴ Trecho do poema “Ao contrário, as cem existem”.

Assim, os jardins de infância¹⁵ foram estendidos à massa da população, o atendimento foi objeto de tecnificação, surgindo inúmeros especialistas nas áreas de Assistência Social, Psicologia e Medicina, e a criança passou a ser alvo de maior atenção.

No Brasil, por exemplo, na década de 1970, marcada por uma grande guerra à pobreza, a pré-escola ganhou um realce muito grande. A criança pobre, que até então era vista como menor desvalido ou delinqüente, até mesmo no Código Civil, passou a ser bastante estudada, inclusive com a aplicação de testes psicológicos, o que resultou em práticas, no interior das instituições, que se baseavam nas denominadas “teorias da privação cultural¹⁶”. Essas crianças passaram a ser caracterizadas como desprovidas de desenvolvimento cognitivo e afetivo, isto é, deficientes em relação ao padrão da criança de classe média (IDEM, IBID).

Apenas recentemente, mediante a divulgação, no Brasil, de teorias que trouxeram uma nova abordagem, denominada sociointeracionista, acerca do desenvolvimento e aprendizagem humana, especialmente mediante os estudos de Vygotsky (1989, 1996, 2001) e Wallon, (1981, 1986, 1989), é que está se estabelecendo um novo conceito de infância e de Educação Infantil. Tais estudos demonstraram as particularidades das crianças, expressas em necessidades e interesses diversos dos adultos.

2.1.1 Vygotsky e a visão sócio-histórica do desenvolvimento humano

Lev S. Vygotsky (1896-1934), professor e pesquisador, nasceu em Orsha, pequena cidade da Bielorrússia, em 1896. Viveu na Rússia e, quando morreu, vítima de tuberculose, tinha 37 anos.

Levantou sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.

Para Vygotsky (1996), no desenvolvimento infantil, as interações com outras crianças e com os adultos portadores de todas as mensagens da cultura se revertem de importância

¹⁵ Esse tema será abordado com detalhes na próxima seção deste capítulo referente à educação da criança pequena.

¹⁶ As teorias da privação cultural, invocadas no Brasil e no Exterior, consideravam o atendimento à criança pequena uma possibilidade de superação das condições sociais precárias a que ela estava sujeita, por meio de uma educação compensatória, sem a alteração das estruturas sociais existentes na raiz daqueles problemas.

primordial. É no contato com eles que a criança se apropriará dos elementos que lhe permitirão desenvolver-se num determinado tempo e espaço. Segundo esse princípio, tudo o que é especificamente humano e distingue o homem das outras espécies origina-se de sua vida em sociedade.

Segundo o autor, a cultura faz parte da natureza humana e, desde que nasce, o bebê precisa apropriar-se desse universo cultural para sobreviver. Esta apropriação possibilitará a internalização das funções psíquicas superiores, possíveis somente nas relações estabelecidas entre os seres humanos, como é o caso do planejamento e do pensamento abstrato, por exemplo. No caso da criança pequena, exercem papel fundamental nessa apropriação e, portanto, no seu desenvolvimento, o outro, a exploração de objetos, a linguagem e a brincadeira.

- **A relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento**

Vygotsky descreve dois níveis de desenvolvimento, denominados desenvolvimento real e desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real é aquele já consolidado pelo indivíduo, de forma a torná-lo capaz de resolver situações utilizando seu conhecimento de forma autônoma. O nível de desenvolvimento real é dinâmico, aumenta dialeticamente com os movimentos da aprendizagem. O desenvolvimento potencial é determinado pelas habilidades que o indivíduo já elaborou, porém, encontram-se em desenvolvimento. Isto significa que a dialética da aprendizagem que produziu o desenvolvimento real, originou também habilidades que se encontram em um nível menos elaborado do que o já consolidado. Desta forma, o desenvolvimento potencial é aquele que o sujeito poderá formular, e já tem as bases para tal.

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito elaborado por Vygotsky, que define a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Quer dizer, é a série de informações que a pessoa tem a potencialidade de aprender mas ainda não completou o processo; conhecimentos fora de seu alcance atual, mas potencialmente atingíveis.

A ZDP muitas vezes é tomada como um dos níveis de desenvolvimento, porém, trata-se precisamente do campo intermediário do processo. Sendo o desenvolvimento potencial uma incógnita, já que não foi ainda atingido, Vygotsky postula sua identificação mediante o entendimento da ZDP. Tomando-se como premissa o desenvolvimento real como aquilo que o

sujeito consolidou de forma autônoma, o potencial pode ser inferido com base no que o indivíduo consegue resolver com ajuda. Assim, a zona proximal fornece os indícios do potencial, permitindo que os processos educativos atuem de forma sistemática e individualizada.

Para Vygotsky, o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento, isto é, se dirige para um novo estágio do desenvolvimento e não vai a reboque deste. Um aspecto essencial do aprendizado é que ele cria uma ZDP, ou seja, desperta vários processos internos de desenvolvimento que só são capazes de operar em cooperação. Uma vez internalizados, eles tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento.

Assim, aprendizado não é desenvolvimento, mas um aspecto necessário e universal do desenvolvimento.

- **A brincadeira como forma de desenvolvimento**

Ao longo de toda a sua obra, Vygotsky enfatiza o valor da brincadeira como necessidade vital para o desenvolvimento de qualquer ser humano, configurando-se, essa atividade, em “uma grandiosa escola de desenvolvimento social.” (ID, 2001, p. 122).

Segundo o autor, o pensamento surge do choque de uma multiplicidade de reações e da seleção de uma delas sob a influência de reações prévias. Isso permite ao adulto,

(...) introduzindo na brincadeira determinadas regras e assim limitando a possibilidade do comportamento, colocando perante a criança a tarefa de atingir determinado fim e intensificando ao máximo todas as capacidades instintivas e o interesse da criança, levá-la a organizar o seu comportamento de modo que o subordine a certos regulamentos para que ele se oriente no sentido de único fim e resolva conscientemente determinadas tarefas. (ID, IBID, p. 125).

Dessa forma, ao subordinar todo o comportamento a certas regras convencionais, a brincadeira é a primeira atividade a ensinar à criança um comportamento racional e consciente, provocando as maiores transformações internas no seu desenvolvimento.

Além disso, ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança pode assumir diferentes papéis: ela pode se tornar um adulto, outra criança, um animal, ou um herói televisivo; ela pode mudar o seu comportamento e agir como se ela fosse mais velha do que realmente é, pois, ao representar o papel de “mãe”, ela seguirá as regras de comportamento

maternal, porque agora ela pode ser a “mãe”, e ela procura agir como a mãe age. Logo, durante a brincadeira, a criança abandona seu comportamento no campo perceptivo imediato e adentra o campo dos significados, aprendendo a agir numa esfera cognitiva em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos¹⁷.

Dessa forma, é no brinquedo que a criança consegue ir além do seu comportamento habitual, atuando em um nível superior ao que ela realmente se encontra. Portanto, a brincadeira é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto que, por sua vez, pode ser totalmente desvinculado de situações reais.

Observa-se, com efeito, que para Vygotsky (1998), a brincadeira tem intrínseca relação com o desenvolvimento infantil, especialmente na idade pré-escolar, já que cria uma ZDP ao possibilitar, à criança, comportar-se fora do habitual de sua idade. Brincando, a criança lida com situações de amadurecimento (elaboração de regras, por exemplo) que a conduzirão, em um momento posterior, a um novo patamar de desenvolvimento. Dessa forma, possibilitar oportunidades diversas para que a criança possa brincar livremente é também possibilitar o seu desenvolvimento.

Destarte, embora o autor não considere a brincadeira como o único aspecto predominante na infância, é essa atividade que proporciona o maior avanço na capacidade cognitiva da criança. É por meio dela que a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, se relaciona e se integra culturalmente.

- **Linguagem, pensamento e formação de conceitos**

De acordo com Vygotsky (1989), todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e se constituem no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. Portanto, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos. São, isto

¹⁷ Nesse momento, a relação com o outro e a linguagem falada ajudam no surgimento de idéias, na formulação de significados, na interação e na conquista das relações sociais. Quando a fala está presente nas brincadeiras, o papel que a criança toma para si é mais claro e há maior negociação no jogo entre os participantes, mediante argumentos. A linguagem permite que a atividade seja coordenada, incluindo a criação de novos cenários. Portanto, com a apropriação da fala, a criança pode se entregar a novas relações, mais complexas, porque a linguagem permite a interlocução dos sujeitos, maior clareza nas interações e ainda maior entendimento das relações que a criança estabelece com a atividade lúdica.

sim, resultado das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Conseqüentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são fatores cruciais que vão influenciar sua forma de pensar. Neste desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel ímpar na forma como a criança vai aprender a pensar, uma vez que

... a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. (VYGOTSKY, 1996, p. 31).

Para Vygotsky (1989), a linguagem, sistema simbólico dos grupos humanos, representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real e a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem estruturas diferenciadas.

Assim como no reino animal, para o ser humano, pensamento e linguagem têm origens distintas. Inicialmente o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. Suas trajetórias de desenvolvimento, entretanto, não são paralelas, mas cruzam-se. Em determinado momento, por volta dos dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, encontram-se, para, então, iniciar uma nova forma de comportamento. É a partir deste ponto que o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem racional.

Para o autor, um claro entendimento das relações entre pensamento e linguagem é necessário para que se compreenda o desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental do pensamento com a linguagem, um proporcionando recursos à outra. Desta forma a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

Segundo Vygotsky, a fala evolui de uma fala exterior para uma fala egocêntrica e, desta, para uma verbalização interior. A fala egocêntrica é entendida como uma fase de transição entre a fala exterior e a interior.

Inicialmente a criança utiliza a fala como um meio de se comunicar com outras pessoas, o que Vygotsky denominou de “discurso socializado”. Aos poucos, essa fala vai sendo internalizada e a criança passa a apelar a si mesma para a solução de um problema. É o

denominado “discurso interior”. É quando a fala, além de função emocional e comunicativa, passa a ter, também, uma função planejadora.

Ao aprender a utilizar a linguagem para planejar uma ação futura, a criança consegue ir além das experiências imediatas e passa a realizar operações psicológicas bem mais complexas (passa a poder prever, comparar, deduzir etc.).

No momento em que a criança descobre que tudo tem um nome, cada novo objeto que surge representa um problema que ela resolve, atribuindo-lhe uma nomeação. Quando lhe falta a palavra para nomear este novo objeto, a criança recorre ao adulto. Esses significados básicos de palavras assim adquiridos funcionarão como embriões para a formação de novos e mais complexos conceitos.

Na perspectiva vygotskyana, os conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalizações contido nas palavras e determinado por um processo histórico cultural. Assim, é o grupo social que vai fornecer ao indivíduo o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo (OLIVEIRA, 1992).

Segundo Vygotsky (2000), há dois tipos de conceitos: os cotidianos, constituídos na experiência pessoal e concreta da criança, e os científicos, aqueles elaborados na sala de aula, adquiridos por meio do ensino sistemático. Essa separação foi necessária para que o autor explicasse o papel da escola no desenvolvimento do indivíduo, já que esta seria responsável por propiciar às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos não associados à sua vivência direta.

Ao longo do desenvolvimento cognitivo, a formação de conceitos passa por três fases básicas: a primeira delas é o **Sincretismo**, em que a criança não forma classes entre os diferentes atributos dos objetos; ela apenas os agrupa de maneira desorganizada, formando amontoados. Assim, uma criança que se encontra nesse período, quando solicitada a formar grupos com diferentes objetos (plantas, animais, objetos de cozinha etc.), poderá colocar juntos objetos que não possuem relação entre si como por exemplo animais e objetos de cozinha. Nessa fase, a criança agrupará ao acaso ou por proximidade no tempo ou no espaço.

A segunda fase é o **Pensamento por Complexos**, no qual o agrupamento não é formado por um pensamento lógico abstrato e sim por ligações concretas entre seus componentes que podem ser os mais diferentes possíveis. Assim, a criança pode, por exemplo, agrupar por qualquer relação percebida entre os objetos, ou por características complementares entre si.

Em um estágio mais evoluído dessa mesma fase, a criança começa a se orientar por semelhanças concretas visíveis e a formar grupos de acordo com suas conexões perceptivas. Assim a criança nesse estágio é capaz de agrupar os animais em um grupo e as plantas em outro. Esse estágio é denominado de **Pseudoconceito**. Nele, os resultados obtidos são semelhantes aos recolhidos no pensamento conceitual. O processo mental que medeia a obtenção, porém, não é o mesmo que ocorre no pensamento conceitual.

O autor chama atenção, ainda, para o fato de que a aprendizagem de um conceito demanda intensa atividade mental da criança (atenção deliberada, memória lógica, abstração etc.). Logo, um conceito não pode ser aprendido por meio de um treinamento mecânico, tampouco pode ser meramente transmitido do professor ao aluno.

• **A afetividade segundo Vygotsky**

Em sua teoria, Vygotsky (2001) evidencia a importância das conexões entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico humano, propondo uma abordagem unificadora de ambas.

Segundo o autor, é clara a raiz instintiva das emoções nos chamados sentimentos inferiores. Exemplifica essa afirmação mediante duas emoções: o medo e a ira. Segundo ele, todas as mudanças corporais acompanhadas por essas emoções possuem uma origem biologicamente explicável e foram, em determinado momento da história humana, uma espécie de reação adaptativa útil de caráter biológico.

Segundo esse raciocínio, as emoções estão condenadas a se extinguir, haja vista que, na transformação do animal em ser humano, elas foram diminuindo e se atrofiando. Não é isso, entretanto, que acontece. Segundo Cannon, apud Vygotsky (IBID), o que morre não é a emoção em si, mas seus componentes instintivos, ou seja, as emoções isolam-se cada vez mais do reino dos instintos, deslocando-se para outro plano.

Tal como a percepção e a memória, as emoções compõem o quadro das funções psicológicas dos sujeitos e, assim como as primeiras, apresentam uma dimensão social que as determina. Sendo, pois, um fenômeno psicossocial, as emoções dependem de uma consciência social fornecida pela cultura que dite as diretrizes para o sentimento, no tocante a quando, onde e o que sentir; e que estas estabeleçam, enfim, códigos legais, morais e sociais que as sustentem.

Também é evidente, segundo a teoria vygotskyana, que o comportamento humano recebe grande influência dos sentimentos, tornando-se mais complexo e diverso.

Segundo Vygotsky (2001), o comportamento é uma interação do organismo com o ambiente, onde em determinado momento o primeiro predomina sobre o segundo, em outro instante ocorre o contrário e em terceira ocasião acontece um equilíbrio entre ambos. Assim, as emoções são resultado da avaliação feita pelo próprio organismo, de sua relação com o ambiente. Aquelas ligadas à sensação de satisfação encontram-se no primeiro grupo, as vinculadas à sensação de angústia e sofrimento no segundo e só no terceiro encontra-se uma certa neutralidade no comportamento.

Deriva daí o conceito de emoção, entendida como uma reação do comportamento nos momentos críticos, como pontos de desequilíbrio, resumo e resultado da conduta e que impõe diretamente as formas de comportamento posterior (ID, IBID).

Dessa forma, a reação emocional pode ser entendida como uma reação secundária, já que não antecede a ação, mas, pelo contrário, é a ação que leva à continuação ou interrupção da emoção (estímulo). A função organizadora do comportamento, entretanto, advinda da emoção, e que perdurou durante muitos séculos garantindo a sobrevivência humana, ainda continua até hoje. Assim, as emoções são as organizadoras internas das reações e, portanto, do comportamento.

Mediante essa teoria, o professor encontra nos sentimentos uma ferramenta imensamente valiosa para a educação das reações, já que nenhuma forma de conduta é tão concreta como aquelas ligadas às emoções.

Além disso, o efeito emocional de algum fato ou reação serve como gancho para uma série de outras conexões emocionais. Logo, quando se pretende que uma criança sinta medo de alguma coisa, é necessário vincular isso a uma experiência ruim ou a alguma coisa que a atemorizou anteriormente, para que o temor ressurgja. O mesmo acontece ao se vincular um novo conhecimento a uma emoção agradável. Dessa forma, o aluno apreende e recorda esse novo conhecimento com muito mais facilidade.

Ainda segundo Vygotsky, o ensino de qualquer conteúdo deve ser imbuído de sentimento, pois o método “morto” e sem “alma” de alguns professores contribui de forma considerável para o aniquilamento dos sentimentos e colabora para formar pessoas frias e egoístas. De acordo com o autor, o professor não deve se preocupar apenas com que o aluno pense no conteúdo, mas que o sinta.

Assim, para Vygotsky (2001), as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo. Antes de comunicar algum conhecimento, o professor tem de provocar a correspondente emoção do aluno e se preocupar com o fato de que essa nova emoção esteja ligada ao novo conhecimento.

Quanto à educação emocional propriamente dita, Vygotsky acredita que a principal tarefa pedagógica consiste em incluir essas emoções na rede geral do comportamento, para que se vinculem a todas as outras reações e não se expressem de forma perturbadora e desorganizada, o que só pode acontecer mediante um rigoroso controle motor. Por exemplo, não fazer caretas ante um sabor desagradável é um passo para vencer a própria repulsão.

Segundo o autor, contudo, esse domínio dos sentimentos não significa uma repressão deles, mas implica uma subordinação dos sentimentos às outras formas de comportamento e a uma orientação racional.

Observa-se, com efeito, que, graças à teoria de Vygotsky, introduziu-se na Psicologia contemporânea, de modo direto ou indireto, todo um conjunto de novos problemas de investigação empírica que se revestem da maior importância para a educação: investigações sobre a sociabilidade precoce da criança que contribuem para uma melhor compreensão da primeira infância; as relações entre as interações sociais e o desenvolvimento cognoscitivo; as atuais investigações sobre a mediação semiótica e o papel que desempenham os sistemas semióticos no desenvolvimento e na linguagem, entre outras.

2.1.2 Henri Wallon e a Psicogênese da pessoa completa

Wallon nasceu na França em 1879. Antes de chegar à Psicologia, passou pela Filosofia e Medicina e, ao longo de sua carreira, foi cada vez mais explícita a aproximação com a educação.

Em 1902, com 23 anos, formou-se em Filosofia pela Escola Normal Superior, cursou também Medicina, formando-se em 1908.

Viveu num período marcado por instabilidade social e turbulência política. As duas guerras mundiais (1914-18 e 1939-45), o avanço do fascismo no período entre guerras, as revoluções socialistas e as guerras para libertação das colônias na África atingiram boa parte da Europa e, em especial, a França.

Em 1914, atuou como médico do exército francês, permanecendo vários meses em combate. O contato com lesões cerebrais de ex-combatentes fez com que revisse posições neurológicas que havia desenvolvido no trabalho com crianças deficientes, influenciando marcadamente a sua tese segundo a qual a atividade mental tem sua sede em um órgão.

Buscando compreender o psiquismo humano, Wallon voltou sua atenção para a criança. Segundo ele, é na infância, tempo de formação e transformações de importância capital e ritmo acelerado, quase sempre desconhecidas pelos adultos, que se encontra a origem da evolução da pessoa. Dessa forma, propôs o estudo integrado do desenvolvimento, contemplando os aspectos da afetividade, motricidade e inteligência. Tendo como método de análise o materialismo dialético¹⁸, fez da observação o instrumento privilegiado de seus estudos.

Dentre as idéias fundantes de sua teoria, encontra-se o princípio da plasticidade do cérebro. Contrapondo-se às concepções de sua época, sua hipótese é de que o cérebro humano é uma estrutura em movimento e está sujeito às interferências exteriores.

- **A constituição da pessoa**

A dimensão afetiva ocupa lugar central na teoria psicogenética de Henri Wallon, tanto do ponto de vista da elaboração da pessoa quanto do conhecimento.

A psicogênese da pessoa completa, ou seja, o estudo integrado do desenvolvimento, é a base da teoria walloniana. Segundo o autor, não é possível estudar, de forma isolada, determinado aspecto do ser humano. Assim, por exemplo, o egocentrismo não pode ser vinculado apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas deve ser atrelado ao desenvolvimento afetivo como forma de manifestação do drama do “eu” na busca de sua própria identidade. Nessa perspectiva, Wallon considera que o desenvolvimento acontece de forma integrada, englobando os vários campos funcionais onde se distribui a atividade infantil (afetivo, motor e cognitivo).

Para Wallon (1981), o ser humano é geneticamente social e a origem da evolução da pessoa encontra-se na infância, fase marcada por contradições e conflitos, resultantes da

¹⁸ Para o método do materialismo dialético, a base do desenvolvimento do mundo é objetiva e também real, a natureza é material, enquanto a consciência e as idéias são reflexos do mundo.

maturação e das condições ambientais, que provocam alterações qualitativas no comportamento das crianças.

Esse autor realiza um estudo centrado na criança contextualizada, isto é, posta no ambiente imediato, social e histórico. Dessa forma, precisa-se estar voltado para a totalidade das relações humanas de que a criança faz parte, para que se possa entender seu desenvolvimento.

Nesse contexto onde a criança é estudada, considera-se o ritmo no qual se sucedem as etapas do desenvolvimento que, segundo Wallon (1981), é descontínuo, marcado por mudanças bruscas. Trata-se de um percurso em que se alternam os focos de atenção que dirigem a atividade da criança nas diversas fases de desenvolvimento psicológico pelas quais passa. Por meio desse processo de alternância funcional, vista nessa teoria como uma das leis básicas do desenvolvimento,

(...) as diferentes idades em que se pode decompor a evolução psíquica da criança opõem-se como fases à orientação alternativamente centrípeta e centrífuga, orientada para a edificação cada vez maior do próprio indivíduo ou para o estabelecimento das suas relações com o exterior, para a assimilação ou para a diferenciação funcional e adaptação subjetiva. Mas sob a orientação global dos períodos, é possível encontrar componentes mais elementares, que compreendem este vaivém e reconhecem mesmo em cada um desses períodos uma ambivalência que lhe faz assumir, em comparação com outras, quer a função da elaboração íntima, quer o de reação relativa ao meio. (ID, 1986, pp. 105 e 106).

Para Wallon (1981), são quatro as fases que compõem o desenvolvimento da pessoa. A primeira delas, correspondente ao primeiro ano de vida, denomina-se impulsiva emocional, quando há predomínio da emoção e a criança está mais voltada para si mesma. O bebê, neste período, não consegue se perceber como parte do mundo, mas como sendo o próprio mundo.

Com o avanço do desenvolvimento, no segundo e terceiro anos de vida, a criança entra noutra etapa em que a energia se canaliza para outra esfera de ação, na qual predomina o movimento. Trata-se da etapa sensório-motora e projetiva. Nela, a criança volta-se para o mundo exterior, começa a descobrir as qualidades das coisas e sua sensibilidade é aguçada com a ajuda da marcha e da palavra. Fazendo uso de uma inteligência prática para suprir a necessidade de conquista de autonomia, esta criança caracteriza-se, agora, pela grande incontinência exploratória que apresenta. É uma etapa em que a esfera cognitiva é muito mais evidente do que a emocional. A etapa do personalismo a sucede.

No personalismo, do quarto ao sexto ano de vida, a esfera afetiva subjetiva reassume posição de destaque. A criança busca a independência e o enriquecimento do seu “eu”, baseando suas ações na oposição sistemática ao outro. Apesar, porém, da negação enfática do outro, a criança precisa, ao mesmo tempo, incorporá-lo, para que seu “eu” se constitua, já que o outro, de certo modo, representa o seu dever. Então, nessa etapa, podem-se observar claramente pelo menos dois conflitos: a) o da mudança da esfera da cognição para a esfera da emoção e b) a negação e a incorporação do outro. No final desse percurso, espera-se um fortalecimento da identidade pessoal, fato que propicia, de certo modo, a entrada noutra etapa. Na fase seguinte a esse conflito entre o sujeito e o outro, há um retorno à esfera cognitiva.

Na etapa imediatamente posterior à personalista, a fase denominada categorial ou período escolar, a criança aprenderá a conhecer-se como uma personalidade polivalente e a ajustar suas condutas às circunstâncias particulares pela gradual e precisa redução do sincretismo¹⁹ da inteligência. Com o passar do tempo, no entanto, a afetividade reassume posição de destaque na etapa da puberdade e entrada na adolescência.

É importante observar que, embora se alternem ao longo do desenvolvimento, afetividade e cognição mantêm entre si uma relação de reciprocidade. Isto é, quando o afeto cede à dominância em determinada fase, todas as suas conquistas são incorporadas pela cognição, que passa a operar em bases qualitativamente diferentes. O mesmo sucede quando ocorre a inversão; aí é o afeto que incorpora o conhecimento acumulado até então e, também, opera a partir de bases distintas; ou seja, durante a constituição do psiquismo, cognição e afeto vão se edificando reciprocamente, em permanentes integração e indiferenciação (GALVÃO, 1995a).

Faz-se necessário, ainda, enfatizar alguns aspectos da teoria walloniana. O primeiro deles refere-se à importância atribuída, pelo autor, à emoção. Para Wallon, a emoção é um tipo particular de manifestação afetiva, que assume papel cultural no desenvolvimento da criança e constitui o primeiro recurso de que o ser humano dispõe para comunicar-se e interagir com o outro. O choro de bebê, por exemplo, antes de ser útil por si mesmo, é útil como gerador no outro, de atitudes desejáveis. A simples associação, por parte do bebê, de uma manifestação de desconforto, seguida de uma resposta eficaz por parte do outro, faz com que ele passe para o plano das manifestações emotivas intencionais capazes de suscitar

¹⁹ Para Wallon, o sincretismo é a principal característica do pensamento infantil. Na Psicologia, o termo “sincretismo” costuma designar o caráter confuso e global do pensamento e percepção infantis, o que faz a criança perceber e representar a realidade de forma indiferenciada (GALVÃO, 1995a).

reações adequadas às suas necessidades, o que já pode ser considerado como uma forma de consciência. Daí a afirmação walloniana de que, neste momento, estimular a inteligência é nutrir a afetividade (WALLON, 1989).

É importante esclarecer, entretanto, que, embora a primeira forma de consciência, ainda subjetiva, surja das emoções, uma vez instaurada, a atividade intelectual manterá uma relação de antagonismo com elas, tendendo constantemente a apagá-las e perturbá-las, ou ser apagada e reduzida por elas (DANTAS, 1990).

Ainda segundo Wallon, a função básica de todo comportamento emocional é essencialmente social, o que justifica seu caráter contagioso, fato que se torna visível, especialmente, nas interações de crianças com adultos. A ansiedade infantil pode despertar no adulto, por exemplo, um sentimento de irritação ou angústia. Segundo Dantas (1992), entretanto, é possível resistir a essa tendência a partir do momento em que ela se torna conhecida, o que possibilita a capacidade de “corticalizá-la”. Dizendo de outra forma, quando se pensa cognitivamente sobre determinada emoção, compreendendo como esta acontece, é possível neutralizar seus efeitos. Quando alguém desenvolve antipatia por determinada pessoa, por exemplo, e tenciona superar essa rejeição, deve procurar se aproximar dessa pessoa, conhecê-la, saber onde mora, do que gosta etc. e possivelmente aquela antipatia inicial se extinguirá, pois o ser humano tende a gostar daquilo que conhece e cuidar daquilo que que gosta. É o que Dantas (2005) chamou de “amor cognitivo”, advindo da reciprocidade entre afetividade e inteligência.

O segundo fator relaciona-se às necessidades motoras das crianças, isto é, as necessidades cinéticas, de movimento, e as necessidades posturais imprescindíveis ao desenvolvimento infantil. Para Wallon, “quem sustenta o pensamento no início é a motricidade, que será depois inibida por ele.” (DANTAS, 1990, p.15). Dessa forma, as instituições de Educação Infantil devem prever espaços onde as crianças possam realizar movimentos amplos, como correr, pular, rolar... e as professoras precisam programar atividades em que as crianças possam usufruir desses espaços. Ainda segundo Dantas (2005), mesmo na imobilidade, as crianças precisam mudar de posição, isto é, quando estão paradas, não necessitam estar apenas sentadas nas cadeiras, mas podem ficar deitadas, ajoelhadas, em pé...

Do ponto de vista pedagógico, ficam claras, mesmo que de forma implícita, as diferentes necessidades a serem atendidas ao longo do desenvolvimento, para que as aprendizagens

aconteçam de forma eficaz²⁰. Entre elas estão, segundo Dantas (1992), a satisfação das necessidades orgânicas e afetivas, a oportunidade para a manipulação da realidade, a estimulação da função simbólica e depois a constituição de si mesmo, o que exige espaço para todo tipo de manifestação expressiva. Ainda segundo a autora, uma dieta curricular exclusivamente constituída de atividades de conhecimento da realidade estaria obstruindo enormemente o desenvolvimento.

2.1.3 Algumas palavras finais

Diante do que foi posto até aqui, observa-se que Vygotsky e Wallon trouxeram contribuições valiosas acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, que não podem ser esquecidas por aqueles que, direta ou indiretamente, atuam com elas.

O atendimento, entretanto, ainda é precário em muitas das instituições de Educação Infantil públicas de Fortaleza (CRUZ, 1996; ANDRADE, 2002). Por outro lado, pode-se observar que, ao longo dos anos, o tratamento destinado à infância evoluiu bastante, o que pode ser considerado um indicador de desenvolvimento cultural.

Como lembra Zabalza (1998, p.19), porém, “tudo o que foi dado à infância, sempre foi ‘dado’ como fruto derivado da maior ou menor sensibilidade dos adultos. Não como algo que lhes fosse devido como um ‘direito’.”

Atualmente, encontra-se essa realidade: a criança como sujeito de direitos, quando a sociedade deve assumir cada vez maiores compromissos para com ela.

A idéia de criança competente também está entre as discussões da atualidade. Segundo Zabalza (IBID, p.20), “a criança é ‘competente’ no duplo sentido de ‘situação de entrada’ e ‘propósito de saída’”, ou seja, ao entrar na escola, a criança já traz diversas vivências e destrezas que deverão ser consideradas durante seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Por outro lado, ao deixar a Educação Infantil, a criança deve possuir um repertório de experiências e destrezas mais amplo, que expresse o trabalho educativo realizado durante os primeiros anos de escolaridade.

²⁰ Dentro da compreensão das teorias sociointeracionistas, a aprendizagem é um componente indispensável para que ocorra o desenvolvimento. Este desenvolvimento, por sua vez, cria as bases para que novas aprendizagens sejam possíveis.

Segundo Rinaldi (2002), Reggio Emilia, uma região da Itália que há mais de trinta anos luta em prol de uma Educação Infantil de qualidade e tem alcançado excelentes resultados nesse aspecto, traz como um dos pontos fundamentais de sua filosofia a imagem de criança como

(...) alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma criança que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma criança que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma criança que é capaz de criar mapas para a sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. (P.76).

Se essas idéias não são novidades nos discursos mais recentes dos pesquisadores da Educação Infantil, o são no que se refere às práticas cotidianas, onde o maior desafio continua sendo a consolidação de um trabalho pedagógico coerente com essa nova visão de criança e Educação Infantil. Assim sendo, conhecer as representações sociais das professoras acerca desses temas é, possivelmente, um passo necessário rumo a essa direção.

2.2 A educação da criança pequena

O que diferencia as instituições de Educação Infantil não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. É a origem social e não institucional que tem inspirado objetivos educacionais diversos.

(KUHLMANN JR.)

A Educação Infantil vem passando por um longo decurso em que procura definir seu lugar e sua função atual na sociedade.

A LDB/96 é categórica ao assinalar, em seu artigo 29, a finalidade da Educação Infantil como sendo “(...) o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Esta determinação, entretanto, não é suficiente para estabelecer, de forma concreta, a identidade dessa primeira etapa da Educação Básica, tarefa complexa que envolve a participação de vários sujeitos, entre os quais as professoras e as crianças. Tal distinção fica

ainda mais acentuada ao serem lembradas as origens distintas das duas etapas que a compõem.

2.2.1 Creches e pré-escolas: duas origens para a elaboração de uma realidade

As creches tiveram seu início ligado aos asilos infantis, cujo principal objetivo era mediar uma situação de enorme precariedade por meio do atendimento das necessidades imediatas dos desamparados, como alimentação, vestuário e abrigo. Segundo Kuhlmann Jr. (1998), as creches para crianças de zero a três anos foram a alternativa para que as mães não abandonassem mais suas crianças nas Casas dos Expostos²¹, atitude comum nos séculos XVII e XVIII em virtude da situação de extrema pobreza e miséria de grande parcela da população²².

Ainda segundo Kuhlmann Jr. (1998), uma das características primordiais dessa proposta educativa, denominada assistencialista²³, é a baixa qualidade do atendimento como seu objetivo, uma educação mais moral do que intelectual para que as crianças não pensassem muito sobre sua realidade e se sentissem resignadas em sua condição social. Outra peculiaridade era isolar a criança de possíveis meios de contaminá-las, sendo a rua o principal deles. Essa ação era considerada como uma virtude pedagógica e, dessa forma, o atendimento educacional da criança passou a ser visto como um favor aos pobres e a freqüente baixa qualidade a ser aceita como algo natural²⁴.

Por outro lado, as pré-escolas tiveram uma origem distinta, na Alemanha de 1848 com os kindergartens (jardins de infância) de Friedrich Fröebel (1782-1852), onde as crianças - pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente,

²¹ Eram consideradas “expostas” as crianças que não tinham filiação reconhecida. A Roda dos Expostos consistia em um cilindro que tinha um de seus lados abertos e girava sobre um eixo vertical. Os pais colocavam seus filhos nesta abertura que era girada e, do outro lado, uma instituição as recolhia, preservando, assim, o sigilo sobre a identidade de seus componentes familiares.

²² É importante ressaltar que, segundo Kuhlmann Jr. (1998), a creche para crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada como substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças.

²³ É importante deixar clara a distinção entre assistência e assistencialismo. Todas as pessoas necessitam de assistência, de cuidados, de auxílio para bem se desenvolver. Já a função assistencialista mencionada no texto, refere-se àquela destinada à população pobre, qual seja, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida com a qualidade, que visa apenas ao cuidado com o corpo e educa para a conformidade social.

²⁴ Vale a pena destacar que a educação assistencialista atingiu o Brasil durante o período da ditadura militar, quando encontrou terreno fértil para sua proliferação já que a Doutrina de Segurança Nacional (DSN) incluía o combate à pobreza, considerada ameaça à segurança nacional, na implementação de políticas sociais.

desabrochariam em um clima de amor e simpatia - estariam livres para aprender sobre si mesmas e acerca do mundo. Essas instituições concediam maior atenção à área cognitiva e não priorizavam apenas o cuidado, mas o desenvolvimento infantil como um todo.

Inicialmente esse atendimento também foi voltado às classes populares, mas rapidamente foi apropriado pela burguesia, que percebeu as vantagens de uma boa educação para suas crianças²⁵.

De acordo com Kuhlmann Jr. (1998), no início do século XX, as instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente como parte de um conjunto de medidas que conformavam uma nova concepção assistencial, a assistência científica, abarcando aspectos como a alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres, sendo sua grande marca a postulação como novidade, como proposta moderna, científica.

A difusão das teorias da privação cultural, na década de 1970, embasou a origem da chamada educação compensatória²⁶, que tinha por função compensar as supostas carências que as crianças pobres teriam. Esta passou a ser muito criticada pelos educadores, haja vista que a supervalorização de medidas assistenciais, como a merenda escolar, era reprovada porque teria como conseqüência a deterioração do salário dos professores e a diminuição das verbas destinadas à educação. A culpa da ausência de qualidade no ensino parecia recair sobre a grande atenção dispensada à nutrição em detrimento dos aspectos educacionais. Foi nesse contexto que educação passou a ser considerada como oposto de assistência.

Ainda em concordância com Kuhlmann Jr. (2005), o distanciamento entre assistencial e educacional opõe a função de guarda à função educativa, como se ambas fossem inconciliáveis. É importante salientar, porém, que as creches não tinham um caráter exclusivamente assistencial, mas também eram, no sentido mais amplo, educativas²⁷. Da

²⁵ É interessante enfatizar que o movimento da Escola Nova (movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX), que difundia a pedagogia ativa, incentivou o aparecimento dos jardins de infância.

²⁶ É importante ressaltar que, apesar de todas as críticas feitas a esse modelo de educação, surgido na década de 1960, ele pode ser encarado como um relativo avanço em relação à visão anterior de escola. Até então, esta tinha como função disciplinar a criança pobre, considerada como menor desvalido ou delinqüente. A partir dessa nova idéia de educação, a criança pobre passou a ser vista como carente culturalmente e sua escola a ter a função de suprir essas supostas carências provenientes do meio sociocultural a que pertencia. Assim, os problemas da pobreza passaram a ser colocados não mais como de natureza individual, mas como características sociais e culturais de determinada população julgada inadaptada à vida e à ascensão social (CAMPOS; PATTO; MUCCI, 1981).

²⁷ Hoje é consenso entre os estudiosos da Educação Infantil e reconhecida por diversos documentos do MEC a indissociabilidade entre educação e cuidado (CAMPOS, 1994; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO 2001). Todas as situações ocorridas no interior da instituição de Educação Infantil são educativas,

mesma forma, os jardins de infância não eram exclusivamente pedagógicos. Segundo esse autor, a área educacional e a assistencial se faziam e se fazem presentes nos dois casos, de modo que essas trajetórias paralelas encontraram muitos canais de comunicação durante toda a sua história.

O conceito de creche, contudo, ainda hoje traz consigo idéias e sentimentos que remetem a instituições ligadas apenas a cuidados corporais como higiene e alimentação, que atendem a classe subalterna em período integral e que têm função assistencial.

Já quando se fala em pré-escola, são despertados pensamentos e emoções relativos a instituições com objetivos educacionais, destinadas às classes privilegiadas, de meio período e com a função de preparar a criança para o Ensino Fundamental.

De acordo com dados recentes do Censo Escolar, de 2005 a 2006, o aumento no número de matrículas em creches foi inferior a 1%. Essa informação é alarmante, haja vista o número já reduzido de crianças de zero a três anos atendidas por creches em 2005, que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), só era de 13%²⁸. Assim, em 2006, enquanto 1.427.942 crianças eram atendidas por creches no Território nacional, 5.588.153 eram atendidas em pré-escolas, o que corresponde a um número mais de quatro vezes maior. Esses números confirmam ainda a presença muito forte de uma das características da história da Educação Infantil no país, qual seja, a de que o atendimento se amplia à medida que aumentam a idade da criança e a sua proximidade com o ingresso no Ensino Fundamental. Isso expressa a função, ainda atribuída à pré-escola, de preparar as crianças para a etapa subsequente da Educação Básica.

Observa-se, pois, que, de um lado, a Educação Infantil tem função de guarda e custódia das crianças. De outro, tem como objetivo preparar a criança para o ensino posterior. Em ambos os casos, esta etapa da Educação Básica esvazia-se de sentido formativo próprio.

Segundo Zabalza (1998), a escola infantil, além dos desafios comuns a todo o sistema educativo²⁹, apresenta outros específicos de sua área, como, por exemplo, reforçar a própria

independentemente de serem conscientes pela professora ou de terem sido, ou não, planejadas com essa finalidade (OLIVEIRA, 2004).

²⁸ Esses números indicam que uma das metas do Plano Nacional de Educação vai ficar no papel. Aprovado pelo Congresso em 2001, estipulava que a cobertura até os três anos chegasse a 30% em 2006 e a 50% em 2011.

²⁹ Zabalza (1998, p.13) coloca três desafios cruciais a todo o sistema de ensino: 1. Fazer com que o currículo seja concebido como processo formativo integrado; 2. Fazer de cada escola uma unidade institucional formativa com identidade própria; 3. Ampliar o espaço de conhecimento e intervenção dos professores, que passariam a ser “profissionais do currículo”.

identidade e autonomia formativa, reforçar os laços de conexão entre ela e o meio ambiente e entre ela e o Ensino Fundamental, que deve ser visto como etapa de continuidade curricular.

Um exemplo que serve de referência para o mundo inteiro de que, tanto esses quanto outros desafios podem ser superados, é o da proposta pedagógica desenvolvida em Reggio Emilia. Ao contrário do que se pode pensar, o sistema educacional de Reggio, criado por Loris Malaguzzi, não é privativo nem elitista, mas, pelo contrário, oferece atendimento integral a todas as suas crianças, inclusive aquelas portadoras de necessidades educacionais especiais (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999)³⁰.

Segundo Rinaldi (2002), em Reggio Emilia, as instituições de Educação Infantil são lugares de transmissão de cultura para as crianças, as famílias e os professores, considerados os três sujeitos da educação, mas são, também, locais onde se cria cultura, “a cultura da infância, a cultura da criança” (RINALDI, 2002, p.79), onde novas imagens de criança, infância, família e professor podem ser oferecidas à sociedade.

No Brasil, o aumento do número de pesquisas sobre a criança e sua educação (ROCHA, 1999), bem como a criação e atuação de uma Coordenadoria de Educação Infantil ligada ao MEC e a incorporação da Educação Infantil ao sistema de ensino, são exemplos atuais de como a sociedade está procurando superar esses desafios. Tais medidas também corroboram o reconhecimento e a formulação de uma nova identidade dessa modalidade de prática social, que é a Educação Infantil.

É importante salientar que, de acordo com Silva e Rossetti-Ferreira (2006), esses avanços são expressões de outros tantos que vinham ocorrendo no campo da produção de conhecimento sobre a criança pequena. Segundo as autoras, Oliveira (1994) relata como os encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), desde 1995, fundamentaram as propostas apresentadas e aprovadas na Constituição Federal. Daí a importância crucial da participação da sociedade civil para a consolidação da identidade própria da educação da criança pequena que, a cada dia, se torna mais clara e concreta.

³⁰ É importante deixar claro que Reggio Emilia é apenas o exemplo de uma experiência que deu certo. Querer copiá-la seria contraditório até mesmo com os princípios norteadores que a ela subjazem.

2.2.2 Algumas palavras sobre a interferência do Banco Mundial na educação das crianças pequenas

Como visto, é visível o destaque que o tema da infância recebe no cenário nacional e internacional, fazendo com que essa fase seja vista como um momento privilegiado para vários tipos de intervenções.

Segundo Penn (2002), todavia, as crianças pequenas estão sendo consideradas maleáveis e suscetíveis a influências externas e o argumento de que o cérebro se desenvolve com maior intensidade nos primeiros anos de vida faz com que qualquer programa que vise ao desenvolvimento cerebral seja avaliado positivamente.

Seguindo essa abordagem, o Banco Mundial propõe uma educação única para todas as crianças, já que elas passariam pelos mesmos estádios de desenvolvimento, nas mesmas idades, nas diversas regiões do mundo.

Antes, entretanto, de adentrar nesse ponto, se faz necessário um breve esclarecimento acerca do que é o Banco Mundial e por que essa instituição se interessa pelas crianças.

O Banco Mundial é a denominação genérica para inúmeras instituições financeiras internacionais, como o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Cooperação Financeira e Desenvolvimento Internacional. É propriedade de 181 países-membros, cujas perspectivas e interesses são representados por um conselho dirigente e um conselho diretor sediados em Washington. Seu objetivo inicial era promover um novo fluxo de desenvolvimento e a reconstrução das economias debilitadas pela Segunda Guerra Mundial. O Banco traduz, entretanto, essas intenções com liberalidade e, atualmente, tem interesses financeiros em quase todos os países em desenvolvimento ou em transição (PENN, 2002).

Ainda segundo Penn (IBID), a missão do Banco é como “um cântico do idealismo”, pois remete a um mundo livre da pobreza, prometendo enfrentá-la com vistas a resultados duradouros³¹.

O modelo de desenvolvimento humano que subsidia as políticas do Banco Mundial reflete o modelo de desenvolvimento econômico. A Teoria do Capital Social, que sustenta a

³¹ Apesar desses ideais, há inúmeras evidências de que essas iniciativas são mal sucedidas, como também de que podem contribuir para tornar a situação de miséria mais aguda.

idéia de que aumentar o capital social de uma pessoa leva a maior competitividade e a maior produtividade, embasa em grande parte as medidas recentes do Banco em relação ao tema do bem-estar-social. Assim, para essa instituição, o objetivo da infância é tornar as crianças adultos plenamente produtivos, o “capital humano” do futuro.

Segundo Rosemberg (2002a), as influências do Banco Mundial na Educação Infantil brasileira, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso (1994), se fazem sentir por meio de dois eixos complementares:

(...) o da reforma educacional geral que, entre outras medidas, preconizou, em seu início, a prioridade absoluta de investimentos públicos no Ensino Fundamental; o da retomada da proposta de programas “não formais” a baixo investimento público da Educação Infantil para crianças pequenas pobres. (P.12).

Essa reforma educacional, de caráter economicista, procura adequar as políticas educacionais às políticas de desenvolvimento econômico alinhadas à nova ordem mundial. É nesse contexto que o Banco Mundial estabeleceu o Ensino Fundamental como o nível privilegiado para o investimento dos recursos públicos, já que as taxas de retorno do investimento público no Ensino Fundamental seriam maiores do que em outros níveis de ensino. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) é a tradução mais concreta dessa medida³².

Outra linha de ação do Banco Mundial, agora específica para crianças pequenas, é a chamada Desenvolvimento Infantil³³ (DI), que possui uma função instrumental: prevenir ou compensar carências das crianças pobres mediante da retomada, praticamente sem alteração, dos modelos de atendimento “não formais³⁴” apoiados em investimentos públicos reduzidos e no custeio (direto ou indireto) pela comunidade.

³² É necessário esclarecer que as críticas a essa dimensão da reforma educacional não contestam a prioridade do Ensino Fundamental, mas sim a redução dos gastos públicos com educação, o que transformou a “prioridade” em “exclusividade”. (ROSEMBERG, 2002a)

³³ Rosemberg (2002a) considera inquietante que a literatura reserve a expressão “Desenvolvimento Infantil” para países subdesenvolvidos e “Educação Infantil” para os desenvolvidos, já que o primeiro conceito, além de poder ampliar o enfoque educativo para saúde e nutrição, a expressão pode driblar a regulamentação educacional que preconiza padrões institucionais e profissionais para a Educação Infantil.

³⁴ Segundo Rosemberg (2002a), os programas “não formais”, além de seu caráter informal, são programas incompletos, implantados como soluções de emergência, porém extensivas, o que redundava, geralmente, em atendimento de baixa qualidade e de grande instabilidade, sendo destinados a populações pobres que necessitam e têm direito a programas completos e estáveis como medidas de correção das injustiças sociais que sofrem histórica e sistematicamente. É o caso, por exemplo, dos programas “criança para criança” e das creches domiciliares.

O Banco defende essa posição, demonstrando exemplos de programas em países subdesenvolvidos e seus baixos custos anuais, além de sugerir outras medidas (vergonhosas!) para manter os baixos custos, como, por exemplo, a focalização dos serviços em populações desfavorecidas economicamente e a contratação de agentes comunitários treinados ou membros da família para serem “usados” como professores das crianças, o que remete às antigas creches domiciliares. Tais medidas não parecem poder ir além de uma “socialização precoce pra a subalternidade e repúdio à escola”, como já definia Rosemberg (1999) há longa data.

Além disso, tais parâmetros vão na contramão dos diversos estudos indicados pela literatura internacionalmente sobre a qualidade na Educação Infantil, como os de Zabalza (1998), os quais já foram mencionados.

É importante atentar para o poder de formação de opinião de órgãos como o Banco Mundial, os quais há tempos passaram a ter influência direta na formulação de políticas públicas e nas justificativas dadas pelos governos para isso; em outras palavras, para a maneira de se pensar a criança e a educação a ela destinada, por exemplo.

2.3 Os papéis assumidos pela professora de Educação Infantil ao longo dos séculos

*A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.
Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...
Quando se vê, já é 6ªfeira...
Quando se vê, passaram 60 anos...
Agora, é tarde demais para ser reprovado...
E se me dessem - um dia - uma outra oportunidade,
eu nem olhava o relógio.
seguia sempre, sempre em frente ...
E iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas³⁵.*

(MÁRIO QUINTANA)

Conforme visto na seção anterior, de um modo geral, as instituições de Educação Infantil ao longo de sua história, passaram por inúmeras transformações e a educação da

³⁵ Trecho do poema “Seiscentos e sessenta e seis”.

criança pequena tem cumprido várias funções no decorrer dos séculos, como: guarda, proteção, alimentação e compensação de supostas carências que as crianças pobres teriam.

A compreensão que se tem da instituição de Educação Infantil permite vislumbrar qual é ou deveria ser o papel da professora, papel este influenciado pelo que essa profissional pensa acerca da creche, da pré-escola e da população que é atendida no interior dessas instituições.

Várias foram as denominações, bem como as funções, referentes à professora da primeira etapa da Educação Básica no decorrer dos séculos: pajem, monitora, jardineira, mestra, tia, entre outras. Tais designações estão intrinsecamente ligadas aos objetivos da Educação Infantil em determinados momentos históricos da sociedade.

Em sua origem, as creches foram consideradas como uma modalidade de caridade e, dadas as próprias características inerentes a esse tipo de entidade, as atividades nela exercidas guardavam também um caráter de trabalho leigo, voluntário, mais dependente do idealismo e da boa vontade das pessoas envolvidas do que de uma formação profissional específica (CAMPOS, 1991).

Essa visão dificultou com que as pajens, profissionais que atuavam diretamente com as crianças, reivindicassem possíveis melhorias salariais e de condições de trabalho, já que essa atitude teria um caráter negativo na medida em que se contrapunha à imagem de caridade e de favor, associada ao tipo de atendimento destinado à população mais pobre.

O surgimento de outras modalidades de atendimento, preferidas pelo seu custo mais baixo³⁶, introduziu uma nova categoria de pessoal que atuava diretamente com as crianças: a monitora, sem formação especializada, que atendia grupos numerosos a partir de uma orientação, mais ou menos próxima, de professoras ou técnicos.

Segundo Campos (1991), as peculiaridades do atendimento às crianças pequenas, principalmente em creches, têm contribuído negativamente para que as pessoas responsáveis pelas crianças nessas instituições construam uma identidade profissional. Entre essas particularidades estão

1. a de desempenhar, integrada à sua ação educativa, a função de garantir, durante parte do dia, a sobrevivência do educando;
2. a de atuar junto à população mais jovem de educandos. (P. 48).

³⁶ As creches residenciais são um exemplo desse tipo de atendimento que, apesar da resistência popular e de muitos técnicos que apontavam os diversos problemas ligados à qualidade do seu funcionamento, se multiplicaram por todo o Território nacional.

Assim, o fato de muitas atividades desenvolvidas na creche implicarem uma interação mais “corpo a corpo” concorre para que não sejam percebidas como sendo educativas (estas seriam reservadas a atividades mais próximas ao modelo escolar) e delegadas à esfera do doméstico, o que induz a uma desvalorização profissional³⁷.

Campos (IBID) chama a atenção, ainda, para o fato de que tais especificidades do trabalho com crianças pequenas interferem, inclusive, na hierarquia de cargos e funções no interior das instituições educativas. Segundo a autora, são pelo menos três tipos de fatores envolvidos nessa relação:

- atividade direta com o educando (quanto mais diretamente ligada ao educando menor o prestígio do profissional);
- idade do educando (quanto menor o educando menor o prestígio do profissional);
- proximidade do corpo (quanto mais imediatamente ligado à sobrevivência- e portanto ao corpo- do educando, menor o prestígio do profissional). (P.49).

Estas reflexões podem facilitar a compreensão de algumas situações de trabalho, vivenciadas por profissionais dessa etapa educacional, e que ainda hoje se fazem presentes tanto no interior de uma mesma instituição quanto no confronto com outras. Um exemplo é a diferença salarial entre as professoras de Educação Infantil e daquelas das demais etapas da Educação Básica, ou ainda, entre as docentes que atuam em creches e as que trabalham em pré-escolas.

Na origem dos jardins de infância, havia surgido, ainda, outra personalidade responsável pela criança: a jardineira. Esta personagem deveria concentrar-se, em seu trabalho, nos interesses e necessidades das crianças, que deveriam ser tratadas por ela com todo amor e carinho, mas sem interferir em seu crescimento. As jardineiras possuíam guias de trabalho, manuais, também destinados às mães, que mesclavam germens de uma psicologia do desenvolvimento com a religião. Dessa forma, Fröebel começou a definir essa mulher não como profissional, mas como uma “meia-mãe”, que conhecia sobre os interesses e necessidades das crianças, mas que possuía essencialmente um “coração de mãe” a nortear sua conduta (ARCE, 2001).

³⁷ A esse respeito, Cerisara (2002) levanta algumas questões: “Será possível pensar no trabalho realizado com essas crianças [de 0 a 6 anos] em instituições de Educação Infantil sem atividades que incluam a maternagem e práticas ligadas ao trabalho doméstico? Serão essas atividades excludentes da competência profissional? Como construir um perfil profissional, se as práticas que são desenvolvidas se mesclam com as práticas domésticas?” (P. 56).

Para Montessori, discípula de Fröebel no início do século XX, a Psicologia do Desenvolvimento forneceria a cientificidade necessária para que esta mulher, de simples jardineira, se elevasse à categoria de mestra; entretanto à mestra, ou professorinha, como era por vezes chamada no cotidiano das salas de Educação Infantil, caberia apenas o papel de coadjuvante no ensino-aprendizagem, sendo sua principal função organizar as condições ambientais para que a criança pudesse agir de forma autônoma. Vale ressaltar, ainda, que a formação da mestra não deveria se caracterizar pelo conhecimento teórico, mas por uma autoformação, incluindo o treino e o aperfeiçoamento das seguintes aptidões: observação, calma, paciência, humildade, autocontrole, entre outras.

Com a chegada da educação compensatória no Brasil, contudo, no final século XX, conforme a qual as carências das crianças pobres deveriam ser supridas por meio da sua preparação para a alfabetização, a atitude exigida daquela que é responsável por sua educação nas pré-escolas também muda. A partir daí, suas ações ganharam um caráter mais formal de “ensino” como transmissoras de conhecimentos.

Essa figura assemelha-se à figura da “tia³⁸”, que se propaga até os dias de hoje nas instituições de Educação Infantil, demonstrando uma caracterização pouco definida da profissional que atua com crianças pequenas.

Segundo Arce (2001, p.174)

(...) essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado (...) e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados.

Kramer (2005) chama a atenção para o fato de o significado dessas denominações, a que são submetidas as professoras, poder influenciar a visão que elas têm de si mesmas, de sua autoridade e poder. Para tanto, a autora se remete a Bakhtin no que se refere aos processos de constituição da subjetividade. Segundo o estudioso, quando a expressão é materializada mediante a linguagem, ela exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental. Assim, o mundo exterior vai sendo adaptado às possibilidades da expressão, suas tendências e orientações, processo que vai constituindo o que Bakhtin denominou “ideologia do

³⁸ É interessante chamar a atenção ao fato de que a denominação “tia” também é utilizada para nomear as professoras do Ensino Fundamental, e que, supostamente, pode ter sido “importada” pela Educação Infantil, evidenciando a ausência de uma identidade própria para essa etapa educacional.

cotidiano”, que, embora não seja fixa ou ordenada em um sistema, acompanha os atos dos sujeitos e seus estados de consciência.

Com base nessa teoria, pode-se inferir que, no caso da Educação Infantil, uma subjetivação está sendo formada no cotidiano, de forma a modelar aquelas que atuam com as crianças pequenas menos como profissionais, professoras e mais como “tias”, “meninas” (KRAMER, 2005).

É interessante atentar, ainda, para a pequena (praticamente inexistente!) participação masculina entre as professoras da Educação Infantil ao longo da história, até os dias de hoje. Segundo Cerisara (2002), a busca da identidade profissional das professoras de crianças pequenas exige que seja levado em consideração o gênero a que ela pertence, já que a categoria gênero é uma dimensão decisiva na organização da igualdade e da desigualdade na sociedade.

De acordo com Campos (1991), esse afastamento do homem de profissões ligadas à Educação da Infância pode ser compreendido, tanto pelo atributo de trabalho “sujo” (principalmente em relação às creches), como pelos menores salários oferecidos para este trabalho. Além disso, a autora acrescenta outro complicador a essa lista: a sensualidade que impregna a interação adulto-criança pequena. Apesar de interdito, “suspeitar a presença do desejo nessa relação é mais facilmente admissível na interação mulher-criança que na homem-criança”. (CAMPOS, 1991, p.54). Assim, quando homens se dedicam ao trabalho educativo com crianças pequenas, passam a ser “suspeitos” tanto em relação à sua moralidade, quanto acerca da sua masculinidade.

Esse fato é preocupante, haja vista a importância das crianças poderem contar também com o referencial masculino nas instituições de Educação Infantil, o que é indispensável ao seu processo de socialização e de desenvolvimento, como destaca Cerisara (1996):

O movimento que busca a integração e a complementaridade entre feminino e masculino supõe que se abra espaço para que o homem possa lidar com o afeto, o sentimento, a maternagem, assim como para práticas profissionais com feições masculinas dentro das instituições de Educação Infantil, com vistas a colaborar para a ruptura das discriminações de gênero nas ocupações ligadas ao cuidado e à educação das crianças de 0 a 6 anos e a contribuir para o processo de socialização de meninos e meninas. (P.166).

Ainda em relação a esse tema, é importante atentar para os modelos educativos propostos pelo Banco Mundial, que, conforme visto anteriormente, prevêm a recriação de

programas que sustentam a subordinação de gênero, como as creches domiciliares. Segundo Rosenberg (2002), esses programas:

(...) consideram que as mulheres são destinadas a permanecer em casa cuidando de seus filhos ou dos filhos de outras mulheres, sem receber formação e titulação profissional; que mulheres com escolaridade incompleta merecem “cursos para mães”, com verbas da Educação Infantil e não uma formação completa como cidadãos no contexto da educação de jovens e adultos; que homens são seres inadequados para educar e cuidar de crianças. (P.25).

Os inúmeros avanços legais e científicos, contudo, que se alcançou em relação, não só à mulher³⁹, mas também no que diz respeito às crianças, principalmente por meio da promulgação da Constituição de 1988 e da divulgação dos estudos sociointeracionistas de desenvolvimento e aprendizagem humana, implicam numa reestruturação das relações sociais como um todo e na criação de equipamentos sociais já que, segundo Craidy (2005), “como sujeito de direitos políticos e sociais iguais aos dos homens, a mulher já não ficará confinada ao lar e como sujeito de direitos (...) a criança necessitará de equipamentos sociais que complementem a ação da família.” (P.02).

Nessa nova visão de criança, como sujeito de direitos, protagonista histórico e cidadão em desenvolvimento, a figura do professor não é mais aquela que molda comportamentos ou repassa conhecimentos aos alunos, mas a de interlocutor que aponta caminhos, organiza ambientes e materiais e troca informações com o educando em um processo recíproco de crescimento. O professor deste século deverá compreender que toda relação humana é transformadora e que, em decorrência, ao cuidar de uma criança, ele a estará educando, mesmo que disso não tenha plena consciência.

Segundo Campos (1994), as duas modalidades de atendimento voltadas para a criança pequena no Brasil, geralmente denominadas de “assistencial” e “educacional”, sendo a primeira destinada à camada popular e a segunda à classe média, estão longe de responder às concepções mais atuais de desenvolvimento infantil. Isto porque essas novas concepções fundamentam suas propostas curriculares em critérios de qualidade definidos por grupos de pesquisadores europeus e norte-americanos que, por sua vez, trazem nessas propostas um caráter integrado, sem privilegiar um aspecto em detrimento do outro, mas procurando dar

³⁹ De acordo com o inciso 5º do capítulo VII da Constituição de 1988, “Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher”.

conta de todos, na medida das necessidades e interesses das crianças e também de acordo com os padrões e valores culturais e da sociedade onde ela está inserida.

Assim,

(...) a perspectiva coerente com a moderna noção de cuidado tem sido usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, “cuidar”, todas fazendo parte integrante do que chamamos de “educar.” (CAMPOS, 1994, p. 35).

Kramer (2005), entretanto, chama a atenção para o fato de que o binômio cuidar e educar algumas vezes sugere a idéia de duas dimensões independentes: uma relativa ao corpo, sem levar em consideração o fato de que a atividade de cuidar não se restringe à higiene, mas engloba a saúde como um todo, os afetos e os valores morais⁴⁰, e a outra aos processos cognitivos. Para a autora, “a pedagogia, voltada para o ensino e o trabalho com as idéias, não sabe como lidar com a materialidade do corpo.” (IBID, p.65). Além disso, não se pode esquecer de que o cuidar está historicamente vinculado à assistência e ao corpo, tarefa delegada a pessoas desqualificadas profissionalmente. Logo,

(...) em espaços de formação de profissionais que atuam junto à criança pequena, é freqüente a polêmica em torno das duas atribuições, em especial quando se trata de professoras das redes públicas, que, em inúmeros casos, não assumem para si a função de cuidar por entendê-la como relativa a atividades relacionadas ao corporal e ao doméstico, como dar comida, dar banho, cuidar do espaço em que se trabalha/estuda. (KRAMER, 2005, pp. 68 e 69).

Dessa forma, a separação entre os atos de educar e cuidar também inclui uma conotação hierárquica estabelecida entre professoras e auxiliares, sendo as primeiras responsáveis pela educação da criança, e as outras, pelos cuidados, em termos bem restritos. De acordo com Cerisara (2002), tal hierarquização, que é oficial entre as duas profissionais, é evidenciada mediante indicadores concretos, tais como carga horária semanal de trabalho, salário e formação, fato que influencia a diferenciação de funções no interior das instituições.

Se acredita-se, contudo, em uma visão integrada da Educação Infantil, a co-existência desses dois tipos de profissionais, cada um responsável por uma função definida, precisa ser repensada.

⁴⁰ A atenção individualizada à criança, por exemplo, também é uma forma de cuidado. Assim, quando a professora atenta para a sua fala, aos seus desejos, quando lhe dá colo e aconchego, pode-se dizer que está cuidando dela.

Oliveira-Formosinho (2001) percebe a interligação de educação e cuidado como um diferencial do trabalho das professoras de Educação Infantil, o que inviabiliza uma separação de funções. Segundo a autora, esse acúmulo de papéis alarga naturalmente a sua função em relação à dos demais profissionais da educação⁴¹.

Assim, apesar da similaridade entre os papéis das professoras de Educação Infantil com os dos outros professores, existem muitos aspectos particulares ao trabalho das primeiras. Estes aspectos configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância. Dessa forma, Oliveira-Formosinho (IBID) apresenta um quadro organizado em torno de três dimensões que expressam a singularidade da profissionalidade das educadoras dessa primeira etapa da Educação Básica, que são:

- 1 características da criança pequena;
- 2 características dos contextos de trabalho e
- 3 características do processo e das tarefas desempenhadas pelas educadoras.

Em relação à criança pequena, a estudiosa aponta três características específicas decorrentes do seu estágio de desenvolvimento, dos seus processos de crescimento e de sua vulnerabilidade.

Segundo a autora, “a criança é um todo integrado com uma dinâmica intensa.” (ID, IBID, p. 82). Essa “globalidade” da criança, requer das professoras um alargamento de responsabilidade pelo seu funcionamento, além de proporcionar uma indefinição de fronteiras quanto à sua atuação.

Além dessa característica, a criança pequena apresenta certa dependência do adulto nas rotinas de cuidado (higiene, limpeza, saúde), fato que chama a atenção para sua vulnerabilidade (física, emocional, social) e que tem relação com a necessidade de atenção privilegiada aos aspectos socioemocionais imprescindíveis para o progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento.

No que concerne às características dos contextos de trabalho, Oliveira-Formosinho (IBID) apresenta uma variedade de contextos onde se prestam os serviços educacionais, entre os quais estão os contextos pedagógicos (que possuem uma intencionalidade educativa assumida) e os contextos de custódias (em que prevalece uma missão centrada na guarda

⁴¹ Kramer (2005) chama a atenção para o fato de que há atividades de cuidado específicas à Educação Infantil, como, por exemplo, aquelas que um bebê não pode fazer sozinho, como tomar banho; contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuida-se do outro.

segura e nos cuidados às crianças enquanto seus pais trabalham). Esta diversidade de contextos influencia as condições de trabalho das professoras no que se refere à autonomia profissional, aos processos de trabalho e ao estilo de interação com as crianças.

O âmbito alargado de relações e interações - com crianças, auxiliares, familiares, psicólogos, estagiárias etc - que se requer das educadoras de infância, a vários níveis, também é responsável pela maior abrangência do seu papel⁴² e se constitui como mais uma singularidade de sua profissão. Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2001, p.89), “podemos assim dizer que a profissionalidade da educadora da infância se situa no mundo da interação e que aí desenvolve papéis, funções, actividades, interfaces”.

Além disso, a especificidade da educação da infância revela-se, ainda, no fato de ser mais centrada no educando do que no processo educativo ou no educador. Dessa forma,

(...) o processo educativo na educação de infância distingue-se do processo educativo dos outros níveis de ensino, mesmo do nível de ensino subsequente que é o ensino primário, pela centralidade que confere à interacção iniciada pela criança como base ou elemento importante do processo educativo em jardim de infância. (ID, IBID, p. 87).

Ainda segundo a autora, uma vez assegurados os critérios básicos de qualidade, tais como razão adulto/criança e o tamanho do grupo, os fatores mais importantes que contribuem para uma melhor qualidade do trabalho das professoras são: a formação para a individualização do ensino-aprendizagem, a ênfase a atividade auto-iniciada pela criança, o suporte pelo professor ao desenvolvimento da criança, um clima social positivo e o envolvimento dos pais. Assim, características pessoais e profissionais das educadoras, como a sensibilidade e a aptidão de motivar a criança definem sua capacidade de interação no ensino-aprendizagem e constituem fator crítico na qualidade do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

Neste sentido, a Escala de Observação do Empenhamento do Adulto⁴³ (BERTRAM, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001), instrumento metodológico utilizado em vários projetos de pesquisa, no Brasil e no Exterior, e que permite focar a visão do observador nas

⁴² O modelo curricular de Reggio Emilia, por exemplo, investe uma atenção especial na interação dos professores com as crianças, com as famílias e com os demais professores como sendo este aspecto imprescindível ao bom desenvolvimento profissional das docentes e, conseqüentemente, ao atendimento de qualidade para as crianças (RINALDI, 2002).

⁴³ Para um melhor detalhamento da Escala de Envolvimento do Adulto, ver Oliveira-Formosinho (2001) capítulo 4.

características da intervenção do adulto para com as crianças, selecionou como foco três âmbitos de ação da educadora: 1 a **sensibilidade** do adulto para com a criança, 2 o grau de **autonomia** que o adulto confere à criança e 3 o grau de **estimulação** que o adulto oferece à criança.

Segundo Oliveira-Formosinho (2001), essas três dimensões do trabalho da professora de Educação Infantil propostas pela Escala permite “adentrar em águas profundas” no que se refere ao respeito pela criança, a crença na sua competência e, portanto, na sua estimulação mediante propostas de trabalho que partam das suas necessidades e interesses.

Nesta mesma direção, o papel do professor, em Reggio Emília, centraliza-se

(...) na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspiradora e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança. Uma vez que a descoberta intelectual é supostamente um processo essencialmente social, o professor auxilia mesmo quando as crianças menores aprendem a ouvir os outros, a levar em consideração seus objetivos e idéias e a se comunicar com sucesso. (EDWARDS, 1999, p.161).

Assim, na proposta pedagógica de Reggio, o professor é um verdadeiro “parceiro” das crianças, apoiando-as e oferecendo-lhes auxílio, recursos e estratégias para que possam prosseguir quando encontrarem dificuldades.

É importante, porém, destacar que as representações de professor e Educação Infantil que embasam a filosofia de Reggio Emília passam por outras, de infância e criança, que, por sua vez, podem ser reinventadas pela sociedade. Dito de outra forma, cada sociedade cria a própria representação do que são as crianças, o que se reflete na escola que é proposta a elas. Assim, uma representação forte de criança, também, é uma representação intensa do professor e da escola.

No caso de Reggio, desde o término da Segunda Guerra Mundial, Malaguzzi dedicou sua vida ao estabelecimento de uma comunidade didática composta por professores de várias linhas e especialidades que trabalhou junto por décadas, com pais, membros da comunidade e milhares de crianças, para formar um sistema que hoje funciona⁴⁴.

Apesar da grande exigência para que os professores cumpram os ideais sociais, o que demanda muito esforço e dedicação de sua parte, esses profissionais consideram o seu

⁴⁴ Um fato importante que parece distinguir os educadores de Reggio Emília de outros é o de verem o seu trabalho e desenvolvimento profissional como uma atividade pública, que ocorre dentro da vida compartilhada da escola, da comunidade e da cultura, o que faz com que coloquem um forte valor sobre si mesmos, comunicando e interagindo dentro e fora da escola. (GARDNER, 1999).

trabalho gratificante e envolvente, bem como vital para o progresso da sociedade e bem-estar humano. (GARDNER, 1999).

2.3.1 Uma nova formação para um novo professor

Diante de tantas expectativas em relação a esse novo profissional, que está em plena vigência de constituição de sua identidade, a formação específica para o exercício de sua função se faz cada vez mais necessária.

Oliveira (2004) argumenta que a formação desse novo educador deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente expressivas, e para interagir com crianças pequenas. O documento *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (1998b, vol. I) traz em seu texto que “as crianças precisam de educadores qualificados, articulados, capazes de explicitar a importância, o como e o porquê de sua prática...” (P.18). Por sua vez, Machado (1999), a partir de uma atitude interacionista, propõe que o educador seja um mediador eficiente das interações das crianças, sendo capaz de organizar ambientes que promovam essas interações, além de trazer sempre um elemento de conhecimento novo. Kuhlmann Jr. (1998a), ao refletir sobre a formulação de propostas pedagógicas que tomem como ponto de partida a criança, alerta: “... não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que as educam.” (P.65).

Neste sentido, a LDB/96, em seu artigo 62, traz como exigência a formação mínima em nível médio na modalidade normal para a atuação do professor junto a turmas de Educação Infantil, o que significa um progresso se for levado em consideração o número de professoras sem uma formação mínima trabalhando com crianças de até seis anos ao longo da história.

Até o momento atual, entretanto, uma titulação de nível médio ou superior não garante a preparação adequada para o trabalho com crianças pequenas. Um aluno do curso de Pedagogia, por exemplo, pode obter o diploma sem ter participado de uma única disciplina específica da área de Educação Infantil, já que em grande parte dos cursos estas disciplinas são optativas.

Atento a esse fato, o Conselho de Educação do Ceará incluiu na elaboração da Resolução N.º 361/2000⁴⁵, a exigência de

(...) haver a inclusão nos programas dos cursos em nível médio e superior (licenciatura, seqüenciais ou de pós-graduação) de conteúdos que abordem as seguintes temáticas: desenvolvimento da criança; histórico, concepções e funções da Educação Infantil; estratégias de organização do espaço e dos materiais, no âmbito da Educação Infantil; concepção e estrutura curricular específicas para a Educação Infantil, nelas incluídas as didáticas especiais.

Outro aspecto alvo de atenções, quando se fala na redefinição do currículo dos cursos de Pedagogia, diz respeito à necessidade de ampliar a experiência docente dos alunos em instituições de Educação Infantil. Acredita-se que o contato com crianças desde o início do curso facilitará a compreensão acerca do seu papel nas relações de cuidado e educação das crianças, trazendo discussões enriquecedoras para sua formação e evitando uma possível frustração profissional.

Observa-se, pois, que há uma grande diferença entre possuir uma titulação para trabalhar com crianças pequenas e ter uma formação adequada para esse fim. O primeiro caso diz respeito a um título mediante o qual o estudante obtém “autorização”, por meio de um diploma, para atuar na Educação Infantil, enquanto o segundo refere-se a todo um processo pelo qual o aluno tem estreito contato com diversos assuntos específicos para trabalhar com essa faixa etária, tendo a oportunidade de refletir sobre inúmeras situações e realidades da área e onde o diploma representa o ápice dessa jornada.

Dados recentes do MEC (2002), todavia, informam sobre o baixo nível de formação dos docentes que atuam em creches e pré-escolas no Brasil, e mais especificamente no Nordeste: existem 15.756 professores atuando em creches nessa região, dos quais apenas 1.163 possuem nível superior completo, o que representa 7,4% dos docentes atuantes nessa etapa da educação. Já na pré-escola, apenas 10,4% do total de professores detêm essa formação.

Esses dados são preocupantes, haja vista a intrínseca relação entre a formação do professor e a qualidade dos serviços prestados às crianças em instituições educativas.

As lutas que vêm sendo travadas em prol de uma formação adequada e de qualidade para as professoras da Educação Infantil, contudo, não podem esquecer de que as condições

⁴⁵ Vale registrar que, neste Estado, a sociedade civil, representada principalmente pela então Comissão Interinstitucional de Educação Infantil (hoje Fórum de Educação Infantil) do Ceará, contribuiu ativamente na elaboração desta Resolução.

de trabalho e a valorização profissional, entre outros fatores, também implicam o serviço prestado pelas docentes e precisam ser levadas em consideração pelas políticas públicas. Por outro lado, é preciso ter atenção redobrada para que, na busca por uma melhor formação para as professoras da infância, evitem-se erros antigos, a fim de que se possam vislumbrar maiores chances de sucesso nessa empreitada.

Vários autores, como Cruz (1996a), Machado (1998), Oliveira (2003), e Porto e Cruz (2004) dedicaram-se a esse tema, trazendo inúmeras contribuições à área.

Segundo Cruz (1996), os cursos de formação para professores de Educação Infantil não podem perder de vista dois grandes conjuntos de informações que precisam ser trabalhados: aquele referente à **criança e sua família** - o desenvolvimento infantil em suas múltiplas dimensões; a história, as condições socioeconômicas, os costumes, os valores, as brincadeiras etc, das famílias - e outro com **informações relacionadas à creche/pré-escola e ao trabalho que deve desenvolver junto às crianças e suas famílias** – pequeno histórico e situação atual do atendimento à criança no Brasil; tópicos de Linguagem, Matemática, Ciências, Artes e atividades físicas; informações sobre o delineamento da programação, planejamento de rotinas e atividades, organização dos espaços e dos materiais, elaboração de avaliações etc; dados sobre as necessidades e problemas nutricionais da infância, organização de cardápios etc e sobre a saúde da criança pequena; ética, legislação sobre a criança e a respeito do funcionamento das creches e pré-escolas⁴⁶.

Além dos conhecimentos abordados há pouco, a autora enfatiza a necessidade de os cursos de formação desenvolverem habilidades e competências das professoras, dentre as quais destaca a **observação** (não apenas da criança, mas do seu próprio trabalho) e a **descentração do próprio ponto de vista**, para que possa compreender melhor o pensamento das crianças para, então, problematizá-lo e instigá-lo.

Após extensa revisão bibliográfica sobre a especificidade da formação do professor de Educação Infantil, Machado (1998) propõe quatro eixos básicos a serem contemplados em propostas de formação para a área: **Crescimento e desenvolvimento de crianças pequenas** – abordando os aspectos básicos de saúde e do desenvolvimento infantil, o período de adaptação, o brinquedo como mediador do desenvolvimento infantil etc.; **Profissionais da Educação Infantil e cotidiano** – abrangendo a formulação da proposta pedagógica, a

⁴⁶ A autora chama a atenção sobre a forma como essas informações serão utilizadas pelo professor, que dependerá do projeto educacional da instituição da qual faz parte.

organização dos espaços, materiais disponíveis e das rotinas instituídas, dentre outros; **Identidade profissional** – compreendendo preconceitos e estereótipos, ética profissional, implicações do trabalho junto às crianças e suas famílias, possibilidades de formação profissional etc.; **Sistemas educacionais** – histórico da Educação Infantil nos sistemas educacionais, legislação, dentre outros temas.

Para Oliveira (2003),

(...) como na relação com a criança o professor repete suas próprias experiências infantis, em sua formação profissional ele precisa reconhecer suas **emoções**, trabalhar certos **sentimentos** que lhe desperta a atuação profissional, analisar continuamente suas **próprias frustrações** e **sua agressividade** para poder estabelecer uma relação segura com a criança, co-construir com ela conhecimentos em clima carinhoso e ter uma compreensão mais autônoma do próprio trabalho. (p.08). (Grifou-se).

Segundo Porto e Cruz (2004), é essencial que os cursos de formação para professoras de Educação Infantil possibilitem o **contato com a brincadeira**, haja vista a importância da relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil. Segundo as autoras, na medida em que as professoras compreendem que a “linguagem do brinquedo pode transformar a vida na/da escola” (p.220), poderão mudar radicalmente as suas práticas educativas.

Para que essa conscientização ocorra, porém, e a professora se aproprie do “conhecimento/sentimento” da importância da brincadeira para as crianças, não é suficiente que o tema seja abordado apenas teoricamente:

É essencial que isso seja feito de forma vivencial para que os professores possam dá-se conta, por intermédio de suas mãos, dos seus olhos, dos seus ouvidos, do seu corpo, dos seus valores morais e educativos, que o brinquedo é importante para que a criança possa desenvolver-se, tendo um rico contributo não só no aspecto psicológico, como sócio-cultural e, ainda, no aspecto pedagógico. Por isso é necessário que, além de conhecer o significado do brinquedo, o professor brinque. (PORTO; CRUZ, 2004, pp. 221 e 222).

Diante de tudo o que foi posto até aqui, fica evidente que, se existe a pretensão de melhoria na qualidade dos serviços oferecidos às crianças pequenas, é necessário o comprometimento com a qualidade de seus professores, que, por sua vez, encontra-se vinculada à sua formação profissional. Assim, poder-se-á contribuir também para a promoção de práticas educativas que permitam a essas crianças adquirir elementos que lhes possibilitem participar ativamente da sociedade na qual estão inseridas, que é complexa, mas que pode e deve ser justa.

2.4 A Teoria das Representações Sociais

*O pensamento é por natureza comunicativo.
Considerar o pensamento na cabeça de um só é
privá-lo de tudo o que o torna vivo e
importante para as pessoas.*

(SÈRGE MOSCOVICI)

Esta seção se destina a apresentar os princípios teóricos fundamentais da Teoria das Representações Sociais⁴⁷ (MOSCOVICO, 1976; 2001) e seus desdobramentos, por meio dos estudos de Denise Jodelet (2001) e Willem Doise (2001), os quais serviram de base epistemológica para a presente pesquisa.

É importante lembrar que diversas representações sociais acerca de vários objetos de representação são constituídas e expressadas ao longo da existência de cada sujeito. Quando se trata, porém, de único objeto e de um só indivíduo ou grupo social a representá-lo, o conjunto das crenças, opiniões, atitudes e informações desse indivíduo ou grupo, envolvendo aquele objeto, configura-se como a sua representação social formada em relação a ele. A cada objeto equivale uma representação de um indivíduo ou grupo, formulada em um determinado momento de sua vida. Por esse motivo, quando existe apenas um objeto de representação por parte de um grupo, faz-se menção à representação social (no singular) desse grupo acerca daquele objeto. Por outro lado, se são vários os objetos de representação dos sujeitos, deve-se falar nas representações sociais (no plural) desses sujeitos em relação àqueles objetos. Essa explicação se faz necessária na medida em que, ao longo do texto, a expressão “representação social” aparece das duas formas, no singular e no plural, de acordo com o contexto focado.

2.4.1 Breve histórico

A expressão “representações sociais”, cunhada pelo psicólogo francês Sèrge Moscovici, na década de 1960, surgiu a partir dos estudos do sociólogo francês Émile Durkheim (1978) sobre “representações coletivas”. Segundo o autor,

⁴⁷ Em virtude da variedade das dimensões possíveis para o estudo das representações sociais, uma diversidade de termos (idéias, pensamentos, percepções, compreensões etc) são utilizados, nesta pesquisa, para se fazer referência a esse tema.

As representações coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com sua natureza (...) Se ela aceita ou condena certos modos de conduta, é porque entram em choque ou não com alguns de seus sentimentos fundamentais, sentimentos estes que pertencem à sua constituição. (P. 79).

Durkheim fez uma distinção entre os estudos das representações individuais, que são do domínio da Psicologia, e das representações coletivas, de domínio da Sociologia. Ao propor tal divisão, esse autor procurava dar conta de um todo, mas se fundamentava em uma concepção de que as regras que comandavam a vida individual (representações individuais) não eram as mesmas que regiam a vida coletiva (representações coletivas). Para ele, o substrato da representação individual era a consciência própria de cada um, sendo, portanto, subjetiva, flutuante e perigosa à ordem social. Por outro lado, o substrato da representação coletiva era a sociedade em sua totalidade e, por isso, seria impessoal e ao mesmo tempo permanente, garantindo, dessa forma, a ligação necessária entre os indivíduos e, conseqüentemente, a harmonia da sociedade (COSTA ; ALMEIDA, 1999).

Para Durkheim, as representações coletivas não se reduziam à soma das representações dos indivíduos que compunham a sociedade, mas eram, mais do que isso, um novo conhecimento, que superava a soma dos indivíduos e favorecia uma recriação do coletivo.

Uma função primordial das representações coletivas, entretanto, era a transmissão da herança coletiva dos antepassados, que apenas acrescentava às experiências individuais tudo o que a sociedade acumulou de sabedoria e ciência ao passar dos anos. Nessa perspectiva, desconsiderava os fenômenos presentes nas sociedades contemporâneas, caracterizados, sobretudo, por plasticidade, mobilidade e circulação.

É justamente nessa questão que Moscovici diverge de Durkheim, reconhecendo a existência de outra ordem de fenômenos que exige novos elementos à sua elaboração. Para Moscovici, não é apenas uma herança coletiva dos antepassados que é transmitida de maneira determinística e estática. O indivíduo tem papel ativo e autônomo na formação da sociedade, da mesma forma que é criado por ela (MOSCOVICI, 1976).

Neste sentido, uma das maiores contribuições para a formulação da Teoria das Representações Sociais foi a do psicólogo suíço Jean Piaget (1977; 1978), mediante suas investigações sobre a formulação do pensamento infantil. De acordo com o autor, a criança não está circunscrita apenas à sociedade dos adultos, mas ela se insere também em sociedades

espontâneas com outras crianças, com as quais estabelece relações. Observando a interação desses grupos, Piaget pôde perceber que o julgamento das crianças mais novas, geralmente submetidas à disciplina dos pais, sobre diversos fenômenos, difere do julgamento realizado pelas crianças maiores que, em virtude de uma atenuação do egocentrismo, conseguem perceber o ponto de vista do outro e interiorizam melhor as regras. Assim, à medida que a criança se emancipa da pressão direta para se submeter a uma série de outras influências, dentre as quais as de seus pares, conquista certa autonomia. Na medida em que os vínculos entre os indivíduos de cada grupo se tornam mais densos e recíprocos, a pressão do segundo sobre o primeiro diminui, o que os leva a formar representações distintas. Tal constatação põe abaixo um dos pressupostos do Sociólogo francês, ou seja, a homogeneidade das representações transmitidas ao longo das gerações no seio de uma coletividade.

Além disso, o fato de uma representação social substituir os mitos e as lendas das sociedades consideradas mais tradicionais reafirma que a noção de representações coletivas não se sustenta em sociedades dinâmicas. O fácil acesso aos “produtos científicos”, promovido pela velocidade da informação, mina a “criatividade” das histórias populares e contribui, amplamente, para várias tomadas de posição (DOISE, 2001) sobre tais produtos⁴⁸.

As idéias defendidas por Vygotsky (1989; 1996) acerca do desenvolvimento cultural também contribuíram para a formulação da teoria de Moscovici. Segundo o cientista bielorrusso, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores só ocorrem por meio da relação com o meio. Nessa relação, o processo de “internalização” do conhecimento passa por várias transformações, sendo que na primeira delas uma operação externa passa a acontecer internamente após ter sido reconstruída. Em seguida, os processos estabelecidos nas relações “interpessoais” se transformam em “intrapessoais”. E, finalmente, esta transformação do “inter” para o “intrapessoal” acontece durante os múltiplos eventos que se sucedem durante o desenvolvimento. A partir dessas interações em que o indivíduo participa, um novo saber se edifica e serve de base para outros saberes. Esse fato foi igualmente considerado por Moscovici na elaboração da sua teoria.

Assim, com o intuito de romper com a dualidade estabelecida por Durkheim (1978) entre o indivíduo e a sociedade, e atribuir um caráter mais sociológico à Psicologia Social,

⁴⁸ Jodelet (2001) exemplifica como, na ausência de referências médicas claras, as pessoas elaboraram suas próprias teorias sobre a Aids, apoiadas nas informações que dispunham sobre os portadores (drogados, homossexuais, hemofílicos...) e aos vetores do mal (esperma e sangue).

Moscovici (1976) inaugurou a dicção “representações sociais”, visando a estabelecer um espaço próprio para a Psicossociologia.

2.4.2 Representações Sociais: o que são, como e por que são criadas

Segundo a literatura consultada, a perspectiva teórica das representações sociais traz explicações sobre a feitura do saber não científico e tem como uma de suas principais finalidades tornar um objeto não familiar algo conhecido para os agentes sociais que o representam (ARRUDA, 2002). O saber não científico, também chamado de saber do senso comum, é aquele que se ocupa dos objetivos práticos que contribuem para a organização da vida social dos grupos participantes na elaboração desse conhecimento.

A Teoria das Representações Sociais busca, basicamente, explicação para três fenômenos. O primeiro se refere a como os sujeitos se tornam conhecedores da realidade social. O segundo diz respeito ao processo de significação dessa realidade para os sujeitos e o último se relaciona às possíveis causas da sua transformação. Dessa forma, ao entrarem em contato com uma nova informação, os indivíduos buscam transformar o desconhecimento, inicialmente estranho, em algo que lhes é familiar para, assim, posicionar-se diante dele. Portanto, segundo a teoria, se faz necessário conhecer a representação social de um determinado segmento da sociedade acerca de um objeto qualquer para que se compreenda o comportamento das pessoas em relação a ele (OLIVEIRA ; WERBA, 2001).

Apesar da visível resistência de Moscovici em determinar um conceito único para sua teoria, o que lhe rendeu várias críticas⁴⁹, nos seus escritos, é possível encontrar passagens que ilustram o que o autor realmente concebe como sendo representações sociais:

Representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias idéias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas. Dentro destes limites, o fenômeno pode ser denominado representação social. Tem um caráter moderno pelo fato de que, em nossa sociedade, substituí mitos, lendas e formas mentais correntes nas sociedades tradicionais. (MOSCOVICI, 2001, p. 63).

⁴⁹ A cautela de Moscovici em relação à formulação de um conceito único para sua teoria justifica-se pelo fato do autor entender a Psicologia Social como uma ciência em elaboração e com características tão dinâmicas quanto o próprio fenômeno da representação.

Assim, as representações sociais constituem uma modalidade específica de conhecimento, cuja função é a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. Podem ser consideradas, ainda, como sendo “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (JODELET, 2001, p.22).

Como é gerado esse conhecimento? De acordo com Sá (2004), trata-se de uma compreensão alcançada por indivíduos que pensam, mas não sozinhos, pois a semelhança de seus pronunciamentos demonstra que pensaram juntos sobre os mesmos assuntos. Dessa forma, esse conhecimento é uma elaboração individual, mas de origem social⁵⁰.

Por que são criadas? De acordo com Moscovici (2001), quando uma nova informação chega a um grupo, é criada uma tensão entre seus membros que temem perder os referenciais habituais de compreensão. Diante disso, cada componente do grupo procura representar essa nova informação tornando-a familiar a algum conhecimento preexistente. Assim, o propósito das representações sociais é tornar algo não familiar em familiar com o intuito de restabelecer a identidade do grupo perante o que ameaça seu equilíbrio e sua ação.

Ao formalizar sua teoria, Moscovici (1976) concluiu que uma representação social é formada por meio de duas atividades ao nível da mente: a objetivação e a ancoragem. Apesar de seu caráter psicológico, essas duas atividades recebem uma influência direta do contexto social em que estão inseridos os indivíduos, com suas experiências e suas histórias de vida. Por essa razão, a representação social revela íntima relação entre uma figura (imagem) e um conceito socializado (significação), ou seja, o produto proveniente da primeira dessas duas atividades mentais é conceituado por uma categoria socialmente compartilhada pelos sujeitos produtores da representação no segundo processo. A representação, portanto, configura uma atividade psíquica e social ao mesmo tempo.

Para que se possa ter uma compreensão mais clara desses dois processos, ou seja, das formas mediante as quais se concretiza o propósito de tornar o não-familiar em familiar, será realizado maior detalhamento.

A objetivação é a materialização, em uma imagem, de um objeto (conceito). Por meio dessa técnica, o sujeito tenta, mediante o recurso da imagem, explicitar o que pretende dizer,

⁵⁰ A grande novidade dessa teoria não está no reconhecimento da interação indivíduo/meio, mas na interface dessa relação, ou seja, para Moscovici o que importava era entender como o social interferia na elaboração das representações sociais dos indivíduos e como estas interferiam na elaboração das representações sociais do grupo a que pertenciam (COSTA ; ALMEIDA, 1999).

isto é, procura materializar, num conjunto de imagens, um conceito abstrato, reconstituído e transformado em “supostos reflexos do real”⁵¹ (MAZOTTI, 1994). Objetivar, na visão moscoviciana, significa, ainda, transferir para a linguagem corrente elementos da língua científica, de maneira que passe a obedecer a uma nova convenção, ou seja, é uma elaboração formal de um conhecimento, pelo indivíduo (JODELET, 2001).

São três os seus componentes:

1 uma formulação seletiva, isto é, a apropriação de determinados elementos e a recusa de outros;

2 integração ao núcleo figurativo⁵², isto é, a transformação do conhecimento novo em algo familiar, coerente com o referencial que já traz consigo, forjando, para isso, uma visão do conhecimento que seja coerente com sua visão de mundo e

3 a naturalização, decorrente do processo anterior, que permite ao indivíduo materializar os elementos das ciências em elementos de sua realidade de senso-comum, dotando-os de uma realidade própria, de um significado peculiar, coerentes com as suas capacidades de compreensão.

Segundo Jodelet (2001), entretanto, a objetivação não garante a inserção orgânica do novo conhecimento. É um outro processo, denominado de ancoragem, em relação dialética com a objetivação, que vai garanti-lo, mediante a articulação das três funções basilares da representação da realidade: função cognitiva de integração da novidade, função de interpretação da realidade e função de orientação das condutas e das relações sociais.

A ancoragem pode ser entendida pela integração cognitiva de um elemento novo a um sistema de pensamento que já existia e nas transformações implicadas nesse processo (JODELET, IBID).

Segundo Moscovici (1976), ancorar é classificar e denominar, pois coisas que não são classificadas nem denominadas são estranhas e ameaçadoras.

A classificação acontece mediante a escolha de um dos paradigmas estocados na memória dos sujeitos, com o qual eles comparam o objeto a ser representado e decidem se ele pode ou não ser incluído na categoria em foco.

⁵¹ Moscovici (1981, apud LEME, 2004), utiliza com exemplo desse processo, o fato de se comparar Deus a um pai, o que faz com que uma pessoa preencha a mente e desperte os sentimentos correspondentes.

⁵² Núcleo figurativo, segundo Moscovici (1976), pode ser entendido como um complexo de imagens que reproduz visivelmente um complexo de idéias.

Quanto à denominação, Moscovici assinala que, ao denominar alguma coisa, os indivíduos a tiram de um anonimato perturbador para dotá-la de uma genealogia e incluí-la num complexo de palavras específicas, para localizá-la, de fato, na matriz de identidade da cultura da qual fazem parte.

Jovchelovich (1995, p.82) resume os processos de objetivação e ancoragem:

Objetificar é também condensar significados diferentes - significados que freqüentemente ameaçam, significados indizíveis, inescutíveis - em uma realidade familiar. Ao assim o fazer, sujeitos sociais ancoram o desconhecido em uma realidade conhecida e institucionalizada e, paradoxalmente, deslocam aquela geografia de significados já estabelecida, que as sociedades, na maior parte das vezes, lutam para manter. As representações sociais emergem desse modo como processo que ao mesmo tempo desafia e reproduz, repete e supera, que é formado, mas que também forma a vida social de uma comunidade.

Assim, é por meio da objetivação e da ancoragem que se explica como as características de um determinado objeto social são modificadas para atenuar o estranhamento dos sujeitos em relação a ele.

A representação possui, no entanto, outras quatro finalidades importantes que foram classificadas por Abric (1994) em funções de saber, de orientação, identitárias e justificatórias. Essas funções, sob a perspectiva de Jodelet (2001), são preenchidas pela representação social para a “manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo a ela ligados” (p.35) na medida em que os indivíduos buscam evitar a incontornabilidade da estranheza do objeto.

O primeiro tipo de funções da representação social tem como intuito a explicação e a compreensão da realidade. Essa compreensão acontece por intermédio da relação coerente que se estabelece entre a realidade social e o funcionamento cognitivo dos sujeitos. Estes, no decorrer de suas vidas, aderem a determinados valores e crenças que, naturalmente, vão sendo comunicados, transmitidos e atualizados pelas trocas sociais. Desse modo, a representação social também permite aos sujeitos realizarem ações concretas e coerentes sobre a realidade.

O segundo tipo de funções da representação social, denominadas funções de orientação, influencia os sujeitos na realização de determinadas ações. Mediante essa função, o comportamento dos agentes sociais e suas práticas são direcionados, ou melhor, antecipadamente definidos pela seleção de informações e pelas interpretações que tendem a adequar a realidade de acordo com a representação. Por este motivo, a maioria dos estudos na área afirma que a ação dos indivíduos é prescrita pela representação social que eles formulam

acerca do contexto sociocultural em que estão inseridos. Ainda não há, porém, um consenso geral entre os estudos que tratam dessa questão, a da relação entre a representação e as práticas sociais⁵³.

As funções identitárias da representação social têm como objetivo definir a identidade de um grupo e situá-lo no campo social. Elas compatibilizam a identidade do grupo com os sistemas de valores e crenças operados no decorrer da sua vida em sociedade e da sua história. Além disso, a representação permite a distinção do grupo que a produziu em relação a um outro grupo. Isso ocorre exatamente porque a comunicação entre eles permite identificar as muitas representações próprias de determinados segmentos e não de outros.

O último tipo de funções da representação social são as denominadas funções justificatórias, que pretendem justificar as atitudes e/ou comportamentos dos agentes sociais diante de certas situações, ou ainda, em relação aos outros sujeitos que delas participam. Isso ocorre porque a representação busca explicações adequadas à realidade dos sujeitos.

É importante ressaltar o fato de que as representações sociais não são necessariamente conscientes e vão além de simples opiniões⁵⁴ sobre os assuntos ou atitudes em relação aos objetos sociais neles envolvidos (MINAYO, 1995; MADEIRA; CARVALHO, 1997). De acordo com Moscovici (1989, apud LANE, 2004), a elaboração das representações sociais implica um intercâmbio da intersubjetividade com o coletivo na constituição de um saber que não ocorre apenas como um processo cognitivo, mas que contém aspectos inconscientes, emocionais e afetivos, tanto na sua produção como na sua reprodução.

Ainda, segundo Minayo (1995), embora algumas formas de pensar a sociedade sejam abrangentes, cada grupo social faz dessa visão abrangente uma representação particular, de acordo com a sua posição no conjunto da sociedade. Dessa forma, as representações podem ser consideradas como base para o estudo do social, pois retratam e refletem a realidade segundo determinado segmento da sociedade.

Faz-se necessário enfatizar, porém, que as representações sociais não devem ser tomadas como verdades científicas, reduzindo a realidade à concepção que os homens fazem dela. Por outro lado, há aproximações entre o saber natural, ou do senso comum, e o

⁵³ Campos (2003) apresenta uma interessante discussão sobre o tema, mostrando que os estudos realizados no campo da Teoria das Representações Sociais, até hoje, classificam-se em três tipos: os que defendem que as práticas determinam a representação social, os que afirmam o contrário dessa proposição e os que discutem e afirmam a autodeterminação recíproca entre elas.

⁵⁴ De acordo com Madeira; Carvalho (1997, p.184), “a representação diferencia-se da opinião pela linearidade e imediatismo desta e o caráter contraditório, por vezes ambíguo, daquela”.

conhecimento científico, em virtude das representações sociais serem formadas, inclusive, pela difusão e propagação das idéias científicas no mundo de comunicações cotidianas. Dessa forma, pode-se dizer que “o conhecimento científico é a matéria-prima para a construção das representações sociais.” (SÁ, 2004, p.29).

Não se pode esquecer, ainda, de que as representações sociais são mediatizadas pela linguagem⁵⁵. Segundo Madeira (1997, p.10),

É na linguagem que se constrói a significação da conduta, do gesto, do olhar. É tornando-se palavra, proferida e silenciada, que estes passam a ter um sentido construído pelo sujeito, nas relações com o outro, com os outros, num tempo e num espaço. Nestas relações, não só o homem se descobre, ao descobrir o outro, como, com este, apreende e se apropria de valores, normas, símbolos, significações, que marcam e definem seu espaço nas relações e outros que se impõem. Torna-os palavra e, assim fazendo, os (re)cria, no movimento mesmo de sua própria nomeação.

Portanto, é pela linguagem que, segundo a autora, o sujeito atribui sentido ao que, cotidianamente, lhe chega. É uma elaboração do sujeito como sujeito histórico e concreto, nunca uma imposição do objeto.

Segundo Bakhtin (1978, p.36), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, (...) é o modo mais puro e sensível de relação social”. E, quando se trata da comunicação da vida cotidiana, particularmente, as palavras são fundamentais pois, apesar de não serem a própria realidade, a representam.

É importante lembrar, finalmente, que segundo Tavares (1997, p.118), “sempre que expressamos uma representação estamos nos expressando, pois, evidenciamos aquilo que para nós constitui os elementos básicos do que queremos comunicar”.

Dessa forma, estudar as representações sociais das professoras sobre a infância, a criança, a Educação Infantil e o papel do professor contribui para compreender o significado desses conceitos em suas vidas e, portanto, o trabalho pedagógico desenvolvido por essas profissionais.

⁵⁵ O termo “linguagem” deve ser aqui entendido como uma elaboração social e histórica, que se instaura, se desenvolve e se enriquece na relação do homem com o outro, num tempo e num espaço (MADEIRA, 1997).

2.4.3 Duas abordagens para o estudo das representações sociais

Nesta pesquisa, procurou-se articular duas perspectivas sobre as representações sociais: a dimensional (JODELET, 2001) e a psicossociológica (DOISE, 2001). De acordo com as explicações de Arruda (2002), enquanto a primeira dessas abordagens trata das dimensões das representações sociais como um saber compartilhado, a segunda se preocupa em descrever o princípio que organiza os seus elementos estruturais em um sistema com base nas determinantes de ordem social, especialmente, aqueles que exerceram influência no momento da formação da representação. Segundo as argumentações de Sá (1996), a junção das perspectivas de Jodelet e Doise configura-se em uma forma interessante de complementar a “grande teoria” elaborada por Moscovici.

- **Abordagem dimensional**

Denise Jodelet (2001) foi uma das maiores colaboradoras de Moscovici no estudo das representações sociais. Em sua pesquisa sobre a representação social da loucura, realizada em uma comunidade no interior da França, a autora pôde constatar a existência de crenças sobre a transmissão da doença mental por meio de secreções corporais e, analisando com maior profundidade tais crenças, pôde demonstrar como sua permanência encontrava razão de ser nos processos simbólicos que estigmatizavam o doente. Assim, os conceitos de saúde e doença constituíam-se referências para as práticas terapêuticas, pois suas múltiplas significações determinavam condutas, atitudes e decisões com relação ao tratamento (VIETTA; KODATO, 2001).

De acordo com Jodelet (2001), a definição para representação social:

- é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam;
- tem com o seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações) ;
- é uma forma de saber ou de conhecer: a representação será apresentada como uma modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes lingüísticos, comportamentais ou materiais e

- qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácia social.

Segundo a autora, as questões levantadas pela articulação deste conjunto de elementos e de relações podem ser condensadas na seguinte formulação: “quem sabe e de onde sabe? o que e como sabe? sobre o que sabe e com que efeitos?” (JODELET, 2001, p.28).

Sob a óptica de Jodelet, ao tentar apreender o conteúdo de uma representação social, o pesquisador estará acessando o seu campo representacional. Este campo pode ser tratado e estudado de duas maneiras: como um “campo estruturado” e/ou como “um núcleo estruturante”. Em ambos os casos, duas orientações, não excludentes, destacam-se. No primeiro, o qual foi adotado na presente pesquisa, são observados os constituintes das representações, ou seja, as informações, as imagens, as crenças, os valores, as opiniões e os elementos culturais ideológicos que caracterizam os grupos sociais. Estes grupos ou segmentos se diferenciam uns dos outros quanto ao grau e à substância das “informações” que tenham disponíveis acerca de um determinado objeto de representação, que se refere tanto à qualidade quanto à quantidade dessas informações. Estas informações são colhidas, geralmente, por meio da aplicação de enquetes, pela realização de entrevistas ou tratamento de material verbal registrado em documentos.

No segundo caso, o conteúdo da representação é apreendido do ponto de vista semântico, com a utilização de variadas técnicas de associação de palavras. Desse modo, são abordados conjuntos de significações que destacam as estruturas elementares onde são cristalizados os sistemas de representação.

- **Abordagem psicossociológica**

Moscovici (1976) defende a posição de que as dimensões do conteúdo de uma representação social são identificadas mediante a estruturação do seu “campo representacional”, das “atitudes” a que este campo serve de suporte e dos componentes de “informação” nela contidos. Tendo consciência de que as atitudes recebem uma influência direta do contexto social no qual os grupos estão inseridos e, por isso, varia de grupo para grupo, diferenciando-os uns dos outros, o autor concebe a última categoria (informação) como

sendo a mais freqüente das três dimensões. Dessa forma, acentua que “uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada.” (MOSCOVICI, 1976, p. 74).

Com arrimo nesses pressupostos, Doise (2001) enfatiza a importância, para o pesquisador que pretende associar o psicológico e o sociológico, do estudo da ancoragem das atitudes nas relações sociais que as produzem. Segundo o autor, “Estudar a ancoragem das atitudes nas relações sociais que as geram significa estudá-las como representações sociais.” (P.190). Dessa forma, para Doise, a objetivação, que torna concreto o que é abstrato, acontece no plano psicológico e, por isso, a atitude de um sujeito ante o objeto de representação pode ser considerada como o elemento que traduz essa transformação. Nas palavras de Dieb (2004), “a atitude implica naturalmente o resultado ou o produto imediato da objetivação e, desse modo, é no estudo da ancoragem das atitudes que se pode conhecer as representações de um determinado grupo social.” (P.90).

Assim, as atitudes são subsídios que podem indicar os posicionamentos dos sujeitos em relação ao objeto. Por intermédio desses posicionamentos, é possível fazer relações com o condicionamento social que os engendram, isto é, com as condições sociais de produção da representação social. Por conta disso, as “tomadas de posição simbólica” (DOISE, 2001, p.193), ou seja, as opiniões, atitudes ou estereótipos, imbricados em relações sociais diferenciadas, devem ser analisados como indícios dessas representações, as quais são os seus princípios organizadores. Esse empreendimento científico de Doise possibilitou, então, entender que os posicionamentos descritos pelas professoras de Educação Infantil, que participaram dessa pesquisa, em relação à infância, à criança, aos objetivos da Educação Infantil e ao papel do professor, constituem marcas de suas representações sociais sobre esses temas.

É importante enfatizar o fato de que, na feitura da representação social, são impressas na representação características oriundas das necessidades, anseios e interesses próprios de cada grupo social. Assim sendo, Jodelet (2001) assinala que o ato de representar promove uma alteração, ou, com suas palavras, uma “defasagem” nas características desse objeto, ocasionada, principalmente, pelas intervenções normativas do grupo. Essas intervenções são os valores e as crenças compartilhadas, as implicações de ordem individual e os engajamentos sociais dos sujeitos. Como consequência dessas defasagens, o conteúdo da representação social é objeto de três tipos de efeito, os quais são denominados de distorção, suplementação e subtração.

No caso da distorção, todas as características do objeto representado são mantidas, porém com acentuações ou atenuações específicas. Assim, a autora sugere que essa transformação ocorre para que o sujeito possa dar conta do aspecto de novidade do qual o objeto se reveste, ajustando-o as suas necessidades, interesses e desejos.

A suplementação consiste em conferir atributos e conotações não próprias ao objeto representado. Resulta de um acréscimo de significações decorrentes dos propósitos do sujeito ante o seu interlocutor. Para exemplificar, Jodelet reporta-se a um estudo realizado por Doise (1980), onde o autor analisa o “preconceito em ação”. Nessa pesquisa, o estudioso lembra resultados experimentais que evidenciam uma tendência em projetar em outra pessoa traços que se possui, sobretudo se esses traços são avaliados desfavoravelmente, o que serve para restaurar a auto-estima, já que uma representação do outro conforme si mesmo valoriza a própria imagem.

A subtração, ao contrário da suplementação, consiste na supressão de atributos pertencentes ao objeto, que, na maior parte dos casos, resulta do efeito repressivo das normas sociais. Um exemplo da subtração, como lembra Jodelet, são os vários conceitos centrais atribuídos à Psicanálise na pesquisa de Moscovici (1976), com exceção da libido, que ficou omitida por sua relação com a sexualidade. Este era um assunto sobre o qual pesava um veto da sociedade da época. Desta forma, de acordo com a influência que o meio social exerce sobre os indivíduos, estes reconstituem mecanismos de adaptação de acordo com as suas crenças e valores.

Assim, por meio da supressão de alguns elementos, distorção de outros e pela suplementação de significados, chega-se a um esquema que pode satisfazer às necessidades cognitivas, expressivas e pragmáticas de um grupo social.

Consoante Arruda (2002), de posse dessas reflexões desenvolvidas por Jodelet, deve-se atentar para a importância das defasagens apresentadas pela representação social dos sujeitos em relação ao objeto. Certamente, para além da identificação do tipo de modificação de que são alvo as características originais do objeto, há um propósito por parte dos sujeitos em apresentá-las mediante a representação.

3 DA INQUIETAÇÃO AO ENTUSIASMO: CAMINHOS E REGISTROS DA PESQUISA

*Caminhante, não há caminho -
o caminho faz-se ao caminhar.*
(PABLO NERUDA)

A proposta do presente capítulo é descrever os caminhos percorridos durante a elaboração e realização desta pesquisa. Para tanto, fez-se necessária uma pequena incursão à abordagem metodológica utilizada, a qual contribuiu para o delineamento dos procedimentos adotados. Após essa alusão, são enumeradas as indagações com as quais se foi a campo e são descritos os critérios de seleção das modalidades e dos sujeitos participantes da investigação, bem como a técnica de coleta de dados aplicada. Posteriormente, são apresentados os cenários e as professoras entrevistadas, seguidos da descrição de como aconteceu a pesquisa de campo. Logo as informações aqui contidas, estão sistematizadas nas seguintes seções: *A abordagem metodológica, As questões da pesquisa, A seleção das modalidades e dos sujeitos da pesquisa, As entrevistas, Os cenários e seus atores e A pesquisa de campo.*

3.1 A abordagem metodológica

Em consonância com as demais pesquisas que trabalham com representações sociais, esta investigação não pretendeu homogeneizar as informações coletadas, mas, pelo contrário, almejou reconhecer diferenças e particularidades entre os sujeitos e suas representações. Neste sentido, é classificada como de cunho qualitativo, na medida em que

(...) a abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volta com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. (MINAYO; SANCHES, 1993, p.224).

Além disso, segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa tem algumas características que foram tomadas como base para concretizar o propósito de identificar as representações das professoras sobre infância, criança, objetivos da Educação Infantil e papel do professor. Dentre essas características, destacam-se: ter o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; ser descritiva; ter preocupação com o processo e não simplesmente com o produto, e considerar o significado como sua preocupação essencial.

3.2 As questões da pesquisa

Pressupondo que as representações são elaborações históricas e sociais, permeadas, portanto, por sentimentos, valores e visões de mundo que circulam na sociedade; de que essas representações são dinâmicas e influenciáveis pelo contexto e, portanto, por situações de desigualdades e conflitos vivenciadas pelo sujeito; de que há uma proteção inconsciente, em relação à manutenção dessas representações, e que, por isso, alguns indivíduos lançam mão de várias estratégias para protegê-las, sentiu-se a necessidade de avançar na compreensão de alguns questionamentos que poderão ajudar a entender melhor as representações sociais das professoras de Educação Infantil sobre os temas pesquisados: que elementos estão presentes e interferem no processo de estruturação e manutenção das representações sociais das professoras? Observa-se algum tipo de conflito entre as representações das professoras e o que elas relatam como experiência vivenciada junto às crianças no dia-a-dia das instituições de Educação Infantil? Quais as semelhanças/ diferenças entre as representações das professoras que trabalham em creche e as representações daquelas que militam na pré-escola? Quais as semelhanças/ diferenças entre as representações das professoras que atuam em instituições públicas e as representações daquelas que se atarefam em instituições particulares? A formação recebida se configura como fator influente nessas representações? Por quê?

3.3 A seleção das modalidades e dos sujeitos da pesquisa

Nesta pesquisa, foram investigadas as duas etapas da Educação Infantil, creches e pré-escolas. Esta opção ocorreu por se acreditar que uma clientela diferenciada pode suscitar, nas professoras, diferentes formas de conceber a criança, ou seja, baseou-se do pressuposto de que

as professoras têm representações distintas da infância, das crianças, dos objetivos da Educação Infantil e, conseqüentemente, do papel que devem desempenhar nessas instituições, de acordo com a faixa etária com a qual trabalham, já que as representações sociais são formadas, dentre outros aspectos, de acordo com os grupos nos quais interagem os sujeitos (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995).

Também se optou por investigar as duas redes de ensino, pública e privada, por serem contextos distintos, fato que, de acordo com a Teoria das Representações Sociais, possibilita influências na formulação das representações de um mesmo objeto (ID, IBID). Além disso, o trabalho com os dois sistemas introduz outro elemento a ser analisado, que é a condição social das classes atendidas nas creches e pré-escolas e que, certamente, afeta as representações dos sujeitos envolvidos na investigação.

Considerando que as experiências cotidianas nas instituições de Educação Infantil servem tanto para criar como para reforçar representações, outro critério levado em consideração nesta pesquisa foi o tempo de magistério. Acredita-se que o período de três anos seja o mínimo necessário para que as docentes comecem a rever, na prática, as representações que já trazem sobre os temas aqui propostos, fortalecendo-as ou redimensionando-as.

Optou-se, ainda, por trabalhar com professoras que passaram por distintas formações, considerando que este fator pode bem influenciar as representações das professoras, tanto no que se refere às crianças de idades diferentes, como no que concerne à rede de ensino e, conseqüentemente, à classe social com a qual atuam e ao papel que desempenham.

Assim sendo, neste trabalho, a seleção dos sujeitos foi realizada formando grupos de professoras pertencentes a grupos sociais comuns, mas respeitando os seguintes critérios:

- quatro professoras de creche, sendo duas vinculadas à Secretaria Municipal (Fortaleza) de Educação, Desenvolvimento e Ação Social (SEDAS) e duas vinculadas a instituições particulares de ensino.

- quatro professoras de pré-escola, sendo duas vinculadas à SEDAS e duas ligadas a instituições particulares de ensino.

Das oito professoras selecionadas para a pesquisa, quatro foram formadas pela UFC e cursaram disciplinas relativas à Educação Infantil e quatro por outras instituições.

A escolha pela UFC aconteceu por se tratar de uma instituição de nível superior que possui grande número de disciplinas específicas na área de Educação Infantil, mesmo que em regime optativo.

No curso de Pedagogia da UFC, os alunos têm a possibilidade de complementar a sua formação para a docência⁵⁶, cursando disciplinas que compõem áreas de aprofundamento, entre as quais está a Educação Infantil. De acordo com Cruz (2002), essa opção entrou em vigor após longa discussão, em 1987, quando foi implantado o currículo atual de graduação, sendo extintas as clássicas habilitações (orientação educacional, supervisão e administração escolar)⁵⁷. Atualmente fazem parte dessa área as seguintes disciplinas, cada uma com quatro créditos⁵⁸: Fundamentos da Educação Infantil, Fundamentos psicogenéticos da educação, Psicomotricidade, O brinquedo como mediador do desenvolvimento da criança, Literatura infantil e educação da criança, Organização das experiências de ensino-aprendizagem na Educação Infantil e Prática de ensino na Educação Infantil. Vale registrar que a demanda por essa área de aprofundamento é surpreendente e cresce a cada semestre. Segundo Cruz (IBID), essa demanda expressa a intenção dos alunos em trabalhar junto a crianças pequenas e a vontade das professoras, que já atuam na área, de aperfeiçoar sua prática.

As professoras selecionadas para participar da pesquisa e que são formadas pela UFC cursaram, no mínimo, três disciplinas específicas desta área de Educação Infantil, o que corresponde a pouco mais de um terço das disciplinas ofertadas e equivale a uma carga horária de cento e oitenta horas. Esse número foi considerado como um patamar mínimo para influenciar, de forma considerável, as representações das professoras sobre criança e Educação Infantil, haja vista o fato de que todas as disciplinas dessa área de aprofundamento compartilham do mesmo referencial teórico e procuram contribuir para a formulação de concepções comuns ou complementares acerca do desenvolvimento da criança e da educação que lhe deve ser oferecida.

Como, em geral, os cursos de Pedagogia, no Brasil, e mais especificamente na cidade de Fortaleza não ofertam disciplinas específicas para o trabalho na Educação Infantil (BRASIL, 1998; PINAZZA, 2003), foi considerado importante que as professoras formadas por outras

⁵⁶ Os egressos no curso de Pedagogia podem lecionar na Educação Infantil, nas primeiras séries do Ensino Fundamental e em algumas disciplinas do Ensino Médio, na modalidade magistério, como, por exemplo, Didática e Psicopedagogia.

⁵⁷ É importante esclarecer que, para o MEC, essas áreas de aprofundamento constam como habilitações.

⁵⁸ Quatro créditos equivalem a sessenta horas.

instituições, que não a UFC, não houvessem cursado disciplinas específicas para trabalhar com essa faixa etária durante a graduação.

Tendo consciência da influência do contexto nas representações sociais, as docentes selecionadas fazem parte da mesma instituição. Logo, as duas professoras da creche pública atuam no mesmo local, assim como as duas professoras da pré-escola da rede municipal. O mesmo acontece em relação às professoras da instituição particular, só que, nesse caso, todas as docentes, tanto as da creche quanto as da pré-escola, trabalham na mesma instituição.

3.4 As entrevistas

Para a coleta das informações que ajudaram a atingir os objetivos propostos nesta investigação, foi realizada e gravada uma entrevista individual semi-estruturada com cada professora selecionada, em torno de três grandes eixos: experiência de trabalho, formação universitária e representações sociais. Estes eixos se desdobraram em algumas questões que serviram de apoio, mas que só foram feitas diretamente para as professoras entrevistadas quando não apareceram ao longo de suas falas em torno dos eixos⁵⁹ (APÊNDICE A).

De acordo com Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada, em geral, é aquela que parte de certos questionamentos fundamentais, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogações, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se percebem as respostas do entrevistado. Para Spink (2004, p.100), “dar voz ao entrevistado, evitando impor as concepções e categorias do pesquisador, permite eliciar um rico material, especialmente quando este é referido às práticas sociais relevantes ao objeto da investigação e às condições de produção das representações em pauta”.

Optou-se por trabalhar com essa forma de entrevista em virtude de se acreditar que ela, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece muitas perspectivas para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Dessa forma, a entrevista semi-estruturada mantém a consciência permanente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância do ponto de vista do

⁵⁹ Alguns questionamentos, como, por exemplo, “O que lhe deixa mais contente em seu trabalho?”, não precisaram ser feitos diretamente às professoras, já que, ao falar sobre a experiência nas instituições em que trabalham, as docentes, muitas vezes, já se reportavam a esse tema. O assunto “Formação” também apareceu antes que se fosse perguntado diretamente sobre ele.

entrevistado, o que favorece não só a descrição dos fenômenos sociais como também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de uma situação específica como de situações de maiores dimensões (TRIVIÑOS, 1987).

É importante enfatizar a idéia de que a entrevista, aqui, é tida como um evento discursivo complexo, forjado não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações e expectativas que circulam de parte a parte na circunstância de sua realização (SILVEIRA, 2002). Neste sentido, acredita-se que as falas das entrevistadas não trazem nada de uma revelação íntima ou do estabelecimento de “verdades”, mas sim estão embebidas no discurso do seu tempo, das situações vivenciadas e das verdades instituídas para os grupos sociais a que pertencem.

As entrevistas foram realizadas no período de 30 de março a 22 de junho de 2006 e tiveram uma duração média de duas horas e meia cada uma.

A escolha do local ocorreu conforme a indicação das entrevistadas. Assim, aconteceram em suas próprias casas, nas instituições onde trabalham ou na FACED/UFC, em uma sala disponibilizada para tal. Em todos os casos, as condições do ambiente (luminosidade, ventilação, conforto, nível de privacidade proporcionado...) mostraram-se favoráveis à realização da entrevista. O fato de algumas entrevistas terem acontecido, ao menos uma vez, em cada uma das instituições (creches e pré-escolas), possibilitou a observação do espaço físico, equipamentos, material pedagógico, brinquedos... existentes em cada uma delas⁶⁰.

No final da conversa, foi solicitado às professoras que se lembrassem de episódios que as marcaram profissionalmente. Esse pedido aconteceu com o intuito de que, ao relatarem tais cenas, fosse proporcionada outra oportunidade para compreender melhor suas representações sociais.

Dentre as várias possibilidades de registro das entrevistas, optou-se pela gravação, haja vista que, dessa forma, se poderia contar com todo material fornecido pelo entrevistado, o que não ocorreria seguindo outro meio.

Após a transcrição de todo o material, foi realizada, primeiramente, a organização das falas de cada professora em torno dos eixos centrais do estudo. Em seguida, foram criadas subcategorias dentro de cada eixo em torno de temas mais específicos da pesquisa. Assim, o

⁶⁰ O único local onde não foram realizadas entrevistas foi a instituição particular. Nesse caso, contudo, este local já havia sido *locus* de observação em outra ocasião recente, ou seja, constituía um ambiente conhecido anteriormente.

eixo referente às representações sociais foi subdividido, por exemplo, nas categorias: “representação sobre criança”, “representação sobre as famílias” e “representação sobre o papel do professor”. Em alguns casos, essas subcategorias tiveram que ser ainda mais detalhadas. A subcategoria referente ao papel do professor, por exemplo, foi dividida em outras, entre as quais estão: “preparar as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental”, “papel disciplinador em relação aos alunos” e “suprir carências das crianças”. Essa fase da pesquisa foi auxiliada pelo emprego do software *NUD*IST*, o que possibilitou que o refinamento dos eixos de análise e a seleção dos trechos de falas significativos à pesquisa fossem realizados de forma eficaz, menos cansativa e um pouco mais hábil.

É importante enfatizar, ainda, que, ao longo da análise do material coletado, se procurou interpretar as representações das professoras, algumas vezes ditas, mas outras tantas silenciadas, como manifestação dos significados que atribuem às diversas categorias pesquisadas. Esta, longe de se constituir uma tarefa simples, torna-se complexa, haja vista o caráter subjetivo que adquire. As omissões, propositais ou inconscientes, e os discursos lacerados, frutos de razões diversas, são algumas das complicadas situações com as quais o pesquisador se defronta na leitura interpretativa da realidade (DOISE ; PALMONARI, 1986).

3.5 Os cenários e seus atores

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos⁶¹.*

(JOÃO CABRAL DE MELO NETO)

⁶¹ Trecho da poesia “Tecendo a manhã”.

São três os contextos onde se desenrola o cotidiano aqui recortado pela fala das entrevistadas: uma creche e uma pré-escola municipais e uma instituição particular que engloba essas duas modalidades de atendimento. Na primeira, duas professoras foram entrevistadas: Gláucia⁶² e Suzy, respectivamente. Na segunda, também houve entrevista com duas docentes: Rita e Valéria. Na instituição particular, Marta e Amélia, professoras de creche, e Amanda e Laura, que atuam na pré-escola, foram entrevistadas.

Todas as professoras têm curso superior em Pedagogia. A formação continuada lhes foi proporcionada, no caso das professoras da creche municipal, por meio de encontros mensais com as técnicas da Secretaria Executiva Regional⁶³ (SER) da qual a sua instituição faz parte. Esses encontros acontecem na própria creche, geralmente, na primeira segunda-feira de cada mês. Na ocasião, as crianças são liberadas mais cedo.

No caso das professoras da pré-escola municipal, essa formação ocorre mediante encontros anuais, promovidos pela SEDAS, dos quais participam docentes de todas as pré-escolas da rede. Tais encontros, geralmente, são ministrados por profissionais contratados pela Secretaria e que possuem conhecimentos sobre os temas que serão alvo da discussão. Acontece, na maioria das vezes, em pólos próximos às regionais das quais as instituições fazem parte e, geralmente, são organizados em módulos com duração média de dezesseis horas cada um.

Em se tratando das professoras do estabelecimento particular, a formação continuada é proporcionada pela instituição em que atuam e acontece, também, por meio de encontros anuais ministrados por profissionais contratados, algumas vezes de fora do Estado, para esse fim. Nessa ocasião, as professoras elegem um tema que será alvo de estudo durante todo aquele ano. Esse tema será trabalhado mediante encontros mensais que, via de regra, acontecem aos sábados sob a coordenação da supervisora escolar.

As idades das entrevistadas variam entre 26 e 43 anos e os salários situam-se, em média, entre R\$ 1.200,00 e R\$ 1.800,00 por 240 horas de trabalho.

As experiências com essa etapa da educação situam-se entre três⁶⁴ e dezesseis anos de magistério. O trabalho com educação foi, para a maioria, uma opção pessoal; entretanto, a atuação com crianças pequenas, especificamente, foi, para todas as professoras que atuam em

⁶² Com o intuito de garantir a privacidade das professoras entrevistadas, seus nomes, aqui, são fictícios.

⁶³ Atualmente, o Município de Fortaleza é dividido, administrativamente, em seis secretarias regionais.

⁶⁴ A professora da creche municipal formada pela UFC atua na Educação Infantil há apenas seis meses. Isso aconteceu porque não foi encontrada outra docente, com o seu perfil, que possuísse maior tempo de experiência no trabalho com crianças pequenas.

instituições públicas, ou uma necessidade financeira (professoras da creche), ou uma imposição conseqüente da sua lotação em determinada instituição (professoras da pré-escola). Assim, nenhuma delas optou por trabalhar com crianças de até seis anos. Já no caso das professoras da instituição particular, todas escolheram, por motivos diversos, atuar nessa área.

3.5.1 Os cenários

Consoante a Teoria Sociointeracionista de Desenvolvimento e Aprendizagem Humana, segundo a qual os sujeitos influenciam o meio da mesma forma que por ele são influenciados (VYGOTSKY, 1989; 1996; 2001), e acreditando na influência do contexto social na formação das representações dos indivíduos e na organização da realidade (MOSCOVICI, 1976; 2001), serão apresentados, agora, mesmo que sucintamente, os três cenários profissionais em que estão inseridas as professoras que participaram da pesquisa⁶⁵.

- **Conhecendo um pouco a creche municipal**

A creche municipal na qual trabalham as professoras que participaram desta pesquisa situa-se em um bairro da periferia de Fortaleza. Existe há três anos, mas só foi municipalizada há um⁶⁶. Funciona em período integral, das 7 às 17 horas, e atende a cerca de 70 crianças entre 11 meses e três anos de idade, filhas de moradores do próprio bairro, em quatro salas de Educação Infantil com uma média de 25 crianças por turma.

Seu corpo de funcionários é composto por uma coordenadora, quatro professoras, quatro auxiliares, duas cozinheiras, uma zeladora e um porteiro.

Sua arquitetura é inadequada para o atendimento ao público infantil. É formada, basicamente, de único espaço separado por divisórias que delimitam a extensão de cada sala e não possui parque infantil, tanque de areia ou qualquer outro local seguro onde as crianças possam se movimentar. Conta com dois banheiros, sendo somente um deles adaptado às crianças e utilizado por toda a creche, uma cozinha e uma sala utilizada pela coordenadora.

⁶⁵ Algumas informações sobre as instituições onde trabalham as professoras selecionadas, como número de crianças atendidas e tempo de funcionamento, foram adquiridas, no caso das instituições públicas, por meio de uma conversa com as técnicas das regionais das quais fazem parte. No caso da instituição particular, essas informações foram conseguidas mediante contato, por telefone, com a coordenadora.

⁶⁶ A creche foi criada no ano de 2003. Nessa época, estava sob a responsabilidade da Associação de Moradores do Bairro e mantinha convênio com o Poder Público.

Não dispõe de brinquedos e material pedagógico adequados ou em número suficiente para o trabalho com as crianças, o que se constitui como um dos fatores que dificulta a prática: “... a falta de recurso dificulta o trabalho. Falta material pra gente tá trabalhando de uma maneira mais ampla, sabe?” (SUZY).

A creche não possui uma proposta pedagógica definida, mas, de acordo com a técnica da Secretaria regional que coordena os encontros de formação continuada, tem como princípio de trabalho a perspectiva da “construção do ser” e atua em consonância com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

- **Conhecendo um pouco a pré-escola municipal**

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF), da qual faz parte a pré-escola em que atuam as professoras que participaram dessa pesquisa, situa-se, também, em um bairro da periferia de Fortaleza. Existe há dez anos e atende a cerca de 200 crianças entre quatro e seis anos de idade, filhas de moradores do próprio bairro e de bairros circunvizinhos. Funciona em dois turnos, pela manhã das 7 às 11, com três salas de Educação Infantil, e à tarde, das 13 às 17, também com três salas para essa faixa etária. Cada sala possui, em média, 25 crianças.

Dispõe de um espaço físico amplo, com quadra e banheiros adaptados à Educação Infantil, porém, pouco aproveitado em se tratando das crianças pequenas, já que não desfruta, por exemplo, de um parquinho para elas brincarem. Também não dispõe de material pedagógico e brinquedos adequados e em número suficiente para os alunos atendidos.

Seu corpo de funcionários não conta com o serviço de auxiliar nem com uma supervisora exclusiva para essa etapa da educação, o que as professoras expressaram como sendo um dos fatores que dificultam seu trabalho: “a gente não tem muito a quem recorrer. (...) Falta assim, é... uma pessoa, não sei se um orientador, um coordenador específico pra Educação Infantil, tá entendendo, pra motivar o grupo de educadores infantis, pra integrar o grupo, pra ver como o grupo tá trabalhando, de que forma...” (RITA).

A instituição não possui uma proposta pedagógica definida e as professoras dizem guiar suas ações de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

- **Conhecendo um pouco a instituição particular**

A instituição particular da qual fazem parte as professoras que participaram da pesquisa situa-se em um bairro da área nobre de Fortaleza. Funciona há, mais ou menos, 30 anos e atende a cerca de 320 crianças de um ano e sete meses a seis anos de idade, filhas de moradores de inúmeras áreas da Cidade. A mensalidade está perto de R\$ 320,00, por meio período. Atende em dois turnos, pela manhã das 7h30min às 11h30min, com nove salas de Educação Infantil, e à tarde das 13h30min às 17h30min, com cinco salas para essa faixa etária. Cada sala possui, em média, 23 crianças.

Seu corpo de funcionários inclui, entre outros profissionais, uma supervisora pedagógica exclusiva para a Educação Infantil, uma psicóloga, que trabalha em parceria com a supervisão e duas pessoas adultas por turma, sendo uma professora e uma auxiliar.

A instituição, apesar de não possuir grande área livre, conta com parque infantil, tanque de areia, quadra de esportes, banheiros adaptados e biblioteca, entre outros espaços voltados para o atendimento das crianças. Também possui material pedagógico e brinquedos adequados e em número suficiente para sua clientela.

Diante da pergunta: “Há alguma coisa nessa instituição que dificulte com que você realize o seu trabalho com as crianças da forma como você gostaria?”, a resposta de todas as entrevistadas foi negativa. Assim, por exemplo, Amanda respondeu: “... eu não tenho nada que dificulte o meu trabalho com eles [as crianças] não. Muito pelo contrário, eu tenho coisas que favoreçam esse trabalho”.

A proposta pedagógica da instituição tem como aspectos norteadores: o aluno como sujeito consciente e transformador da realidade, a aprendizagem como dinâmica, a avaliação como continuum, as relações entre alunos, pais, professores e funcionários baseadas em princípios democráticos, entre outros.

3.5.2 As “atrizes”

Gláucia, professora da creche municipal, tem 43 anos, é casada e tem um filho. Leciona há 15 anos e há três trabalha com crianças pequenas. Iniciou a docência na Educação Infantil com a oportunidade concedida por uma amiga, que é presidente de uma associação de

moradores responsável por uma creche comunitária mantida pelo Poder Público. Deixou claro que adentrou essa área por uma necessidade financeira: “... não que eu procurei trabalhar, mas ela me ofereceu trabalho na creche e como eu ganhava pouco na escola, né?” Durante a entrevista, enfatizou sua identificação com o trabalho realizado no Ensino Fundamental, já que é “daquelas professoras que gostam de pesquisa”. Ingressou na creche em que trabalha atualmente há seis meses, por meio de um concurso para professor temporário, e atua com crianças de três anos. Está apreciando a experiência de “ensinar” crianças menores, mas tem o forte desejo de voltar a lecionar no Ensino Fundamental. É formada pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA) há dois anos e não considera que teve uma formação adequada para o trabalho na Educação Infantil: “eu acho que foi mais voltado pro Ensino Fundamental. Pra [crianças] de três anos não. Eu não encontrei muito isso não. Nós falávamos mais em termos de [ensino] fundamental”. Considera os encontros com as técnicas da Secretaria regional como sendo a experiência de formação mais importante para o seu trabalho junto às crianças, pois nessas ocasiões são tratados conteúdos relativos à sua prática cotidiana.

Suzy, também professora da creche municipal, tem 26 anos, é casada e não tem filhos. Leciona há apenas seis meses e, assim como Gláucia, ingressou nessa creche por concurso para professor temporário. Trabalha com crianças de dois anos. Nunca pensou em atuar com essa faixa etária, já que “o caminho que estava trilhando era pra educação de jovens e adultos mesmo, né?” Surgiu, entretanto, o concurso, ela fez e “deu certo”. Está gostando da experiência e pretende continuar na área. É formada pela UFC há três anos e considera que teve uma formação adequada para o trabalho na Educação Infantil, apesar de enfatizar que “nunca é demais a formação que você já tem”. Para ela, a formação inicial foi a experiência mais importante para o seu trabalho junto às crianças: “as disciplinas, né, que eu fiz, que foram espetaculares, né, e tá me dando base pra todo esse trabalho”.

Rita, professora da pré-escola municipal, tem 32 anos, é casada e tem dois filhos. Leciona há oito anos e há cinco trabalha na Educação Infantil. Ao fazer o concurso em 2001, deixou claro, desde a inscrição, que gostaria de trabalhar no Ensino Fundamental. Ao chegar à escola na qual tinha sido lotada, no entanto, constatou que só havia vaga para a Educação Infantil. Como “precisava trabalhar”, aceitou a imposição e foi “pra sala de aula, né, encarar lá o desafio”. Atualmente, trabalha com crianças de cinco anos. Com o passar do tempo, foi “criando gosto” e acabou se “apaixonando” pela área. É formada pela UFC há dois anos e acha que se “tivesse tido mais tempo, é... mais... mais disciplinas voltadas pra área de Educação Infantil, com certeza [a minha formação] teria sido muito melhor”. Afirmou,

contudo, terem sido essas disciplinas do núcleo de Educação Infantil que mais a ajudaram no exercício da profissão “porque foi o que me fez assim, despertar mesmo, né, pro que eu tava fazendo, como eu tava fazendo, buscar conhecimentos, ter novas leituras, né?”

Valéria, também professora da pré-escola municipal, tem 30 anos, é solteira e não tem filhos. Leciona há dez anos e há seis atua na Educação Infantil. Iniciou o trabalho com crianças pequenas “sem querer”, já que “tinha receio porque pra desenho, essas coisas” não tinha “jeito” e “a Educação Infantil precisa, né, dessas coisas”. Identificou-se, porém, com a área e pretende continuar nela. Ingressou na escola em que trabalha atualmente há cinco anos, mediante concurso realizado em 2001, e trabalha com crianças de quatro anos. É formada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) há três anos e acha que não teve uma formação adequada para o trabalho com crianças pequenas: “eu acho que deveria ter mais disciplinas mesmo, pra trabalhar com a Educação Infantil mesmo”. Considera, contudo, essa experiência, somada ao fato de gostar de crianças, como sendo as mais importantes para o seu trabalho na Educação Infantil: “A única prática que eu tive foi essa, sabe? E a... a... Porque eu gosto de criança também, né, eu acho que isso também ajuda muito porque quando você não gosta de trabalhar com um monte de criança, deve ser terrível!”

Marta, professora de creche da instituição particular, tem 33 anos, é casada e não tem filhos. Leciona há 16 anos e já adentrou a carreira docente como professora de Educação Infantil. Sua primeira experiência foi na mesma instituição onde trabalha atualmente, atuando com crianças de um ano e seis meses. Ingressou na área porque gosta de Educação Infantil e não se vê “trabalhando com crianças maiores”. É formada pela UVA há dois anos e não considera que teve uma formação adequada para o trabalho na Educação Infantil. Ao ser questionada sobre a experiência de formação mais importante para a sua prática com as crianças, acentuou que “ter diplomas, ter formação, ter cursos é muito importante, mas a prática é muito mais importante ainda”.

Amélia, também professora de creche da instituição particular, tem 28 anos, é solteira e não tem filhos. Leciona há três anos e, assim como Marta, já iniciou a carreira docente na área da Educação Infantil. Sua primeira experiência está sendo na instituição onde trabalha atualmente, atuando com crianças de três anos. Ingressou na área por ser “apaixonada por criança”, mas enfatizou: “Não é só por isso, lógico, mas eu gosto”. Além disso, afirmou ser “realizada” com o que faz e não se vê trabalhando noutra profissão. É formada pela UFC há dois anos e disse sentir falta de ter estudado assuntos importantes para a atuação com crianças pequenas. Falou, todavia, ter sido sua formação inicial, aliada à atividade de bolsista na

universidade, a experiência mais importante para a sua prática: “...me auxiliou muito. Eu ainda lembro de muita coisa, ainda tenho muito material que eu ainda consulto. Muito mesmo!”

Amanda, professora de pré-escola da instituição particular, tem 33 anos, é solteira e não tem filhos. Leciona há 11 anos e já iniciou a carreira docente como professora de Educação Infantil. Está há cinco anos na instituição onde trabalha atualmente, onde atua com crianças de quatro anos. Ingressou na carreira docente por opção e assinala que adora o que faz. É formada pela UFC há dois anos e considera, mesmo “com todas as possíveis falhas”, que teve uma formação adequada para o trabalho com crianças pequenas. Apesar de ter feito diversos cursos, inclui as disciplinas do núcleo de Educação Infantil como fazendo parte das experiências mais importantes para a sua prática na Educação Infantil, juntamente com o trabalho realizado como bolsista da universidade e com os cursos proporcionados pela escola em que trabalha.

Laura, também professora de pré-escola da instituição particular, tem 35 anos, é casada e tem dois filhos. Leciona há 16 anos e, assim como Amanda, também iniciou a carreira docente como professora de Educação Infantil. Sua primeira experiência foi na mesma instituição onde trabalha atualmente, atuando com crianças de quatro anos. Ingressou na carreira docente porque sempre gostou muito de criança e sentia que havia uma inclinação para a área da educação porque gostava muito de artes: “sempre gostei, né, então começou daquelas coisas de fazer painel pra escola, nos meus estágios”. É formada pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) há três anos e considera que teve uma formação adequada para o trabalho na Educação Infantil, apesar de enfatizar que foi “aprender mesmo na prática”. Quando questionada sobre a experiência de formação mais importante para o seu trabalho junto às crianças, afirmou: “Faculdade não prepara não, viu? As que eu fiz, né? Porque eu sei, assim, pelo contato de professoras, né, que vem da [Universidade] Federal, eu noto uma diferença significativa desses profissionais (...) São mais, assim, questionadores, sabe? São pesquisadores... ”. Concluiu o assunto, afirmando que a experiência que mais a ajudou no trabalho com as crianças foi sua especialização em Arte-Educação realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE).

3.6 A realização do trabalho de campo

A pesquisa de campo teve início a partir do ingresso no curso de mestrado, já que a investigação pressupunha a identificação de sujeitos conforme os critérios mencionados anteriormente, o que demandaria tempo.

Inicialmente, constatou-se, em uma visita à SEDAS em busca de informações sobre a formação universitária das professoras de Educação Infantil da rede, que a Secretaria não dispunha de informações básicas sistematizada acerca de seu quadro docente. Daí surgiu o interesse em realizar um trabalho que pudesse, ao mesmo tempo, subsidiar essa pesquisa e ajudar a Secretaria a estruturar o perfil profissional de seus professores de Educação Infantil. (HOLLANDA; ANDRADE; SALES, 2005).

A análise do material coletado por esse trabalho⁶⁷ ofereceu subsídios para que as professoras da pré-escola pública, que se adequavam ao perfil que interessava a essa investigação, fossem selecionadas.

Já o levantamento das professoras que atuam nas creches mantidas pelo Poder Público municipal, seja de forma direta ou mediante convênios, foi realizado pelo telefone. Inicialmente, foi solicitada à SEDAS uma lista, conforme a regional, contendo o nome das creches com seus respectivos endereços e telefones⁶⁸ e, em seguida, realizadas ligações para todas elas em busca de informações sobre o seu quadro docente. Após o término desse momento, constatou-se que apenas as professoras temporárias se enquadravam no perfil traçado, especialmente no que dizia respeito a ter cursado disciplinas específicas para o trabalho na Educação Infantil.

O levantamento sobre a formação das professoras da rede particular de ensino foi realizado por telefone, mediante o contato com a coordenadora, que trabalha em uma instituição que engloba creche e pré-escola⁶⁹. Na ocasião, foi solicitada uma lista com o nome, entidade formadora e tempo de magistério de todas as professoras de Educação Infantil da instituição, pedido que foi prontamente atendido.

⁶⁷ A realização deste trabalho, feito em parceria com a SEDAS, constou da aplicação de uma enquete com as professoras de pré-escola da Prefeitura de Fortaleza, durante um curso de formação continuada. Na ocasião, elas responderam questões relativas, entre outros assuntos, à sua formação e tempo de magistério na Educação Infantil.

⁶⁸ A lista continha um total de 54 creches conveniadas e seis municipalizadas.

⁶⁹ O fato de essa coordenadora ter sido formada pela UFC e já haver participado de pesquisas na Faculdade de Educação, facilitou sua compreensão sobre os objetivos e intenções em relação à essa investigação.

De posse dos nomes das possíveis professoras participantes da pesquisa, bem como dos seus locais de trabalho, o passo seguinte foi o contato com elas, que em todos os casos se deu por telefone.

É importante ressaltar que, no princípio, uma das maiores dificuldades sentidas para a realização do trabalho de campo foi o contato com pessoas desconhecidas. A situação se agravava pelo fato de o teor da conversa envolver o pedido de um favor: a disponibilidade de algumas horas para a realização da entrevista. Essa dificuldade inicial, que foi sendo superada ao longo da pesquisa, causou grande inquietação e enorme constrangimento durante as ligações.

De um modo geral, contudo, as professoras se mostraram disponíveis e não impuseram empecilhos à realização das entrevistas, entretanto, problemas de ordem pessoal com duas das docentes selecionadas que atuavam na creche particular dificultaram o encontro para a realização da conversa.

Diante de tais imprevistos, pensou-se que seria mais conveniente substituí-las. Por outro lado, se sabia da importância, para o trabalho com representações sociais, de todas as participantes pertencerem a um contexto comum. Além disso, houve dificuldade de encontrar uma professora de creche formada pela UFC⁷⁰, caso de uma das docentes mencionadas.

Levando todos esses aspectos em consideração, decidiu-se continuar com as duas professoras, mesmo sabendo das dificuldades de horários que elas diziam ter. O fato de a pesquisa de campo haver começado com bastante antecedência foi fundamental para superar esses contratempos.

No momento inicial de todos os encontros, foi realizada breve explanação sobre os objetivos da pesquisa, sendo ressaltada a importância da participação de cada uma das professoras e solicitada autorização para gravar a entrevista. Esse momento também foi propício para que as docentes pudessem retirar dúvidas sobre os motivos pelos quais foram selecionadas e acerca da forma como foram localizadas em meio a tantas outras professoras.

No início da entrevista, geralmente ainda pairava um ar de desconfiança mútua, afinal, de um lado estava a pesquisadora, perguntando, querendo saber, questionando, e do outro a

⁷⁰ Esse fato, da dificuldade em se encontrar uma professora de creche com nível superior e formada pela UFC, só confirma o que diversas pesquisas (BRASIL, 1994; MACHADO, 1998; ANDRADE, 2002) mostram sobre a qualificação profissional das professoras que trabalham com Educação Infantil, de que quanto menor a idade da criança atendida, menor o nível de escolaridade da professora responsável pelo grupo.

entrevistada, querendo passar uma boa imagem, responder “corretamente” a todos os questionamentos e, por vezes, parecendo lançar mão de numerosas estratégias de fuga e substituição dos tópicos propostos. Além disso, a inquietação sentida diante do contato inicial, por telefone, com as participantes, voltava a incomodar, agora em relação a ocupar o tempo de alguém sem poder recompensá-la.

Essas sensações de desconfiança e desconforto, porém, foram sendo superadas no decorrer da entrevista diante do entusiasmo das professoras em responder aos questionamentos. O ar formal que insistia em se manter logo foi se dissipando e cedendo lugar a sorrisos e lágrimas pelo despertar de lembranças vivenciadas por elas. Assim, pouco a pouco, aquele terreno movediço entre a confiança e a desconfiança, entre o esperado e o inesperado, parecia ir se concretizando sob os pés de ambas (pesquisadora e entrevistadas), e transferindo maior segurança para lidar com aquela situação.

De um modo geral, as professoras pareceram compreender claramente as indagações e não demonstraram constrangimento em respondê-las. Em muitas ocasiões, aproveitavam a oportunidade para falar de seus sentimentos em relação à sua escolha profissional, seu ambiente de trabalho, suas fragilidades e muitos outros assuntos que as tocavam profundamente. Acredita-se que a atenção e sensibilidade diante dessas situações, em que as professoras ficaram à vontade para falar sobre aquilo que quisessem, mesmo que, aparentemente, o assunto não tivesse relação com o tema investigado, foi importante para estabelecer a confiança entre os dois sujeitos da entrevista.

Em relação à cena marcante, que se solicitou recordassem para finalizar a entrevista, a maioria das professoras pareceu encontrar bastante dificuldade em se lembrar de algo que tivesse marcado sua vida profissional. Um dos prováveis motivos pelos quais isso aconteceu pode ser o fato de elas não se sentirem, ainda, tão à vontade para se expor de maneira mais direta, já que a cena ilustraria uma ação delas com as crianças. Diante dessa situação, foi anunciado, como forma de tranquilizá-las, que a lembrança de um episódio cotidiano que tivesse chamado sua atenção seria suficiente. Dito dessa forma, aparentemente as professoras ficaram menos temerosas de falar. Caso a situação mencionada tivesse chamado sua atenção de forma negativa, o passo seguinte foi pedir que descrevessem outra que lhes tivesse chamado a atenção por aspectos positivos e vice-versa.

É importante enfatizar a noção de que, em instante algum, a fala das entrevistadas foi vista como mero instrumento na investigação de verdades, mas como provocadora de outras verdades, outras histórias e outras lógicas que, certamente, trouxeram outras possibilidades

além das que haviam sido previstas inicialmente, como, por exemplo, a representação das docentes sobre as famílias das crianças, e que foram levadas em consideração no momento de análise. Neste sentido, procurou-se atentar não apenas para as falas das professoras, mas para toda situação de interação que se estabelecia no momento da entrevista; interação esta que envolveu inúmeros fatores, como a imagem que o entrevistado fez da pesquisadora e vice-versa e as experiências anteriores de ambos em situações semelhantes. Dessa forma, buscando uma visão ampla de toda aquela circunstância, ao final de cada entrevista, foi preenchido um roteiro de avaliação que englobou diversos aspectos, como ambiente físico, impressões pessoais/sentimentos despertados durante a entrevista (APÊNDICES B e C).

4 INFÂNCIA, CRIANÇA, EDUCAÇÃO INFANTIL E PAPEL DO PROFESSOR: as representações sociais docentes

O presente capítulo destina-se a apresentar as representações sociais das professoras sobre a infância, a criança, os objetivos da Educação Infantil e o papel do professor, bem como sua análise, destacando os possíveis motivos de sua estruturação e manutenção.

Faz-se necessário enfatizar que, ao analisar essas representações, procurou-se levar em consideração o contexto social e histórico das professoras, os aspectos emocionais envolvidos, suas condições de trabalho, seus processos formativos, com especial atenção às suas formações iniciais e continuadas, dentre outros fatores.

É importante recordar a noção de que a compreensão das representações sociais de qualquer categoria social exige uma atenção especial aos valores, crenças e opiniões presentes na sociedade na qual essa categoria está inserida e que, certamente, foram incorporadas por ela.

Lembrando, ainda, que as representações sociais não se restringem a idéias ou juízos de valor particulares, mas engendram emoções e sentimentos íntimos e arraigados ao longo da história de vida de cada indivíduo social, influenciados enormemente pelo senso comum, serão apresentadas, neste capítulo, as seguintes seções: *As representações sociais da professoras sobre infância e criança, As representações sociais das professoras sobre os objetivos da Educação Infantil, A representação social das professoras sobre o seu papel nas instituições de Educação Infantil e Algumas considerações sobre a influência da formação nas representações sociais das professoras.*

4.1 As representações sociais sobre infância e criança

*É bom ser criança, ter de todos atenção.
Da mamãe carinho, do papai a proteção.
É tão bom se divertir e não ter que trabalhar.
Só comer, crescer, dormir, brincar⁷¹.*

(TOQUINHO)

Uma visão romântica, moldada sobre uma idéia descontextualizada e uniforme de infância, se faz presente na representação social de todas as professoras entrevistadas, apesar dos diferentes contextos nos quais interagem essas profissionais.

A representação social sobre criança leva a imagem de um ser ora ingênuo e indefeso, ora impetuoso e astuto, entretanto, o que há de comum entre essas formas de conceber a criança é vê-la como alguém carente e passivo ante as pressões do meio.

Antes, porém, de se proceder a uma descrição mais detalhada das representações sociais das professoras sobre infância e criança, faz-se necessário esclarecer os conceitos que, para a presente pesquisa, definem essas duas categorias.

4.1.1 Infância e criança: distinções semânticas e conceituais

Para a descrição sobre os conceitos de infância e criança, foram utilizadas as idéias advindas da Sociologia da Infância. Segundo tal abordagem, há uma distinção semântica e conceitual entre essas duas categorias. A primeira significa a categoria social do tipo geracional (de geração, genealogia, linhagem...). Distante de ser simplesmente constituída por fatores biológicos, correspondentes ao fato de ser integrada por um grupo de pessoas que têm em comum se encontrarem em seus primeiros anos de existência, a infância deve muito à sua natureza sociológica. Assim, o fato de ter se constituído como grupo com um estatuto social diferenciado é conseqüência, dentre outros fatores, da constituição histórica de um conjunto de prescrições e de interdições, de formas de entendimento e modos de atuação, que indicam o que é admissível e inadmissível se fazer com as crianças ou que as crianças façam (SARMENTO, 2005).

⁷¹ Trecho da música “É bom ser criança”.

Ainda segundo a Sociologia da Infância, a descrição de criança é pautada sobre um sujeito concreto que integra essa categoria geracional e é sempre um agente social que, além de pertencer a um grupo etário próprio, é partícipe de uma classe social, de um gênero, de uma etnia, de uma raça, de uma religião... Assim, as crianças são indivíduos com sua especificidade biopsicológica, isto é, ao longo de sua infância, percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia... (SARMENTO, 2005).

Tais concepções parecem coerentes para um estudo que tem como base teórica as representações sociais, já que consideram valores sociais indispensáveis para o trabalho com essa modalidade específica de conhecimento.

Feitas essas considerações, serão apresentadas, a seguir, as representações das professoras sobre infância e criança.

4.1.2. As representações sobre infância e criança definidas nas falas das professoras

*Oh! que saudades que eu tenho
da aurora da minha vida,
da minha infância querida
que os anos não trazem mais!*⁷²

(CASIMIRO DE ABREU)

Os depoimentos a seguir são exemplos das representações sociais das professoras entrevistadas sobre infância:

Infância pra mim é uma palavra que me lembra pureza, sei lá, coisa bonita. (AMÉLIA).

Então, infância pra mim é isso: brincar. (GLÁUCIA).

Eu acho que, pra mim, a infância é o melhor momento da vida da gente. (MARTA).

[Infância] é o momento em que a criança não precisa, de uma certa forma, é... se preocupar como ela vai dizer, como ela vai se expressar, como as pessoas vão entender. O importante é que ela... que ela fale, que ela aconteça, né? (AMANDA).

⁷² Trecho da poesia “Meus oito anos”.

Pra mim, [infância] é um período importante porque é um período de... de... que a gente solta a imaginação, que a gente brinca... (VALÉRIA).

Os termos e expressões utilizados pelas professoras ao se referirem à infância (pureza, coisa bonita, brincar, momento da vida em que não precisa se preocupar...) demonstram a ingenuidade com que as docentes percebem essa fase da vida. Em momento algum, as condições sociais, étnicas, raciais ou religiosas foram consideradas como fatores diferenciadores das realidades, o que induz à inferência de que, para as professoras entrevistadas, há uma representação social única de infância⁷³.

Segundo Rocha (2006),

(...) a infância não é uma só, ou seja as crianças não vivem a infância de forma homogênea ou uniforme em nenhum dos seus aspectos: econômico, social, cultural, lúdico, alimentar etc. Se podemos concordar que o que identifica a criança é o fato de constituir-se num ser humano de pouca idade, podemos também afirmar que a forma como ela vive este momento será determinada por condições sociais, por tempos e espaços sociais próprios de cada contexto. (P. 01).

Por mão dos relatos das professoras, entretanto, observa-se que a infância é vista como um acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, ou seja, não relacionado a temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo⁷⁴.

Esse mito da infância feliz, porém, se depara, na própria fala das docentes, com uma realidade que desvela um outro lado do mundo infantil, transformando-a “numa caricatura perversa do mundo adulto.” (CALLIGARIS, 1994, p. 04). Os trechos das entrevistas a seguir expressam isso:

Hoje mesmo, a minha aluna tá com o olho roxo, né? Eu não sei o que aconteceu, mas eu procuro sempre saber a realidade dela, o que que aconteceu, com quem é que mora, se é o pai, se é a mãe que mora... (SUZY).

Então, a agressividade não característica dessa fase, que a agressividade dessa fase é uma agressividade infantil, né, mas elas [crianças com as quais trabalho] trazem consigo uma agressividade adulta, né? E marcas também. Marcas tanto no corpo físico quanto espiritual (SUZY).

[Os meus alunos] são crianças... eu acredito que sozinhas. Sozinhas que eu digo assim, que os pais trabalham fora, trabalham o dia todo... Eu percebo isso porque

⁷³ Em sua pesquisa sobre a representação social das professoras de Educação Infantil sobre infância, Diógenes (1998) encontrou uma realidade semelhante a esta.

⁷⁴ É importante destacar que os exemplos mencionados são recortes de idéias comuns às professoras que participaram da pesquisa, não havendo, portanto, distinção entre as representações daquelas que atuam em creches ou pré-escolas, sejam elas públicas ou particulares.

são babás que vão deixar, são transportes escolares que vão deixar, a agenda nem sempre os pais acompanham... (AMÉLIA).

A fome que eles passam. Isso foi o que me chamou mais a atenção. Eu não sabia que existiam crianças assim tão famintas. Eles sentem fome mesmo! Vêm de casa famintos! (GLÁUCIA).

Eu fico passada quando eu vejo pais na minha sala, que é uma sala inicial de crianças de um ano e sete meses, preocupados com que ano ele [seu filho] vai entrar no vestibular, em que ano ele vai cursar o vestibular. (...) Então, realmente, assim, infância hoje em dia é um misto de muita coisa, de mais de uma adolescência do que de uma criança propriamente dita. (MARTA).

Pode-se observar que, apesar de perceberem, pelo contato diário com as crianças no interior das instituições, a realidade (algumas vezes muito cruel!) vivenciada por elas em outros meios que não exclusivamente o escolar, a representação social das professoras sobre infância não parece ter sido abalada. Tal suposição torna-se mais clara ao se observar a incoerência nas suas falas. O que parece ser mais forte para Amélia, por exemplo, ao descrever situações cotidianas experienciadas por seus alunos, é a “solidão” a que eles estão submetidos. Essa realidade, contudo, parece não influenciar de forma contundente sua representação sobre infância, já que, ao descrever essa categoria, a professora utiliza a expressão “coisa bonita”, bem diferente da proposição anterior.

Necessário, talvez, seja lembrar que as representações sociais encarnam uma idéia sempre recortada pelos referenciais que o sujeito busca como base para concebê-las. No caso de algumas das professoras mencionadas há pouco, tal referência pode ser relativa à sua infância, como fazem supor os depoimentos a seguir:

É... levando até, assim, pro meu pessoal, o brincar, minha infância, foi só brincadeira, é só brincadeira, né, brincadeiras... toda essa aprendizagem através da brincadeira. (GLÁUCIA).

Então, assim, o construir brinquedos, brincar de casinha, brincar de médico, correr na rua, que é uma coisa, assim, que eu tava dizendo, que a minha infância toda foi na rua. E um dia desses um amigo meu tava dizendo: “Marta, eu me lembro que tu corria, que tu passava o dia tanto na rua, que tua roupa era preta de tão suja de você brincar!”. Aí eu disse: “mas era o tempo que a gente era feliz e não sabia!” (MARTA).

Dessa forma, as representações sociais destas professoras sobre infância parecem resultar muito mais das suas próprias experiências como crianças ou daquilo que imaginam ser a realidade infantil, influenciada mais veementemente pelo senso comum do que pela realidade em si, já que são estes os referenciais que utilizam para descrevê-la. Esse é um exemplo típico de ancoragem das representações sociais, pois, por meio dele, percebe-se a

inserção de um conceito (infância) em um sistema de pensamento preexistente (a minha infância) (JODELET, 2001). Daí a lembrança do poeta Casimiro de Abreu, que versificou a saudade de sua infância no poema “Meus oito anos”.

Coerente com essa visão romântica de infância, em que os contextos sociais e a dimensão política da sociedade são desconsiderados, a representação social sobre criança predominante entre as todas as professoras é pautada sobre uma suposta carência que ela teria, seja de ordem socioeconômica, afetiva ou cognitiva, conforme expresso anteriormente⁷⁵.

É necessário chamar a atenção, no entanto, para o fato da coexistência de duas representações: a de criança, que se expressa numa idéia mais genérica, abstrata e geral, e a de aluno, formulada no olhar recortado das professoras em relação a determinadas características das crianças com as quais trabalham. Um exemplo da primeira representação, ou seja, de como as professoras vêem as crianças de um modo geral, pode ser identificado nas falas a seguir, em que as docentes demonstram compreender, ao menos superficialmente, o universo infantil e suas peculiaridades:

As crianças de um pra dois anos tão com a coordenação motora mais aprimorada, né, saindo de um ano pra dois... As crianças também de dois anos, que já vai fazer três... Então assim... Tá com a **pinça aguçada**, rasgando tudo, né? **Coisas normais** pra essa faixa etária. (SUZY). (Realçou-se).

Eu costumo dizer que **trabalhar com crianças não é trabalho**, né, é prazeroso. O que dá trabalho são os adultos! Nós adultos é que damos trabalho, sabe? É o ser humano, o adulto é que coloca os problemas... são problemáticos, são trabalhosos (GLÁUCIA). (Grifou-se).

A criança é **movimento puro**. Não dá pra você exigir que ela fique parada, concentrada por muito tempo. (LAURA). (Destacou-se).

Ao se referirem, porém, aos seus alunos, a representação das professoras vai na contramão do exposto há pouco, transparecendo uma aparente incoerência, provavelmente inconsciente, em seus pensamentos, como atestam os depoimentos a seguir:

(...) tudo que eu decoro eles [meus alunos] rasgam né, os e.v.a's... (...) A gente conversa com eles, mas mesmo assim eles... **tem uns que não querem saber e rasgam mesmo!** (SUZY). (Fez-se realce).

As crianças aqui são trabalhosas! Principalmente, assim, a minha sala, que é uma faixa, assim, de idade assim, que já, já, vai pra escola, como eu lhe falei no início, né? (GLÁUCIA). (Grifou-se).

⁷⁵ Essa compreensão acerca da criança repercute muito na função que as professoras atribuem a si mesmas, como será visto mais adiante.

... eu tiro assim, sem brincadeira, uma hora pra fazer o meu planejamento do dia seguinte. Então, o mínimo de um cronograma de uma semana ou de um mês que eu tenho que, de certa forma cumprir, e as crianças precisam **parar, prestar atenção, ficar atentas** mesmo, sabe, porque se não eu não consigo atingir o meu objetivo. (LAURA). (Grifou-se)

Analisando os trechos dessas entrevistas, observa-se a diferença, para as professoras, entre a criança, sujeito da Educação Infantil, e o aluno, papel conferido à criança escolar. O fato de não perceberem a ilegitimidade dessa diferenciação, já que seus alunos são, antes de tudo, crianças, talvez contribua para sua manutenção. Esta pesquisa, todavia, ambiciona realizar a análise da representação das professoras sobre a segunda categoria, isto é, acerca das crianças com as quais trabalham, já que suas práticas são, provavelmente, influenciadas pela representação que trazem sobre elas.

Assim, na maioria das vezes, durante as entrevistas, as professoras caracterizaram seus alunos muito mais pelo que acreditam que lhes falta do que pelo que possuem. É o que pode ser observado nas passagens a seguir:

São crianças, muitas vezes, traumatizadas (...) são crianças carentes, né, que necessitam de um apoio maior do profissional, de uma atenção, de uma afetividade, certo? (...) Então, são crianças bem carentes, né, e eu procuro sempre ter uma leitura da realidade delas. (...) são crianças, realmente, que precisam de uma atenção bem maior do lado afetivo também. (SUZY).

(...) são crianças carentes, né, crianças que precisam desse abrigo aqui, né? (GLÁUCIA).

Agora, essa meninazinha que fez isso [me beijou e abraçou], ela também tem problemas, acho que ela tem carência também. (...) Então, ela... ela quer atenção. Ela quer, né? (VALÉRIA).

A maior carência das crianças [tanto da escola pública quanto da escola particular] é a carência afetiva. (...) Na particular porque os pais vivem num ativismo muito grande, então assim, acabam... e a criança tem essa necessidade. (...) A maior carência delas, na pública, vem a afetiva e a financeira porque muitos deles não têm... não têm os brinquedos que querem, muitos deles não têm, sequer, o material de sala, né? Não tem... não dispõe de lápis coloridos, de papéis coloridos, livros de histórias... (AMANDA).

É importante ressaltar que, se por um lado todas as professoras, sejam elas de creches ou pré-escolas, têm uma representação social semelhante em relação às crianças, de outra parte, a natureza dessa representação parece diferente em se tratando das docentes que trabalham em instituições públicas e particulares. No caso das crianças pobres, as características dessa “carência” parecem encontrar contornos bem definidos que ligam sua situação

socioeconômica a uma gama de outras particularidades inerentes às pessoas desfavorecidas financeiramente: coitadas, desleixadas, incapazes... Negar essa diferença seria encobrir a injustiça social que ainda permeia essa sociedade.

Essa constatação é muito preocupante, haja vista o fato de que, para contribuir de forma eficaz no desenvolvimento e aprendizagem da criança, a professora precisa, essencialmente, acreditar nas suas diversas capacidades, como as de criar, imaginar e aprender. Ao mesmo tempo, essa profissional precisa escutar o que a criança tem a dizer por meio de suas múltiplas linguagens e levá-las em consideração nos momentos de planejar, desenvolver e avaliar as atividades diárias. Infelizmente não é isso o que acontece em inúmeras instituições de Educação Infantil no Brasil.

De qualquer forma, todas as crianças, e não apenas aquelas desprivilegiadas economicamente, são identificadas pelas professoras como “carentes” de quase tudo, configurando-se, para essas profissionais, como sujeitos passivos ante as pressões do meio, que têm seus comportamentos moldados, manipulados e controlados pelas determinações do ambiente em que vivem. As declarações a seguir são representativas desses pensamentos:

Então, um aluno **bateu no outro**, né, e aí ficou arengando lá com ele e tudo e aí a gente chamou-o pra conversar, né, e a gente foi conversar reservado, né, e aí ficou a coordenadora pedagógica falando com ele [e ele] baixou a cabeça, né, e a coordenadora: “Por que você fez isso?” E a desculpa dele foi porque o pai dele batia nas outras pessoas. E o pai dele é presidiário. Foi preso. Tá preso, né? (...) [E por que você considerou essa cena marcante?] Porque, é... **ele refletiu uma ação do pai dele** e... e os pais dele são usuários de droga. Comentam e ele deve escutar isso, né? (SUZY). (Grifou-se).

Eu já tive turmas onde tinham **meninos realmente bastante agressivos** mesmo, que eu já entendia isso já como **reflexo de questões familiares**, né? Entendia e sabia que era. (AMÉLIA). (Grifou-se).

Que ele [pai de um aluno] tava dizendo que eu não olhava [o filho dele que levou uma mordida] porque era isso [a criança que mordeu seu filho era filho da diretora]. “- Então, você tem é que dar uma injeção raquiiana nele. Porque você tem que dar uma injeção pra raiva nele!” Então, aquilo eu achei tão absurdo, que eu disse: “meu Deus do céu, o que que a educação é pra um homem desses, sabe?! O que é que a filha dele vai ter a passar? Os filhos dele, os netos dele? Que cidadã essa criança vai ser?” **Porque uma pessoa educada por uma pessoa dessa, não dá pra ela ser muito diferente do que ela tá vivenciando.** (MARTA). (Grifou-se).

É muito triste a realidade delas [crianças e suas famílias]. Por isso elas passam o que passam, né? E é uma dificuldade muito grande. Aí você vai conhecer outra família, **o pai tá preso**. Ah, e outro levou um tiro. A realidade é essa. A realidade delas, sabe, dessas famílias, dessas crianças é isso aí. O dia-a-dia, o que eles presenciam... **A minha faixa de idade adora brincar de revólver**. A única coisa que esses meninos sabem falar é de revólver, é de violência e você tem que trabalhar isso aí. (GLÁUCIA). (Grifou-se).

Ela... elas [as outras professoras] concordaram comigo, né, que quando a criança, quando acontece alguma coisa assim, da **criança** ser mais **agressiva**, é porque tem **problema** mesmo, né, **na família**. A criança que tem um ambiente familiar saudável, não vê brigas, é bem tratada e tudo, né, a gente... na escola ela... ela passa aquilo pra escola, né, e quando ela tem um ambiente conturbado, da mesma forma. (VALERIA). (Grifou-se).

Os termos em negrito ressaltam a supervalorização atribuída pelas professoras ao papel da família no desenvolvimento e aprendizagem da criança⁷⁶. Pensando dessa forma, essas profissionais parecem não reconhecer que seus alunos interagem em outros ambientes tão importantes quanto o doméstico para a formação de sua personalidade. Entre esses ambientes está a instituição de Educação Infantil, local, inclusive, em que boa parcela das crianças passa maior parte dos seus dias e onde realizam trocas com outras pessoas, entre as quais as próprias professoras. Talvez essa dificuldade, provavelmente inconsciente, das docentes de perceberem a influência que certamente exercem sobre seus alunos, seja uma forma de se protegerem da responsabilidade (muitas vezes exagerada!) que lhes é designada em relação à educação das crianças. Essa discussão será retomada na seção referente às representações das professoras sobre o seu papel nas instituições de Educação Infantil.

Quando, porém, as crianças que, conforme as professoras, pouco sabem de si ou do mundo que as cerca, agem de forma não correspondente ao que elas, professoras, esperam de alguém “carente” e “passivo”, ou seja, quando seus alunos têm atitudes um pouco mais autônomas ou demonstram seus interesses (ou a falta de interesse!) e as atividades não acontecem conforme o previsto pelas docentes, a culpa recai sobre as próprias crianças, como pode ser verificado nas falas abaixo:

Então, quando surgem os **conflitos por falta mesmo de respeito**, né: “ah, eu quero um objeto” aí, puxou da mão do colega, aí, o colega devolve batendo, aí, eu fico observando de longe e quando eu vejo que vai precisar realmente da minha intervenção... (AMÉLIA). (Destacou-se).

E uma coisa que tem me chocado muito nesses últimos tempos, é esse **não saber ouvir “não” dessas crianças**. Dessas crianças não estarem preparadas para ouvirem um “não”, pra pensarem sobre uma atitude de uma reação delas! (MARTA). (Destacou-se).

(...) numa dessas vezes que ele [aluno] não queria participar, assim, ele tirou... ele roubou a minha paciência mesmo porque ele queria ficar correndo dentro da sala, subindo nas cadeiras, subindo na mesa, tá entendendo? E uma vez, assim, eu perdi minha paciência com ele mesmo, assim. (...) Não lembro agora direito o que foi que ele fez, só sei que eu perdi o controle, assim, de um jeito que eu bati, assim, no

⁷⁶ Esse papel, vale destacar, é tido como preponderantemente negativo, já que a representação social que as professoras têm das famílias das crianças é igualmente negativa e impregnada por preconceitos, como poderá ser observado posteriormente.

braço dele: “Não faça isso!” Minha irmã, quando eu fiz isso... parece assim que dá um choque assim em você! Imagine na criança, né! Dá um choque em você, imagine na criança. (...) Aí comecei a conversar com ele: “**Por que que você faz isso?** Olhe aonde foi que eu cheguei por conta disso!”. Aí pedi desculpas pra ele, na mesma hora pedi desculpas. (RITA). (Destacou-se).

(...) eu quero que haja discussões dentro daquilo que a gente tá discutindo. Eu quero que quando uma [criança] queira falar, queira falar sobre aquilo, né? Então, é muito desgastante quando você tá falando sobre um assunto interessante e uma criança deitada no chão, puxando o cabelo do outro e cutucando o outro **por questões de disciplina** mesmo, né? (LAURA). (Destacou-se).

Esses depoimentos demonstram como o peso imperativo da representação social das professoras sobre as crianças interfere no seu modo de interpretar a realidade, visto que, mesmo diante de situações concretas que evidenciam características comuns à faixa etária dos alunos⁷⁷ (disputa por um objeto e negação do outro como forma de auto-afirmação) ou o seu desinteresse por determinadas atividades⁷⁸ (o que as induz a não querer participar e a chamar a atenção para si “puxando” e “cutucando” o colega), as professoras não percebem outros motivos, que não sejam provenientes das próprias crianças, de sua falta de respeito, disciplina e limites, como sendo desencadeadores do “mau” comportamento de seus alunos.

É interessante observar, mediante tais exemplos, a defasagem das características do objeto (no caso, as crianças) no momento em que as professoras o representam. A subtração dessas características, provavelmente ocasionada pelas necessidades, interesses e anseios das docentes, que temem não encontrar mais no objeto os referenciais habituais de ação (o que ocasionaria uma desestruturação de suas representações), manifesta-se pela dificuldade em perceberem, nas crianças, outros atributos (curiosidade, capacidade de formular e testar hipóteses...) que não aqueles em que elas, professoras, acreditam e com os quais sabem lidar. Esta é, justamente, uma das funções das representações sociais: a reconstituição de mecanismos de adaptação, de acordo com as crenças e valores dos indivíduos, para que estes não percam o equilíbrio sociocognitivo diante de uma nova situação (JODELET, 2001).

Ante tal representação sobre seus alunos, as professoras assumem uma atitude rígida, caracterizada por posições disciplinadoras perante as crianças, provavelmente com o intuito

⁷⁷ Muitas das professoras mencionaram, durante a entrevista, diversas características comuns à faixa etária das crianças com as quais trabalham.

⁷⁸ Não se está querendo dizer, com essa observação, que as professoras devem adotar uma atitude passiva ante as características ou desinteresse das crianças, mas sim, que devem levá-las em consideração no momento de planejar, executar e avaliar as atividades a serem realizadas com elas.

de prepará-las para viver de forma “harmoniosa” (ou passiva!) na sociedade da qual fazem parte⁷⁹. As falas abaixo exemplificam suas ações:

Assim, as vezes... As vezes não! Realmente quando a gente tem que ser firme, a gente tem que ser firme mesmo! Eu não tô sendo... Eu costumo dizer pra eles: “Ah, fulano brigou! A tia brigou!” Aí eu digo: “eu não briguei!” Porque realmente o brigar deles é a gente dizer: “não, você não vai fazer isso porque você não pode!” É você pontuar uma coisa de uma maneira mais firme. (...) pra gente viver em harmonia a gente tem que saber seguir algumas regras, que lá na escola a gente chama até de combinados. Não... só por questão de nomenclatura mesmo, porque são regras. A gente não pode fazer tudo o que quer em qualquer canto, né? (AMÉLIA).

Então, ele [aluno] não tem aonde ser educado. Ele não tem aonde ter uma... uma: “chega! Aqui extrapolou! Tá no limite!” As pessoas não dão mais limites! (...) Mas, assim, a partir do momento que eu digo: “o que é isso?!” O toque, de uma certa forma, não é você to... não é você agredir aquela criança, mas é você dizer: “Ei! Para!”, sabe? É você sacolejar e dizer: “êpa, você tá falando com um profissional! Você tá falando com o seu professor! Você tá aqui na escola e aqui a gente também tem regras estabelecidas! Você está num ambiente que você precisa ter algumas regras de convivência pra você viver bem!” E eu acho que a gente consegue barrar isso. (MARTA).

Nós temos os combinados de sala e quando eu converso com eles desde muito pequenininhos, eles vão dizendo: “não pode bater, não pode morder” (...) Então, são valores que, na cabeça deles, já começam a ser formados, a questão do respeito. (...) Uma coisa que eu procuro muito com as crianças, essas agora, eu converso muito. Mas as crianças de cinco [anos]... tem horas que você precisa conversar de igual pra igual. Você baixa e conversa com ele de olho no olho. Essa é a minha postura. E tem horas que você tem que pontuar porque se não como é que eles vão saber que é hora de parar? (AMANDA).

(...) se um [aluno] começa a cutucar aqui, cutucar ali, aí o negócio desanda. Aí a gente tem que ser firme, né? É tanto que tem crianças que dizem: “mas você não é a minha mãe!” E eu: “eu não sou realmente a sua mãe, não sou o seu pai, mas aqui eu sou o professor e você vai prestar atenção na aula!” (LAURA).

Observa-se, por esses relatos, a forma impositiva com que as professoras trabalham as regras de convivência com seus alunos, o que pode ser muito prejudicial ao seu desenvolvimento. Segundo DeVries (2004), quando as crianças são continuamente governadas pelos valores e convicções dos outros, elas adotam uma atitude submissa (ou rebelde), que pode levar a um conformismo irresponsável tanto na vida moral quanto na intelectual. Segundo a autora, a coerção socializa apenas superficialmente o comportamento e reforça a tendência da criança de depender das regras estipuladas por outras pessoas. Ainda consoante DeVries (IBID), “Intelectualmente, as crianças que sofrem alta coerção podem reagir de maneira passiva às idéias dos outros, o que reflete uma atitude não questionadora e

⁷⁹ Os depoimentos a seguir dizem muito acerca da representação das docentes sobre o papel do professor. Esse assunto será tratado com profundidade na terceira seção deste capítulo.

acrítica, baixa motivação para pensar e demonstração de satisfação com o repetir mecânico de respostas, como faz um papagaio.” (P.52).

A posição autoritária das professoras se expressa, também, na forma como planejam as atividades a serem realizadas com seus alunos. A declaração a seguir, onde a professora assume uma atitude centralizadora diante do que trabalhará com as crianças, exemplifica essa idéia:

Então eu, como educadora, eu tenho o cuidado de fazer das **minhas** aulas algo que seja muito prazeroso. Então quando... **eu** tô planejando, **eu** tô planejando pensando neles [alunos] e na mente deles, né? (...) é extremamente frustrante quando **eu** planejo e que crianças, por comportamento, não deixam que **eu** dê a aula, entendeu? Então, isso pra mim é um problema. (LAURA). (Grifou-se).

Para Rosemberg (2005), o modelo de desenvolvimento humano adotado na sociedade é “adultocêntrico”, ou seja, o adulto é situado no centro das tomadas de decisão, o que reduz a infância a uma categoria subalterna perante o meio. De acordo com essa concepção, a criança é considerada um ser apenas à espera do crescimento, um vir-a-ser adulto. Esse tipo de atitude (adultocêntrica), expressa no depoimento de Laura, marca a maioria dos relacionamentos entre adultos e crianças nas instituições de Educação Infantil. (DIÓGENES, 1998; ANDRADE, 2002). Assim, a dinâmica do “Falou, tá falado!”, onde a professora é aquela que detém o poder de decisão sobre tudo (ou praticamente tudo!) o que acontece nas creches e pré-escolas, é a que prevalece nesses locais apesar das inúmeras manifestações de descontentamento das crianças.

Tal suposição se manifesta, também, mediante o fato de que nenhuma das professoras que participou da pesquisa, em momento algum das entrevistas, relatou episódios em que consultavam as crianças sobre seus reais interesses por alguma atividade ou tema a ser estudado. Aliás, a escuta da criança não parece ser uma prática comum entre essas profissionais⁸⁰. Em muitos casos, as falas de seus alunos são interpretadas como sendo “descontextualizadas” (AMANDA), “chantagem emocional” (LAURA) ou “sem relação com o que estava sendo conversado.” (RITA).

Essa constatação é, no mínimo, preocupante, haja vista as pesquisas, cada vez mais presentes e atuais, e que apontam para a convicção de que “sabendo mais sobre a criança, conhecendo-a melhor, a organização e a proposta de atividades pouco a pouco mais

⁸⁰ Muitas outras pesquisas, como as de Sousa (1989), Batista (1998) e Cruz (2001; 2002), demonstram que a escuta das crianças não constitui prática usual entre as professoras de Educação Infantil.

estimulantes e complexas prosseguirão de maneira natural e pertinente.” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998).

Um dos possíveis motivos pelos quais as professoras tentam disciplinar seus alunos, para que as situações vivenciadas em sala não saiam do seu controle, pode ser a crença de que as crianças, ao saírem da Educação Infantil, vão adentrar um mundo mais rigidamente organizado. Desse modo, muitas vezes, as professoras procuram prepará-las para essa nova etapa de sua vida, oferecendo atividades voltadas não somente para as competências mais propriamente pedagógicas (leitura, escrita e um pouco de matemática), quanto para as competências relacionais exigidas para a manutenção da criança no sistema escolar. Pesquisas como as de Diógenes (1998), Alves (2001) e Andrade (2002) também indicam essa preocupação exacerbada das professoras com a educação posterior da criança como um dos motivos para que deleguem uma ênfase tão grande à obediência às normas e às “autoridades” (adultos), obediência considerada necessária ao sucesso futuro da criança no sistema escolar. Assim, a criança concreta, real, é esquecida tendo em vista a formação do futuro cidadão.

Apesar de tais interdições, porém, aparentemente, se sustentarem sobre uma prática de proteção à criança, que para as professoras não pode e nem sabe se defender, não pensa adequadamente (por isso necessita encontrar alguém que a submeta a processos de instrução) e não tem valores morais (por isso carece ser disciplinada e conduzida moralmente), atitudes dessa ordem contribuem para a formação daquilo que Kuhlmann Jr. (1998) denominou de um “cidadão passivo e não participativo”. Além disso, essa posição que organiza a vida da criança basicamente em função das expectativas e pretensões dos adultos, faz com que ela seja vista como um “adulto em miniatura” ou “adulto em potencial”. Projetando na infância seus anseios, a sociedade, e mais particularmente as professoras de Educação Infantil, mantêm-se “ambivalentes em seus projetos educativos calcados, em alguns momentos, na preservação de uma infância idealizada, em outros, no enquadramento em um mundo adulto.” (ROCHA, 2006, p.05).

É importante chamar a atenção para o fato de que a necessidade constante de regras e limites foi muito mais forte e freqüente nas falas das professoras que atuam em instituições particulares. Talvez isso aconteça em virtude de toda a conjuntura social criada em torno das pessoas pobres (educadas para obedecer) e ricas (educadas para mandar) (KUHLMANN JR., 1998), o que produz representações distintas para cada uma dessas categorias. Assim, manifestações de insatisfação e descontentamento são mais comuns (e aceitas!) entre sujeitos de uma categoria social privilegiada economicamente. As professoras das instituições

particulares que participaram da pesquisa, no entanto, parecem sentir-se responsáveis em “colocar limites” nas crianças, tarefa que, segundo elas, as famílias não estão mais conseguindo realizar, como será observado mais adiante.

Apesar de o tema também aparecer entre as profissionais que trabalham nas instituições públicas, ao mencionarem suas práticas cotidianas, tais professoras não deram uma ênfase tão grande à necessidade de reprimir e controlar seus alunos.

Tal constatação, ao contrário do que pode parecer, aparentemente não se traduz em uma relação cordial entre crianças e adultos nas instituições públicas, mas sim, parece ser resultado de uma “estratégia de sobrevivência” assumida pelas crianças que, provavelmente, já aprenderam o papel de estudante que precisam desempenhar para serem acolhidas nas instituições que frequentam⁸¹. Desse modo, atentas às formas como geralmente são estabelecidas as relações entre adultos e crianças, sabem bem o que devem fazer para ter a sua professora como parceira. Apesar de não terem sido realizadas observações nas instituições, essa suposição se faz pertinente pelo fato de as professoras enfatizarem, com muito entusiasmo, situações, segundo elas comuns, em que a maior parte das crianças se mostrava interessada e envolvida nas atividades propostas. É o que indicam as falas abaixo:

Na minha sala, é... só tem uns três [alunos] que não estão acompanhando. O restante, todos estão acompanhando o que eu estou transmitindo pra eles, sabe? (GLÁUCIA).

Quando a gente ia fazer uma atividade, a maioria do grupo acatava. A grande maioria mesmo! Era uma sala de 21 crianças, as vezes três ou quatro não queriam, não ouviam, não prestavam atenção. (RITA).

[Eu fico feliz] Quando eu vejo eles atentos, assim, eu contando uma historinha e eles atentos, né, quando eu vejo eles participarem numa brincadeira, envolvidos numa brincadeira ou envolvidos num jogo. Essas coisas, né, gratificam a gente. A gente fica contente. Quando esse [aluno] perguntou... pediu pra escrever meu nome, eu fiquei super feliz, né, porque a gente vê que ele tá querendo saber, tá querendo aprender, né, tá querendo participar. (VALÉRIA).

“Acompanhar” as atividades, “acatar” o momento estipulado para que elas aconteçam e “manter-se atento” durante a aula parecem ser posições muito valorizadas pelas professoras. As crianças, alerta a tudo o que acontece no seu entorno, provavelmente já perceberam esse interesse. Quiçá por isso a maioria delas, “a grande maioria mesmo!” não parece se opor ao que é proposto (ou imposto!) pelas professoras.

⁸¹ Cruz (1987; 2001) e Andrade (2002) encontraram realidades semelhantes em suas pesquisas.

Em sua pesquisa sobre a espera e a ociosidade presentes na rotina da creche comunitária em Fortaleza, Andrade (2002) chama a atenção para a aparente ausência de manifestações de conflitos entre as professoras e as crianças no interior de creches comunitárias. Esse fato é considerado pouco comum, já que as crianças, por volta dos três anos, estão em meio ao que Wallon (1981) denomina de “crise de oposição”, quando, ao buscarem a sua independência, na formação do seu eu-psíquico, opõem-se às outras pessoas com fins, não conscientes, a expulsar de si, a negar tudo que não é seu. Para esse teórico, tal oposição

É para começar, uma oposição muitas vezes totalmente negativa que a faz defrontar-se com as outras pessoas sem outro motivo que o de sentir a sua própria independência, a sua própria existência. O único lucro da vitória é a própria vitória: vencida por uma vontade mais forte ou pela necessidade, a criança sente uma dolorosa diminuição do seu ser; vencedora, uma exaltação que também pode ter os seus inconvenientes. (P.218).

A crise de oposição constitui momento ímpar para o desenvolvimento infantil, sendo, portanto, fundamental que todas as crianças o vivenciem. Para tanto, a reação do outro assume importância decisiva. Tanto a repressão em excesso ao “não” freqüente desta criança, como a total ausência de resistência por parte do outro às oposições apresentadas por ela podem contribuir para o bloqueio do “eu” em formação, que busca a sua independência. Assim é que Wallon assinala:

(...) demasiado apagada, [esta crise] pode significar uma mole complacência, um obtuso sentimento de responsabilidade; demasiado reprimida, pode causar uma indiferença desanimada ou o gosto por vinganças dissimuladas; demasiado livre, uma jactância que lhe retira qualquer utilidade, esbatendo a existência das outras pessoas em lugar de a fazer ressaltar, o que pode ser origem de posteriores conflitos, de onde a criança se arrisca a ser bastante mais humilhada. (IBID, p.218).

Neste sentido, as docentes podem contribuir tanto de forma positiva para o desenvolvimento das crianças, acolhendo-as, possibilitando que brinquem, se movimentem e se expressem, como de forma negativa, por meio de atitudes demasiadamente complacentes em relação aos seus desejos ou reprimindo-as excessivamente.

Nunca é demais lembrar que as representações sociais interferem de forma particular no modo como os indivíduos organizam suas ações, já que, como bem observa Abric (2001, p.162), “a representação precede a ação e a predetermina”. No caso das professoras entrevistadas, a representação que têm sobre criança parece ser influenciada, também, pela

representação sobre suas famílias. A visão sobre estas últimas, no tocante às escolas públicas, é permeada de preconceitos que associam as condições econômicas à falta de afeto entre os pais e as crianças e à ausência de preocupação com a educação de seus filhos, como pode ser observado nos relatos a seguir:

Nos bairros mais carentes a família é numerosa. Então, a maioria a mãe tem um filho de um ano, de dois anos e de três anos. Então, quando ela vem buscar ela vem só recolhendo e quando ela vai deixar também é só colocando nas salinhas, né? (SUZY).

Quando você vai conversar com um pai, com uma mãe... Os pais, eu posso até falar assim, dessa maneira: o que é que a família dessas crianças trazem pra nós? Pais drogados, envolvidos na marginalização, os irmãos... (...) Infelizmente o Brasil é esse. As mães dessa classe, né, dessa classe pobre, né, digamos assim, elas só sabem é fazer filhos, né? Só sabem é ter filhos, né?! Você vai ver uma mãe dessa, carente, pobre, não tem o que comer dentro de casa, quantos filhos ela tem? Oito, dez, doze e aí vai. (...) As mães não têm, é... não transmitem pra eles, né, pros seus filhos, educação, é... é... é... a educação em si, é... o comportamento, é... como se comportar nos lugares... Elas não... Elas não conversam com os filhos, essas mães. Elas não conversam. (...) elas não conversam com os filhos, elas não educam os filhos, né, e isso não vai transmitir? Só vai transmitir aqui dentro, né? Eles vão trazer de casa, o que eles aprenderam em casa, com a mãe, ou o que não aprendem, né, muitas vezes (...) Eu estou querendo educar, mas na casa deles eles não tão tendo educação. Eles não têm, né? (GLÁUCIA).

Quer dizer, então a gente percebe assim, que muitas das crianças que freqüentam a nossa escola, não... não... não tem o... o... o cuidado, né, necessário que precisa pra idade delas. Não são cuidadas [pela família] da forma adequada pra idade. (RITA).

Outra coisa que eu acho que dificulta [o trabalho] é a falta de apoio dos pais, né, porque muitos deles não trazem nem um lápis de casa. (...) Então, essa falta de apoio dos pais... Essa [mãe] que eu te falei que não fez a tarefa com o filho porque não sabia ler... Tem outros [pais] que já fazem a tarefa pelos filhos... porque eles não têm a noção de ajudar na medida certa, né? Muitos deles não têm. (...) Então, essa falta de apoio dos pais, que a gente tem na escola particular, né, que eu já trabalhei em escola particular e eu sei que esse apoio é... é diferente, né? Na escola particular a gente tem o apoio dos pais e aqui falta. (VALÉRIA).

Conforme a LDB/96, que em seu artigo 29 aborda os objetivos da Educação Infantil, o atendimento destinado às crianças de até seis anos de idade deve ser oferecido em complementação à ação de sua família, visando, assim, a proporcionar as condições adequadas para o seu desenvolvimento em todos os aspectos (físico, psicológico, intelectual e social). A representação social das professoras entrevistadas sobre as famílias dos seus alunos, entretanto, aparentemente se constitui um dos possíveis obstáculos para que uma relação de parceria seja efetivada entre ambas, já que, na maioria das vezes, para as docentes, as famílias das crianças são compostas por pessoas drogadas, envolvidas na marginalidade, descuidadas e desinteressadas em relação à educação de seus filhos. O curioso é que as professoras

demonstram saber pouco sobre a vida das famílias, o que reforça a suposição inicial de suas representações estarem ligadas às condições socioeconômicas desses grupos familiares⁸².

No que se refere às professoras das escolas particulares, a imagem da família como parceira no desenvolvimento infantil também não se manifestou. Nesses casos, a falta de interesse e disponibilidade dos pais para com as crianças concorre para que deleguem à instituição de Educação Infantil, e a elas de forma particular, a total responsabilidade pela educação de seus filhos, como demonstram os trechos das entrevistas:

A escola tá se deparando com o ter que educar pais também. Então, é um negócio muito complicado a gente ter que educar pais e ter que educar as crianças. Mas a gente tá se deparando com isso cada vez mais. A escola tá tendo que resgatar assuntos que os pais eram pra tá dominado há muito tempo, de como ensinar o seu filho a estudar! (MARTA).

... chega um determinado momento da Educação Infantil, aproximadamente quando as crianças chegam... quatro, cinco anos, né, aí é onde vem aquela idéia de que os pais protegem tanto, talvez por se sentirem culpados de não darem tanta atenção às crianças que... Aí chega a época em que a criança também já tá cheia de limite nenhum, aí os pais: “Não, eu quero que ele tenha autonomia”. Autonomia pra eles é aquela questão dele chegar em casa, fazer tudo sozinho... E eu não acho que seja assim. (AMANDA).

... a gente também como educador, tá sendo responsável, assim, por tudo: de colocar limites, de educar... Assim... tem mães que chegam pra mim e falam assim: “Laura, hoje eu fui atravessar a rua com a minha filha e ela não olhou pros lados e eu queria que você conversasse com ela pra ela atravessar a rua”, que é uma coisa assim... Claro que a escola também tem essa função, mas os pais não se vêm, não se dão permissão de ensinar os filhos até isso, né?! Uma coisa que é do cotidiano deles, que não é... não ocorre dentro da escola! (LAURA).

Em ambos os casos (instituições públicas e particulares), a impressão que se tem é de que as professoras acreditam que, sobretudo as mães, não sabem cuidar de seus filhos, daí terem que ensinar a elas também. A relação que se estabelece entre professora e família, neste sentido, não é de complementaridade, mas de supremacia do saber daquela sobre esta. Tal atitude parece produzir uma aparente disputa entre a escola e a família no que concerne aos papéis assumidos por essas instituições.

⁸² Durante a entrevista, algumas professoras da rede pública enfatizaram seu pouco contato com as mães de seus alunos. Quando estes aconteciam, restringiam-se a pequenos diálogos na porta da sala, na maioria das vezes com o intuito de prestar reclamações (quando a professora aproveita o momento para demonstrar sua insatisfação com determinados comportamentos de seus alunos), outras vezes para rápidas orientações das mães sobre determinados cuidados com as crianças (horário de remédios, por exemplo) ou para obter algum tipo de informação sobre o “andamento” da criança na escola.

Campos (1991), referindo-se ao relacionamento entre professoras e famílias nas creches públicas de São Paulo, ressalta que as peculiaridades provenientes da realidade em que trabalham essas profissionais (que costumam receber seus alunos no início da semana com a mesma roupa com que saíram da creche na sexta-feira e são habituadas a ficar esperando, por horas, com algumas crianças, as mães que ainda não retornaram do trabalho em tempo de buscar seus filhos) produzem uma ambivalência de sentimentos da educadora que, “se por um lado entende as dificuldades da mãe, por outro reprova a falta do que considera ser dever e obrigação da família.”(P. 63).

Analisando essas falas, subentende-se que essa ambivalência de sentimentos não se restringe às professoras das instituições públicas, mas engloba, também, as docentes que atuam em instituições particulares, mesmo que, nesse caso, as exigências em relação às famílias sejam de outra ordem. Em se tratando das professoras que trabalham em instituições públicas, as críticas em relação às famílias das crianças envolvem comportamentos que seriam típicos de pessoas pobres, consideradas irresponsáveis e inseqüentes. Alguns exemplos desse tipo de comportamento são: a falta de compromisso das mães com os seus filhos, a negligência quanto à educação das crianças, principalmente no que se refere a bons hábitos de higiene, e ausência de apoio ao trabalho realizado na escola.

No caso das professoras de instituições particulares, as críticas dizem respeito a atitudes displicentes dos pais para com a educação de seus filhos. Essas posições, contudo, parecem não ser consideradas como sendo propositais, mas seqüentes, entre outros fatores, das atribuladas condições de trabalho a que estão submetidas as famílias. Assim, o fato de disporem de poucas horas junto aos filhos desencadearia nos pais um sentimento de culpa que lhes impossibilitaria tomadas de atitudes mais enérgicas junto às crianças, ou seja, os pais não estariam sabendo (ou podendo) “colocar os limites” necessários ao bom comportamento dos seus filhos, papel que as professoras tomam para si. Além disso, segundo as docentes, os pais lhes delegam uma responsabilidade exacerbada pela educação das crianças, o que não consideram como sendo sua obrigação, mas assumem.

Se por um lado, entretanto, assumir essa responsabilidade parece ser uma forma de as professoras se sentirem valorizadas, já que estariam desempenhando uma função inerente às famílias, que, em troca, lhes dispensariam gratidão e reconhecimento, sentimentos considerados importantes pelas docentes, por outro, dificulta o estabelecimento de sua

identidade como profissionais da educação, já que o limite entre o doméstico e o profissional ainda é incompreendido pela maior parte das professoras⁸³.

4.2 A representação social das professoras sobre os objetivos da Educação Infantil

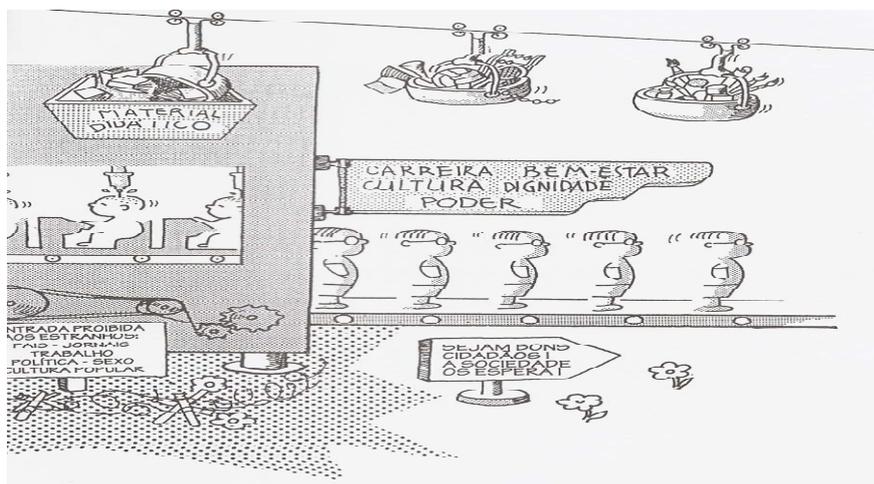


Fig.1- A grande máquina escolar (TONUCCI, 1997).

A representação social das professoras sobre os objetivos da Educação Infantil é pertinente a duas idéias. A primeira, muito intensa e constante, é relativa à Educação Infantil como etapa preparatória da criança para o ingresso no Ensino Fundamental. A segunda refere-se à função de guarda que as instituições possivelmente têm. Longe de ser excludentes, essas representações fazem parte do repertório da maioria das entrevistadas.

4.2.1. A educação preparatória

Preparar a criança para o ingresso no Ensino Fundamental embasa a representação social de todas as professoras entrevistadas quanto aos objetivos da Educação Infantil. Tais pensamentos são expressos pelas seguintes declarações:

Eu busco isso aqui tudim [mostrando o caderno de plano], mas dentro dessa parte: linguagem, matemática, natureza e sociedade... Eu vejo que eles [meus alunos], quando chegarem na escola... ter alguma noção pra quando eles chegarem na escola: “ah, eu já...” se lembrar que aprendeu, que viu, pelo menos um pouco através de uma conversa, através de um trabalhinho que eu possa realizar com eles. (GLÁUCIA).

⁸³ Esse assunto será retomado e aprofundado na seção referente à representação das professoras sobre o papel que devem desempenhar nas instituições de Educação Infantil.

Pra mim, ela [Educação Infantil] deveria servir pra isso: pra trabalhar com essa criança esse brincar, tá dando base pra ela... pra ela entrar numa educação fundamental de uma forma mais consciente... (MARTA).

E eu acho que a Educação Infantil é esse espaço, porque a criança que não tem essa liberdade, essa construção na Educação Infantil, muito dificilmente ela vai ter, né, no Ensino Fundamental, pela questão da idade, da... dos conteúdos que são maiores né... (AMANDA).

Eu acho que [o objetivo da Educação Infantil] é... é... fornecer exatamente essa base, né, pra criança... pra criança fazer uma alfabetização bem feita, um fundamental bem feito... (VALÉRIA).

Tal compreensão acerca da função que as instituições de Educação Infantil devem assumir assemelha-se às idéias da educação preparatória⁸⁴, atribuída à pré-escola durante o século XIX, que tinha por objetivo compensar as deficiências das crianças das classes populares, sua miséria, sua pobreza e a negligência de suas famílias, preparando-as para a alfabetização. Cumprindo essa função, a pré-escola estaria resolvendo o problema do fracasso escolar cujas vítimas principais eram as crianças negras e filhas de imigrantes daquela época. Foi com o intuito de compensar carências e preparar para o ingresso na escola que essa instituição chegou ao Brasil, no final do século XX e, como pôde ser constatado, perdura até hoje.

Observa-se que essa representação sobre o objetivo da Educação Infantil é coerente com a visão de criança (carente, com capacidades limitadas e necessitando de proteção e limites) vista na seção anterior. Dessa forma, para as professoras, cabe às creches e pré-escolas compensar as crianças pela suposta ausência de determinados cuidados⁸⁵ (sobretudo no meio familiar) julgados importantes por elas, como atestam os depoimentos a seguir:

Eles [crianças] tão vivendo muito a realidade nua e crua, sabe? Um dos meus alunos, por exemplo, não está vindo porque o pai foi baleado, né, por causa de droga e tá em casa. Então, eles lidam muito com a realidade nua e crua, né, da droga, da bala, de tudo! E aqui eles estão tendo um resgate do lúdico, sabe? Do faz-de-conta, da musicalidade, sabe? (SUZY).

⁸⁴ Kramer e Abramovay (1991), baseando-se nas funções que a pré-escola, ao longo de sua emergência no cenário social, desempenha, classificaram-nas em quatro grupos: pré-escola guardiã, pré-escola preparatória, pré-escola com objetivos em si mesma (que tem por finalidade promover o desenvolvimento global e harmônico da criança) e pré-escola com função pedagógica (que preconiza a tomada da realidade e dos conhecimentos infantis como ponto de partida para o trabalho que pretende realizar).

⁸⁵ Nesse caso, o termo “cuidar” assume sentido amplo, adquirindo um caráter de zelo pelo bem-estar físico e emocional das crianças.

(...) eles [crianças] gostam de estar na creche porque na creche tem o cuidado com eles, na creche tem a parte de higiene também, que entra, que é muito importante isso aí, que a mãe não tem, né, não tem em casa com eles e é fundamental a parte de higiene. Nós temos isso aqui na creche, nós temos o cuidado, né? Então eles gostam. Aqui pra eles é o lar deles, né? É o lar que eles não têm. (GLÁUCIA).

Então, é o parar pra conversar com essa criança. É o parar desse pai que não tem mais tempo de sentar com a criança: “ah vamos encaixar, vamos construir um castelo”. Quantas crianças vão pra praia por ir pra praia? Se não tiver piscininha ele vai ficar lá em cima com o balde. A mãe se bronzeando, o pai bebendo cerveja e nada. Esse sentar, esse construir o castelo, esse resgate das coisas assim, é que essas crianças não têm mais essas vivências (...) E eu acho que a Educação Infantil é esse espaço. (MARTA).

Então, realmente eu vejo que tem uma correria em casa e que essas crianças... Eu não tô dizendo que são pouco acompanhadas pelos pais não. Pouco acompanhadas fisicamente. Eu não tô dizendo que eles não se preocupam com os filhos deles. Mas eu acho que são crianças que vêm na escola um espaço, assim, de encantamento. Realmente elas são felizes. A minha turma realmente é muito feliz ao chegar na escola. Tem criança que realmente dá escândalo pra não ir embora. (AMÉLIA).

(...) os pais vivem num ativismo muito grande, então assim, acabam não dando a devida atenção à criança. E a criança tem essa necessidade. São coisas mínimas, de sentar perto, de beijar, de abraçar. Tem alguns... Aí vem a questão dos problemas as vezes nas famílias, que hoje em dia é muito evidente, é a questão das separações... As vezes isso não vem de forma muito amigável e isso reflete. (...) e na Educação Infantil, se tem uma das coisas que... É prioridade brincar, o aprender... mas o afeto ele é essencial, né? (AMANDA).

Vista como forma de compensar a criança por sua condição de miséria, pobreza e indolência das suas famílias, a instituição de Educação Infantil é entendida, pelas professoras, como um meio de intervenção social capaz de proteger a sociedade dos efeitos da pobreza, da desigualdade, da insegurança e da marginalização.

Se inicialmente, porém, o objetivo compensatório da Educação Infantil remetia-se apenas à população mais pobre da sociedade, a análise da representação social das professoras participantes da pesquisa que atuam na instituição particular sugere que tal função tenha sido estendida a outras camadas sociais, mesmo que as compensações sejam, neste caso, de outra natureza, como, por exemplo, restituir às crianças a atenção negligenciada pelos pais em virtude do suposto descaso e/ou dos compromissos de trabalho⁸⁶.

É importante ressaltar que as instituições dedicadas à primeira infância são elaborações sociais, não possuindo, portanto, “características inerentes, qualidades essenciais e propósitos necessários.” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.87). Dessa forma, elas são o que as sociedades, como comunidades de agentes humanos, fazem delas. Dito de outra forma, o que

⁸⁶ Pode-se observar, mais uma vez, na representação das professoras dos dois tipos de instituição um clima de competição entre escola e família.

as pessoas pensam ser essas instituições e a quem elas se destinam determina suas ações e o que acontece no interior de cada uma.

Assim sendo, a representação social que as professoras possuem sobre os objetivos das creches e pré-escolas, bem como no tocante à clientela atendida nesses locais, interfere no momento em que elas elegem as atividades mais importantes no decorrer da rotina. A professora Valéria, por exemplo, que, como visto anteriormente, ambiciona o fato de que seus alunos adquiram na Educação Infantil a base para a realização de “um Ensino Fundamental bem feito” prioriza, na rotina com as crianças, atividades relacionadas à aquisição da escrita, como pode ser observado no relato a seguir: “Às vezes você dá um joguinho pra uns [que já acabaram a tarefa] brincarem e os outro fazerem a tarefa, mas não é muito bom porque as que tão fazendo a tarefa ficam querendo jogar, entendeu⁸⁷?”

Esse modo de proceder parece coerente para uma professora que tem pressa que as crianças aprendam rapidamente a dominar as competências comunicativas exigidas pela sociedade moderna (ler e escrever, por exemplo), fazendo com que ela não veja com bons olhos os jogos e brincadeiras livres como o centro das atividades educativas, preferindo tarefas que pareçam ser mais facilmente reguladas e dirigidas para fins claramente definidos. Quando são crianças originárias dos setores populares, supõe-se que a sua vida social oferece menores oportunidades para o desenvolvimento de tais competências⁸⁸, razão pela qual essa pressa assume uma forma própria, conduzindo a ações compensatórias e propedêuticas para evitar o fracasso escolar. Talvez por isso, a educadora pense no futuro, procurando preparar a criança para a etapa seguinte da alfabetização, pois teme o seu fracasso, o que não deixaria de ser, em última instância, também, uma falha dela, que não teria atingido os objetivos a que se propôs.

Não é à toa que, ao ser solicitada a descrever uma cena marcante na sua vida profissional, a professora Valéria mencionou a satisfação que teve quando uma de suas alunas

⁸⁷ É importante destacar que, nesse caso, a brincadeira assume única função: distrair as crianças que acabaram a atividade. Apesar do caráter de diversão próprio a algumas atividades lúdicas, não se pode perder de vista o importante papel que desempenham no desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 1996; 2001).

⁸⁸ É necessário destacar que, de acordo com a Teoria Sociointeracionista, todas as crianças são competentes, contudo, o meio no qual estão inseridas proporciona maiores ou menores condições para que desenvolvam essas competências. Entre essas condições, vale destacar a interação com o outro, o que possibilita a criação de uma ZDP indispensável ao desenvolvimento dos indivíduos (VYGOTSKY, 1996; 2001). Além disso, é importante salientar que estudos como os de Cruz (1987) e Carraher; Carraher; Schliemann (2001) demonstram que muitas das habilidades das crianças, filhas de pessoas da classe trabalhadora, não são percebidas pela escola em virtude das representações sociais da sociedade, e que são divulgadas nos meios de comunicação de massa, sobre a população mais pobre e que associam sua condição socioeconômica a uma suposta “defasagem” cognitiva.

“já saiu lendo” da Educação Infantil: “Pra mim foi, assim, demais porque na Educação Infantil nunca tinha acontecido isso! (...) Você fica feliz com um resultado desse...”

É importante ressaltar que, na representação social das professoras, a função de educar aparece quase sempre como sinônimo de ensino, quer seja de letras, de números ou de “bons” hábitos necessários à vida adulta, como, por exemplo, a disciplina. A aprendizagem de tais conteúdos e condutas, pelas crianças, apresenta-se como uma exigência das professoras pautada, muito mais, nos currículos criados para cada etapa de escolaridade, do que sobre os sujeitos reais presentes nas instituições. É o que expressam as falas subseqüentes:

(...) o tempo, tirando o lanche, tirando o recreio e tudo, o tempo é curto pro conteúdo que a gente quer desenvolver em sala, né, que a proposta, né, que tá na grade curricular daquele nível. (...) E a gente vê mesmo as crianças construindo novos conhecimentos em cima desses projetos, assim, dentro do que a gente exige, dentro do que a gente objetiva pra cada nível, né? (AMÉLIA).

Na pré-escola que eu trabalho a função principal... desenvolver a questão da cidadania nas crianças, sabe? Eu acho que é um dos papéis principais. Assim, a gente trabalha com o desenvolvimento dos conteúdos e, assim, a concepção de... de cidadãos autônomos... (AMANDA).

Eu sou dessas que quero passar muito conteúdo, muitas coisas! Eu quero que as crianças aprendam, né? (GLÁUCIA).

Observa-se que a necessidade de trabalhar conteúdos é comum a todas as professoras e parece ser a atividade priorizada por elas ao longo do dia junto às crianças⁸⁹. Talvez esse modo de agir decorra da elaboração da identidade, ainda pouco estruturada, da Educação Infantil, que remete as professoras a procurarem um modelo de trabalho pautado sobre propostas de outras etapas da educação, como as do Ensino Fundamental, por exemplo.

Segundo Horn (2006), a discussão que envolve a feitura de um currículo para a Educação Infantil implica reaver as concepções de mundo, de infância e de educação que subjazem à escola que deveria ser estabelecida, contextualizando-as de acordo com as condições históricas, políticas e sociais sob as quais a prática educativa se concretiza. Apesar de a Educação Infantil não possuir, entretanto, um currículo mínimo obrigatório, muitas instituições elaboram documentos que, via de regra, indicam habilidades a serem

⁸⁹ É importante atentar para o fato de que, apesar da necessidade de ensinar conteúdos às crianças ser algo comum às professoras das instituições públicas e particulares, os objetivos implícitos a esses ensinamentos podem ser distintos. Tal suposição torna-se mais clara quando se lembra que um dos objetivos das instituições de Educação Infantil no início do século XX configurou-se na intervenção de crianças economicamente menos favorecidas e pertencentes às minorias étnicas, para socializá-las com a cultura dominante (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Neste sentido, não parece incoerente acreditar que a realidade social se torne, mais uma vez, a linha limite entre aqueles que devem aprender a “mandar” e aqueles que devem aprender a “obedecer”.

desenvolvidas nas diferentes áreas do conhecimento de acordo com a faixa etária das crianças e que reforçam a idéia equivocada de que a aprendizagem é o objetivo exclusivo dessa etapa da educação⁹⁰.

Assim, para atingir seus ideais, ou seja, para preparar de “forma satisfatória” as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental, muitas professoras, especialmente aquelas que atuam em instituições particulares (e que são muito mais exigidas em relação aos resultados do seu trabalho, como poderá ser visto um pouco mais adiante), parecem ter atitudes disciplinadoras com seus alunos⁹¹. A professora Amanda, por exemplo, ressaltou constantemente, durante a entrevista, a importância das crianças conviverem com regras desde cedo, como evidenciam os termos em negrito: “(...) [a convivência com regras] é uma coisa que é essencial na Educação Infantil, no geral e no infantil, porque [a criança] começa a ver os primeiros **limites** né, as primeiras **regras**, o primeiro **respeito**, a noção de respeito aos outros.” (Grifou-se).

Esta representação social sobre o ato de educar/ ensinar, onde a disciplina parece ser uma condição à aprendizagem⁹², se expressa, também, em atitudes como a descrita a seguir:

Ano passado eu tinha uma criança que tinha o gênio muito difícil e ele ficava muito zangado. Então, [certa vez, quando ele estava zangado] saiu chutando e dizendo trezentos mil palavrões e eu segurei ele e disse: você vai parar porque **não é o momento** de tá gritando! (Amanda). (Destacou-se).

Ao ser solicitada a mencionar o motivo da irritação da criança, Amanda acentuou não se lembrar do que aconteceu. O que aparentemente lhe ficou como mais significativo, foi a quebra de uma ordem: “não era momento de gritar”. Certamente para essa professora a Educação Infantil é um lugar de regras e a posição das crianças em relação a isso produz nela atitudes corretivas (de atos “incorretos”, como, por exemplo, gritar para resolver uma situação) e preventivas (de atos “inesperados”, como, por exemplo, a falta de interesse das crianças por determinada atividade).

Essa posição “dominadora” das professoras, sobretudo das instituições particulares, possivelmente é influenciada pela representação social que têm acerca das crianças e do papel assumido pela Educação Infantil. Tal atitude, todavia, pode intensificar-se em virtude das

⁹⁰ É conveniente lembrar que o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos.

⁹¹ Já foram apresentados alguns exemplos de atitudes autoritárias das docentes para com seus alunos na seção anterior, o que indica a coerência entre as representações sociais sobre criança e Educação Infantil presentes nessas profissionais e aponta para outra representação, em relação ao papel do professor, onde a disciplina assume uma função importante, como será visto posteriormente.

⁹² Esse assunto será retomado na próxima seção, referente à representação sobre o papel do professor.

exigências proeminentes da atuação em uma empresa privada e da preocupação em atendê-las, o que, em muitos casos, se torna condição para a manutenção do emprego.

Tais exigências em torno das funções que devem desempenhar nas instituições em que trabalham parecem ser intensas, como sugerem as falas a seguir:

Às vezes são tantas as coisas [que a gente tem que fazer na escola]! A gente tem que fazer registro, são tantas as observações que... (AMÉLIA).

O nível de cobrança da escola é muito maior hoje em dia, até mesmo porque a gente tem uma clientela de pais que cobram muito, que são pessoas com doutorado, com mestrado... Então a gente tem plano diário, a gente tem plano semanal, a gente tem plano diário de criança, observação diária com as crianças e isso exige um tempo maior. (MARTA).

[A escola em que eu trabalho atualmente] é uma escola, como eu lhe disse, ela investe muito, então a gente lê muito, a gente estuda muito, a gente pensa muito e você melhor... Você deve saber que professor de Educação Infantil... Eu tenho uma amiga minha que costumava dizer que professor de Educação Infantil já pensa 24 horas, e se ele for de rede particular até a criatividade dele vai embora, né? Então, é o tempo todo pensando... (AMANDA).

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), a professora de Educação Infantil está sendo vista, muitas vezes, como uma técnica, que deve garantir a produção eficiente dos resultados da instituição, por exemplo, dando suporte ao desenvolvimento da criança para que ela atinja os marcos determinados na idade certa. A “tecnologia” que esta profissional administra integra várias normas, como as atividades consideradas adequadas para serem realizadas em cada estágio do desenvolvimento. Dessa forma, os resultados são conhecidos e prescritos, ainda que a criança, algumas vezes, possa ter escolha na forma como os atinge, como, por exemplo, optando por determinado tipo de atividade entre aquelas que integram o repertório sugerido pela professora. Para os autores, sob a perspectiva foucaultiana, essa tecnologia é o efeito do poder disciplinar, mas também exerce poder no trabalho que as professoras desenvolvem com as crianças e com os pais, incorporando o discurso da Psicologia do Desenvolvimento que produz entendimentos da criança e molda a prática com ela⁹³.

Se, por um lado, todavia, as regras e limites são necessários à educação de qualquer ser humano que vive em sociedade, já que indicam caminhos para uma relação embasada no respeito ao próximo, por outro, podem se tornar prejudiciais se passam a ser o centro da ação educativa, como lembra Montemayor (2001, p. 87):

⁹³ Dahlberg, Moss e Pence (IBID) associam a profissional de Educação Infantil, ainda, a uma mãe substituta, proporcionando um relacionamento muito íntimo e próximo com as crianças que estão sob seus cuidados, e a uma empresária, que deve comercializar e vender com sucesso o seu produto.

Limite: palavra-chave que permeia a prática pedagógica. Como suprir essa carência e servir de modelo para poder inserir essa criança em um mundo civilizado? Regras, regras e mais regras. Normas, proibições, interditos, filas, silêncios. A criança sem limites é o que há de bicho no homem. Seus impulsos mais primitivos devem ser domesticados para tornar essa criança civilizada. Seus conteúdos agressivos, sua emoção e sua necessidade de passar a maior parte de seu tempo brincando ou sonhando são vistos como um obstáculo. Seu alheamento vira sinônimo de improdutividade e, dentro de uma visão adulta, terá que abdicar de sua fantasia e brincadeira o mais cedo possível e ingressar em um mundo que não lhe pertence. A imaginação e a criatividade tornam-se anomalias e cria-se um modelo de competência em que o fracasso é responsabilidade da criança ou de sua carência familiar e sócio-cultural e do educador, que é incapaz de exercer suas funções.

Assim, na maioria das vezes tratadas como formas de reprimir e controlar as crianças, as regras e limites servem aos propósitos dos adultos (e, indo mais além, da sociedade capitalista!), que almejam a manutenção da “ordem” e da “disciplina”, e não como estratégia de ensino-aprendizagem pautada sobre o respeito, em que alunos e professores aprendem e ensinam princípios básicos de convivência mediante a exposição dos seus próprios sentimentos, limites e possibilidades, como, por exemplo, em conversas grupais para a compreensão e, conseqüentemente, resolução de situações de conflito entre as crianças. Talvez por meio de práticas como essa, em que crianças e adultos não são constantemente julgados (e na maioria das vezes condenados!) antecipadamente por seus atos, a autonomia, característica que, conforme Oliveira-Formosinho (2001), é imprescindível ao desenvolvimento da criança, possa ser estimulada pelas docentes.

4.2.2. A educação guardiã

O objetivo de “guardar” as crianças enquanto suas mães trabalham fora também foi identificado como fazendo parte do repertório das representações sociais das professoras de creche (das instituições públicas) sobre as funções atribuídas às instituições de Educação Infantil. A fala da professora Gláucia é exemplar:

Essas creches do município, elas são destinadas pras mães que trabalham, né, e não têm onde deixar os filhos. Então, né, que passam por necessidade, carência... Principalmente, assim, nesses bairros mais carentes, como o daqui ou também outros, assim, mais distantes, assim, bem perto de periferias muito carentes. Então, o destino dessas creches é pra possibilitar essas mães que trabalham, esses pais que trabalham, deixar essas crianças aqui. Então, elas têm essas necessidades de deixar as crianças, voltadas mais pro alimento, né?

Tal idéia assemelha-se à função “guardiã” da pré-escola, que remonta ao século XVIII, período em que surgiram as primeiras creches. Como o próprio nome sugere, trata-se da instituição cuja função principal é a guarda das crianças, notadamente, as crianças órfãs e filhas de trabalhadores (KRAMER; ABRAMOVAY, 1991).

A função de guarda assumida por essas instituições traz consigo vestígios da representação de creche como mal necessário, identificada por Vieira (1986), sobretudo nos documentos produzidos no Brasil pelo Departamento Nacional da Criança, a partir dos anos de 1940 e difundidos até o final dos anos de 1960, como parte da política de assistência à maternidade e à infância no Brasil. Consultando publicações desse órgão e afins, editadas durante os seus 30 anos de existência, a autora concluiu que a creche era vista como um mal, porém indispensável na luta contra a mortalidade infantil. Desta forma, a sua existência só se justificava quando a família estava impossibilitada de cumprir a função de educar seus filhos. Pode-se observar uma idéia semelhante a esta na fala a seguir:

A gente sente como se fosse, assim, uma falta, né [que as crianças sentem]. A gente sente a falta que eles [crianças] têm, que é uma... é uma... Eles passam pra gente o que é que eles... É uma falta. A gente não sabe nem explicar direito. A gente sente como se fosse, assim, uma falta que eles têm e passam pra gente, né? E aí, cabe a você [professora], né, a passar isso aí, a preencher isso aí. É difícil de preencher porque, como eu lhe falei, a mãe não educa o filho, né? Muitas delas não... São raras as que conversam, né, contam historinha... Tem toda essa parte aí. Qual é a mãe, hoje em dia, de uma creche do município, de uma escola do município, que vai sentar e contar uma história pros seus filhos? Não conheço. (GLÁUCIA).

Levando-se em consideração o fato de que essa representação de creche se propaga na sociedade por mais de um século, não é estranho o fato de ainda fazer parte do repertório de algumas professoras que atuam com crianças de até três anos em instituições públicas. Caso se pense nas condições socioeconômicas da clientela atendida, o fato de essa representação se manter atual torna-se ainda mais compreensivo, haja vista a origem dessas instituições.

É importante destacar, entretanto, como lembra Kuhlmann Jr. (1998), que as funções de guarda, cuidado e proteção, juntamente com a função de educar, são muito importantes e inerentes a todas as instituições de educação, principalmente aquelas responsáveis pela criança pequena, tendo em vista o caráter integral do seu desenvolvimento⁹⁴.

⁹⁴ O autor chama a atenção, ainda, para o fato de que as famílias, além de almejam uma boa educação para seus filhos, querem, também, que eles fiquem “bem guardados” enquanto estiverem na creche ou pré-escola.

Acreditando, porém, que a creche tem função precípua de guardar as crianças, muitas vezes as professoras elegem atividades voltadas aos cuidados corporais de seus alunos como sendo aquelas mais importantes no decorrer da rotina. É o que faz supor este depoimento:

A rotina aqui é puxada, como eu te falei. Aqui a gente banha, alimenta, bota pra dormir... É muita coisa! A gente tira um tempo também, né, pra fazer as tarefinhas, que é muito importante também, mas o fundamental, aqui, é a parte da alimentação, do cuidado, da higiene... porque muitas vezes essas crianças só vão comer de novo quando chegam aqui no outro dia. (GLÁUCIA).

É importante atentar para o fato de que, quando a professora, ao organizar a rotina da creche, prioriza atividades relacionadas aos cuidados básicos com o corpo das crianças, normalmente se esquece de que elas têm outras necessidades (relacionadas ao desenvolvimento de sua curiosidade, imaginação, sociabilidade, auto-estima, criatividade, motricidade etc) que, igualmente, precisam ser atendidas (CRUZ, 2006).

Analisando as representações sociais das professoras, observa-se, ainda, uma confusão de idéias no que se refere às atividades de cuidar e educar. Nesse caso, tal confusão não está presente apenas entre as professoras que atuam em instituições públicas, como poderá ser confirmado nestes trechos de entrevista:

E hoje nós podemos fazer as duas coisas: o educar... o **cuidar**, que é **destinado às creches**, e o educar. (...) e a importância da Educação Infantil, está voltada também, tem muito a ver, em termos de **município**, né, com a parte de **alimentação**, porque a **carência** é grande! (GLÁUCIA). (Grifou-se).

E eu [na instituição que eu trabalhava antes] fazia realmente todo esse serviço... é... de **dar às crianças almoço, banho**... Lá na escola que eu trabalho hoje em dia, realmente não. Eu tenho **uma auxiliar e essa auxiliar** ela desempenha, assim, esse papel. Ela me dá suporte nessas situações de banho, de limpeza, que é necessário, né, pra um grupo de 14, 15 crianças de três anos, né, realmente tem que ter uma auxiliar. (AMÉLIA). (Grifou-se).

Observa-se que, para a professora Gláucia, o ato de cuidar “é destinado às creches” e remete a sentimentos e idéias relacionados a instituições ligadas principalmente aos cuidados físicos, como higiene e alimentação, necessidades estas restritas às crianças pobres. Para Amélia, “esse serviço” de cuidar das crianças, entendido como uma atividade restritamente corporal (dar almoço, banho...), parece ter pouca importância e pode ser delegado a uma auxiliar.

Nos dois casos, no entanto, as significações atribuídas às funções de cuidar e educar as crianças aparecerem como sendo inconciliáveis e não interdependentes. O primeiro exemplo se reporta a um atendimento típico prestado “em termos de município”, ou seja, assistencialista, destinado às camadas subalternas da sociedade. O segundo aponta para uma menor atenção aos cuidados corporais e remete à idéia de maior preocupação da professora com o aspecto educacional⁹⁵, esse sim de sua responsabilidade. Ambas as posições, contudo, restringem a função de cuidado aos aspectos físicos em detrimento, por exemplo, dos aspectos emocionais e sociais. Dessa forma:

(...) cuidar e educar que deveriam ser propostas de uma mesma prática pedagógica, tornam-se divisores de águas da função exercida por esses profissionais em seu cotidiano de trabalho: cuidar passa ser de responsabilidade daquele que possui menos formação (a auxiliar, a crecheira etc.), ao passo que educar torna-se responsabilidade do profissional com mais formação (na maioria das vezes, aquele que cursou o segundo grau completo). (LANTER, 1999).

Segundo Campos (1994), a moderna noção de “cuidado” é usada pelos estudiosos da área da Educação Infantil de forma ampla, incluindo todas as atividades ligadas à proteção e ao apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança (alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar...) e fazendo parte do que se chama de “educar”. Dessa forma, segundo a autora, se torna mais fácil a superação da dicotomia entre o que se costuma chamar de “assistência” e “educação”. Campos (IBID) ainda chama a atenção para a expressão inglesa “educare”, cunhada pela psicóloga americana Bettye Caldwell há mais de 20 anos, que funde em inglês as palavras cuidar e educar como expressão daquilo que entende ser o “ideal” no atendimento a crianças pequenas, ou seja, uma perfeita integração entre educação e cuidado.

Essa diversidade de representações sociais das professoras (muitas vezes coexistentes, como visto anteriormente) sobre aos objetivos da Educação Infantil, pode ser fruto da identidade, ainda em formação, dessa área de conhecimento. Segundo Rocha (2000), para que isto ocorra, ou seja, para que a identidade da Educação Infantil se consolide, faz-se necessário, em primeiro lugar, destacar que a creche e a pré-escola se diferenciam essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo.

⁹⁵ É importante lembrar que, de acordo com Kuhlmann Jr. (1998), a concepção assistencialista é, também, educacional, sendo que, neste caso, é pautada sobre a “Pedagogia da submissão”, marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para recebê-lo. Em seu texto, o autor discute os propósitos e as estratégias desse tipo de educação (assistencialista), que compreende uma pedagogia “pobre para os pobres” e se assenta na inculcação de bons hábitos e boas maneiras.

De acordo com a autora, na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam em termos de organização do sistema educacional e da legislação própria contornos bem definidos. Enquanto a escola situa-se como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, por meio da aula, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de zero a seis anos de idade. A partir desta consideração, consegue-se criar um marco diferenciador destas instituições educativas (escola, creche e pré-escola) sem estabelecer, necessariamente, com isto, uma diferenciação hierárquica ou qualitativa.

Além disso, Rocha (2000) enfatiza que as peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é “aluno”, mas um sujeito-criança em constituição, exige pensar em objetivos que contemplem também as dimensões de cuidado e outras formas de manifestação e inserção social próprias deste momento da vida. Estes objetivos não são antagônicos aos do Ensino Fundamental, principalmente se considerando as crianças de sete a dez anos alunos das séries iniciais. Para a autora, inclusive, estes objetivos (e muitos outros definidos para a creche, a pré-escola e o Ensino Fundamental) têm elos comuns, como, por exemplo, a experiência com a cultura.

Não é à toa que o termo “educar” é utilizado no contexto da Educação Infantil em substituição ao termo “ensino”. A primeira palavra parece supor um caráter mais amplo do que a segunda que, em geral, se refere mais diretamente ao ensino-aprendizagem no contexto escolar. Tendo em vista o objetivo principal da Educação Infantil, o aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas na constituição da criança, nem reduzir a educação ao ensino.

Consoante Cruz (2006), apesar dos diversos documentos legais promulgados nacionalmente e que apresentam artigos sobre a Educação Infantil, como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 e a LDB/96, “ainda é bastante comum que a população de um modo geral e mesmo profissionais da área educacional ainda expressem dúvidas ou emitam opiniões equivocadas sobre essa etapa da educação.” (P. 11). Para a autora, essa falta de conhecimento revela que a Educação Infantil ainda está em elaboração da identidade que manifeste sua especificidade.

De qualquer forma, o que se viu até agora, não apenas nesta pesquisa, mas em tantas outras citadas ao longo do texto, é que muitas instituições de Educação Infantil servem mais aos interesses dos adultos do que aos do seu público-alvo, as crianças. Dessa forma, constituem-se em locais onde elas são influenciadas para produzir resultados predeterminados e desejados, conforme uma fábrica, como lembra a figura de Tonucci (1997), apresentada no início desta seção, e como enfatizam Dahlberg, Moss e Pence (2003), onde as crianças (matéria-prima) são processadas para reproduzir um determinado corpo de valores (produtos pré-especificados), de acordo com a cultura geral dominante.

Assim sendo, as instituições de Educação Infantil, locais potencialmente muito benéficos ao desenvolvimento da criança, limitam-se a prepará-las, compensá-las, ensiná-las, guardá-las, cuidá-las, castrá-las... Como muito bem diz Toquinho: “Quando a gente cresce um pouco é coisa de louco o que fazem com a gente⁹⁶”!

4.3 A representação social das professoras sobre o seu papel nas instituições de Educação Infantil

*... nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender.
Aprender para construir-se em um triplo processo de
“hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.*

(BERNARD CHARLOT)

Até o presente momento, foram apresentadas algumas considerações sobre o que as entrevistadas acreditam ser o seu papel de professoras de Educação Infantil.

⁹⁶ Trecho da música Bê-a-bá, de Toquinho e Elifas Andreato.

O objetivo agora é tentar compreender um pouco melhor a representação social das referidas profissionais a esse respeito, ou seja, tentar entender como elas percebem o seu trabalho pedagógico com as crianças nas creches e pré-escolas e os possíveis motivos que embasam esse modo de pensar.

A análise das entrevistas mostrou que a representação social predominante entre as professoras sobre o papel assumido por elas é coerente com os objetivos atribuídos às instituições de Educação Infantil, quais sejam, preparar seus alunos para o ingresso no Ensino Fundamental e guardar e alimentar as crianças.

Com a compreensão de que as instituições têm prioritariamente a função de preparar as crianças para o ingresso na etapa subsequente da educação, a maioria das professoras assume a função de “conduzir”, “transmitir”, “passar”, “ensinar”, “levar”... conhecimentos às crianças, como atestam os depoimentos a seguir:

Eu chamo [minha turma] tranqüila porque eles [alunos] acompanham as atividades, eles me dão um retorno e a partir desse retorno eu consigo planejar uma outra atividade que eu sei que vai fazer um gancho com os conhecimentos que eles já adquiriram, assim... Eu digo tranqüila porque a gente consegue **conduzir**. (AMÉLIA). (Destacou-se).

Como eu disse, eu me preocupo em **transmitir** os conteúdos às crianças. Já fui já orientada: “Gláucia te... né? Porque aqui é a creche... é mais o brincar, né, o educar brincando”. Mas eu digo: não, mas eu vou fazer um trabalho assim com eles. (GLÁUCIA). (Evidenciou-se).

Domínio de sala pra mim, é eu ter um objetivo com aquele grupo, o que é que eu quero com aquele grupo, o que é que eu vou conseguir **passar** pras crianças pra conseguir que esse grupo evolua. Isso é ter domínio de sala. (MARTA). (Realçou-se).

É tanto que eu gosto de trabalhar com a Educação Infantil porque eu vejo os resultados do que eu tô **ensinando** pra eles, sabe? Eu... eu... Tem criança que chegou pra mim esse ano, que não sabia nem fazer um “o”! Nem um “o”!. Ela fazia o “o” assim, aberto, tipo um risco, sabe? E eu já... já faz o nome dela, já... já conhece as letrinhas que eu tô trabalhando... (VALÉRIA). (Grifou-se).

Mas eu acho assim... Eu como professora, o que eu acho, assim, fantástico, enquanto eu professora, é... **levar** conhecimentos pra essas crianças. (LAURA). (Acentuou-se).

Percebe-se, analisando estas falas, a grande preocupação das professoras em ensinar aos seus alunos determinados conhecimentos considerados importantes por elas⁹⁷. Nesse caso, observa-se a função de orientação das representações sociais, já que as ações das docentes

⁹⁷ É interessante atentar para o fato de que o uso da expressão “domínio de sala” induz à função disciplinadora da Educação Infantil, vista na seção anterior.

parecem ser definidas pela interpretação que elas têm sobre as crianças e acerca dos objetivos da Educação Infantil. Assim, convictas de que a Educação Infantil é o local onde as crianças (seres carentes e passivos) vão, primordialmente, para aprender conhecimentos considerados necessários por elas, professoras, orientam suas ações para que esse objetivo seja atingido. A forma através da qual esse trabalho pedagógico é desenvolvido pelas docentes, porém, como destacam os termos em negrito, vai em direção oposta aos preceitos sociointeracionistas de desenvolvimento e aprendizagem, os quais, inclusive, muitas delas dizem concordar e assumir como filosofia embasadora de sua prática, conforme atestam os depoimentos posteriores:

Construtivismo não é só deixar a criança pensar e construir em cima do que ela já sabe. Construtivismo é uma filosofia de vida, é uma forma de pensar. A gente tá sempre pensando diferente e colocando isso na nossa prática com as crianças. (MARTA).

Assim, desde o início eu recebi muito bem, né, a proposta [construtivista], que foi em 91 que... eu... eu fui aberta, mas, assim, pra você atuar, né, no construtivismo, assim no dia-a-dia é que você... é que você... é... pode dizer: “estou fazendo um trabalho no construtivismo”, né? Então assim, tem momento que é difícil, não é fácil, mas nesses conflitos eu realmente vejo que é o caminho, né, porque eu vejo os meus alunos assim, crescerem a cada dia. E são descobertas deles, crescimento deles que eu vibro, assim... (LAURA).

Segundo Machado (2004), na instituição de Educação Infantil, a perspectiva sociointeracionista, também chamada de socioconstrutivista ou, simplesmente, “construtivismo”, requer que se atribua não apenas papel ativo à professora, mas também um respectivo papel à criança, bem como que a análise dos conhecimentos presentes nas interações leve em consideração a simultaneidade de seus componentes cognitivos, afetivos e sociais.

A representação social das professoras sobre o papel que devem desempenhar, todavia, parece ser influenciada, no caso daquelas que atuam em instituições particulares, pela exigência, tanto da instituição na qual estão inseridas, quanto dos pais dos seus alunos, em relação a resultados considerados satisfatórios por eles, no que se refere ao desempenho escolar das crianças. No caso das professoras que trabalham em instituições públicas, a exigência maior parece ser das próprias colegas que serão professoras dos seus alunos no ano seguinte. É o que fazem supor os trechos de entrevistas a seguir:

A educação mudou, as coisas vão mudando e a gente também vai tendo que mudar. O nível de cobrança da escola é muito maior hoje em dia, até mesmo porque a gente tem uma clientela de pais que cobram muito, que são pessoas com doutorado, com mestrado... (MARTA).

A escola, enquanto direção, acredita muito no profissional que tem. E ela procura, de uma certa forma, estar junto com você e fechar junto com o que você fechou com esse pai. Mas ela também cobra muito os resultados. (AMANDA).

Então as meninas [professora] reclamam muito e têm essa dificuldade incrível na primeira série, de trabalhar com... Eu sei que tem criança que não sabe nem pegar num lápis. Então, se essa criança tivesse freqüentado a Educação Infantil, teria... pra ele eu acho que teria sido muito melhor, né, e as professoras teriam mais facilidade em trabalhar com essas crianças. (VALÉRIA).

Quando você vê o seu aluno, quando ele tá no outro ano, tá com outra professora e a professora vem comentar com você: “Ah, o aluno tal...” que é meu aluno, “tá muito bem”, como aconteceu que a professora começou a contar uma história, né, e foi falar o nome do autor da história e ele [aluno] disse: “Ah, a gente conhece esse autor, a tia já leu histórias pra gente sobre ele!” Então, isso é gratificante e facilita o trabalho da outra professora. (RITA).

De qualquer forma, um dos fatos que chama a atenção é a precocidade com que as professoras estão priorizando o **ensino** (no sentido bem restrito do termo, conforme visto anteriormente!) em sua prática pedagógica. A professora Gláucia, por exemplo, que trabalha com crianças de três anos (em alguns casos, incompletos), por várias vezes, durante a entrevista, antecipou a idade dos seus alunos, talvez como estratégia para justificar sua preocupação em trabalhar conteúdos julgados importantes por ela para que as crianças ingressem na “escola”, como sugerem os depoimentos posteriores:

Tem crianças na minha sala, de **três anos** e pouco, que não sabem falar direito. Têm problemas na dicção, na voz, né, no vocabulário... Não sabem falar mesmo! Nós estamos ensinando, tanto eu como a minha auxiliar, estamos ensinando eles a falar porque como é que eles vão chegar na escola sem saber nem falar?! (Grifou-se).

Como a minha sala é de quase **quatro anos**, eu me preocupo muito pra eles terem uma noção de como é que eles vão enfrentar a escola no próximo ano. Então, eu me preocupo com o ensino em primeiro lugar? Sim. Porque nós somos capacitadas, né, nas capacitações que a SEDAS oferece e as Regionais: é o brincar, mas é também o educar, né? (Grifou-se).

Tem crianças aqui que são trabalhosas. Principalmente, assim, a minha sala, que é uma faixa, assim, de idade, assim, que tá partindo pros **cinco anos**, que já vai pra escola, como eu lhe falei no início, né? (Grifou-se).

É interessante observar que o fato de trabalhar determinados conteúdos com crianças de três anos não parece ser algo muito tranquilo para Gláucia. Se assim o fosse, ela não precisaria aumentar a idade dos seus alunos como uma possível forma de legitimar sua prática. Conforme visto anteriormente, porém, a função justificatória das representações

sociais, mediante a qual os sujeitos procuram justificar suas atitudes diante de determinadas situações por meio de explicações adequadas à sua realidade, é posta em ação com o intuito de manutenção do equilíbrio sociocognitivo⁹⁸. Dessa forma, mesmo que sua experiência diária com as crianças aponte para caminhos opostos ao que acredita⁹⁹, a representação social sobre o seu papel (ensinar!), parece ser mais forte. O depoimento a seguir expressa tal suposição:

Como eu te disse, eu me identifico mais com o [ensino] fundamental. Por que eu me identifico mais com o fundamental? Porque as crianças se concentram mais, se envolvem mais nas atividades, entendem mais o que a gente [professoras] tá ensinando pra elas... Não que os meus alunos não se envolvam, mas é diferente. Eu quero ensinar e, muitas vezes, eles não acompanham. [E por que você acha que eles não acompanham?] Justamente por isso, porque criança dessa idade a gente não pode tá trabalhando dessa forma [através de pesquisas] porque elas dispersam muito. (GLÁUCIA).

É importante enfatizar a idéia de que o bom desempenho escolar é uma exigência cada vez mais presente na sociedade atual, tornando-se condição *sine qua non* para o sucesso profissional de qualquer indivíduo. A forma impositiva com que essa exigência se manifesta, seja na escola, na família ou em outros ambientes sociais, muitas vezes prejudica o desenvolvimento integral das crianças, já que se concentra, quase sempre, no aspecto cognitivo. É compreensível, portanto, o fato de que as escolas, os pais e as professoras, não alheios a essa realidade, a levem em consideração, já que as representações sociais são formadas, também, por valores, crenças e opiniões que circulam na sociedade.

Chama a atenção o fato de, aparentemente, as professoras se sentirem como as maiores responsáveis para que as crianças atinjam o nível de conhecimento exigido no mundo contemporâneo. Neste sentido, é comum, entre suas falas, encontrar menções referentes à importância da participação da família na educação das crianças; participação no intuito de dividir as responsabilidades, como pode ser constatado nas falas que seguem:

Elas [mães] acham que as creches... tem muitas delas, ainda têm esse pensamento, de que creche é depósito de crianças e deixam, né, a critério da professora, que a professora tem toda obrigação de fazer tudo, tudo! Claro que isso tem que mudar. A família tem que assumir a sua parte! (GLÁUCIA).

⁹⁸ É importante lembrar que esse processo é inconsciente.

⁹⁹ Neste momento, é interessante relembrar o exemplo da seção referente às representações sociais das professoras sobre criança e infância, quando a culpa, em função das atividades programadas pelas docentes não saírem conforme o previsto, recai, exclusivamente, sobre as crianças. Assim, o peso das representações sociais dessas profissionais sobre seus alunos dificulta com que percebam outros prováveis motivos, que não a falta de disciplina e respeito deles, como desencadeadores de determinadas situações.

E, assim, eu observo muito essa... essa... necessidade dos pais também, por estarem muito ausentes da família por conta do trabalho, uma coisa vai puxando a outra. Então, eles atribuem a isso, é... atribuem à escola esse papel, né? E a escola também volta pra eles, assim, mostrando que a gente vai desenvolver isso aí, mas, assim, em parceria com a família, né? A escola não vai assumir o papel da família porque realmente tem muitas coisas que sem a parceria da família não é possível de se fazer. (AMÉLIA).

Então, assim, a gente tá lá pra... como eu disse, né, desenvolver essas potencialidades [das crianças], mas a família também tem o papel dela. (LAURA).

De acordo com as professoras das instituições públicas, alguns membros familiares dos seus alunos não podem acompanhar os filhos nas atividades escolares por diversos motivos, dentre os quais o baixo nível de escolarização a que tiveram acesso. Em alguns casos, as docentes parecem compreender tal realidade, porém, esse fato parece não ser levado em consideração nos momentos em que se sentem muito exigidas, o que pode ser constatado na fala da professora Valéria: “Infelizmente, muitos pais não têm condições de ajudar seu filho em casa, né? Eles nem sabem como ajudar. (...) A gente não pode nem cobrar muito isso.” Se por um lado ela parece consciente das possíveis limitações dos pais dos seus alunos, por outro não expressa a mesma compreensão quando tenta justificar o que considera que sejam possíveis falhas no seu trabalho de professora, como expressa o depoimento a seguir: “Outra coisa que eu acho que dificulta [o trabalho] é a falta de apoio dos pais, né? (...) E as crianças com mais dificuldades são essas que os pais não ajudam. A gente não pode fazer tudo sozinha, né?”

Apesar, porém, de exigirem a participação das famílias na educação das crianças e de enfatizarem em seus depoimentos que não são detentoras do saber, que não sabem tudo, talvez como forma de se eximirem um pouco da incumbência (muito pesada!) que lhes é designada, as entrevistadas trazem em sua representação a idéia de que o professor é aquele que melhor sabe do que seu aluno necessita, como sugere o relato posterior:

É... realmente, assim, o professor, na minha sala, ele ainda é aquela figura que sabe o que é melhor pra mim [aluno] nesse momento. Então, eu acho que eu consigo passar isso de alguma forma pras minhas crianças. (...) Eu acho que a gente consegue ter isso na escola. Essa figura do professor como uma pessoa que sabe o que é melhor pra mim nesse momento. (MARTA).

Essa forma de pensar pode ser uma estratégia, provavelmente inconsciente, das professoras justificarem suas atitudes em relação às crianças com as quais trabalham, afinal,

ninguém melhor do que elas para saber como e quando agir para que seus alunos se tornem “pessoas melhores” (SUZY), “cidadãos atuantes na sociedade¹⁰⁰.” (AMANDA).

É importante ressaltar mais uma vez que, de acordo com a Teoria das Representações Sociais, as características de qualquer ser humano que vive em um meio social não são particulares, mas, ao contrário, são fortemente influenciadas pelas idéias, valores, crenças... presentes na sociedade e que perpassaram toda sua vida. Dessa forma, muitas das atuais características das professoras provêm da sua experiência como alunas. Segundo Oliveira-Formosinho (2006) “... todos os professores têm no seu currículo discente uma longa aprendizagem de que emergem representações acerca do que é ser professor”. Assim, valores bastante comuns (e tradicionais!) na sociedade, no que concerne à relação professor-aluno, como o respeito incondicional à figura do professor, por exemplo, ainda parecem muito fortes entre estas profissionais. É o que exprimem os discursos subseqüentes:

Assim, como eu te falei, a gente [professoras] tá sempre interligada porque todos os alunos respeitam todas as professoras. Isso é fundamental. (SUZY).

De qualquer forma ele [seu aluno] sabe que tem que respeitar a professora. Apesar de que eu procuro sempre mostrar pra eles [crianças] que a gente tem que respeitar é todo mundo, mas, assim, como eu tenho mais pulso, como eu falo mais firme: “você não vai me bater!”. Um coleguinha não vai falar isso. (...) Mas eu acho que o respeito pela figura da professora é muito importante. Sempre foi. (AMÉLIA).

Os professores da minha época... Não que a gente... A gente tinha o medo, mas a gente tinha o respeito também, que é o que a gente não vê hoje. As crianças nem têm respeito pelo professor, nem têm medo do professor, né? Então, é um outro extremo. E a gente não pode perder isso! (MARTA).

Dessa forma, a função disciplinadora assumida pelas docentes, possivelmente, conseqüência, dentre outros aspectos, da alta exigência de respeito delas em relação aos seus alunos, parece ser presença marcante na relação entre eles, já que foi mencionada por quase todas as entrevistadas, principalmente aquelas que trabalham em instituições particulares, como visto anteriormente. De acordo com as professoras, a função disciplinar é traduzida nas instituições por meio de horários rígidos para cada atividade, como, por exemplo, estudar, lanchar, brincar... sendo o menor tempo destinado a esta última. Como, para as professoras, a brincadeira parece ser algo inerente a qualquer criança, não tem sentido dispensar muito tempo para seu planejamento e execução. É isso o que pode ser observado nas falas de Gláucia, Amanda e Laura, respectivamente:

¹⁰⁰ Aqui, mais uma vez, parece evidente a função justificatória das representações sociais.

(...) o que é que eles [crianças] gostam de fazer mais? Se deixar as crianças à vontade, o que eles gostam de fazer é brincar, brincar, brincar... Isso já é natural da criança. Mas a gente não pode perder o foco da aprendizagem também.

Esse ano, por exemplo, eu tive uma criança que brincou muito e eu fiquei observando, chamando: “vamos, vamos...” e ele brincando durante a atividade. Hora da arrumação de sala pro pátio, ele escafedeu e eu disse: “volte, vamos... vamos lá. Fulana, chama fulano!” Ele voltou e eu: “por que que você não terminou sua atividade?”. “- Eu não sei onde que tá o meu papel.”. “- Não sabe? Por que que cê não sabe?”. “- Não sei. Sumiu, voou”. “- Pois a gente vai procurar”. “- Mas tá na hora do pátio”. Aí eu disse: “- Olha, mas nessa escola só tem um pátio. Se você brincar na hora da atividade, vai ficar complicado de você ir pra dois pátios, você não acha?” Aí ele diz: “- Eu acho”. “- Então, vamos procurar o papel, vamos sentar e vamos refazer”. Sentei, fiz e em cinco minutos: “-Ah!”. Eu digo: “então pronto, da próxima vez a gente brinca na hora do pátio!”, e pronto, resolvido o problema.

Por exemplo, tem vários anos que eu venho percebendo a indisciplina das crianças, que eu tenho percebido isso e eu não vejo isso como uma falha do professor, entendeu? Então, assim, são crianças que as famílias... As crianças têm que se conscientizar que aquele ambiente é um ambiente de estudo. É claro que tem a hora de brincar, tem a hora do fazer bagunça e tal. Mas a prioridade é estudar.

Essa atitude das professoras diante do brincar das crianças é preocupante, já que, conforme visto anteriormente, segundo Vygotsky (2001) “... quase todas as nossas reações mais importantes e radicais são criadas e elaboradas no processo da brincadeira infantil.” (P. 120).

Destarte, apesar de não ser esse o objetivo da presente investigação, algumas indagações são pertinentes para pesquisas futuras, como: o que embasa a representação social das professoras sobre o brincar infantil? Por que as professoras não priorizam atividades lúdicas nas instituições onde trabalham? Há diferenças entre a prática das docentes que experienciaram brincadeiras nas escolas das quais fizeram parte quando crianças e adolescentes, e a prática daquelas que não tiveram essa oportunidade? Quais?

A função de guardar e alimentar as crianças enquanto suas mães trabalham fora, característica de uma educação essencialmente assistencialista, também é assumida pelas professoras entrevistadas. Nesse caso, tal atribuição restringe-se às profissionais da creche pública, como pode ser constatado no depoimento da professora Gláucia:

A função dela [creche] é... receber... é acolher, é o acolhimento dessas crianças, né, entendeu? Dos pais, né, a procura dos pais... A função, assim, o objetivo maior que eu acho é esse. E nossa função é acolhermos essas crianças, sabe? É essa acolhida, né, ter todo esse trabalho voltado pra elas, sabe? (...) Aqui nós temos que estar atentas a essa parte da higiene, sabe, e da alimentação. Como eu disse, tem crianças famintas aqui dentro. Comem mais do que a gente, um adulto. Eles comem, eles repetem o prato de comida. Já comem já olhando pro do coleguinha, se vai deixar,

se não quer mais, ou então a gente pega aqui na cozinha... É assim! E a gente não pode esquecer essa parte aí. A prioridade das creches do município é essa também.

De acordo com Campos (1994), sendo a creche tão somente a garantia de um lugar seguro e limpo onde as crianças possam passar o dia, ao profissional que lá trabalha diretamente com as crianças cabe exclusivamente a tarefa de limpar e alimentar, cuidando para que não haja risco de acidentes¹⁰¹.

Observa-se, nos relatos reproduzidos até aqui, os diversos papéis e atitudes que as professoras de Educação Infantil assumem em face da sua profissão.

Apesar, no entanto, de ainda apresentarem em sua representação social sobre o papel do professor de Educação Infantil marcas de uma herança social conservadora, as mudanças ocorrentes relativas à concepção de criança (que passa a ser vista, ao menos teoricamente, como alguém ativo, capaz, detentor de vários conhecimentos...), de Educação Infantil (que passa a fazer parte da Educação Básica e tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança) e, conseqüentemente, do papel assumido pelo professor dessa nova etapa da educação (que passa a ter como exigência uma formação mínima para o exercício de sua função), parecem confundi-las quanto à verdadeira função que devem assumir. Em vários casos, elas descrevem sua profissão muito mais pelo que ela não representa do que por suas reais características, como atestam os depoimentos a seguir:

A educação tá passando por mudanças, mas o professor de Educação Infantil vive num eterno descaso. O professor é um empregado remunerado. É um empregado que está fora da sua casa, remunerado. É uma babá de luxo, que é o que a gente é hoje. Que é como eles [pais] vêem a gente hoje! Não como a gente tem que tá se vendo, não como a gente tem que estar se deixando ver, porque eu acho que cabe a nós, enquanto profissionais, mudar essa mentalidade. (...) Algumas vezes lá na escola eu me senti uma babá! Uma babá levando um carão de uma mãe e tendo que pôr o rabinho entre as pernas. Uma babá não! Me sentindo um cachorro! Tendo que botar o rabo entre as pernas e fazer: “caim, caim, caim”, brigou comigo! E eu não me deixo, não me permito sentir assim. Não vou nunca achar que isso é normal, que isso é natural, que tem... que isso tá dentro de uma normalidade. Bulhufas se ela [mãe] pensa que isso é uma normalidade! Coitada dela se ela pensa que isso é ser normal! Porque se ela pensa que educar é isso, ela vai assumir as conseqüências mais tarde, né? Com certeza. (MARTA).

Então, apesar das mudanças que estão ocorrendo, são os professores [de Educação Infantil] que ainda são vistos muito... Ainda existe muito aquela concepção de babá, né? Babá... Ele vai pra brincar, pode chegar o horário que quer... Então... Mas eu... eu não. Eu tô na Educação Infantil porque eu gosto. (AMANDA).

¹⁰¹ É importante chamar atenção para o fato de que a função de guarda assumida pelas professoras da creche pública não exclui o exercício de uma prática, também, preparatória, como visto anteriormente.

Então, o profissional de hoje já perdeu muito, assim, a gente se perde nessa nova educação, a gente não sabe como falar mais com os alunos, a gente tá se deparando hoje em dia com crianças que dizem: “eu lhe pago! Você vai fazer o que eu quero! Quem manda aqui sou eu!” Então, assim, a escola, ela tá tendo um trabalho muito grande com a nova educação que a gente tá tendo (...) E as vezes a gente tem que se levantar e: “não, aqui é uma escola, aqui é uma instituição de educação e eu sou um profissional!”. Então, a gente tá aqui como escola. A gente não tá aqui como funcionário de um pai, né? Se não a gente vai perder o foco do que seja educar e passa a dizer: “como é que você quer que eu eduque?” E a questão não é essa, né? (LAURA).

Essa preocupação observada na fala das professoras em relação ao não-reconhecimento da sua profissão como categoria da área educacional (daí em alguns casos serem confundidas com “babás” ou qualquer outro “funcionário de um pai”) parece fazer parte de suas representações sociais sobre o papel do professor, já que em momento algum das entrevistas relataram ter sido abordadas de forma direta nesses termos. Por outro lado, não é estranho que as professoras se achem desvalorizadas e menosprezadas diante da sociedade, afinal, a Educação Infantil ainda está em plena definição de sua identidade. Para a profissional dessa área em expansão, distinguir seu papel na atual sociedade é ainda mais difícil, já que dela é exigido um alargamento de responsabilidades pelo funcionamento da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Ao estudar a elaboração da identidade da profissional da creche, Haddad (1993) refere-se um pouco à confusão de papéis, destacando a influência da experiência doméstica na efetivação das práticas no interior das instituições de Educação Infantil. Isto, segundo a autora, justifica, em parte, a prioridade, na creche, às atividades tradicionalmente previstas para a mulher no lar, aquelas mais ligadas à sobrevivência da criança, como as condutas básicas de saúde, higiene e nutrição.

Talvez por toda essa carga histórica que acompanha as profissionais de Educação Infantil, o sentimento de desvalorização profissional ainda seja muito marcante na representação social das professoras sobre o papel que devem cumprir, como pode ser observado na seqüência:

Apesar da exigência, não só dessa escola, mas que a gente conversa com outros colegas da exigência, assim, cada vez mais do professor, mas que eu não acho ruim. Agora, assim, acho que na medida que se exige tem que se valorizar, né? Não tô falando da instituição, mas da sociedade em si, né? A questão da valorização do papel do professor, né? É bem falada e tudo, né, a questão da educação e de que só a educação soluciona, mas a gente não vê, parece que não vê sair do canto, né? E a gente pode pensar na remuneração como uma consequência disso, né? Não é visando só o financeiro, né, mas que realmente a partir daí a gente vê que não é

valorizado, a gente percebe, não é? E que é uma coisa imprescindível, né? (AMÉLIA).

(...) a valorização que eu acho que a gente não tem mais enquanto professor. A gente não se impõe enquanto profissional da educação, de educador. Está se perdendo o que é ser educador hoje em dia. (MARTA).

(...) você ser professor não é fácil! Você ser educador não é fácil! É a questão da desvalorização profissional, a questão financeira que... sabe, que pesa. Os professores, principalmente da Educação Infantil, são os professores mais mal pagos, que é o que deveria ser ao contrário, né? (AMANDA).

Eu acho que as crianças que têm com grande dificuldade, acho que é exatamente a falta dum... da Educação Infantil, né, de qualidade, porque nós não temos, né, investimento na Educação Infantil. Os professores da Educação Infantil são menos valorizados ainda do que os do fundamental I e II. (VALÉRIA).

Outro aspecto que evidencia a frágil formação da identidade dessas profissionais é a expressão da necessidade constante do reconhecimento do seu trabalho, como sugerem as falas seguir:

(...) eu me sinto feliz porque eu... eu... Não é que você... Muitas ve... você é reconhecida pelas famílias, pelos pais de alunos, mas a gente não se pre... nem... nem se preocupa de receber esse reconhecimento, mas realmente é uma alegria, né? (SUZY).

Quando eu falo que meu trabalho é cansativo, eu acho que eu falo cansativo, mas justamente pensando nessa não valorização sabe, nesse... Eu acho que... Eu penso assim: “é tão, é tão... a gente se dá tanto!”. É por isso que eu falo cansativo, mas não é cansativo porque eu gosto. Mas assim, a gente se dá tanto pra não ser reconhecido, as vezes nem pela própria família [das crianças], né? (AMELIA).

[O que me deixa mais contente] é o carinho dos pais Sinara. E, assim, a amizade que eu tenho deles hoje, o respeito... (...) Esse reconhecimento como educador que foi marcante pra vida do meu filho e pra minha vida enquanto pai. (MARTA).

O que me deixa mais contente? Muitas coisas. O reconhecimento, por parte do... tanto da escola como dos pais. Eu acho que dos pais é o mais importante, sabe? (AMANDA).

Eu fico feliz pelo reconhecimento de um trabalho que eu fiz sem a menor pretensão de ser reconhecida. Assim, foi um trabalho que eu fiz naturalmente, mas que depois de dois anos a gente vê essa pessoa ainda reconhecendo. (LAURA).

Parece que, para estas professoras, o reconhecimento, principalmente dos pais dos seus alunos (clientes), é fundamental para que elas próprias se reconheçam como profissionais. Essa necessidade, aparentemente, não se faz tão presente entre outros profissionais já estabelecidos, como os médicos e advogados, por exemplo.

Um dos fatores que parece interferir de forma negativa para que a formação da identidade, tanto das profissionais, quanto da área em si, se consolide é a forma como as docentes iniciaram seu trabalho com Educação Infantil. No caso das professoras das instituições públicas, todas as entrevistadas não possuíam o desejo inicial de atuar nessa etapa da educação. As falas abaixo evidenciam isso:

(...) eu sempre dei aula de reforço, né, e era pra alunos maiores, de alfabetização. E eu cheguei a alfabetizar também jovens e adultos, né, e também trabalhei, tive a oportunidade de trabalhar com jovens e adultos na Faculdade, né, com bolsa, nos “Sem Terra”. Aí, assim, eu nunca tinha despertado... Até mesmo pelo... pelo caminho que eu estava trilhando era pra educação de jovens e adultos mesmo, né? Aí, quando eu comecei a trabalhar com as crianças na igreja né, aí veio essa vontade, aí eu perguntei: “Deus, será que é pra eu ir mesmo?”. Aí eu fiz o concurso e deu certo. Mas eu pensava de não entrar nessa área. (SUZY).

Bem... eu me identifico mais com o fundamental. Na verdade eu me identifico mais... Eu passei muitos anos trabalhando com o fundamental, terceira série, que é com o que eu me identifico mais. Eu fui pra creche porque me deu... porque me deram a oportunidade. Não que eu buscasse, não que eu procurei, mas eu estou conhecendo, né, uma coisa que pra mim é novo, né, e estou gostando também, sabe? Estou gostando. A minha experiência é essa, embora eu me identifique, como eu já falei, mais com o fundamental. (GLÁUCIA).

(...) em 2001, quando eu fiz o concurso, fui aprovada, quando eu fiz a prova, preenchi lá a inscrição e tudo, eu disse que queria trabalhar com primeira, segunda, terceira, quarta série. Não queria trabalhar em Educação Infantil e tal. Recebi meu memorando, levei até a escola que eu fui trabalhar só que quando eu cheguei lá a diretora olhou pra mim e disse assim: “Nós só temos vaga pra Educação Infantil, e é no jardim I!” Aí eu fiquei olhando, assim, pra ela e disse: “mas eu não tenho experiência nenhuma em Educação Infantil!”. Eu nem gostava, tá entendendo? Assim, não é que eu não gostasse. Eu nunca tinha me possibilitado... Eu não imaginava, assim... Eu não pensava nisso, até que chegou esse dia, né? Eu digo: “mas eu...”. Aí ela disse: “Bem, é o que eu tenho. Você quer ou não?” E eu precisava trabalhar, né? E eu disse: “quero, com certeza eu quero”. E eu: “pôxa vida e agora? O que é que eu vou fazer? Eu nunca trabalhei com Educação Infantil, eu não tenho experiência...”. Aí a orientadora olhou pra mim e disse: “Não, mas é fácil trabalhar com Educação Infantil. Você conta uma história, você faz uma brincadeirinha e tal. É fácil”. E eu fiquei. (RITA).

O primeiro ano eu fui colocada pra Educação Infantil sem querer, sabe? Sem querer não, assim, eu sempre tive vontade de trabalhar com Educação Infantil, só que eu tinha receio porque pra desenho, essas coisas, eu não tenho jeito, sabe? Assim, pra desenho, pra artes... Porque a Educação Infantil precisa, né, dessas coisas, e eu não tenho muito jeito pra essas coisas. Aí eu sempre tinha medo, mas eu sempre gostei de criança, sempre! (VALÉRIA).

Nesses casos, a ajuda das companheiras de trabalho mais experientes foi tida como fundamental, como atestam as passagens a seguir:

E eu disse: “pôxa vida e agora?”. Mas fui pra sala de aula, né, encarar lá o desafio. E assim, eu tive sorte porque graças a Deus cruzei com uma amiga que trabalhava

no jardim II e já tinha muita experiência em Educação Infantil. Ela trabalhava em escola particular e me deu apoio. (RITA).

(...) quando eu trabalhava na outra escola, eu tava na sala de aceleração, aí, acabou a aceleração. Aí, a diretora me colocou na Educação Infantil. Educação Infantil I, lá. Aí eu enfrentei, né, os desafios. Só que aí eu pedi ajuda, assim, às minhas amigas... Quando eu não partici... Quando eu nunca fiz uma coisa eu tenho humildade de pedir ajuda, de perguntar, né, e elas me ajudaram, me disseram o material que eu precisava... Até um caderninho de musiquinha eu fiz. Elas me ensinaram as musiquinhas... Eu não sabia uma música infantil! Eu não sabia, quando eu entrei, né? Aí elas me apoiaram muito e aí eu gostei bastante dessa experiência. (VALÉRIA).

Na perspectiva de Leal (2006), é fundamental que se entenda como acontece a interação dos pares no interior da escola, pois várias pesquisas revelam que, em diversos casos, a socialização do saber entre as professoras no ambiente escolar é muito mais eficiente, no sentido de maior circulação de informações, do que aquele saber que vem por intermédio de uma experiência individual de formação. De acordo com a autora, essa troca entre as professoras acontece tanto no sentido de aproveitar quanto de negar o que vem da formação.

De qualquer modo, o contato com outras professoras mais experientes pode se tornar algo preocupante, caso se configure como a única ou maior fonte de informação das recém-admitidas ao magistério. Geralmente, tais professoras já estão carregadas de insatisfações, preconceitos e estereótipos sobre o trabalho docente, o que contagia as novatas.

Em sua pesquisa sobre o trabalho do professor iniciante em Fortaleza, Moreno (2005) ressalta os diversos preconceitos sofridos por alguns profissionais ao chegarem pela primeira vez a uma sala de aula. Segundo a autora, grande parte dos professores que já atuavam na área afastou-se dos novatos que queriam realizar um trabalho diferenciado. Muitos alegavam que todo aquele entusiasmo era “coisa de iniciante” e que passaria dentro em breve.

Uma realidade semelhante foi encontrada entre as professoras entrevistadas, como demonstra a fala seguinte:

Eu, infelizmente, tenho companheiras de trabalho que são... Tenho companheiras de trabalho, assim, ótimas, que são felizes com o que fazem. Mas eu tenho companheiras de trabalho que já vem com longos anos de experiência, que até brincam comigo: “Mulher, é porque tu tá no primeiro ano, no segundo ano, no terceiro ano...” e eu já tô no terceiro ano lá, né, nessa escola e eu digo: “não, no décimo ano eu vou tá assim, se Deus quiser, porque...” Mas realmente, assim, eu nem as culpo porque eu acho que já é um histórico de frustração tão grande, né, que elas já se sentem... desmotivadas. Mas eu espero não ser contaminada por... não por elas, mas assim, pelo contexto social mesmo, assim, as vezes a gente fica: “ah meu Deus, eu não quero mais”, mas é por conta que as vezes a gente vê nadando, nadando sem sair do lugar. (AMÉLIA).

Diante de tudo o que foi posto até aqui, em relação à representação social das professoras de Educação Infantil sobre o papel que devem desempenhar, percebe-se a necessidade urgente de maior atenção a essas profissionais, a fim de que possam compreender melhor a dimensão desse papel para, talvez, assim, passarem a agir de forma mais consciente, justa e eficaz junto às crianças.

Traçar um perfil para a contratação de professores de Educação Infantil, oferecer oportunidades de formação continuada que leve em consideração, dentre outros aspectos, as especificidades do seu trabalho, e o acompanhamento sistemático dessas professoras por pessoas especializadas no interior de cada instituição, constituem algumas das condições essenciais para que se possa formar a identidade dessa área que vem ganhando cada vez mais espaço na sociedade.

Um passo importante, entretanto, para que essa realidade se consolide efetivamente, é a conscientização dos dirigentes que estão à frente das políticas públicas do Brasil, quanto à importância da oferta de uma Educação Infantil de qualidade para as crianças, o que passa, também, pela formação de seus professores. Neste sentido, a sociedade civil, representada principalmente pelos fóruns de Educação Infantil, realiza inúmeras iniciativas, como, por exemplo, a luta pela inclusão das creches no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica¹⁰² (FUNDEB).

4.4 Algumas considerações sobre a influência da formação nas representações sociais das professoras

... toda informação traz em si a possibilidade de seu alongamento em formação, desde que os conteúdos constituintes da formação sejam assenhoreados pelo informado e não por ele engolidos, ou a ele simplesmente justapostos. Neste caso, a comunicação não comunica, veicula comunicados, palavras de ordem.

(PAULO FREIRE)

¹⁰² A proposta inicial desses recursos não previa financiamento para a manutenção das creches, mas, por inúmeras manifestações de repúdio à exclusão dessas instituições de um financiamento que é seu por direito, já que, de acordo com a Constituição Federal de 1988, fazem parte da Educação Básica, a sociedade civil conseguiu que elas fossem incluídas no FUNDEB.

Nesta seção serão trazidas algumas reflexões acerca do papel da formação inicial e continuada na estruturação e manutenção das representações sociais das professoras sobre a infância, a criança, os objetivos da Educação Infantil e papel do professor.

Antes, entretanto, de adentrar esta discussão, é importante esclarecer que, apesar de, nesta pesquisa, o professor ser reconhecido como sujeito histórico e produtor de múltiplos conhecimentos¹⁰³, considera-se razoável supor que a formação, como fator social importante na vida de qualquer sujeito, influencie de modo considerável suas formas de conceber a realidade.

Feita esta observação, o primeiro ponto que será enfatizado é referente à formação inicial das professoras entrevistadas. Por um lado, elas usufruíram de uma base de estudo mais ou menos comum, com disciplinas voltadas para as áreas da Psicologia, Sociologia, Filosofia e História da Educação, por exemplo, que, de uma forma ou de outra, abordam as diversas concepções sobre infância e criança. Esses estudos, todavia, parecem não ter tido grande impacto sobre as alunas, já que suas representações não parecem ter sido abaladas. Os possíveis motivos pelos quais isso aconteceu estão expressos nas críticas das professoras às universidades pelas quais passaram, como demonstram os discursos seguintes:

Outra coisa que eu acho que fica muito a desejar também e que poderia ser pensado [no curso de Pedagogia]... Não sei... Por exemplo, quando você entra, a primeira disciplina... É... uma das primeiras disciplinas no curso de Pedagogia, tem uma história de... não lembro mais o nome direito, era alguma coisa relacionada à Língua Portuguesa, mas até hoje eu não lembro direito o que eu vi nessa disciplina, sabe? (...) eu acho que é fundamental que o professor, ele saiba pesquisar, ele saiba desenvolver um projeto, ele saiba... Porque na prática dele, hoje, lá na frente, ele vai ser cobrado isso, né? E eu fui uma pessoa que na minha, da minha turma, na minha disciplina de Metodologia Científica... Nossa! Foi um... Ela não existiu, né?! Eu acho que as disciplinas de Filosofia são importantes, as Sociologias são importantes, mas talvez pudessem ser condensadas... não sei exatamente, mas... seria por aí. (AMANDA).

Eu acho que a gente perde... Não é que perca muito tempo. Não, eu acho que é até fala dos alunos de primeiro e segundo semestre: “Ah meu Deus, essas mil Psicologias!” E eu costumava dizer pra uma amiga minha, que ela tá fazendo agora: “mulher, tu não tá perdendo teu tempo, pode ter certeza. Tu perde teu tempo quando acontece o seguinte, quando você faz a Psicologia I aí vem aquele assunto

¹⁰³ Assim como Tardif (2002), acredita-se, nesta pesquisa, que o professor é um sujeito histórico, que pertence a uma classe social, uma etnia, uma religião, um gênero... e que, além disso, é produtor de conhecimentos e não somente alguém que prescreve informações produzidas por outras pessoas. Para o autor, o docente é tido como alguém que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá e que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e a orienta.

e quando você faz a Psicologia II, vê o mesmo assunto e você vê que não tem uma continuidade. Aquela continuidade que a gente procura dar, aquela seqüência didática que eu procuro desenvolver na escola que eu trabalho, eu não vejo acontecer...” Eu não via acontecer aqui nessas disciplinas mais fundamentais, né, aquelas do início, dos primeiros semestres. Então, assim, nesses casos eu via uma perda de tempo sim. Assim, óbvio, a gente vendo uma coisa dez milhões de vezes acho que a gente sempre vê com outros olhos e a gente cresce, mas acho que não é o objetivo da seqüência dessas disciplinas, não é sair repetindo todo o tempo a mesma coisa. (AMÉLIA).

A educação, assim... Rever no curso de Pedagogia o professor na totalidade do que é ser professor. Não é só eu ter conhecimento, não é só eu saber o que Piaget pensou sobre alfabetização, o que Ana Teberoski, Emília Ferreiro, pensou sobre isso. Não é só saber isso. É saber o que eu vou fazer com isso. O que é que eu tô formando nesse educador de hoje. (MARTA).

(...) hoje, eu vejo que há um... que o meu conhecimento é como um quebra-cabeça que eu ainda tenho que tá juntado os pedacinhos. Porque assim, numa Cadeira, aí tinha um professor que me incentivava muito a ler Paulo Freire. Aí eu li um livro do Paulo Freire, mas pra mim o meu conhecimento sobre a teoria dele, né, sobre a ... a educação da... da... que é libertária, né? Pra mim é fragmentado, sabe Sinara, assim... Então às vezes, assim, determinados teóricos, eles foram muito recortes. Eu tenho interesse, assim, em compreender mais Wallon... O Piaget foi o que eu estudei mais, assim, que eu tenho uma compreensão melhor, né? (...) Mas até pra fazer analogias, comparações com outras teorias, assim, eu ainda... porque foi tudo muito fragmentado, entendeu? (LAURA).

Observa-se, por esses relatos, que os termos mais utilizados pelas professoras para descrever os cursos de Pedagogia aos quais tiveram acesso são: descontinuidade, repetição, fragmentação, recorte... Enfim, são expressões que sugerem uma inadequada seleção e organização dos conteúdos ao longo dos semestres.

Segundo Tardif (2002), a avaliação das professoras sobre seus cursos é legítima. Para o autor, as universidades devem passar por uma reformulação curricular urgente, já que a formação para o ensino

(...) ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 a 50 horas. Essas disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.) não têm relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos. (PP. 241-242).

O fato de as professoras que fizeram o curso de Pedagogia não terem suas representações sociais influenciadas de forma substancial pelos conhecimentos provenientes dessa experiência, como visto anteriormente, é preocupante. Essa preocupação intensifica-se quando se pensa naquelas profissionais que cursaram disciplinas que abordam conhecimentos específicos para o trabalho na Educação Infantil. Neste caso, elas também têm considerações

a fazer acerca do formato de tais disciplinas e do pouco tempo destinado a cada uma delas. Tal afirmação pode ser comprovada nas falas a seguir:

Eu acho que [o curso de Pedagogia], primeiramente tem que dar uma é... a questão das prioridades são as disciplinas mesmo de... do núcleo de Educação Infantil. Elas têm que ser mais bem distribuídas. Eu acho que algumas disciplinas poderiam ser... Por exemplo, como os estágios... Um semestre pros estágios eu acho pouquíssimo! Pouquíssimo! Pra uma pessoa que nunca entrou numa sala, ela vai... se duvidar ela sair da faculdade mais verde do que como entrou, dependendo onde... assim, né? (AMANDA).

(...) eu gostaria de ter estudado mais, de ter mais tempo destinado a isso... Assim, conhecer mais sobre a infância, as crianças, saber mais da criança, na psicologia, né, no comportamento da criança, como lidar com a criança, né? (RITA).

É importante destacar, entretanto, a noção de que, apesar de não serem tão intensas, algumas diferenças podem ser observadas entre o discurso dos dois grupos de professoras, ou seja, entre aquelas que estudaram assuntos mais voltados à Educação Infantil e as que não tiveram essa oportunidade. É o que pode ser verificado nos depoimentos a seguir:

(...) a criança, ela é uma pessoa, né, então ela é um ser, ela é uma pessoa que precisa de um **cuidado**, precisa de... de uma assistência, né, tanto **educativa**, quanto **afetiva**. (...) **não assistencialista** no sentido político, né? De assistencialista de você cuidar, né, como se fosse ali: “não, eu tenho que ajudar porque são pobrezinhos!” Eu tô falando de uma maneira mais ampla, né? (SUZY). (Grifou-se).

[Quando eu penso na importância da creche] Eu penso muito na questão da **socialização**... do **respeito ao outro**... [Mas] a gente ainda é muito embebida ainda por essa questão, né, de creche é aquele local onde os meninos almoçam, onde os meninos tomam banho... (...) Enquanto que, se eu tiver errada você me corrija, enquanto que creche, a gente tá se referindo à **faixa etária**, né isso? (AMÉLIA). (Ralçou-se).

(...) eu vejo que existiu durante muito tempo, principalmente no começo dessa... do bom [início] do construtivismo, né, a criança aprende com o meio. Então, deixa ela brincar livre, solta, porque ela vai aprendendo. E a gente vê que não é bem assim, né, tem a ... é... não é bem assim na verdade, né? Alguns autores já falam disso, já apresentam estudos sobre isso. E na prática a gente vê que ela precisa que você esteja... né, assim... elas têm essa necessidade de tá **descobrimdo**, de tá **aprendendo**. (AMANDA). (Destacou-se).

A **criança de hoje é o adulto de amanhã** com certeza. O que é que eu quero da minha nação, do meu país daqui a um tempo? (MARTA). (Acentuou-se).

Bem, elas [crianças] têm uma grande necessidade, né, de vir pra creche, né? As mães, no caso, né, essas creches do município, elas são destinadas pras **mães que trabalham**, né, e não têm onde deixar os filhos. Então, né, que passam por necessidade, carência... Então, elas têm essas necessidades de deixar as crianças, **voltadas mais pro alimento**, né? (GLÁUCIA). (Grifou-se).

Analisando essas falas, pode-se observar que o discurso das três primeiras professoras, formadas pela UFC, é permeado por idéias mais positivas sobre assuntos relacionados à infância. Percebe-se, mediante os termos em destaque, a noção de que conceitos não comuns ao atendimento prestado às crianças pequenas até a década de 1980 passam a fazer parte do repertório dessas profissionais. As creches e pré-escolas como sendo locais de aprendizagem, não assistencialistas e diferenciados de outras modalidades da educação pela faixa etária, é uma realidade recente, fruto dos avanços legais e científicos mencionados anteriormente.

Já o discurso das duas últimas, formadas pela UVA, apresenta opiniões equivocadas sobre criança e acerca dos objetivos da educação a ela destinada. Aqui, mais uma vez a criança concreta, real, é esquecida, tendo em vista o futuro cidadão, e a Educação Infantil é entendida não como um direito seu, mas como um lugar que irá, primordialmente, suprir as necessidades de sua família¹⁰⁴.

Se, porém, a atenção é voltada ao que dizem as professoras Suzy, Amélia e Amanda, percebe-se que seus conhecimentos parecem superficiais, sobretudo quando apresentam as idéias sobre criança, a forma como aprende e a educação a ela proposta. Nesse momento, suas falas são vagas e inseguras, transparecendo falta de propriedade sobre o assunto.

Além disso, se, por um lado, parece coerente que a apropriação dos novos conhecimentos aconteça inicialmente no plano do discurso, que, por sua vez, é bem mais refinado entre as professoras que passaram por uma formação inicial que abordou conhecimentos específicos para o trabalho com crianças pequenas do que entre as que não tiveram essa oportunidade, por outro, é preocupante a idéia de que tais conhecimentos se restrinjam à termos retóricos após anos de estudo. Por que isso acontece?

Para Leal (2006), os professores não são impermeáveis à formação, entretanto, conforme a autora, não se pode acreditar que esses profissionais substituirão todo o conhecimento que já trazem por outro novo que aprenderam em cursos de formação. Ninguém faz isso. Os professores, como fazedores de conhecimentos que são, integram, reorganizam e articulam saberes já elaborados e que não precisam ser negados. Assim, deve-se investigar como esse processo ocorre e o que os professores transferem da formação para a prática cotidiana a fim de que se possa ter uma visão mais clara, mais real, da interferência (ou não) daquela sobre esta. Tal discernimento possibilitaria melhor eficácia dessa formação, já que, compreendendo melhor como pensa o professor, as intervenções junto a ele seriam

¹⁰⁴ É importante deixar claro que a Educação Infantil também tem o intuito de atender as necessidades das famílias das crianças, porém, como visto anteriormente, esse não é o seu objetivo principal.

mais eficazes. Segundo Leal (2006), a simples negação ou confirmação da transferência de tais conhecimentos para a prática não trará um aprofundamento acerca do que adveio daquela formação e por que aquele tema foi selecionado pelo professor em meio a tantos outros.

Consoante essa posição, Spodeck, apud Machado (1998), menciona pesquisas a indicarem que as teorias implícitas na prática dos professores não são facilmente modificadas por novas teorias educacionais ou de desenvolvimento infantil. De acordo com a autora, a transformação da prática ocorre quando teorias de desenvolvimento infantil se integram a outros elementos (valores, crenças, práticas corriqueiras...), formando um conjunto de intenções que redireciona a ação dos profissionais, validando novos conhecimentos e práticas.

Na verdade, o que acontece na maioria dos cursos de formação inicial e é atestado em inúmeras pesquisas (MACHADO, 1998; TARDIF, 2002; LEAL, 2006) é a aplicação de um modelo de educação que trata os alunos como *tábulas rasas* e não leva em consideração as representações sociais anteriores à sua entrada na faculdade. Tais cursos se limitam a fornecer-lhes conhecimentos e informações (muitas vezes superficiais!), mas sem realizar um trabalho que envolva aspectos sociais e afetivos implicados na forma como os futuros professores recebem e processam essas informações. Assim sendo, esses aspectos continuam fortes e estáveis através do tempo, pois provêm da história de vida (nos âmbitos familiar, escolar, profissional...) desses indivíduos. Conseqüentemente, a formação inicial tem um impacto pequeno sobre as representações dos alunos. Na maioria das vezes, eles terminam o curso sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão emergir no momento de aprenderem¹⁰⁵ a profissão na prática e serão, provavelmente, reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos parceiros, os professores mais experientes.

Distante de restringir-se apenas à formação inicial, esse modelo de educação em que as representações sociais dos docentes/alunos são desconsideradas inclui, também, a formação continuada dos professores. Segundo Candau (2003), a maioria dos projetos de formação continuada atualmente difundidos no Brasil insere-se numa perspectiva “clássica” pautada na

¹⁰⁵ Segundo Tardif (2002), a prática dos professores não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa prática. Por conseguinte, além do saber teórico, o professor, como qualquer outro profissional, necessita, ainda, de um saber-fazer proveniente do exercício de sua função, isto é, precisa aprender a utilizar, mobilizar e produzir os saberes que são peculiares ao seu trabalho.

dicotomia entre teoria e prática e entre os que produzem os conhecimentos (universidades) e os que são responsáveis por socializá-los (professores).

De fato, a universidade é crescentemente chamada a atuar em processos de formação continuada dos profissionais da Educação, mediante parcerias com os sistemas de ensino público estaduais ou municipais. Tal tarefa não é nova. Como observa Candau (2003), a preocupação com a formação contínua dos professores está presente em todos os esforços de renovação pedagógica e as universidades participam desses esforços, seja oferecendo vagas em seus cursos para professores em exercício, seja por intermédio de programas específicos de formação, em convênios com secretarias de Educação.

Essa forma de atuação, porém, é orientada por uma perspectiva que confere à universidade o *status* de instância produtora e divulgadora de conhecimentos às escolas e professores, que deveriam, então, se apropriar desses conhecimentos e utilizá-los na sua prática. Daí as dificuldades nas relações entre a academia e os professores, que se observam em muitos programas de formação (GATTI, 1992; CANDAU, 1996).

Assim sendo, cada vez mais são propostos cursos de formação continuada para professores, viabilizados mediante ações eventuais, descontínuas e fragmentadas e que não concorrem de forma efetiva para a melhoria da sua prática pedagógica¹⁰⁶.

Apesar de se ter consciência do que já é afirmado em diversos estudos sobre a titulação, qual seja, que ela, por si só, não garante a preparação para o trabalho educativo com as crianças em creches e pré-escolas (CRUZ, 1996; DEMO, 1998; MACHADO, 2004; OLIVEIRA, 2004), acredita-se que uma formação embasada nas representações sociais dos futuros professores pode fazer uma grande diferença na forma como eles atuam em sala de aula¹⁰⁷. Neste sentido, a escuta do professor é essencial já que suas representações precedem e dominam a prática da profissão, apesar de não provirem exclusivamente dela.

Segundo Cruz (1996a), os cursos de formação para professores não podem esquecer as atitudes e opiniões desses profissionais em relação a aspectos do seu trabalho. Para a autora,

¹⁰⁶ É importante ressaltar que não está sendo delegada à formação (ou às suas possíveis falhas) toda a responsabilidade pela composição e conservação das representações sociais das professoras. Se assim o fosse, se estaria negando um dos princípios básicos desta pesquisa sobre representações sociais, qual seja, o do professor como sujeito histórico e produtor de diversos conhecimentos.

¹⁰⁷ Neste sentido, Oliveira (1994) sugere um trabalho de formação embasado nas representações sociais dos profissionais em formação sobre o papel do educador e os aspectos éticos envolvidos.

(...) essa é uma questão crucial e determinante, pois mesmo um educador aparentemente bem informado e competente pode ter sua possibilidade de realizar um bom trabalho totalmente prejudicada por atitudes e opiniões errôneas ou negativas tanto na concepção da função social e pedagógica da creche ou pré-escola e do seu papel como educador infantil como na concepção de criança (especialmente de criança pobre) e de seu desenvolvimento. (P. 85).

Carvalho e Simões (2002) realizaram minuciosa análise literária em periódicos nacionais sobre a formação continuada de professores, por meio da qual ficou constatado que a participação de docentes na pesquisa de sua própria prática é especialmente valorizada nos últimos anos, ganhando o professor vez e voz, exercendo o papel de agente coletivo social na transformação do cotidiano escolar e para além dele.

Diante dessas informações, o que as profissionais entrevistadas disseram sobre sua formação não poderia ser ignorado. Essas idéias são importantes no sentido de contribuir para uma possível melhoria da qualidade dos cursos de formação inicial e continuada (formatação, grade curricular, avaliação...) oferecidos aos alunos/docentes e, conseqüentemente, para a realização de uma prática mais consciente e promissora, pautada no respeito ao educando como sujeito que pode e deve opinar sobre aquilo que lhe diz respeito de forma tão direta.

Assim sendo, a seguir, serão abordados outros assuntos concernentes às opiniões/críticas/ sugestões... das professoras entrevistadas sobre os cursos de formação a que tiveram acesso e que se referem aos seguintes temas: relação entre teoria e prática, experiências de formação consideradas mais importantes para a prática e o que gostariam de ter estudado nos cursos de formação inicial e continuada.

• **Relação entre teoria e prática**

Então, o curso de Pedagogia, hoje em dia, infelizmente Sinara, tá em cima do conhecimento das teorias educacionais. E tá muito distante o que é teoria educacional do que é prática educacional com a criança. (...) Então, se eu formo um curso de pessoas que sabem só teoria, eu não tô formando um educador. Coloca esse povo dentro de sala de aula! Os estágios da Pedagogia é uma verdadeira vergonha! Os estágios da minha Pedagogia foi uma verdadeira vergonha! De acompanhamento nenhum! Então, como a gente já tava em sala de aula o professor dizia: “Ah, você já tem prática!” Então, ele foi um dia me ver sentada numa rodinha! Isso é prática de um professor? Que estágio é esse? Você tá formando o quê? Que laboratório é esse? (MARTA).

Eu gostaria de ter tido um maior tempo de prática. Tipo assim, vamos sentar aqui... Antes da gente entrar na sala de aula vamos sentar, vamos ver, vamos elaborar um projeto, vamos fazer aqui um projeto, vamos pensar em como fazer. Pensar, fazer e

depois ir executar. Depois ver o que foi que não deu certo: vamos voltar, vamos pensar de novo, vamos novamente. (RITA).

O raciocínio matemático da criança é algo muito difícil da gente compreender, até porque a nossa formação, a maneira como a gente aprendeu é diferente. Então, a gente tende a ensinar ainda com resquícios da nossa maneira, né? Então, eu acho que o Ensino da Matemática, o Ensino... o Ensino... os Ensinos de um modo geral, eu acho que poderiam ter um tempo maior e ser de uma forma mais prática, sabe? Talvez associado aos estágios, porque os Ensinos num semestre, os estágios no outro, fica uma coisa meio que distante pra quem não viu nada de uma sala de aula. (AMANDA).

Eu acho que... Eu acho que o que falta mais na Pedagogia, o que eu senti mais falta, foi da parte prática, sabe, de coisas assim.. atividades práticas que a gente pudesse realizar na sala de aula. Pelo menos quando eu fiz as minhas Didáticas eu esperei que tivesse isso, muita coisa prática sabe, e não teve. As que eu fiz não teve. É... é... os professores, principalmente o de Didática da Matemática, criticou muito. Disse: “isso é errado, isso é errado” mas não dava, assim, meios, o caminho certo, entendeu? Então, eu acho que falta muito essa coisa de prática. (VALÉRIA).

Porque existe, também, um choque, né? Assim, daquele aluno que é um brilhante aluno na [Universidade] Federal, no curso de Pedagogia e quando ele se depara na sala de aula, ele não consegue aliar uma coisa à outra, né? Então, eu acho que tem que ter... As vezes a gente vê os cursos assim... pra ser médico não vai lá, pega o cadáver e não vai não sei que? Porque no dia do “pega pra capar” ele vai saber... ter que saber onde é que vai cortar a artéria, onde é que vai... Então assim, eu acho... Tem os estágios, mas os estágios, quando eu fiz estágio, eu tinha que ser um observador, né? Então, eu acho que tem que ser o... esse... esse... esse professor, né, esse futuro professor, ele tem que ter esse conhecimento teórico muito bem esmiuçado, assim, compreendido por ele, pra que ele possa... Porque assim, é muito legal quando você vê uma criança, vamos dizer assim, fazendo com três anos de idade, uma garatuja, você entender porque ele faz aquilo... mas a prática também é fundamental. (LAURA).

Analisando esses depoimentos, pode-se perceber a compreensão negativa das professoras acerca da soberania dos conhecimentos teóricos em relação às práticas nas Universidades. Além disso, as docentes chamam a atenção para a distância entre as agências formadoras e as escolas que serão campo de trabalho após a saída da faculdade, e para a necessidade de, nos cursos de Pedagogia, serem trabalhadas disciplinas que tratem mais especificamente das diferentes áreas do conhecimento, como a Matemática, por exemplo, tendo em vista os “resquícios” das próprias experiências enquanto aprendizes (ou, com outras palavras, as suas representações sociais, elaboradas e influenciadas, também, pelas experiências discentes), e que, certamente, interferem nas suas práticas cotidianas junto às crianças.

Na verdade, a problemática da relação entre a teoria e a prática, apesar de haver se constituído alvo de discussões, debates e pesquisas durante muito tempo, ainda hoje

representa um dos grandes desafios para os cursos universitários de forma em geral e, em especial, para a área da Educação (FREIRE, 2000; 2003; LIMA, 2005).

Segundo Freire (2000, p.52), “como professor num curso de formação docente, não posso esgotar minha prática discursando sobre a teoria (...). O meu discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto, prático da teoria.”

Assim, para o autor, a formação e a prática pedagógica devem ser vistos como caminhos interligados, que se cruzam e se entrecruzam, constantemente, numa relação dialética e solidária. Nesta relação, deve haver sempre uma atitude política que se afirma na medida em que o sujeito age e pensa sobre o seu modo de agir, sendo esta, portanto, uma manifestação da consciência do sujeito que ensina, mas que também aprender ao ensinar.

Para Martins (1985, p. 154),

(...) o professor, no processo contraditório que enfrenta entre a formação acadêmica recebida e a prática na sala de aula, gera uma Didática prática, germe de uma possível teoria pedagógica alternativa. Essa Didática prática, presente no trabalho do professor, implica pressupostos teóricos que precisam ser captados, explicitados e estruturados teoricamente...

Segundo a autora, toda a prática é embasada em pressupostos teóricos, mesmo que deles os professores não tenham plena consciência. Dessa forma, há a necessidade de “captar” as teorias implícitas na prática docente para que estas sejam mais bem estruturadas e utilizadas pelos docentes em seus quefazeres diários. O trabalho sobre as representações sociais das docentes em relação a assuntos relacionados à sua prática, como os aqui investigados, por exemplo, seria um passo rumo a essa direção.

Assim sendo, as críticas das professoras sobre as universidades, principalmente em relação à dicotomia entre teoria e prática, deve ser levada em consideração para que haja melhor fruição dessa experiência. As próprias docentes indicam os possíveis caminhos para que essa segregação seja superada, como, por exemplo: maior tempo de prática no currículo dos cursos de Pedagogia, a associação dos estágios aos “Ensinos¹⁰⁸” e uma melhor estruturação desses estágios, em que o aluno tenha a possibilidade de ser acompanhado de maneira mais próxima pelo professor da disciplina, bem como de avaliar e retirar as dúvidas sobre sua atuação junto às crianças.

¹⁰⁸ No curso de Pedagogia da UFC as áreas de conhecimento são denominadas de “Ensinos”. Assim, tem-se o Ensino da Matemática e o Ensino de Ciências, por exemplo, como fazendo parte da grade curricular ofertada aos alunos.

- **Experiências de formação consideradas mais importantes para a prática**

O que mais me ajudou foi a faculdade, realmente. As disciplinas, né, que eu fiz, que foram espetaculares, né, e tá me dando base pra todo esse trabalho. (SUZY).

(...) realmente as disciplinas da Educação Infantil. (...) Não sei se são as professoras, eu não sei se é a maneira como elas dão essas aulas, a maneira como elas exigem da gente que fazem com que... E eu acho que não só por causa disso. Isso também influencia. Mas eu acho que se a gente vai fazer uma disciplina de Educação Infantil é porque a gente tem pelo menos um pouco de identificação. Então, quer ingressar nesse ramo, né? Mas me auxiliou muito. (RITA).

Essa parte que a gente trabalha [mensalmente através dos encontros com as técnicas das Regionais], né, da Formação Pessoal, é muito importante, sabe? É muito importante. Porque essa aqui a gente já conhecia. O Conhecimento do Mundo, todo mundo as... todas nós já temos conhecimento, né? Essa parte da Formação Pessoal, é... eu achei mais importante. (GLÁUCIA).

(...) e eu vou te dizer com toda certeza, assim, foi o curso de Arte-educação, no CEFET. Porque lá eu botava pra quebrar mesmo, questionava... (LAURA).

É interessante observar que as professoras transitadas por uma formação inicial que abordou conhecimentos específicos para o trabalho junto às crianças pequenas consideraram essa experiência formativa como sendo a mais importante para a sua prática¹⁰⁹. Esta constatação indica, mesmo diante das possíveis falhas apontadas pelas próprias docentes em relação aos cursos de Pedagogia a que tiveram acesso, a importância de, nesses cursos, serem tratados assuntos específicos sobre a sua área de atuação. Assim, apesar dos vários pontos em comum entre as diversas etapas da educação, como, por exemplo, a indissociabilidade entre o ato de cuidar e educar, como visto anteriormente, a forma como esses temas aparecem em cada modalidade de ensino são diferentes e, desse modo, precisam ser apreendidos em sua especificidade para que possa haver uma reflexão mais contundente sobre as representações sociais das professoras em relação à clientela atendida.

Não é à toa que todas as professoras que não tiveram a oportunidade de estudar assuntos mais direcionados à Educação Infantil em seus cursos de formação inicial elegeram outras experiências formativas como sendo as mais importantes para a sua prática. Além disso, a maioria dessas profissionais não acredita ter tido uma formação adequada para o trabalho com crianças pequenas. Segundo as docentes, sua formação “... foi mais voltada pro Ensino Fundamental.” (Gláucia), “não [foi adequada] para o trabalho especificamente com Educação

¹⁰⁹ Os exemplos mencionados são recortes da opinião de TODAS as professoras que passaram por uma formação inicial que contemplou conhecimentos mais voltados para o trabalho na Educação Infantil.

Infantil.” (Marta) e que “deveria ter mais disciplinas mesmo, pra trabalhar com a Educação Infantil.” (Valéria).

- **O que gostariam de ter estudado nos cursos de formação inicial**

Assim, se é uma coisa que a gente precisa... Por exemplo, essa questão da matemática, que eu realmente até então não tinha lido nenhum texto da Constance Kami que é o básico do básico. E, assim, eu fui ler quando eu comecei a entrar na escola que a gente fazia estudos de texto, né, que falava sobre a construção de número. Então, se são coisas que a gente vai se deparar na nossa realidade lá na sala de aula, então porque que eles não são abordados aqui [na faculdade]? (AMÉLIA).

(...) Eu acho que a criança, a característica de uma determinada faixa etária... Você estuda de uma forma geral. Você não estuda a criança no maternal e tira... consegue tirar tudo que você puder ter de maior conhecimento. Tirar tudo, sugar tudo daquela faixa etária. Vamos estudar quem é essa criança, porque ela tá na escola, o que é característico dela... Eu acho que o que faz falta é isso. Estudar a criança em cada faixa etária. Eu acho que isso precisa ser estudado pra eu entender o meu aluno. Eu não posso estar exigindo do meu aluno, coisas que ele não é capaz de me dar ainda. Então, eu acho que na Universidade precisa se estar estudando isso de uma forma mais específica. A criança na idade de um, de dois, de três, de quatro, de cinco, o que que ela pensa, o que ela tem condição de dar nessa faixa etária, o que eu tenho condição de tá explorando dela, como que eu posso tá crescendo, criar estratégias juntas, conjuntas, pensar juntas. (MARTA).

Ter estudado aquilo que eu falei, é... a realidade das famílias. Quem sabe, uma disciplina voltada pra isso aí? Vamos estudar a realidade dessas famílias carentes! Não é tão importante, né? Teria sido melhor. Teria ajudado mais. (GLÁUCIA).

Eu acho, assim, que é... é... acho que é a questão da concepção de criança, né, ou seja, de entender... entender, saber, conhecer tudo sobre a criança. Porque como é que você vai trabalhar com criança se você não conhece nada sobre criança, né? Porque a concepção que a gente tinha anteriormente, né, a muito tempo atrás, parece assim, que pra... pra ensinar basta saber o conhecimento... basta ter o conhecimento, assim, no sentido que eu digo... tipo assim, o conhecimento... basta ter o conhecimento de geografia, de história, de português e matemática, né, pra ensinar basta se conhecer isso, basta saber isso. Mas não é só isso. É preciso saber da relação entre as pessoas, da relação entre as diferentes pessoas. (RITA).

É... a teoria assim, mais fundamentada, né, do desenvolvimento da criança. Assim, como, é... como lidar com algumas dificuldades da criança, por exemplo, da criança mais tímida, né, a criança mais agressiva, como é que eu vou lidar com essa criança que é mais agressiva, né? A criança que não gosta de participar das coisas, a criança que é mais lenta, né, ou a criança que é mais ativa, né, que num instante termina as tarefas. Então, podia, é... ter uma disciplina assim, pra trabalhar o tipo de personalidade da criança, como a gente lidar com isso, né? Também, como eu já falei, coisas práticas, né, que a gente pudesse fazer com a crianças: musiquinhas, é... é... oficinas de contação de história, que é muito importante nessa fase, né? (VALÉRIA).

Observando esses discursos, pode-se perceber que assuntos como os conhecimentos nas diferentes áreas, concepções de criança, desenvolvimento e aprendizagem infantil e

conhecimentos sobre a realidade social dos sujeitos da educação, no caso as crianças e suas famílias, são considerados, pelas professoras, importantes para a prática e, por isso, deveriam ter sido abordados, ou aprofundados, nos cursos de formação inicial.

É interessante atentar para a noção de que tais assuntos estão relacionados, justamente, às representações sociais das docentes que foram menos abaladas pela formação. Assim, por exemplo, estudando com maior profundidade e de modo mais significativo as concepções de criança e acerca da realidade social dos sujeitos da educação, talvez as representações das professoras sobre seus alunos (considerados carentes) e suas famílias (consideradas indolentes em relação à educação de seus filhos) pudessem ter sido influenciadas de modo mais pertinente.

- **O que gostariam de ter estudado nos cursos de formação continuada**

Eu acho que uma coisa que a gente... Especificamente na minha sala, tá Sinara? É a questão da oralidade dessas crianças, do processo de linguagem oral, especificamente da minha turma. É uma coisa que eu tô querendo rever muito com eles ainda. Como que se dá esse processo de linguagem oral, de uma forma mais específica, de fundamentar mais com eles o que é que eu espero de uma criança dessa faixa etária. Rever, nos meus objetivos com ela, onde é que eu tô precisando ir além. (MARTA).

Assim Sinara, a questão das... das... das observações cê tá entendendo? Aquele olho assim mais clínico, tá entendendo? Enxergar mais as dificuldades daquele aluno, daqueles alunos, né, de alguns alunos. Porque, assim, quando cê tá numa turma, né, a grande maioria caminha bem, mas tem quatro, cinco ou seis que tem mais dificuldade e aí é, as vezes, onde a gente se perde, naqueles que têm dificuldade e a gente não sabe como trabalhar as diferentes dificuldades que o aluno tem. Essa é a dificuldade que eu ainda tenho, que eu sinto hoje, tá entendendo? (RITA).

... mais atividades práticas pra gente trabalhar em sala de aula e... e mais é... subsídios, assim, pra gente entender mais a criança, né, a parte de desenvolvimento da criança, como lidar com... com... essas personalidades diferentes, né, porque cada um tem uma personalidade diferente, né, tem um jeito diferente. Então, a gente tinha que ter mais subsídios pra trabalhar com os diferentes tipos de criança que a gente tem, certo? Entender mais a criança. (VALÉRIA).

Artes. Eu acho que artes ainda deixa a desejar. (...) eu ainda vejo que a escola em geral, a instituição escola, ainda deixa a arte lá naquele cantinho. E eu acho que, futuramente, eu acho que vai ter que ter um estalo porque a arte é uma ferramenta, assim, principalmente cognitiva, né, porque desenvolve muito o intelecto. (LAURA).

Por intermédio dos depoimentos das professoras, observa-se que os assuntos eleitos como mais importantes de trabalhar nos cursos de formação continuada, estão relacionados a

temas mais específicos da prática, como, por exemplo: aspectos peculiares do desenvolvimento infantil de acordo com a faixa etária, atividades práticas para o trabalho junto às crianças e o desenvolvimento da técnica de observação para a mediação de possíveis dificuldades na aprendizagem dos alunos.

É interessante atentar para a idéia de que, provavelmente, esses assuntos emergiram da prática cotidiana das professoras junto às crianças, o que enfatiza o caráter de continuidade exigível dos cursos de formação que acontecem após o término da graduação. Isso porque, de acordo com a Teoria das Representações Sociais, cada nova situação vivenciada traz consigo a possibilidade de um novo desequilíbrio do grupo, que procurará resolvê-lo por meio da ancoragem das situações inusitadas a experiências anteriores, nem sempre adequadas. Daí, também, a importância do acompanhamento docente por pessoas especializadas em Educação Infantil, já que tais profissionais poderiam, entre sua gama de atribuições, oferecer o apoio necessário para que as professoras pudessem rever seus posicionamentos, possibilitando, assim, a desmistificação de suas representações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.
Assim, não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
(...) Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia¹¹⁰.*

(CARLOS DRUMMOND ANDRADE)

A presente pesquisa se propôs investigar as Representações Sociais (MOSCOVICI, 1976) de professoras de creches e pré-escolas sobre a infância, a criança, os objetivos da Educação Infantil e o papel do professor, ambicionando analisar o sentido que as docentes conferem a esses temas, posicionando-se sobre ele no intuito de melhor compreender alguns dos fatores que embasam o trabalho docente.

Ciente de que a constituição das representações é uma dinâmica, extremamente complexa e que requer uma avaliação cuidadosa, bem como o desenvolvimento de ações reflexivas do pesquisador que adentra esse campo específico de conhecimento, procurou-se atentar para todos os detalhes que pudessem fornecer indícios sobre os elementos que compõem as representações das professoras e os possíveis fatores que contribuem para sua manutenção. É importante ressaltar que essa tarefa demanda especial atenção do pesquisador, que se deve precaver para não tomar, como sendo dos sujeitos, representações próprias, principalmente nos momentos de análise das informações coletadas na pesquisa.

Finalizando este trabalho, são reunidas e complementadas, aqui, as considerações acerca das questões com as quais se foi a campo, tendo como base as categorias infância, criança, objetivos da Educação Infantil e papel do professor.

¹¹⁰ Trecho da poesia “A verdade”.

Destarte, ao longo da pesquisa, pôde-se perceber que os elementos presentes nas representações sociais de todas as docentes induzem à idéia de uma infância única e descontextualizada, imersa em um vazio social e político, onde a criança é tida como alguém carente e passivo ante as pressões do meio no qual está inserida.

A representação sobre os objetivos da Educação Infantil encontra-se sobre dois eixos: preparar a criança para o ingresso no Ensino Fundamental (idéia mais forte e freqüente) e guardá-la enquanto sua família trabalha fora de casa. É importante lembrar que o fato de algumas professoras acreditarem ser a “guarda” um dos objetivos primordiais da Educação Infantil não exclui a permanência, simultânea, da visão preparatória como sendo, também, constituinte de sua representação. Dessa forma, as duas idéias não são excludentes, mas complementares.

Ensinar conteúdos ditos escolares às crianças, como ler, escrever e contar, por exemplo, faz parte da representação de todas as docentes sobre o seu papel de professora de Educação Infantil. Essa representação, decorrente das anteriores (da criança como sujeito carente e que, portanto, não pensa adequadamente e não possui valores morais, e da Educação Infantil, prioritariamente, como etapa preparatória para a entrada no Ensino Fundamental) e somada a elas, colabora para a edificação de uma representação de professora em que prevalecem atitudes rígidas e disciplinadoras para com os alunos, em que as regras e limites parecem condições para a aprendizagem.

Tendo claras as representações das professoras acerca dos temas pesquisados, o objetivo, agora, é tentar responder às questões norteadoras da pesquisa, que estão organizadas em três blocos.

O primeiro deles engloba as três indagações iniciais que eram referentes: a) aos elementos que se fazem presentes e interferem na estruturação e manutenção das representações sociais das professoras; b) aos possíveis motivos pelos quais esses elementos são tão significativos para elas e c) à investigação de algum tipo de conflito entre essas representações e as experiências, relatadas pelas entrevistadas, vivenciadas junto às crianças.

As representações sociais, tidas como forma de conhecimento socialmente elaborado, contribuem para a formação de uma realidade comum a um determinado conjunto social. Esse processo implica um intercâmbio da intersubjetividade com o coletivo e não se restringe a aspectos cognitivos, mas engloba elementos inconscientes, emocionais e afetivos tanto na sua produção como na sua reprodução (LANE, 2004). Dessa forma, não se pode pensar o social

sem o individual e vice-versa, pois se a individualidade se constitui a partir da relação com o social, a sociedade, por seu turno, se torna uma criação dos indivíduos, os quais se unem para partilhar idéias, valores e sentimentos. Não se deve, pois, esquecer de que, mesmo dentro de uma coletividade, cada pessoa é única e que a sua realidade é sentida, vivida e analisada de forma particular.

Tendo essas idéias como pressupostos, considera-se que, entre os possíveis elementos que se fazem presentes e influenciam a estruturação e manutenção das representações sociais das professoras, estão: as experiências pessoais de cada uma delas em relação ao objeto representado, a inconsciência quanto às próprias representações, a interpretação (muitas vezes imprópria!) sobre a posição assumida por seus alunos diante das atividades propostas por elas e a exigência (na maioria das vezes descabida!) das instituições onde atuam, dos pais das crianças e das colegas de trabalho, quanto ao bom desempenho escolar dos alunos, que muitas vezes recai exclusivamente sobre as docentes.

Na representação de cada professora, foi identificado um pouco da história da infância (visão de criança, educação a ela destinada e papel do professor) presente na literatura científica e refeita a partir de experiências particulares. Ao se reportarem a esse tema, as docentes atribuem, no seu imaginário, uma cor própria à infância, com tempo e espaço adequados para as crianças viverem essa fase da melhor forma possível. Um dos motivos pelos quais isso acontece pode ser a realização de ancoragens em fatos pessoais marcantes da vida dos sujeitos, em relação ao objeto representado. Para algumas das professoras entrevistadas, a infância parece haver se constituído de experiências positivas, em que a liberdade de expressão e as atividades lúdicas foram presenças constantes. O mesmo acontece no que se refere ao papel que as docentes acreditam ter que desempenhar nas instituições de Educação Infantil. Nesse caso, inúmeras idéias sobre o que é ser professor emergem da experiência discente de cada uma delas e constituem-se como elementos pertinentes da sua representação social sobre essa categoria.

Assim, a ancoragem atinge um de seus objetivos principais: a manutenção de representações que, se por um lado, são ultrapassadas diante das novas informações sobre a infância, por outro são bastante atuais, haja vista a ignorância da maioria dessas informações por grande parcela da população e, mais especificamente, em relação às professoras, a ausência de condições de trabalho que dêem suporte a essa nova forma de conceber a criança

e a educação a ela destinada. Desse modo, idéias como o “mito da infância feliz” ainda se fazem presentes na sociedade apesar das injustiças sociais observadas no mundo inteiro¹¹¹.

A interferência de experiências pessoais na elaboração e manutenção das representações sociais dos sujeitos não se configura como uma novidade, pois é uma constatação da própria teoria que embasa esse trabalho. Tendo em vista a relevância que tais experiências assumem nesse processo, porém, se constituindo como uma forte referência para a realização de ancoragens, os cursos de formação deveriam levá-las em consideração, proporcionando oportunidades para que as docentes percebam as semelhanças e diferenças entre as crianças que foram e as crianças com quem lidam. Compreender esses conceitos parece necessário a uma maior reflexão sobre representações arraigadas ao longo da vida de cada professora, já que permitiria, mediante o crivo de análise sobre a própria infância, novas ancoragens.

Outro ponto que merece destaque é a incoerência observada entre o discurso da maioria das professoras e suas representações sociais. Assim, quando questionadas de forma direta sobre determinado tema, como, por exemplo, “as crianças com as quais trabalham”, grande parcela das docentes apresentou respostas que, certamente, consideravam apropriadas para aquele momento, como: “ [as crianças que freqüentam a escola em que eu trabalho são] normais, como toda criança, né?! Brincam, conversam, brigam, né, e brincam novamente... E é isso aí. Dinâmica, né, esse dinamismo de toda criança.” (RITA) e “Eu, eu acho que [as crianças que freqüentam a escola em que eu trabalho] são... são crianças bastante ativas, bastante participativas, são crianças inteligentes... (VALÉRIA). Ao mencionarem, porém, episódios vivenciados junto aos seus alunos, suas representações apareciam de modo mais nítido e bem diferente dos depoimentos anteriores, como pôde ser observado ao longo do texto. O fato de as professoras não se darem conta dessa contradição indica uma possível falta de consciência em relação às suas representações sociais.

Talvez um dos motivos que dificulte a tomada de consciência das professoras em relação às suas representações seja a ausência de momentos em que possam refletir sobre elas, o que poderia ser feito a partir de suas práticas, possibilitando, dessa forma, o seu redimensionamento. Sem situações preparadas intencionalmente para tal fim, no entanto, essas profissionais acabam se espelhando em valores socialmente constituídos, expressos em

¹¹¹ É importante atentar para o papel da mídia na elaboração das representações sociais dos indivíduos. Se, por um lado, observam-se notícias que evidenciam as injustiças sociais, muitas vezes envolvendo crianças de forma direta (quando são divulgadas reportagens sobre o trabalho infantil escravo, por exemplo), por outro, com maior freqüência, crianças felizes, sorridentes e bem cuidadas estão estampando *outdoors* e comerciais televisivos, inculcando no imaginário social uma idéia exclusiva de infância, bem mais presente entre as crianças da classe dominante economicamente.

linguagens cotidianas (como, por exemplo, “menino não tem querer” e “cresça e apareça”) e que, sutilmente, deturpam a imagem da infância e dos agentes nela envolvidos. Além disso, a maioria dos cursos de formação não leva em consideração as representações sociais das professoras, esquecendo-se de que essas representações têm raízes bem mais profundas do que alguns conceitos considerados “adequados” e “eficientes” para o trabalho com as crianças. Tais conhecimentos, algumas vezes sobrepostos à representações já sedimentadas, se prestam para mascará-las, inviabilizando o seu questionamento e concorrendo para sua manutenção. Assim, as professoras repetem um discurso que foi aprendido, mas não incorporado por elas.

A interpretação das professoras quanto à posição assumida por seus alunos expressa a representação que trazem sobre eles. Dessa forma, a presença marcante da idéia de criança como um ser carente contribui para que a maioria de suas ações seja considerada como decorrente dessa suposta característica. Assim, se os alunos subordinam-se e acatam os “comandos” das professoras, essa atitude, muitas vezes, é interpretada pelas docentes como sendo atitude de alguém passivo, indiferente, apático...; no entanto, se as crianças se opõem a obedecer e se negam a participar das atividades, essa atitude parece ser, também, avaliada como a de alguém carente de valores morais e que, portanto, necessita de proteção e limites.

Distante de apenas expressar a representação das professoras, no entanto, a interpretação que fazem sobre a atitude de seus alunos constitui, também, elemento pertinente para manter essa representação, inclusive, reforçando-a e não servindo como ponto de reflexão posterior. Assim, a maioria das atitudes das crianças parece configurar-se como um elemento a mais para confirmar características que as docentes já acreditam ser inerentes a elas, ou seja, para reforçar a representação sobre seus alunos. Fortalecida, essa representação influencia a interpretação das professoras sobre as atitudes das crianças, constituindo um círculo vicioso difícil de ser quebrado.

Algo semelhante parece acontecer em relação à representação das professoras sobre os objetivos da Educação Infantil e ao papel que devem desempenhar nessas instituições. A exigência (quer seja das instituições nas quais atuam, dos pais de seus alunos ou das companheiras de trabalho que receberão os alunos no ano seguinte) por um suposto “sucesso

escolar” das crianças, além de expressar uma representação que, em termos legais, já foi superada¹¹², parece contribuir para sua manutenção.

Conforme a Teoria Sociointeracionista de Desenvolvimento e Aprendizagem Humana, o sujeito tanto influencia o meio em que vive, como por ele é influenciado. Assim, as exigências contundentes (e injustas!) quanto ao “satisfatório” rendimento escolar das crianças, que muitas vezes se tornam condição para a manutenção do emprego e/ou do respeito das colegas de trabalho que receberão os seus alunos no ano posterior, interferem na forma como as professoras representam a Educação Infantil, reforçando a idéia de que preparar as crianças para o Ensino Fundamental seria realmente o objetivo dessa etapa da educação. Pensando dessa forma e assumindo como sua essa tarefa, as professoras parecem contribuir para que essa representação seja mantida e proliferada nos seus ambientes de trabalho.

Considerando que representações são constituídas socialmente, por certo um curso de formação realizado de forma individual, ou seja, com as professoras de várias instituições, não terá o mesmo impacto que um trabalho efetivado em conjunto, por todas as professoras da instituição, já que este último caso possibilitaria maiores condições para a edificação de uma unidade pedagógica em cada local e, portanto, favoreceria a edificação e/ou questionamento das representações sociais dos sujeitos que lá interagem.

Envoltas pelo nebuloso véu de uma representação que perdura ao longo dos séculos, contudo, essas profissionais seguem (na maioria das vezes, sem se darem conta!), negando a cultura infantil no interior das instituições educativas; negação essa que se manifesta, dentre outras formas, pela indisponibilidade à sua escuta e/ou pelo não-atendimento às suas necessidades, como a de brincar, por exemplo.

O que pode ser identificado como ponto comum em todas as situações mencionadas anteriormente é o peso imperativo do consenso social para a estruturação e manutenção das representações das professoras. Esse, inclusive, é um dos propósitos das representações sociais: tornar uma informação não familiar, e que ameaça a identidade do grupo, em familiar, induzindo os sujeitos pertencentes a uma mesma comunidade a ancorá-la a um conhecimento preexistente. Talvez por esse motivo (a proteção da representação social), os elementos ora mencionados sejam tão importantes para as professoras, já que eles atuariam como

¹¹² É importante lembrar a distância entre o que está expresso na legislação e o atendimento prestado às crianças nas instituições a elas destinadas. A representação das professoras, inclusive, evidencia a falta de clareza sobre os próprios objetivos da Educação Infantil, mesmo estes estando expresso nas leis, guias e referenciais curriculares, publicações conhecidas por algumas delas.

“guardiões” contra possíveis novas informações que colocassem em risco (desequilíbrio) a manutenção da representação; manutenção necessária à segurança do grupo, que teme não encontrar outros referenciais de ação, diferentes dos já conhecidos, ou condições necessárias para colocá-los em prática. Assim sendo, não surpreende (apesar de preocupar!) a noção de que representações elaboradas ao longo de mais de dois séculos de história, ainda se mantenham atuais.

O segundo bloco de questionamentos que aqui será tratado envolve duas perguntas: a) quais as possíveis semelhanças e/ ou divergências entre as representações das professoras que atuam em creches e as das professoras que trabalham em pré-escolas? b) Quais as possíveis semelhanças e/ ou divergências entre as representações das professoras que atuam em instituições públicas e as das professoras que trabalham em instituições privadas?

Tendo consciência de que os contextos onde interagem os sujeitos possibilitam influências nas suas representações sociais sobre um mesmo objeto, procurou-se atentar para as variáveis (tipo de instituição e modalidade de atendimento) que se fizeram presentes entre as professoras investigadas.

Não foram identificadas, porém, grandes diferenças entre as representações das professoras que atuam em creches e as representações daquelas que trabalham em pré-escolas, apesar das peculiaridades que caracterizam cada um desses tipos de atendimento. Um fato que chamou a atenção, contudo, se refere à dicotomia, expressa na representação das professoras sobre os objetivos da Educação Infantil, entre cuidado e educação, funções indissociáveis dessa primeira etapa da Educação Básica.

O objetivo de educar as crianças, que para as docentes se restringe ao ato de ensinar determinados conteúdos considerados necessários ao seu ingresso no Ensino Fundamental, se fez forte e presente na representação de todas as professoras. Já a função de cuidar das crianças, que apareceu somente entre as professoras de creche, se mostrou bem menos intensa e relacionada, unicamente, aos cuidados físicos, como alimentação, banho e sono.

Essa constatação, além de manifestar a singularidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, também evidencia o momento de estruturação da Educação Infantil como área específica de atuação profissional. As creches, que na sua origem prestavam um atendimento tipicamente assistencial, ainda parecem trazer em âmago resquícios de uma herança histórica que marca (de forma injusta!) a vida das crianças frequentadoras dessas instituições. Por outro lado, o caráter “educativo” que está se manifestando de forma cada vez mais acentuada na

representação das professoras deste tipo de instituição, como visto anteriormente, indica que outras possibilidades estão se aproximando dela. A forma como este processo está acontecendo, porém, não parece ser a mais adequada.

As exigências sociais em torno do “ensino”¹¹³ (de caráter bem cognitivista!) parecem contribuir para que este se torne o centro da ação educativa em detrimento de outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil, como o físico e o afetivo. A prioridade, na rotina, de atividades mais diretamente ligadas ao ensino de conteúdos às crianças, ocorre de forma cada vez mais precoce no interior das instituições, o que é, no mínimo, inquietante, já que interfere negativamente na forma como as crianças vivenciam suas infâncias.

Outro ponto que merece destaque é relativo à ausência de uma identidade profissional das professoras dessa área. Assim como a Educação Infantil está em plena edificação da identidade, as professoras de creches e pré-escolas também passam por um momento delicado em que não compreendem bem quais os seus papéis diante da sociedade. Inúmeras vezes, durante as entrevistas, demonstraram seu descontentamento em relação à falta de clareza sobre suas funções, que, segundo elas, ora abrangem a exclusividade pela educação das crianças, como, por exemplo, quando as famílias lhes delegam responsabilidades com as quais as docentes não concordam como suas (conversar com as crianças sobre como atravessar a rua ou ensiná-las a estudar são exemplos de funções dessa natureza, mencionados pelas professoras), ora se restringem a cuidados básicos, semelhantes aos oferecidos por babás e empregadas domésticas, como dar banho e comida às crianças. Em meio a essa confusão de papéis, a necessidade constante de reconhecimento pela realização do seu trabalho, principalmente por parte dos pais de seus alunos, se mostrou como fator importante para que as professoras se reconheçam, elas próprias, como profissionais.

As representações sociais das docentes que trabalham em instituições públicas e das que atuam em instituições particulares também não apresentaram muitas diferenças em relação às categorias investigadas. Uma divergência fundamental, todavia, em relação à natureza dessas representações, se mostra pertinente. Se em ambas as realidades a criança é tida como alguém carente, passivo, incompetente... e suas famílias consideradas ineficientes no propósito de educá-las, no caso das crianças **pobres**, essa adjetivação passa a ser o nome, já que as crianças são caracterizadas, prioritariamente, por sua realidade social, e uma gama de qualificações se estende a essa: sujo, incapaz, violento, desatento... Assim, a condição socioeconômica das

¹¹³ É importante lembrar que, apesar do processo educativo incorporar a dimensão do ensino, não deve reduzir-se a ela.

crianças parece determinar toda a sua trajetória de vida, a qual leva a um futuro quase certo e muito cruel: a marginalização. O ar de pena e conformidade com que algumas docentes se reportavam aos seus alunos expressa essa suposição.

Em se tratando das famílias dessas crianças, nas representações das professoras, a sua condição de miséria está associada à ausência de atenção e cuidados para com seus filhos. Dessa forma, as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia junto aos seus alunos ou são vistas como provenientes das próprias crianças (incompletas se comparadas às crianças de classes mais abastadas) ou de seus pais (ignorantes e desatenciosos).

No caso das professoras que atuam em instituições particulares, se as crianças com as quais trabalham também são tidas como “carentes” em sua representação, inúmeras são as justificativas encontradas por elas para explicar esse fato, entre as quais a negligência de suas famílias, que em virtude dos compromissos de trabalho, não prestam a devida atenção aos seus filhos.

Dessa forma, verifica-se uma diferença fundamental que permeia a representação das docentes atuantes em instituições públicas e daquelas que trabalham em instituições particulares, qual seja, o preconceito das primeiras em relação à clientela atendida. Negar essa diferença em relação à natureza das representações sociais dessas professoras seria hipocrisia, pois seria a negação da injustiça social que ainda permeia as relações na sociedade e que se explicita, também, nas instituições de Educação Infantil, dificultando (se não impedindo!) que as crianças tenham seus direitos fundamentais respeitados. Além disso, o preconceito das professoras em relação aos seus alunos configura-se como fonte de preocupação, haja vista o fato de que uma das condições básicas para que a experiência educacional de qualquer criança seja enriquecedora e prazerosa é a relação que ela estabelece com a professora. Esta, por sua vez, deve acreditar nas inúmeras capacidades que a criança tem e que se manifestam, entre outras formas, por meio da sua imaginação, do seu potencial criador e da sua perspicácia em levantar hipóteses e testá-las. As atitudes das professoras diante da criança, no entanto, estão estreitamente vinculadas às crenças e valores que essas profissionais têm de seus alunos e que, como pôde ser constatado, são majoritariamente negativas¹¹⁴.

¹¹⁴ Não se pode esquecer de que essa visão negativa acerca da criança pobre e de sua família é coerente com a percepção ainda dominante na sociedade sobre as parcelas mais injustiçadas, que lhes atribui a responsabilidade pela sua condição. Tal visão está associada a uma perspectiva assistencialista (KUHLMANN JR., 1998, ROSEMBERG, 1992; 1997), bastante comum nas creches e pré-escolas públicas, onde a qualidade do serviço tem como referência as precárias condições de vida das pessoas.

Assim sendo, é importante enfatizar a idéia de que as representações das professoras aqui investigadas são reconstituições de representações que persistem, inclusive, porque persistem circunstâncias de infância que dão suporte a elas.

Considerando o fato de que, de acordo com Rinaldi (2002), a educação se constitui de três sujeitos, sendo eles as crianças, os professores e as famílias, e que estas três figuras estão ligadas de tal forma que o que acontece com uma afeta a outra, não se pode pensar em uma instituição de Educação Infantil em que dois desses sujeitos não sejam respeitados e acolhidos. Destarte, a manutenção da representação negativa das professoras sobre as crianças da classe social menos favorecida e suas famílias é, no mínimo, angustiante.

A semelhança nas representações das professoras de creches e pré-escolas, públicas e particulares¹¹⁵, porém, sobre os diversos temas investigados, demonstra, como sugere Sá (2004), que esses sujeitos pensaram juntos sobre os mesmos assuntos, indicando que o saber proveniente do senso comum é o que prevalece nas instituições de Educação Infantil das quais fazem parte as docentes. Como todas essas instituições e todas essas professoras estão sujeitas às mesmas idéias dominantes na sociedade, talvez por esse motivo suas representações sociais não sejam muito destoantes, apesar dos diferentes contextos nos quais interagem, já que ao chegarem às instituições em que trabalham, encontram elementos que reforçam possíveis representações negativas que já trazem sobre criança e Educação Infantil e não um espaço de reflexão sobre essas idéias. Essa constatação leva a alguns questionamentos: como pensar na desmistificação das representações sociais das professoras em meio a um projeto de sociedade atual, em que o preconceito e a discriminação se fazem presentes de forma tão contundente? A desmistificação das representações das docentes favoreceria uma mudança no nível macro-social, contribuindo para uma possível alteração da ideologia dominante? A formação das professoras se constituiria como um elemento pertinente nesse processo?

Esta última indagação leva, enfim, ao terceiro bloco de questões que essa pesquisa se propôs analisar, e que inclui as seguintes indagações: a) quais as possíveis influências da formação profissional recebida pelas professoras, nas suas representações sociais? b) Quais os prováveis motivos pelos quais isso acontece?

A marca profunda do senso comum nas representações sociais das docentes, como pôde ser constatado até aqui, indica que o saber científico a que tiveram acesso não foi suficiente para influenciar de forma considerável seu modo de pensar, ou seja, a formação, inicial ou

¹¹⁵ Na maioria das vezes, as representações sociais das professoras da creche particular assemelham-se às representações das professoras da pré-escola pública, por exemplo.

continuada, pelas quais passaram as professoras, aparentemente, não colaborou de forma significativa na elaboração/desmistificação¹¹⁶ de suas representações. Mesmo aquelas professoras que cursaram disciplinas consideradas específicas para o trabalho com crianças pequenas não demonstram, nas suas representações, a influência dos conhecimentos provenientes dessa experiência, o que é motivo de preocupação e configura-se como fonte de reflexão.

É importante deixar claro, entretanto, que o fato de não terem sido percebidas grandes interferências da formação nas representações das entrevistadas não significa que a formação não possa contribuir na constituição/questionamento delas. Por outro lado, a posse de uma titulação que habilite o trabalho com crianças pequenas não garante que isso aconteça e que a professora venha a desenvolver um trabalho de qualidade junto a elas, já que inúmeros fatores de outra ordem também interferem, como, por exemplo, as vicissitudes das políticas públicas destinadas à área. Isso significa dizer, entre outras coisas, que não se pode delegar total responsabilidade exclusivamente à formação, já que outros elementos (ideologia dominante, ausência de uma identidade profissional, condições de trabalho desfavoráveis...) também interferem na elaboração/reelaboração das representações. Ainda se acredita, contudo, que a formação constitui uma possibilidade importante para que determinados valores e crenças, propagados na sociedade, sejam repensados. Neste sentido, se faz necessária uma revisão sobre o modo como acontece essa formação para que dela se possam extrair melhores e mais eficientes resultados.

De acordo com Diógenes (1998), os cursos de formação devem proporcionar reflexões sobre os temas mais frequentes das representações, ou seja, acerca de conteúdos que inquietam as professoras e interferem na sua prática. Assim, tais teores variam conforme o contexto em que interage cada profissional.

Complementado esse pensamento, porém, acredita-se que alguns temas, como os aqui investigados, devem ser comuns na formação de todas as professoras, já que, provavelmente, subsidiam a prática de todas elas. Assim, assuntos referentes à profissionalidade docente, isto é, aos papéis específicos do professor de Educação Infantil, por exemplo, devem ser alvo de debates constantes em todos os cursos de formação. Dessa forma, talvez seja possível estimular nas professoras atitudes **sensíveis** para com seus alunos, mediante as quais possam promover sua **autonomia** e **estimulá-los** com atividades desafiadoras. Tais características,

¹¹⁶ Desmistificar, aqui, significa desmascarar, destituir do caráter mítico, misterioso, ilusório, falso.

peçoais e profissionais, definem a capacidade de intervenção da educadora no ensino/aprendizagem e se constituem como imprescindíveis na qualidade da aprendizagem da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Outro ponto que merece destaque se refere à dicotomia entre teoria e prática, nos cursos de formação a que as professoras tiveram acesso e que, segundo elas, se constitui como uma das grandes falhas da sua formação. Em seu estudo acerca da representação social de professoras de Educação Infantil sobre a formação docente, Dieb (2004) constatou que essas profissionais parecem que não se satisfazem com o que aprendem nos cursos, já que não podem “aplicar” o aprendido, diretamente, na sala de aula. Por isso, segundo o autor, precisam sempre de alguém que lhes venha ensinar ou “repassar” novos conhecimentos. Essa necessidade, forte e culturalmente alimentada, ao passo que minimiza o protagonismo e a autonomia das professoras, furta-lhes também a oportunidade de desenvolver uma identidade profissional. Essa falta de identidade como profissional da Educação Infantil fragiliza a sua atuação e compromete as suas relações de alteridade, pois tendem a se sentir, em alguns casos, menos valorizadas do que os outros colegas de profissão.

Alves (2001), por sua vez, relata que a representação de bom professor presente nas educadoras infantis que fizeram parte de sua pesquisa tem como foco valores associados ao relacionamento (compreensão, respeito, paciência, amor ao aluno etc), o que indica a fragilidade da dimensão pedagógica de suas práticas e, portanto, da formação recebida.

Diante de tudo o que foi posto até aqui, acredita-se que, para influenciar de modo mais significativo as representações sociais das professoras, os cursos de formação devem realizar um trabalho que vá além do nível racional, cognitivo, ou seja, que trabalhe aspectos ligados ao nível afetivo, muitas vezes inconsciente, das professoras. A realização, porém, de um curso de formação dessa natureza constituiria tarefa muito delicada, já que abordaria sentimentos e valores presentes não só nas representações das alunas, mas no grupo social do qual fazem parte.

Além disso, é preciso ter clareza sobre a legitimidade do saber proveniente do senso comum (que, apesar de ser diferente dos conhecimentos científicos, passa por ele!) para não se cometer a impropriedade de considerá-lo como um erro em si. Por outro lado, pelo fato de estarem contaminados por supergeneralizações (muitas vezes preconceituosas!), precisam ser ressignificados, reorganizados e articulados a outros conteúdos produtores de uma nova forma de pensar.

Para tanto, considera-se necessária maior atenção às interações das representações sociais das professoras com sua prática pedagógica junto às crianças, já que as instituições de Educação Infantil configuram um espaço de constantes trocas e onde, certamente, representações são criadas e/ou reforçadas constantemente¹¹⁷; espaço onde as necessidades das crianças se inter cruzam com as das professoras, nem sempre confluindo para um campo comum.

A última observação que precisa ser destacada é a de que as docentes, assim como as crianças, são seres humanos, agentes sociais, fazedores de realidades; sujeitos que ora buscam, ora resistem, mas que nunca perdem a esperança! Apesar das duras condições de trabalho, dos baixos salários, do descaso quanto às suas necessidades, aos seus sentimentos, ao seu cansaço físico... não desistem daquilo que consideram que seja a sua missão: educar!

Se os pesquisadores têm muito a dizer a essas profissionais, com certeza, têm muito, também, a aprender com elas; afinal, se só trazem o perfil de meia verdade, com quem mais estaria outra metade?

¹¹⁷ Se, na maioria das vezes, as professoras relataram episódios em que as representações que já traziam sobre os diversos temas foram reforçadas, em determinados momentos algumas situações pareciam apontar para o lado oposto. Compreender essa relação (representação/prática pedagógica) certamente trará maior compreensão sobre os elementos que embasam a ação pedagógica das docentes e proporcionará maiores possibilidades de serem promovidas transformações qualitativas e significativas na forma como elas agem no interior das instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

ALVES, Andréa Lopes de Castro. **As representações de bom professor presentes em educadoras infantis**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

ANDRADE, Rosemeire Costa de. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Caderno de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113, pp.185-191, julho, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gêneros. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 117, pp. 127-147, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1978.

BARCELOS, Valdo; SILVA, Ivete Souza da. Formação de Professoras(es), Educação Ambiental e Representações Sociais: na sala de aula com Monteiro Lobato. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá/MT, v. 15, n. 29, pp. 59-75, set/dez, 2006.

BATISTA, Rosa. **O Caráter Educativo da Creche**: um estudo de caso a partir da rotina. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n.º8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

_____. **Política de Educação Infantil**. Brasília, 1996.

_____. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília, 1996a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v1, 2001.

_____. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília, 1998a.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, 2005.

CALLIGARIS, Contardo. O reino encantado chega ao fim. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 jul, 1994. Caderno Mais, pp. 4-6.

CAMPOS, M. M.; PATTO, M. H. S.; MUCCI, C. A creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 39, pp. 35-42, nov., 1981.

CAMPOS, M. Malta et al. Profissionais de creche. **Cadernos CEDES**. São Paulo, n.9, pp. 39-66, 1991.

CAMPOS, M. Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

CAMPOS, P. H. F. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In. CAMPOS, P.H.F.; LOUREIRO, M.C.S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996.

_____. (Org.) . **Rumo a uma Nova Didática**. 15^a. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D.W.; SCHLIEMANN, A. D. (Orgs.). **Na vida dez, na escola zero**. 7^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. Identidade e profissionalização docente: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais. In: ANDRÉ, Marli Elisa (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, pp. 185-204 (Série Estado do Conhecimento, n. 6), 2002.

CEARÁ. **Resolução N.º 361**. Conselho de Educação do Ceará, 2000.

CERISARA, A. B. **A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Wilse Arena da; ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. In: **Revista de Educação Pública**, v.8, n.13, p.250-280, jun,1999.

CRAIDY, Carmem. A Formação de Educadores para a Educação Infantil: exigências, desafios e realidade. Disponível em: < www.omep.org.br/artigos/conferencias/01.pdf >. Acesso em: 12 nov, 2005.

CRUZ, Sílvia H. V. **A representação da escola em crianças da classe trabalhadora**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2v, 1987.

_____. **Projeto de Pesquisa**. O atendimento em creches comunitárias na cidade de Fortaleza: diagnóstico da situação atual. Fortaleza: FACED/UFC, 1996.

_____. Reflexões acerca da formação do educador infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.97, p.79-87, maio, 1996a.

_____. **Infância e Educação Infantil**: resgatando um pouco dessa história. Fortaleza, CE: SEDUC, 2000.

_____. A creche comunitária na visão das professoras e das famílias usuárias. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.16, pp. 48-60, jan/fev/mar/abr, 2001.

_____. A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: a construção de um caminho. In: MACHADO, Maria Lúcia de A.(Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educação Infantil: uma identidade em construção. **Vida e Educação**, ano 3, n. 9, pp. 10-12, abril/ maio, 2006.

CARVALHO, C. M. C. Representação social dos alunos do Ensino Fundamental da rede pública sobre os seus professores. In: **50ª reunião anual da SBPC**, Natal, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 1995.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANTAS, Heloisa. **A infância da razão**: uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon. São Paulo: Manole Dois, 1990.

_____. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética. In: TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Entender e Atender**: o educador poliglota. [Palestra proferida na Faculdade Sete de Setembro, Fortaleza, 2005].

DEMO, Pedro. Formação do profissional de Educação Infantil. In: **Anais do IV Simpósio Latino-Americano de atenção à criança de 0 a 6 anos**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

DE VRIES, Rheta et al. O que é a Educação Construtivista? Definição e Princípios de Ensino. In: DE VRIES, Rheta et al. **O currículo construtivista na Educação Infantil**: práticas e atividades. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

DIEB, Messias Holanda. **Educação Infantil e Formação Docente**: um estudo em representações sociais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

DIÓGENES, Ana Luisa Nunes. **Para além da palavra**: um passeio pela infância no universo das idéias e das ações docentes na pré-escola. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1998.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Pensadores. São Paulo, abr, pp. 71 – 156, 1978.

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, promotor do crescimento e guia: os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FERNANDES, S. C. L. **Grupos de formação**: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

FLEURY, Maria das Graças. Há uma criança dentro da professora. In: **Educação Infantil**: muitos olhares. OLIVEIRA, Zilma de Moraes (Org.). 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: UNESP, 2003.

FREITAS, Soraia Napoleão; CASTRO, Sabrina Fernandes de. Representação social e educação especial: a representação dos professores de alunos com necessidades educativas especiais incluídos na classe comum do ensino regular. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/artrseeducaoespecial.asp>>. Acesso em: 12 mar, 2006.

GALVÃO, Izabel. **Espaço do movimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. São Paulo: Vozes, 1995a.

GARDNER, Howard. Perspectivas complementares sobre Reggio Emília (Prefácio). In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.81, pp. 70-74, maio, 1992.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

GONCALVES, Marlene Fagundes Carvalho. Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo: a representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. **Educação Infantil**: muitos olhares (Org.). 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

HORN, Maria da Graça Souza. O currículo na escola infantil: a organização da informação em projetos de trabalho. Disponível em: <www.cedecom.pro.br/gracatx1.htm> Acesso em: 22 jun, 2006.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HOLLANDA, Mônica P.; ANDRADE, Rosimeire C.; SALES, Sinara A. C. O perfil profissional dos professores da pré-escola da rede pública municipal de Fortaleza. **Anais do XIII Colóquio Internacional da AFIRSE**. Manaus, 2005.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em representações Sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

KRAMER, Sônia; ABRAMOVAY, Miriam. **O rei está nu**: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos CEDES**. São Paulo, n.9, p. 27-38, 1991.

_____. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

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

_____. Educação Infantil e currículo. In: GOULART FARIA; PALHARES, M. S. (Orgs). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1998a.

_____. A Educação Infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. II: século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. Usos e abusos do conceito de Representação Social. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LANTER, A. P. A Política de Formação do Profissional de Educação Infantil: os anos 90 e as Diretrizes do MEC diante da Questão. In: Kramer, S.; Leite, M. I.; Nunes, M. F.; Guimarães, D. (Orgs). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

LEAL, Telma Ferraz. **Formação de professores**. [Palestra proferida no II Seminário da Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança, realizado no Auditório Waldyr Diogo – FIEC, Fortaleza, 2006].

LEME, Maria Alice Vanzolini da Silva. O impacto da teoria das Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LIMA, Lana Ferreira de. O processo de formação de professores e o estágio curricular: velhos problemas, novas questões. **Revista da UFG**, v. 7, n. 2, dez, 2005.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Formação profissional para Educação Infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos.** Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

_____. Educação Infantil e sócio interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil : muitos olhares.** 6ª ed. São Paulo : Cortez, 2004.

MADEIRA, Margot Campos. Linguagem e Representações Sociais: quando a vivência se torna palavra. In: MADEIRA, Margot Campos (Org.). **Representações sociais e educação: algumas reflexões.** Natal: EDUFN, 1997.

_____. Representações Sociais de professores sobre a própria profissão: à busca de sentidos. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/mm_1.pdf>. Acesso em: 12 dez, 2005.

MADEIRA, Margot Campos; CARVALHO, Maria do Rosário. O sentido da recusa: representações sociais da AIDS como caminho à compreensão da dimensão educativa da prevenção. In: MADEIRA, Margot Campos; CARVALHO, Maria do Rosário (Orgs). **XIII Encontro de Pesquisas Educacionais do Nordeste: educação e representações sociais.** Natal: EDUFN, 1997.

MARTINS, P. L. O. **A Didática na atual organização do trabalho: uma experiência metodológica.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

MAZZOTTI, Alda Judite Alves. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação.** Em aberto, Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar, 1994.

MEDEIROS, Norma Pinheiro de V. **A Supervisão Escolar: um estudo de representações sociais de supervisores.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 1986.

MELLO, Ana Maria. Tempo de mudança na creche da Vila Praia. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 60, p. 79-84, fev, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de S. O conceito de representações sociais dentro da sociedade clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em representações sociais.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MINAYO, Maria C. S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, pp. 239-262, 1993.

MONTEMAYOR, Carlos. **La Rébellion Indigène du Mexique**: violence, autonomie et humanisme. Québec: Éditions Syllepse et Presses de l'Université Laval, 2001.

MORENO, Silvina Mônica. **O trabalho do professor iniciante**: o que eu faço agora? Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

_____. **Das representações coletivas às representações sociais**: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In : La TAILLE, Ives de et al. **Piaget, Vygotsky e Wallon** : teorias genéticas em discussão. São Paulo : Summus, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Diretrizes para a formação de professores de Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano I, n. 2, pp. 6-9, ago/nov, 2003.

OLIVEIRA, Eliana. **Relações raciais nas creches diretas do Município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Potifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil** : muitos olhares. 6ª ed. São Paulo : Cortez, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, João. **A academização da formação de professoras de Educação Infantil**. [Palestra proferida na Escola de Saúde Pública, Fortaleza, 2006].

OLIVEIRA-FORMOZINHO, Júlia. A visão de qualidade da Associação Criança: contributos para uma definição. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOZINHO, Julia; FORMOSINHO, João (Orgs.). **Associação Criança : um contexto de formação em contexto**. Braga, Livraria do Minho (Coleção Minho Universitária), 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, F. O. de; WERBA, G. C. Representações Sociais. In. STREY, M.N. et al. (Orgs.) **Psicologia Social: livro texto**. 5.^a ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

PENN, Hellen. Primeira Infância: a visão do Banco Mundial. In: **Cadernos de pesquisa**. Trad. Fúlvia Rosemberg. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 115, p. 7-24, março, 2002.

PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. **Desenvolvendo qualidade em parcerias: nove estudos de caso**. Trad.: Ana Maria Chaves. Lisboa: Porto, 1996.

PIAGET, J. O julgamento moral na criança. **São Paulo: Mestre Jou, 1977**.

_____. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. **Rio de Janeiro: Zahar, 1978**.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

PIAGET, J; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. São Paulo: Difel, 1974.

PINAZZA, M. A. Identidades, formações e carreiras de profissionais de Educação Infantil. In: **VII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores**. Águas de Lindóia, São Paulo, 2003.

PORTO, Bernadete de S.; CRUZ, S. H. V. Uma pirueta, duas piruetas... Bravo! Bravo! A importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores. In: CRUZ, S. H. V.; PETRALANDA, Mônica (Orgs.) **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France; LOUIS, Roland. Análise das representações sociais da afetividade na relação educativa. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 20, pp. 31-54, 1º sem., 2005.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem de criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC/NUP, 1999.

_____. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Educação**. n. 22, jan/abr, 2000.

_____. Crianças e infâncias: uma categoria social em debate. Disponível em: <ces.ufsc.br/~zeroseis/9artigo3.doc>. Acesso em: 21 mar, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 82, p. 21-30, ago., 1992.

_____. Formação do Profissional de Educação Infantil através de Cursos Supletivos. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

_____. **Educação, gênero e raça**. Trabalho apresentado no Encontro da Latin American Studies Association de 1997. Guadalajara, México (mimeo).

_____. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 107, p. 7-40, jun., 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, gênero e raça. In.: GUIMARÃES, A. S. A.; HUNTLEY, L. (Orgs.). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: MACHADO, M.L.A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n. 115, mar., 2002a.

_____. Formação profissional para uma educação socialmente inclusiva. In: **Congresso OMEP**, Fortaleza, 2005 (Conferência).

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Educação e Sociedade**, v. 26, mai/ago, 2005.

SILVA, Ana Paula S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde. Desafios atuais da Educação Infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0707t>> Acesso em: 3 mar., 2006.

SILVA, I. de O. **Profissionais da Educação Infantil**: formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Varraber (Org). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&, 2002.

SOUSA, Maria das Graças F. U. **Coisinha, anjinho ou diabinho**: a criança aos olhos da professora pré-escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1989.

SPINK, M. J. O estudo empírico das Representações Sociais. In: _____ (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TAVARES, Otávio Augusto de Araújo. Para o enriquecimento do construto Representação Social: as contribuições de Morin sobre representação. In: MADEIRA, Margot Campos (Org.). **Representações sociais e educação**: algumas reflexões. Natal: EDUFN, 1997.

THERRIEN, Ângela Terezinha Souza. **Trabalho docente**: uma incursão no imaginário social brasileiro. São Paulo: EDUC, 1998.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Livia M. Fraga. **Creches no Brasil**: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 1986.

VIETTA, Edna Paciência; KODATO, Sérgio. Representações sociais de doença mental em enfermeiros psiquiátricos. **Revista de Psiquiatria Clínica**. São Paulo, v. 28, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

_____. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, M.J.G.; NADEL, J. (Orgs.) **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista

➤ **Eixo 1- Experiência de trabalho: Fale-me um pouco sobre sua experiência de trabalho (dar incentivos para a entrevistada comparar situações prévias com atuais).**

➤ **Experiência Prévia**

1. Por que você trabalha com Educação Infantil?
2. Você já trabalhou com Educação Infantil antes?
3. Em que tipo de instituição?
4. Com qual faixa etária?
5. Durante quanto tempo ficou nessa instituição?
6. O que você achou dessa experiência?
7. Em que ano saiu? Por quê?

➤ **Experiência Atual**

1. Como se sente trabalhando aqui?
2. O que lhe deixa mais contente em seu trabalho? Por quê?
3. Existe alguma coisa que você acha que dificulta que você realize o seu trabalho como você gostaria? O quê?
4. Do que mais sente falta em sua prática? Por quê?

➤ **Eixo 2- Representações**

1. O que é infância para você? (Como você vê a infância? O que ela significa pra você?)
2. Na sua opinião para que serve a Educação Infantil?
3. O que você acha das crianças frequentarem a Educação Infantil? (Hoje se sabe que muitas crianças frequentam a Educação Infantil. O que você acha disso?)
4. Na sua opinião, qual a função principal dessa creche/pré-escola aqui?
5. O que você acha que as outras professoras acreditam que seja a função dessa creche/pré-escola?

6. O que você acha dessas crianças que freqüentam essa creche/pré-escola? (Se você encontrasse uma amiga na rua e ela te perguntasse como são as crianças com as quais você trabalha, o que você diria?)
7. Você acha que todas as professoras dessa creche/pré-escola pensam dessa forma, ou você acha que alguém pensa diferente?

➤ **Eixo 3- Formação: Quais as experiências de formação que você já teve, no sentido de lhe preparar para a prática em Educação Infantil, que você considera mais importantes? Por quê?**

➤ **Formação inicial - Fale-me da sua formação universitária: como foi?**

1. Você acha que teve uma formação adequada para trabalhar com crianças pequenas? Por quê?(Caso a resposta seja negativa, perguntar a questão 3)
2. Dentre as disciplinas específicas de Educação Infantil que você cursou durante a graduação, quais considerou mais importantes? Por quê?
3. Que assuntos você gostaria de ter estudado, durante a graduação, e que acha que te ajudariam na sua prática com as crianças? (O que acha que iria aprender que lhe ajudaria em sua prática?)

➤ **Formação continuada - Fale-me sobre suas experiências de formação após o término da graduação**

1. Qual/quais dessas experiências você achou mais significativas para o seu trabalho com Educação Infantil? Por quê?
2. Que assuntos abordados nesse curso/palestra/seminário... você considerou mais importantes para a sua prática pedagógica? Por quê?
3. Que outros assuntos você gostaria que fossem abordados nesses cursos e que te ajudariam na prática com as crianças?

➤ **Lembre-se e descreva uma cena que tenha marcado sua vida profissional.**

1. Por que você considera essa cena marcante?
2. Como se sentiu?
3. O que você acha que as outras professoras acharam do que aconteceu?

➤ **Agora eu gostaria que você recordasse e descrevesse uma cena gratificante/problemática que tenha marcado sua vida profissional positivamente/negativamente.**

1. Por que você considera essa cena marcante?
2. Como se sentiu?
3. O que você acha que as outras professoras acharam do que aconteceu?

APÊNDICE B - Roteiro de avaliação das entrevistas

Entrevistada:

Turma em que leciona:

Entidade formadora:

Data:

Duração da entrevista:

1 Condições do ambiente

- a. ambiente físico (luminosidade, ventilação, conforto...)
- b. acolhimento (nível de privacidade proporcionado)

2 Chegada da entrevistada

- a. quando chegou (no horário marcado, atrasada...)
- b. como chegou (apreensiva, eufórica, cansada...)

3 Contato inicial entre a pesquisadora e a entrevistada

- a. impressões iniciais (receptividade, disponibilidade, aparente grau de interesse...)

4 Descrição dos momentos da entrevista (assuntos tratados, maiores interesses, tomadas de consciência, momentos de maior emoção...)

5 Impressões pessoais/ sentimentos despertados a respeito da entrevista

6 Dificuldade e/ou facilidades na realização da entrevista

APÊNDICE C - Avaliação da primeira entrevista

Entrevistada: Amanda

Turma em que trabalha: Infantil IV (crianças de quatro anos).

Entidade formadora: Universidade Federal do Ceará.

Data: 30/03/06 **Período da entrevista:** 16h30min às 18h40min

1 Condições do ambiente

A entrevista aconteceu na sala da professora Silvia Helena, localizada na Faculdade de Educação. A escolha do local foi feita pela entrevistada, que disse preferir a FACED por já estar familiarizada com esse lugar, visto que vivenciou toda sua graduação e, posteriormente, participou de grupos de pesquisa, nas dependências da referida Faculdade.

A sala onde aconteceu a entrevista era bem iluminada, contava com ar-condicionado e com uma mesa com cadeiras onde pudemos nos acomodar. Na ocasião, a reservei para uso particular com o intuito de não ser interrompida ao longo da entrevista.

No geral, o ambiente nos proporcionou um bom nível de privacidade. Sua preparação prévia foi muito importante. Cheguei ao local com uma hora de antecedência para verificar suas condições físicas (limpeza, organização...) bem como para ligar o ar-condicionado e providenciar água para a entrevistada, objetivando um clima mais agradável no momento da entrevista. Também tratei de organizar meu próprio material sobre a mesa (gravador, roteiro da entrevistas, caderno de notas e estojo de lápis) com o intuito de facilitar o manuseio e reler o roteiro de entrevista para uma melhor utilização do mesmo.

2 Chegada da entrevistada

A entrevistada telefonou uma hora antes do horário marcado para o início da entrevista para verificar se poderíamos adiantá-lo. Como eu já estava na Faculdade a essa hora, não houve problemas quanto a isso.

Assim sendo, a professora chegou ao local no horário combinado e me pareceu à vontade naquele ambiente. Como vinha de casa, estava bem disposta e descansada, entretanto, relembrou o que já havia me falado anteriormente sobre um compromisso que teria após a

entrevista e que seria por volta das 19h, dispondo, dessa forma, de uma média de duas horas para responder as minhas perguntas.

3 Contato inicial entre a pesquisadora e a entrevistada

Ao nos encontrarmos inicialmente, procurei ser receptiva e simpática com Amanda, buscando saber um pouco sobre sua vida e demonstrando surpresa por ainda não tê-la conhecido, já que ambas participávamos de pesquisas na Faculdade.

Em seguida, a professora mostrou-se interessada em que eu lhe falasse um pouco mais sobre quais eram os meus reais interesses na pesquisa, o que é comum em uma situação de entrevista. Foi então que passamos a conversar sucintamente sobre alguns assuntos que eu havia, previamente, programado, que eram:

- a) explicar, de forma resumida, os objetivos da pesquisa;
- b) enfatizar a importância do seu depoimento e garantir o seu anonimato;
- c) falar sobre o tempo de que precisaríamos e que, talvez, fosse necessário outro encontro;
- d) deixá-la à vontade para fazer perguntas ao longo da entrevista e
- e) pedir autorização para gravar a sua fala.

Desde o início, a professora se mostrou disponível e pronta a contribuir com o que fosse possível para que tudo ocorresse da melhor forma possível.

4 Descrição dos momentos da entrevista

Inúmeros foram os assuntos tratados durante a entrevista, que eu separei, posteriormente, de acordo com as seguintes categorias: infância, papel da Educação Infantil, condições de trabalho do professor, formação e aspectos emocionais.

- a. Infância: brincadeira; o que a criança não precisa; o que é importante em relação à criança; importância da interação da criança em diferentes ambientes; características dos seus alunos; carência das crianças da escola pública e particular; necessidade das

crianças; pontos convergentes e divergentes entre as crianças da escola pública e particular e a importância do lado afetivo para as crianças.

- b. Papel da Educação Infantil: relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental; benefícios da entrada da criança na Educação Infantil; relação brincar/conteúdos; como deve ser o comportamento das crianças dentro da sala; os “combinados” e prioridades a serem consideradas na Educação Infantil.
- c. Condições de trabalho do professor: desvalorização profissional (baixos salários); atribuições que tem na escola em que trabalha; dificuldades para a realização do seu trabalho; a importância do acompanhamento pedagógico; o que sente falta em sua prática e momentos considerados mais difíceis na sua prática.
- d. Formação: necessidade de formação de todos os professores de Educação Infantil; participação no grupo de pesquisa da faculdade; como é o planejamento na Educação Infantil; o curso Pedagógico; vontade de fazer pós-graduação; prioridades a serem vistas no curso de Pedagogia; o que é importante o professor saber; o que é relevante ser contemplado na formação; relação teoria/prática; o que gostaria de ter estudado durante a graduação; disciplinas mais importantes cursadas durante a graduação e participação em grupos de estudo.
- e. Aspectos emocionais: relacionamento entre as professoras no local onde trabalha; o medo do novo; relação com os alunos; sentimentos em relação ao trabalho atual; o que a deixa contente em seu trabalho e suas maiores preocupações no momento.

Ao longo da entrevista, a professora se emocionou bastante ao falar da sua vida universitária. Neste momento, lembrou-se de situações que lhe trouxeram sentimentos saudosistas em relação a essa época.

Outro momento de forte emoção foi quando Amanda se lembrou de uma cena que marcou sua vida profissional, envolvendo um projeto de Matemática, realizado com seus alunos, denominado: Projeto Retalhos. Na ocasião, seus olhos lacrimejaram e ela falou sobre a profundidade da relação que estabelece com as crianças durante um ano de trabalho. Segundo a professora: “(..) foi um momento muito forte, sabe, da gente sentar junto, da gente rir junto, da gente chorar junto, né?”.

5 Impressões pessoais/ sentimentos despertados a respeito da entrevista

Gostei bastante da entrevista. Achei que a professora foi muito solícita e sincera em seus relatos, apesar de sentir, em alguns momentos, a necessidade que ela possuía de ser “politicamente correta”. Achei fascinante, contudo, a forma como nos entrosamos ao longo da conversa. Acredito ter passado confiança para Amanda, que foi baixando cada vez mais a guarda. Fiquei surpresa com resultados tão positivos em encontro único.

Confesso que em alguns momentos me emocionei junto com ela e revivi situações semelhantes enquanto ela falava. Nessas situações, procurei me concentrar mais no que ela dizia do que nos sentimentos que eram despertados naquele momento, para que pudesse, posteriormente, retomar alguns aspectos considerados importantes.

6 Dificuldade e/ou facilidades na realização da entrevista

A maior dificuldade encontrada na primeira entrevista foi em relação à fala, muitas vezes confusa, da professora. Além disso, ela fazia ligações entre diversos assuntos e se referia a vários temas ao mesmo tempo, sem que eu pudesse questionar, de forma particular, cada um deles. A estratégia utilizada nesse momento foi anotação dos assuntos que iam aparecendo, ao longo do seu discurso, em um caderno, para depois retomá-los.

Outro problema vivenciado foi em relação à lembrança de uma cena marcante em sua vida profissional. A professora teve muita dificuldade de se lembrar de um episódio que a tivesse marcado. Acredito que isso aconteceu porque ela ainda não se sentia completamente à vontade para se expor de maneira mais direta, afinal, um exemplo de sua prática traria indícios concretos sobre a sua atuação junto às crianças. Para amenizar a visível angústia da professora, pedi que ela se recordasse de uma cena que considerou importante, interessante... Dito dessa forma, Amanda pareceu ficar mais tranqüila e conseguiu relatar não apenas uma, mas três situações vivenciadas junto aos seus alunos. As perguntas posteriores disseram respeito à primeira cena descrita.

O que facilitou a entrevista foi o fato de ela gostar muito de falar. A preparação da sala com antecedência e a providência de água para tomarmos durante esse momento também foi muito importante.