

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

PROTOCOLE D'ENTENTE UQAC-UNEB

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

Nascimento Rehem, Fani Quitéria

**L'enfance est toujours bonne !!! Les représentations sociales de l'enfance
chez les enseignants du préscolaire des écoles municipales de Senhor de Bonfim**

FÉVRIER 2004



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Em convênio com a

UNIVERSIDADE DO QUEBEC EM CHICOUTIMI

“criança é tudo de bom!”:

as representações sociais das professoras de educação infantil da rede pública municipal de Senhor do Bonfim sobre a infância.

DISSERTAÇÃO

APRESENTADA

COMO EXIGÊNCIA PARCIAL

DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

POR

FANÍ QUITÉRIA NASCIMENTO REHEM

ORIENTADOR: PROF. DR. PAULO BATISTA MACHADO

DEZEMBRO, 2003

*À Rodrigo,
realidade amorosa de infância em minha vida.*

*Grande é a poesia,
a bondade e as danças, mas
a coisa melhor do mundo são as crianças.*

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

“Hoje não estamos sós no mundo (...) Descobrir a imagem do mundo no que emerge como fragmento ou dispersão, perceber no uno o outro, será devolver à linguagem sua virtude metafórica: dar presença aos outros (...) ontem, hoje, amanhã; aqui e ali; tu, eu, ele, nós. Tudo está presente: será presença.”

Octavio Paz

àqueles outros que estiveram presentes aqui e ali:

Ao grande mestre Paulo Machado pelas valiosas orientações.

Ao meu companheiro amado Nei, pelas revisões, formatações, discussões (ficou *expert* em infância e representações sociais) e principalmente, pela incansável paciência nos momentos mais dolorosos e estressantes do processo.

À Mãinha e Painho pelas orações diárias e pela confiança em mim depositada.

À Marta Anadon pelas desconstruções/reconstruções nos momentos de “paredon”.

Ao amigo Clóves Ramaiana pela contribuição nas suas “boas leituras”.

Às amigas Celeste, Cecília e Simone pelas angústias e risos compartilhados.

Às professoras de educação infantil da rede pública municipal de Senhor do Bonfim que gentilmente contribuíram com seus depoimentos.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	iii
LISTA DE TABELAS	viii
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS	ix
RESUMO	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUÇÃO	1
 CAPÍTULO I	
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E REPRESENTAÇÕES	
SOCIAIS DA INFÂNCIA.....	3
1.1 O incremento de educação infantil.....	4
1.2 As exigências de priorização da educação infantil.....	4
1.3 A representação da criança no ocidente: uma incursão histórico-cultural.....	5
1.4 A infância no Brasil: aspectos sócio-históricos.....	7
1.5 A infância e a ação docente: preocupação deste estudo.....	13
 CAPÍTULO II	
AS INFÂNCIAS, AS PROTAGONISTAS E OS MECANISMOS DE	
COMPREENSÃO	18
2.1 Quem é a infância.....	18
2.1.2 A infância como pressuposto da pedagogia.....	20
2.1.3 A mitigação da infância.....	26
2.1.4 O fim da infância?.....	28

2.1.5 Infância como capital humano do futuro: visão do Banco Mundial.....	29
2.1.6 A infância como categoria de direitos: a Constituição Federal do Brasil...	31
2.1.7 A infância para o estatuto da criança e do adolescente.....	32
2.1.8 O movimento de atendimento à infância no Brasil.....	34
2.2 A professora de educação infantil como protagonista na construção das representações sociais sobre a infância.....	39
2.2.1 A amorosidade docente na educação infantil.....	46
2.2.2 O gênero na atuação em educação infantil.....	48
2.3 As representações sociais como mecanismo na compreensão do outro: a infância.....	48

CAPÍTULO III

PRESSUPOSTOS E INSTRUMENTOS PARA COMPREENDER A

INFÂNCIA.....	59
3.1 Lócus da pesquisa.....	60
3.2 Instrumentos da pesquisa.....	61
3.3 Coleta e análise de resultados.....	63

CAPÍTULO IV

COM A PALAVRA, A PROFESSORA66

4.1 Quem são as professoras? De onde falam?.....	67
4.1.1 Caracterizando a professora da infância: análise do questionário.....	68
4.1.1.1 Idade/Nível de escolaridade.....	68
4.1.1.2 Situação econômica.....	70
4.1.1.3 Instituições de ensino na educação infantil, ensino fundamental e médio.....	71
4.1.1.4 Tempo de exercício no magistério/na educação infantil.....	72
4.1.1.5 Quantidade de filhos.....	74

4.1.1.6 Síntese dos dados do questionário sócio-econômico.....	74
4.2 Análise global das entrevistas.....	75
4.2.1 Definição da infância/conceito.....	76
4.2.1.1 A criança como naturalmente inocente, pura e boa.....	77
4.2.1.2 A infância como naturalmente lúdica.....	78
4.2.1.3 A criança como naturalmente incompleta.....	79
4.2.2 Percepção da infância.....	80
4.2.2.1 A violência na infância.....	80
4.2.2.2 O fim da infância.....	81
4.2.2.3 A carência da infância.....	82
4.2.3 A idealização de infância - a infância como lugar de direitos.....	83
4.2.3.1 O lugar da família.....	84
4.2.3.2 A infância cidadã.....	85
4.2.3.3 A escola como meio de ascensão.....	85
4.2.4 A infância e profissionalização.....	86
4.2.4.1 A opção pela infância.....	87
4.2.4.1.1 O gostar de criança.....	87
4.2.4.1.2 A falta de opção.....	88
4.2.4.1.3 O sonho de infância.....	89
4.2.4.1.4 O cansaço profissional.....	89
4.2.4.2 A infância da sala de aula.....	91
4.2.4.3 A não identificação com a infância.....	92
4.2.4.3.1 A agressividade da criança.....	93
4.2.4.3.2 Condições de trabalho.....	94
4.2.4.3.3 A família como obstáculo.....	94
4.2.4.3.4 O professor da infância: entre o real e o ideal.....	95
4.3 Integração dos resultados.....	98
4.3.1 Conceito de infância para as professoras.....	99

CONCLUSÃO	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
ANEXO A	
QUESTIONÁRIO PARA PERFIL SÓCIO ECONÔMICO.....	121
ANEXO B	
ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Nível de escolaridade e idade

Tabela 2 – Renda familiar

Tabela 3 – Bens familiares

Tabela 4 - Tipo de Instituição freqüentada durante a educação básica

Tabela 5 – Tempo de exercício no magistério e na educação infantil

Tabela 6 – Número de filhos

Tabela 7 – Conceito de infância

Tabela 8 – Percepção da infância na atualidade

Tabela 9 – Idealização de infância

Tabela 10 – Opção para trabalhar com infância

Tabela 11 – Identificação com a infância

Tabela 12 – A infância na sala de aula

Tabela 13 – O que menos gosta no trabalho com crianças

Tabela 14 – O que deve ter um professor para atuar em educação infantil

Tabela 15 – O que falta para atuar com educação infantil

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

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

MEC – Ministério da Educação e Cultura

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

FMI – Fundo Monetário Internacional

USAID – United States Agency for International Development

RESUMO

A criança, sujeito das relações sociais concretas, emerge como objeto desta investigação. Conhecer as representações que tratam da infância ao longo da história é um elemento fundamental nesse processo de caracterização dessa mesma infância. O objetivo deste trabalho é conhecer as representações sociais que os professores da educação infantil pública municipal de Senhor do Bonfim elaboram sobre a infância com a qual trabalham. Emergem como conceitos básicos a infância, o professor de educação Infantil e as representações sociais. Elegemos como teóricos básicos: Kramer, Ariés, Bujes, Del Priore, Jodelet, Guareschi, dentre muitos outros para amparar epistemologicamente a presente pesquisa. Como referencial metodológico o presente trabalho foi desenvolvido numa perspectiva qualitativa por entender que nosso objeto de estudo não poderia ser analisado de forma isolada, estática sem considerar o contexto social e histórico no qual o mesmo está inserido. A partir da análise das entrevistas realizadas pode-se concluir que a infância é representada de duas formas: em um momento, ela é idealmente: pura, lúdica, boa, inocente entre outros adjetivos que denotam carinho, romantismo. Em outro momento ela é: violenta, danada, sofrida, explorada. Sendo a primeira fruto de uma construção idealizada de infância, onde normalmente a referência é a criança da mídia, de casa, netos, filhos, etc. Na segunda, a construção sobre o sujeito infantil é referenciada na prática com os alunos. Pretende-se com o resultado deste estudo contribuir para as discussões sobre as práticas de educação infantil na tentativa de construir uma prática pedagógica que considere a inserção social da criança, e que a trate em sua dimensão histórico-social. Percebemos também a possibilidade de rever nos cursos de formação de professores, o currículo desenvolvido no mesmo, onde se possa abrir espaço para discutir saberes e rever metodologias que tratam da criança. Assim, acredito na relevância do presente trabalho, onde será estudada uma realidade local, específica e por isso, concreta

RÉSUMÉ

Le sujet de cette recherche est l'enfant regardé comme sujet des rapports sociaux concrets. Une préoccupation centrale de cette étude est connaître les représentations sociales par rapport à l'enfance au long de l'histoire, parce que cet élément est nécessaire au processus de connaissance de cette même enfance. L'objectif de cette recherche est d'identifier les représentations sociales que les enseignants travaillant dans l'éducation infantile publique municipale de la ville de Senhor do Bonfim, Bahia, Brésil élaborent au sujet des enfants qui sont leurs élèves. Nous avons choisi comme concepts-clé du cadre conceptuel les concepts de "enfance", "enseignant d'éducation des enfants" et "représentations sociales". Nous avons choisi Kramer, Ariès, Bujes, Del Priore, Jodelet, Guareschi, parmi beaucoup d'autres, pour aider épistémologiquement le déroulement de la recherche. Du point de vue méthodologique cette recherche a été développée dans une perspective qualitative en comprenant que notre objet de l'étude ne pourrait pas être analysé dans un chemin isolé, statique, sans mettre en évidence le contexte social et historique du sujet à l'étude. L'analyse des entretiens révèle que les enfants sont représentés dans deux chemins: d'un côté, l'enfance est pure idéalement, elle s'amuse, elle est bonne, innocente, parmi autres adjectifs qui dénotent l'affection, le romantisme; d'autre côté elle est violente, a fait du mal, elle souffre, elle est explorée. Le premier groupe de représentations idéalise l'enfance prenant comme référence l'enfant qui est dans la média, dans le foyer, les petits-enfants, les enfants de chez nous, etc. Le deuxième groupe de représentations est construit jour à jour dans l'exercice de la profession d'enseignant, dans l'entraînement avec les élèves. J'espère avec le résultat de cette étude contribuer pour les discussions sur l'éducation d'enfant dans la tentative de construire une proposition pédagogique préoccupée de la dimension historique-sociale. On peut aussi examiner les programmes de cours de la formation des enseignants, le curriculum de l'école et aussi examiner des méthodologies qui

prennent soin de l'enfant. Enfin, je crois dans la pertinence de cette recherche qui vient d'étudier une réalité local et spécifique.

INTRODUÇÃO

Compreender a criança como um sujeito histórico, social e, portanto inserido ativamente no contexto que o cerca é a marca deste trabalho que ora se apresenta.

Conhecer as representações sociais que os professores que atuam com crianças, elaboram sobre elas, é de fundamental importância nesse processo de reconhecimento da infância como uma categoria social constituída na história e influenciada por fatores de caráter econômico, sociológico e político. E constitui-se no objetivo da presente pesquisa.

A escolha da temática representações sociais de infância, está intimamente ligado não somente a escolhas teóricas, mas também a uma trajetória profissional, como educadora de uma instituição pública de nível superior, e também como coordenadora de projetos voltados à infância.

Com o intuito de saber quais as representações sociais que os professores de educação infantil da rede pública municipal de Senhor do Bonfim, elaboram sobre as crianças com as quais trabalham, inicia-se o presente trabalho, apresentando no **Capítulo I Professores de Educação Infantil e Representações Sociais de Infância**, as exigências da priorização educação infantil pelos organismos oficiais, justificando, em parte, os interesses que têm surgido pela temática. A infância é apresentada em seu percurso histórico de construção como categoria social, tentando aprofundar um olhar atento sobre as diferentes formas de representar a criança no ocidente.

Com a intenção de conhecer o processo através do qual a infância vem se constituindo, realizou-se no segundo capítulo: **As infâncias, as protagonistas e os mecanismos de compreensão**, uma pesquisa bibliográfica que identificou as diferentes concepções que a infância adquire/adquiriu para diferentes teóricos/organismo/documentos. Buscou-se ainda, conceituar a professora de educação infantil, considerando-a em sua formação, além de buscarmos referenciar as representações sociais para os principais teóricos que tratam do assunto.

O capítulo III: **Pressupostos e instrumentos para compreender a infância** é dedicado a apresentar a dinâmica epistemológica e metodológica que ampararam a realização da presente pesquisa.

No capítulo IV: **Com a palavra, a professora – as representações sociais de infância** são analisados os questionários contendo os dados sócio-econômicos e as entrevistas, onde se buscou uma escuta sensível ao outro/professora e às suas representações sociais de infância.

Na conclusão apresenta-se o resultado deste estudo, sem intenções de chegar a resultados definitivos e sim, a análises aprofundadas sobre o olhar do professor de educação infantil sobre o ser criança

CAPÍTULO I

Professores de educação infantil e Representações Sociais da infância

Ao longo da história, as sociedades têm construído discursos, significados, conceitos, concepções em relação à infância. Esses discursos revelam o lugar social que a criança ocupa na relação com o outro, o adulto.

Para Kennedy (1999), esse par oposto criança/adulto é mutuamente necessário. Para ele, é inconcebível isolar a noção de criança da de adulto, assim como a noção de jovem da noção de velho: “qualquer investigação filosófica sobre a infância é, também, e necessariamente, uma investigação sobre a vida adulta.” (p.131). Compreender a criança e as condições da infância possibilita ao adulto compreender melhor a si mesmo e, conseqüentemente, uma evolução no relacionamento adulto/criança na sociedade.

Kennedy (1999) também chama atenção para alguns questionamentos que são pertinentes ao trabalho em questão: “Quanto pode a infância mudar ao longo do tempo ou diferir de uma cultura para outra sem deixar de ser o que chamamos de infância? Existem critérios universais claros e inequívocos para alguém ser chamado de criança?” (p.130).

É a partir deste questionamento que surge a preocupação de pesquisa. Despertam atenção os diversos olhares que têm sido construídos em relação à criança, sobretudo no campo educativo.

1.1 O incremento da educação infantil

Circula hoje, quer nas políticas públicas, quer nos centros de estudo universitários, um discurso de valorização da educação infantil: A Constituição de 1988 incorpora o direito da criança à educação; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96 - LDB) assume esta como etapa da educação básica; defende-se a criação de um Fundo Nacional para a Educação Básica, a exemplo do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental (FUNDEF), com vistas ao incremento desse nível de ensino.

Tal quadro levou o MEC¹ a elaborar o Referencial Curricular Nacional, documento que vem sofrendo inúmeras críticas de estudiosos da área, mas que não deixa de demonstrar uma preocupação oficial com esse nível de ensino. O Conselho Nacional de Educação passa a regulamentar as Licenciaturas voltadas à educação infantil e as secretarias municipais de educação a oferecem, mesmo com escassez de vontade política, a educação infantil.

Na prática, o que resulta desse contexto que pressiona a educação infantil?

1.2. As exigências de priorização da educação infantil

A pressão exercida em torno da educação infantil tem provocado a necessidade da redefinição de uma série de aspectos, especialmente em relação à própria docência no referido nível de ensino.

Inicialmente, percebe-se um aumento considerável no quantitativo de

professores atuando em educação infantil. Cite-se como exemplo o município de Senhor do Bonfim, espaço selecionado para a pesquisa, onde, em um ano, a matrícula na faixa etária de 4-6 anos saltou de 500 para 1.800 crianças. Um aumento percentual de mais de 200%, conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Resulta daí, a incorporação de dezenas de professores nem sempre preparados à especificidade de sua missão. Tal situação evidencia um quadro de professores que é forçado a se preparar em serviço para o seu desempenho profissional. E é aqui que se encontra o elemento central da pesquisa: A compreensão que o docente de educação infantil possui a respeito da criança que lhe é confiada. Quem é a criança para o professor que atua em educação infantil, no município de Senhor do Bonfim?

Os questionamentos sobre as representações sociais que os professores de educação infantil elaboram sobre a infância trazem à tona a necessidade de uma incursão na história ocidental, a fim de que se resgate a evolução da representação da infância. Isto será feito tomando como referência inicial o período medieval

1.3. A representação da criança no ocidente: uma incursão histórico-cultural

Do ponto de vista histórico, o que se percebe é que nem sempre a infância foi representada pelos adultos incluídos no seu convívio, o que não deveria causar estranhamento, segundo Lajolo (1999). Considerando-se a etimologia da palavra *infante*, *infância*, que em sua origem latina “recobre um campo semântico estreitamente ligado à idéia de ausência de fala.” Este conceito é constituído a partir

¹ Ministério da Educação e Cultura

dos prefixos e radicais lingüísticos que compõem a palavra: *in* = prefixo que indica negação; *fante* = princípio presente do verbo latino *fari*, que significa falar, dizer.

Por não se falar, a infância não se fala, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar do sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre em ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora. (Lajolo, idem, p.226)

Essa posição silenciosa a que a infância tem sido muitas vezes confinada foi constatada por alguns teóricos preocupados com a temática.

Ariés (1981) historiador francês que estuda a história social da criança no continente europeu, através de documentos, diários, túmulos, iconografias e do vocabulário de diferentes épocas faz com que adentre no processo de construção das representações sociais da infância ao longo da história ocidental. Em sua obra, pode-se conhecer a construção do “sentimento da infância”, que para ele, corresponderia à “consciência” da particularidade infantil, sendo responsável pela distinção entre criança e adulto.

Ariés constata a ausência de referências à criança na arte medieval até por volta do século XIII. Isto, para ele, sugere que a criança passa despercebida para a sociedade, fato justificado pelos altos índices de mortalidade infantil. “O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu forte” (Ariés, idem, p.56).

Segundo o autor, a partir do século XIII a criança vai saindo lentamente do

anonimato. Na arte da época, os anjos passam a ser representados na forma de crianças, assim como Jesus ou Nossa Senhora passam a ser representados como menino ou menina. É um período no qual a infância está relacionada ao sentimento religioso, permanecendo representada dessa forma até o século XVI.

Do final do século XV até o XVI começa a surgir uma iconografia mais leiga, onde a criança é retratada em cenas do seu cotidiano e aparece em meio a adultos nas mais diferentes situações. O que para Ariés, este fato, anuncia o **sentimento moderno de infância**, que indica a inserção da criança num mundo antes impensado.

É necessário agora deslocar o foco para o Brasil, onde se situa o objeto de estudo deste trabalho. Para isso, serão utilizados como suportes teóricos Del Priore (1991) e Freitas (1997), já que ambos desenvolvem um trabalho de coordenação de estudos históricos sobre a infância.

1.4. A infância no Brasil: aspectos sócio-históricos

Uma frase de Manuel da Nóbrega citada por Del Priore (1991) introduz historicamente esta discussão sobre a criança: “*Aqui pocas palavras bastam pues todo es como papel en blanco...*” (p.10). A partir dessa perspectiva de total desprezo pelo que já existe, inicia-se a construção da história da infância no Brasil. E as primeiras crianças “vítimas” dessa concepção jesuítica são as indígenas, para quem se buscou a elaboração de uma conduta cristã-católica, pois a infância é vista pelos padres como a fase ideal para a catequese. No próprio Regimento do governador Tomé de Sousa, o rei Dom João determinava que “aos meninos porque neles imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se façam cristãos” (Anais do IV Congresso de História Nacional, citado por Chambouleyron, 1999, p.56).

Para Del Priore (idem), o discurso jesuítico é disciplinador, acusador. É a pedagogia do medo, onde castigos físicos e auto-flagelação passam a ser práticas comuns entre os índios. Mas os jesuítas sofrem decepção à medida que estes chegam à puberdade, oportunidade em que eles recusam os ensinamentos novos e retornam ao velho.

Percebe-se implícita nesse processo de educação jesuítica a concepção de infância: a de uma infância “papel en blanco”, cera virgem, *tabula rasa*, em que tanto se desejava escrever e inscrever-se. Onde se pode imprimir qualquer cultura, desrespeitando a cultura local e as especificidades infantis.

Mas os padres perceberam, também, segundo Chambouleyron (1999), que, se no início da missão jesuítica no Brasil o otimismo dava os rumos da conversão do gentio, através das crianças, o mesmo não ocorria com os “anos de puberdade”, que naturalmente chegavam. Os indígenas, à medida que passavam para outra fase, a adolescência, abandonavam o aprendizado recebido pelos padres.

Segundo o autor (idem), para muitos a puberdade marcava a expulsão do paraíso prometido pelos jesuítas. Rapidamente os padres perceberam a dificuldade de evangelização dos nativos, optando cada vez mais por uma conversão pela “sujeição” e “temor”, fortalecendo aos poucos a convicção de que os índios só se converteriam se fossem submetidos a alguma autoridade.

Isto, para Rivero (1996), é uma derrota da concepção jesuítica de infância diante de uma “criança que demonstra possuir uma história, um passado tão significativo” (idem, p.15). A derrota de uma concepção que não soube ler os sinais específicos que já preenchiam o “papel en blanco”.

Essa experiência jesuítica é, segundo a autora, a preparação para uma outra sociedade que começa a se configurar com a chegada dos dominadores europeus e que constituem aqui uma sociedade patriarcal, onde à figura paterna cabe o zelo, a unidade e a honra da família.

Em tal sociedade não há espaço para a criança, já que todas as atenções são voltadas para a figura do pai-proprietário. Nesse momento histórico surgem segundo Ostetto (1991) três caracterizações de criança, citada por Rivero (1996, p.17): a fase da criança-anjo, o menino-diabo e o homenzinho.

A fase da **criança-anjo** (de 0 a 5 anos) onde todas as crianças andavam nuas, e que a partir daí as crianças são separadas em castas: vestindo-se as de família com roupas pesadas, diferenciando-as dos outros moleques.

A transformação da criança em **menino-diabo** (5 a 10 anos) marca uma outra fase, significando uma vitória sobre as doenças e o desprezo dos primeiros anos de vida, com um pouco mais de força e mobilidade. Nessa mesma sociedade patriarcal, convivem duas infâncias: a da criança branca e a da criança negra escrava – filho de escrava, escravo em miniatura - que começa quando a primeira recebe do pai uma criança negra “de presente”, o qual será seu companheiro nas brincadeiras e seu objeto para usufruir como e quando quiser.

A criança que atinge a estatura de **homenzinho** (9 a 10 anos) e deverá assumir uma postura sisuda, aprender a cortejar e se vestirá como um homem.

O que chama a atenção é que somente há referências a crianças do sexo masculino. Muito pouco se fala em infância no feminino. Como este texto não tratará de gênero, isto indicará somente como registro e possibilidade de um estudo no

futuro.

Del Priore (1999) nos traz a certeza de que “na mentalidade coletiva - do período da colonização - a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer uma esperança?” (1999, p.84). Assinala ainda que há pouquíssimas palavras para definir a criança no passado, quando a marca era a instabilidade e a permanente mobilidade populacional.

Para ela, Galeno (citado em manuais de medicina) era quem melhor definia o que seria a primeira idade do homem:

A “puerícia” que tinha a qualidade de ser quente e úmida e durava do nascimento até os 14 anos; a segunda idade, chamada adolescência, cuja qualidade era ser “quente e seca”, perdurava dos 14 aos 25 anos. Na lógica de Galeno, o que chamamos hoje de infância corresponderia aproximativamente à puerícia (...) que dividia-se em três momentos que variavam de acordo com a condição social de pais e filhos. O primeiro ia até o final da amamentação, ou seja, findava por volta dos três ou quatro anos. No segundo, que ia até os sete anos, crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia-a-dia. Daí em diante as crianças iam trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades, ou estudavam a domicílio, com preceptores ou na rede pública, por meio das escolas régias, criadas na segunda metade do século XVIII, ou ainda aprendiam algum ofício, tornando-se aprendizes. (Del Priore, 1999, p.85-86).

Nesse mesmo período da história (século XVIII), surge a **roda dos expostos** – aqui no Brasil, pois na Europa, ocorre na idade média – tendo como objetivo o recolhimento de crianças rejeitadas pela mãe e que

consiste numa forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória era fixada no muro ou na janela da instituição encarregada em cuidar. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor

depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do outro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta para avisar que um bebê acabava de ser abandonado. (Marcílio, 1997, p.55)

Essas rodas de expostos eram mantidas pelas instituições religiosas. A partir da recepção na roda, as crianças eram mandadas para amas-de-leite, que cuidavam, inicialmente, até os 3 anos, mas eram incentivadas a criar até os 7 e, em alguns casos, até os 12 anos. Essas amas recebiam um estipêndio e a partir daí podiam explorar o trabalho da criança de forma remunerada ou em troca de casa e comida. E como elas raramente aceitavam continuar criando as crianças, quando passava o período de recebimento de salários, muitas crianças ficavam sem ter para onde ir. A partir daí, segundo Marcílio (1997), eram levadas a procurar a prostituição, pequenos furtos ou esmolas para sobreviver.

Essas rodas de expostos foram insuficientes em número para atender à demanda em todas as épocas. Isto fazia com que parte considerável dos expostos acabasse “por morrer logo após o abandono, por fome, frio ou comidos por animais antes de poderem encontrar uma alma caridosa que os recolhesse dos caminhos, portas de igrejas ou de casas, praças públicas ou até monturos de lixo” (idem, p.67).

No século XIX, a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, segundo Rivero (1996), contribui para o processo de independência política, concretizado de forma conservadora. Embora independente, o Brasil mantém sua estrutura econômica (trabalho servil, monocultura, latifúndio), havendo ainda outros fatores que interferem na realidade nacional causando mudanças: a abolição, o fim das restrições comerciais e a reestruturação das cidades.

Após a abdicação de D. Pedro, anuncia-se uma crise social em que

trabalhadores pobres (negros, índios) não conseguem penetrar na estrutura social e uma minoria branca usufrui da nova situação urbana. Altos índices de mortalidade infantil geram nos médicos higienistas a necessidade de modificar os hábitos de higiene das famílias da elite.

Com a introdução do médico higienista no seio da família, o pai-proprietário é destronado, a mãe vira rainha e a criança transforma-se no reizinho, herdeiro do futuro que se descortina. Será o ser “em evolução”. Para a autora, essa concepção atinge tão somente as crianças das elites: os futuros dirigentes.

No Império, as crianças das camadas populares ficam à mercê das ações caridosas, o que freqüentemente significa a morte, pois numa sociedade de classes é “impossível assegurar a existência de uma única criança da criança universal” Ostetto (1991) *apud* Rivero (1996), a criança tomada como referência é a da classe dominante.

Com a República, as atenções começam a se voltar para as crianças das classes trabalhadoras, **súditas das novas relações de produção**. A preocupação com a infância começa na medida em que a criança é vista como “futuro da nação”, sendo absorvida pelas fábricas juntamente com os pais. É uma realidade social dramática, em que mulheres e crianças (absurdamente a partir dos 5 anos) recebem salários inferiores “ao de homens adultos, aumentando, portanto, o lucro do industrial e barateando a mão-de-obra masculina adulta” (idem, p.23).

Trata-se de um momento histórico em que as camadas populares e, conseqüentemente, suas crianças são lembradas, pois da formação de um povo brasileiro “depende o desenvolvimento da nação”.

Ostetto (1991) *apud* Rivero (1996) aponta ainda a coexistência de diferentes concepções de infância, defendendo ou condenando a situação da criança na época: para os industriais, para os operários e para o movimento médico higienista.

Para os **industriais**, a criança é um ser em miniatura que precisa ser protegida, através do trabalho, dos males da rua, do abandono, e ainda tem a vantagem de poder contribuir com o sustento da família;

Para os **operários**, a criança é um ser frágil e inocente, um ser em desenvolvimento que deve receber proteção e formação na escola. Posicionam-se frontalmente contra a exploração da criança nas fábricas, denunciando o ambiente como nada educativo e saudável;

Para o movimento **médico-higienista**, a criança é o futuro da nação, por isso necessita de uma educação “bem dirigida”, destinada a constituir o cidadão útil a si e à sociedade, podendo perfeitamente os governos preparar homens felizes que possam conduzir “sua pátria aos destinos que ela merece.” (ibidem, p.25)

1.5. A infância e a ação docente: preocupação deste estudo

Em todas as fases históricas as sociedades têm elaborado representações sociais sobre a infância. E nos dias atuais? Como a criança é representada pelo professor que com ela trabalha? No contexto contemporâneo, quais as representações sociais que os sujeitos adultos (e nesse caso específico, os professores) elaboram sobre a infância? Diante desses discursos, e acreditando na impressão causada sobre as ações educativas, as concepções, busca-se conhecer as representações sociais que os professores de educação infantil elaboram sobre a infância.

Essa discussão introduz o objeto de pesquisa deste trabalho, pois na minha experiência como professora do curso de pedagogia atuando cotidianamente junto a alunos/professores que militam neste nível de ensino, venho me inquietando com os discursos destes em relação à criança. Num trabalho realizado durante 2 anos na assessoria pedagógica e depois na coordenação pedagógica, em uma instituição privada, na cidade de Senhor do Bonfim, essa inquietação transformou-se em angústia², pois, foi presenciada toda sorte de atitudes desde as mais autoritárias, às mais descomprometidas. Paralelamente a isto, surgiam os argumentos que defendiam essas práticas.

Percebo/percebi, idéias estereotipadas sobre o ser criança impregnando as ações desses adultos constatando-se em alguns momentos, seja em discurso, seja na prática, atitudes de total desrespeito ao sujeito infantil. Em outros momentos, atitudes de extrema “paparicação”. Essas ações são justificadas pelos estereótipos criados por esses professores, a respeito do ser infantil. Estes professores apresentam concepções que descaracterizam a criança, negando o contexto social e histórico no qual ela está inserida. Alguns representam a infância numa dimensão romantizada, utilizando somente adjetivos para defini-la. Outros consideram-na um adulto em miniatura, desconhecendo as especificidades da fase em que ela se encontra. Percebe-se também um discurso moralizante para referir-se ao sujeito infantil, onde há preocupação constante em domá-lo.

Segundo Macedo (1991) o que se verifica historicamente, são duas concepções de infância: uma, concebendo a criança como um adulto em potencial e outra, moderna, que considera a criança ingênua, inocente e graciosa. Isto faz com que, infelizmente, se eleja um conceito universal de infância, desconsiderando-se a

² da medicina: estado afetivo experimentado como uma mistura de desgosto, inquietação, temor e espera.

necessidade de compreendê-la historicamente.

Para o autor, somos uma

sociedade cultural e socialmente diversificada, colonizada, economicamente dependente, com terríveis desigualdades sociais, portanto, excludente. Convivemos com preconceitos raciais e sexuais notórios. Desta forma, nossa infância não pode ser concebida a partir de padrões que ignorem tais aspectos (Macedo, 1991, p.22).

Necessário se faz posicionar a criança como ser social, sujeito de sua história, produtor de sua cultura, rompendo com a idéia de natureza infantil, abstrata e supostamente universal.

Corroborar o propósito de estudo deste trabalho a afirmação de Chombart de Lauwe (1991) em seu trabalho sobre representações de infância veiculadas por personagens da literatura:

a maneira de perceber e de pensar a criança influi sobre suas condições de vida, sobre seu estatuto e sobre os comportamentos dos adultos em relação a ela. Em uma dada sociedade, as idéias e as imagens relativas à criança, por mais variadas que sejam, organizam-se em representações coletivas, que formam um sistema em níveis múltiplos. Uma linguagem “sobre” a criança é criada assim como uma linguagem “para a criança, já que imagens ideais e modelos lhe são propostos (p.1).

Reforça-se o fato de que a forma como o professor percebe e pensa a criança influenciará as suas ações em relação à própria criança. Essa forma de pensar criará condutas, relacionamentos, elegerá práticas pedagógicas, construirá concepções de aprendizagem, ensino e outras mais que dizem respeito ao trabalho do professor.

Compreender a construção histórica da representação de criança é fundamental para que se possa encará-la como ser submetido a determinações históricas, políticas e culturais e, portanto, socialmente inserido.

Considerando-se o acima exposto, pergunta-se:

Quais as representações sociais que os professores de educação infantil elaboram sobre a infância?

Como as crianças são representadas nos discursos dos professores que com elas convivem?

Diante da questão acima, emerge como objetivo de nosso estudo:

Identificar as representações sociais que os professores de educação infantil elaboram sobre a infância.

Esse questionamento é fundamental para se repensar as funções sociais da escola, bem como a formação dos professores quando se trata de educação da infância. É importante apreender as múltiplas facetas das culturas infantis para que se possa contribuir no processo de formação de professores, adultos que se propõem à tarefa de educar.

Acredita-se que as respostas aos questionamentos possam contribuir de forma efetiva para as discussões sobre as práticas de educação infantil na tentativa de construir uma prática pedagógica que considere a inserção social da criança, e que a trate em sua dimensão histórico-social.

Percebe-se, também, a possibilidade de rever os currículos dos cursos de formação de professores, a fim de que se possa abrir espaço para discutir saberes e rever metodologias que tratam da criança. Desta forma, evidencia-se relevância do presente trabalho, uma vez que focalizará uma realidade local, específica e portanto, concreta.

dialética, a criança é ativa no seu próprio direito, é um agente na sua própria construção, e se somos “autoconstituídos e autotransformativos”, somos nós que produzimos a cultura com a qual interagimos e que, por sua vez, nos dá forma. Para Wartofsky (idem), nossa entrada no mundo, como seres ativos, necessitados e com objetivos vai demandar que este seja reapropriado, refeito para que se transforme em “nosso” (grifo do autor) mundo, o que envolve bem mais do que simplesmente adaptar o jeito como o mundo tem sido feito.

O que se necessita é buscar uma maior aproximação ao ponto de vista da criança, sem nos esquecer de que ela não escreve sobre sua própria história. A maior parte das fontes sobre infância é produzida por adultos. A história das crianças é uma história sobre a criança. Para Kuhlmann Jr (2001) “por um lado, a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve” (p.31). As crianças participam das relações sociais e este é um processo social, histórico e cultural e não apenas psicológico. Para o autor (idem), as crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar porque “as relações sociais são parte integrante de suas vidas e de seu desenvolvimento.”

A história da criança e da sua educação é a própria história da heteronomia da infância. Para examinar a infância é preciso, segundo Kuhlmann Jr. (1998) *apud* Rocha (1999 p.37),

considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por ela em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais etc. reconhecê-las como produtoras da história.

Portanto, acredita-se na criança como capaz de relacionar-se, comunicar-se, conhecer-se e “conhecer o mundo e interpretar o que conhece, produzindo teorias próprias” (Mello, 2000).

2.1.2. A infância como pressuposto da pedagogia

“ a invenção da infância na modernidade leva também à invenção da pedagogia moderna”

(Walter Omar Kohan)

Para Narodowski (2000), “a infância representa o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia. Ela é *conditio sine qua non* do discurso pedagógico moderno” (p. 172)

A pedagogia, segundo o autor, elabora uma análise particular da infância em situação escolar, estabelecendo um recorte específico a partir do qual busca identificar padrões de normalidade quanto ao desempenho das crianças e estabelecer regularidades para a orientação da prática dos educadores.

Para ele, dois fenômenos complementares podem ser observados:

por uma lado, a infância é a chave da existência da pedagogia enquanto discurso; por outro lado, é impossível compreender o processo de construção de uma infância moderna sem considerar o discurso pedagógico (...) como um operador e fornecedor de sentidos sobre a infância . (idem, p. 173)

A história da infância e da sua educação é a própria história da heteronomia da infância, cuja análise permite encontrar algumas características dominantes que

refletem diferentes “formas e tradições históricas de ambivalência; da liberdade e da subordinação; da tutela e do controle; do apoio pedagógico e da submissão” (Rocha, 1999, p. 32).

Para Ghiraldelli Jr (1996), a escola moderna – que é a escola que pensamos hoje – com regras, disciplinas, conteúdos programáticos, divisão por séries a partir de critérios cronológicos (entre outros) é algo articulado ao surgimento de um novo sentimento dos adultos em relação às crianças, um sentimento que implica cuidados especiais para com os pequenos e que está na base da noção de infância gerada com o advento da modernidade.

Emile Durkheim (1858-1917) foi quem primeiro “buscou tecer os fios da infância aos fios da escola” (Quintero, 2000 p. 54). Ele acreditava que caberia a esta, combater o mal da crise moral – causada pela transição de uma concepção religiosa de mundo para outra laica - que a modernidade sofria, normatizando a conduta da criança, disciplinando-a e forçando-a a submeter-se às obrigações, regras morais e intelectuais. Para ele, a criança era concebida com um “conjunto desconexo e de humores endoidecidos” Fernandes (1996) *apud* Quintero (idem).

Para Durkheim, educar a criança passa a significar moralizá-la no sentido de inscrever na subjetividade desta os três elementos da moralidade: espírito de disciplina, espírito de abnegação e autonomia da vontade. Ele vê “as crianças como seres marcados fundamentalmente pela falta: faltam-lhes todas as qualidades morais, ela é egoísta e a-social” Singer (1997) *apud* Quintero (2000).

O fundador da sociologia acabou formulando um dispositivo pedagógico autoritário, transformando diferenças entre adultos e crianças em desigualdade e em inferioridade, o que gerou uma responsabilização da criança pelo fracasso escolar.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) é considerado por vários autores, segundo Rocha (2000) como o autor da “concepção motriz de toda racionalidade pedagógica moderna”. Para Rousseau, a infância é um momento em que se vê, se pensa e se sente o mundo de um modo próprio. Seu objetivo é educar a criança partindo do “estado de natureza da infância”. Para Bujes (2002), essas formulações de Rousseau significaram um ponto de inflexão nas concepções de infância imperantes na sociedade européia do século XVIII. Seu “*Emílio*” é a expressão patente do nascimento de uma infância moderna. Nesse sentido, Narodowski (1994) *apud* Bujes (2002) afirma:

infância como um novo fenômeno: objeto de estudo, campo de significados, por um lado (...) por outro, potencial aplicável, desenvolvimento social, ação educativa (2002, p.63).

Rousseau distingue o homem natural do homem social, gerando uma tensão entre esses dois pólos:

os cidadãos devem ser educados contra a natureza para seguirem as exigências da sociedade; por outro lado, as crianças devem seguir o padrão inato de desenvolvimento psicológico e de maturação física, devendo ser educadas contra a sociedade. (Bujes, 2002, p. 50).

Para ele, a grande dificuldade está em ter que optar entre formar o homem ou o cidadão, já que não se pode fazer um e outro ao mesmo tempo “em uma sociedade onde se está vivendo a degradação dos costumes” Rousseau (1973) *apud* Quintero (2002, p. 69).

Rousseau defendeu a idéia da importância vital da educação, pois tudo o que aprendemos provém da natureza, das coisas ou dos homens; e somente sobre estes

últimos é que somos realmente senhores. Para Quintero (idem), Rousseau, convencido de que a criança até os quinze anos de idade encontra-se no chamado “estado de natureza”, credita ao educador a tarefa de reter as energias existentes neste período através do exercício de fortalecimento da alma e enrijecimento dos músculos.

A infância é entendida por ele como um “período de inércia” denominando-a de “sono da razão”, um período no qual “as crianças não sendo capazes de julgamento não têm memória verdadeira.” (Quintero, 2002, p.66). Mas se por um lado Rousseau vê a criança como um indivíduo tolo e dependente, por outro, a crença na “bondade natural do homem” irá fazê-lo privilegiar o tempo da infância num período de alta mortalidade infantil e desrespeito sem limites à criança.

A atualidade do pensamento de Rousseau pode ser melhor observada através de sua valorização do mundo dos sentimentos, em detrimento da razão intelectual e da natureza mais profunda do homem, em contraposição ao artificialismo da vida civilizada que marcou o movimento romântico do século XIX com uma tendência fortemente ideologizada de ver e pensar o mundo.

Ghiraldelli Jr (1996), considera a contribuição de Rousseau no desenho da noção essencialmente moderna de infância, creditando também a Montaigne a divisão com Rousseau nessa contribuição.

Segundo Ghiraldelli Jr (idem), Montaigne quer que os adultos façam da criança um homem, “o que já significa considerar que ela não é um adulto em miniatura” (idem). Ele é um militante contra a “paparicação”, criticando a postura de agrado dos pais em relação às crianças, já que elas, segundo Montaigne, não entendem o agrado.

Esses dois momentos - de Montaigne e de Rousseau – para Ghiraldelli Jr (idem) estão na base da construção da idéia de infância e, mais que isso, dão força ao pressentimento do homem moderno de que, existindo de fato e, naturalmente, a infância como uma época especial de cada ser humano, havemos de preservá-la, de fazê-la acontecer, e que, para tal “ precisamos evitar intromissões desastrosas no mundo da criança” (idem, p. 17).

Para Bujes (2002), necessário se faz recorrer também a Kant – um dos principais porta-vozes dos ideais iluministas - para outras pistas que levem a entender ainda mais o sujeito infantil moderno. Para ele, é a educação que vai tirar o homem do estado de selvageria para fazê-lo conquistar a condição a que tem direito: o acesso à racionalidade.

Enviam-se em primeiro lugar as crianças à escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranquilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena (Kant apud Bujes, 2002, p.54).

Nas idéias de Kant e Rousseau, segundo Bujes (idem), está presente uma concepção de sujeito, um sujeito único e singular que está no centro dos processos sociais, alguém que vai atingir a maioridade através da razão.

Para Kant, a menoridade aplica-se à infância, mas não é sinônimo desta. A menoridade é a

situação do adulto preguiçoso e covarde que se submete de bom grado à vontade dos outros sem recorrer ao seu entendimento para agir. A menoridade da infância não é nociva e seria facilmente superada não fosse a covardia do adulto. (Guido, 2002, p.2)

Humberto Guido (2002), em seu estudo sobre a concepção filosófica de infância na modernidade nos informa que o conceito tradicional de infância sofreu poucas alterações até o renascimento, pois a criança era considerada um ser inacabado e que os primeiros anos de existência fazem parte de um período insignificante do ponto de vista cognitivo, gerando um desinteresse por parte dos estudos da filosofia. Isto pode ser confirmado na declaração de Descartes de que a “criança é um ser sem razão; somente o adulto é capaz de conduzir juízo, pois somente na vida adulta o indivíduo é capaz de se libertar do juramento que o prendia aos seus mestres”. (Guido, 2002, p. 1).

Entre as transformações que ocorrem no modo de ver as crianças, segundo Bujes (2002), existem duas que estão associadas aos novos regimes e práticas discursivas:

Em primeiro lugar está o abandono das explicações sobre a infância como obra divina em favor de concebê-la como etapa da biologia, da evolução: “cada criança seguindo, recapitulando, reproduzindo, de certo modo, o caminho traçado para sua espécie” - a idéia de uma **natureza da infância**. A segunda diz respeito ao fato de que as crianças passam a ser tomadas como uma preocupação social, não mais como exclusividade familiar. Objetos de interesse de “inúmeras classes profissionais, de distintas iniciativas governamentais, de práticas especializadas, de legislação, de regimentos, de estatutos, de convenções” . (idem, p.64)

Para Ghiraldelli Jr (2001), quando se trata de julgar questões que envolvem “*direitos da infância*”³, temos, em geral, dois grupos de pessoas:

³ Grifo do autor

Um que acredita na infância como sendo um período prolongado que se caracteriza pela inocência, herdeiros do movimento de ruptura de Rousseau com as concepções de Santo Agostinho e Descartes, em que viam a criança como, respectivamente, imersa no pecado, desprovida de razão e como alguém que vive uma época do predomínio da imaginação, dos sentidos e sensações. Para os dois, Agostinho e Descartes, “quanto mais cedo saíssemos da condição de criança melhor para nós” (Ghiraldelli Jr, 2001, p.1).

E outro que pode ser vinculado a vários pensadores e escritores contemporâneos, sendo Nabokov, com seu romance *Lolita*, um bom exemplo, que rompe segundo o autor, com o rousseauísmo, e apresenta uma infância onde “nada há de inocente, puro ou bondoso”. Mas Ghiraldelli Jr. considera que Nabokov faria um rousseauísmo invertido, pois apesar de apresentar subversivamente a infância, a apresenta ainda como um dado natural.

2.1.3. A mitificação da infância

A infância é freqüentemente apresentada como pertencente a um universo aparentemente sereno, difuso, recoberto de impressões etéreas, em que a inocência é um atributo inquestionável. Essa visão paradisíaca sobre os primeiros anos de vida é, no fundo, um dos mais sutis e eficientes instrumentos que os adultos encontraram para encarcerar os pequenos em um mundo de opressão. É um processo de negação, onde há o medo de enxergar nas crianças a condição humana.

Na revista Educação de janeiro de 2001, a matéria de capa trata do tema da maldade infantil sob o título: “A face oculta da infância” – maldade infantil todo mundo vê, mas ninguém comenta”. Na referida matéria, são convidados alguns especialistas para falarem da maldade infantil, onde todos afirmam, em síntese, o

seguinte: “Todo ato infantil pertence a um contexto que deve ser entendido”. Afirmar-se também que nós adultos nos habituamos a olhar para a face da inocência como se ela não guardasse um lado direito e um esquerdo, um claro e um escuro. “Esquecemos que na contrapartida do amor e da doçura existe sempre a sombra e o obtuso” (Campos, 2001, p.42).

Os discursos construídos sobre as crianças, sejam eles médicos, psicológicos, sociológicos, antropológicos ou pedagógicos apresentam sempre um sujeito infantil ideal, sem sexo, cor, raça, sem vínculos sociais. Fazendo-as, com isso, serem vistas como criaturas inocentes que necessitam ser guiadas pelos adultos. Assim, torna-se responsabilidade destes tanto definir os valores morais para os mais jovens quanto impor a eles os limites do que pode ser conhecido.

Para Oliveira (1998), faz-se necessário uma compreensão das crianças *não mais pelo olhar impositivo* de máscaras esculpidas pelos adultos, definidoras de crianças e infâncias, e sim pela via do reconhecimento e respeito à alteridade presente nos pequenos(as).

Portanto, representar a criança como natural, pura, inocente, curiosa, “descobridora” não corresponde senão a “mitos” que se cria a respeito delas. “A criança inocente nada quer, nada deseja, nada exige exceto, talvez, sua própria inocência” (Jenkins, 1998 *apud* Bujes, 2003). Tais idéias – recentes, modernas – ao serem tomadas como universais e a-históricas encobrem diferenças de gênero, classe, raça e têm servido não só para justificar um corpo de conhecimento especializado e práticas de vigilância e controle sobre os sujeitos infantis como acabaram por legitimar “a ampliação do papel social da classe educada para policiar a cultura dos mais jovens” (Bujes, 2003, p. 72)

Abramovich (1983), em sua antologia sobre o mito da infância feliz, desmistifica essa que seria a marca maior das crianças com depoimentos, relatos e ensaios sobre o tema. Esse e outros mitos como o binômio pureza/bondade das crianças são imagens que os adultos criam como tentativa de resgatar algo de sua infância, esquecendo-se de que nem sempre foi assim. Pois segundo Souza e Pereira (1998), o adulto fala da infância se reportando-se a um outro, seja momento de sua vida, ou sujeito.

(...) os adultos criam o estereótipo de que a criança é um anjo inocente, ingênuo e sem maldade, que só fará algo de maldoso quando deformada por circunstâncias específicas. Isso é só parcialmente verdadeiro (o pedaço das circunstâncias; o resto é totalmente falso, pois as crianças são gente e como tal têm maldades e bondades). Cesarino (1981 p. 157)

Desmistificar a infância tratando-a como um momento de inserção de gênero, classe, raça e, portanto, impossível de ser universalmente inocente, pura, feliz é o grande desafio do sujeito adulto, em nosso caso, do professor de educação infantil.

2.1.4. O fim da infância?

Após toda essa discussão, pode-se imaginar um mundo sem infância? Para Postman (1999) pode-se afirmar que é esse um fenômeno que vem ocorrendo na sociedade atual, onde crianças assumem posições antes atribuídas aos adultos. Em seu livro *O desaparecimento da infância*, o autor discorre (em alguns momentos de uma forma bastante moralista) sobre os impactos que a cultura da comunicação e da informação exerce sobre a sociedade e, particularmente, a infância.

Ele aponta a erotização precoce e o envolvimento de crianças na

criminalidade como sinais desse desaparecimento. O autor afirma também que já tivemos na história da infância o tempo das crianças- adultas e dos adultos-crianças. E nesse momento estamos vivendo um outro fenômeno, em que um e outro não se diferenciam. Pode-se perceber essa afirmação, segundo Postman (1999), nas roupas, alimentação, linguagem, profissionalização, e interesses de lazer, entre outros.

Não é concebível que nossa cultura esqueça que precisa de crianças. Mas está a caminho de esquecer que as crianças precisam de infância. Aqueles que insistem em lembrar prestam um nobre serviço (p.167).

O que se percebe ou confirma é que a infância tem sido representada diferentemente ao longo dos anos para os diferentes teóricos, para a pedagogia, para a educação: Ser natural, biológico, homem em miniatura, irracional, menor, feliz, boa, inexistente, entre outras. E hoje, para o professor que com ela atua, como ela é representada? Mas, antes disso, como vêem a infância e a educação infantil alguns organismos/documentos que tratam dessa categoria social e que estabelecem condutas político-educacionais para as mesmas?

2.1.5. Infância como capital humano do futuro: visão do banco mundial

O Banco Mundial é uma denominação genérica para numerosas instituições financeiras como: Banco Internacional para a Recuperação e Desenvolvimento (BIRD) e Associação Internacional de Corporação Financeira e Desenvolvimento Internacional. Um país, para integrar o BIRD, deve primeiramente associar-se ao FMI (Fundo Monetário Internacional). O Banco Mundial foi concebido na conferência de Bretton Woods, em julho de 1944, como instrumento para financiar a

reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, sobretudo os da Europa. O Banco vem traduzindo essas intenções com liberalidade e atualmente tem interesses financeiros em quase todos os países do mundo majoritário⁴. Segundo Stephens (1995) apud Penn (2002), é no mundo majoritário que as crianças se tornaram as vítimas mais vulneráveis das políticas econômicas globalizantes.

O Banco Mundial até agora emprestou mais de um bilhão de dólares para apoiar programas de desenvolvimento e cuidado à primeira infância em todo o mundo. Mas que conceito de infância está subsidiando as políticas do Banco Mundial? “Para o banco, o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o ‘capital humano’ do futuro” (Penn, 2002, p. 13).

A autora em seu artigo sobre a visão do Banco Mundial a respeito da primeira infância, nos traz a informação de que, ao afirmar que “as crianças em muitos aspectos, são semelhantes em qualquer lugar, e quem as ensina tem muitos pontos de vista semelhantes,” os pedagogos norte-americanos – que elaboraram um manual “definitivo” (grifo da autora) para programas destinados à criança, legítimos para todo o mundo majoritário – definem a primeira infância como uma capacidade cerebral e que cabe aos adultos buscar orientação a fim de possibilitar às crianças vencerem os estágios de desenvolvimento com sucesso. Assinala que esse estágio e as práticas associadas são semelhantes em toda parte e que a cultura produziria apenas algumas variações.

O documento adota o pressuposto de que “existem práticas adequadas ao desenvolvimento”. Estas defendem um núcleo de criança “encarnação de um cérebro, ainda muito centrado em si mesmo, sobre quem os adultos agem de modo

⁴ Expressão utilizada para designar países do terceiro mundo, em desenvolvimento, situados no hemisfério sul

benéfico ou não” (Penn, 2002, P. 17), transferindo para o adulto que educa a criança toda a influência necessária para formá-la durante os primeiros anos. Considera que as etapas de desenvolvimento infantil são as mesmas em toda parte, mas que poderão ser aceleradas pelas intervenções adultas.

O que se pode perceber é que a retórica do Banco Mundial sobre os programas para os primeiros anos de infância é enganadora. “Ela é redencionista – o mundo é um lugar difícil de reformar, mas as crianças são inocentes e ainda não estão formadas;” e diversionista, ignorando o poder do pertencimento a uma classe social. Evita com isso, assumir os danos que as políticas neoliberais impingem às crianças (pobres, é claro) de todo o mundo.

2.1.6. A infância como categoria de direitos: a Constituição Federal do Brasil

No “processo da Constituinte”, ocorrido em meados da década de 80, a comunidade educacional através de grupos organizados, além de vários grupos de defesa dos direitos humanos, discutiram as preocupações com a criança e a infância brasileira, levantando a bandeira do movimento de luta pela infância e também a necessidade de integrar creches e pré-escolas ao sistema educacional, tentando com isso, atender todas as crianças.

A Constituição de 1988, segundo Füllgraf (2001), traz novas definições legais para a educação infantil: creches e pré-escolas passam a desempenhar funções básicas de educar e cuidar de forma complementar à ação da família. Para Craidy (2000) *apud* Füllgraf (2001).

a constituição de 1988 marca o surgimento, na legislação brasileira, de um novo paradigma sobre a infância, em que a criança passa a ser sujeito de direitos e não apenas objeto de tutela como era na legislação anterior. É afirmação da cidadania da criança. (2001, p. 37)

A Constituição Federal, em seus artigos 205 e 208, respectivamente tratam a questão da educação sob o signo do direito:

Artigo 205: A educação é direito de todos

Artigo 208, inciso IV: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. (Brasil, 1988)

Para Cury (1998) apud Füllgraf (2001), a Constituição de 1988 não incorporou a necessidade da educação infantil sob o signo do “Amparo ou da Assistência, mas sob o signo do Direito, e não mais sob o Amparo do cuidado do estado, mas sob a figura do Dever do estado (...) impôs ao Estado um Dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto.” (2001, p. 38).

Nesse sentido, a Carta Magna, legitima a educação infantil e conquista direitos específicos que não se restringem somente ao direito da família.

Embora a Constituição de 1988 tenha sido um marco no reconhecimento dos direitos da infância, muito há que ser feito para que esses direitos sejam efetivados.

2.1.7. A infância para o estatuto da criança e do adolescente

No Brasil, a Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, criou o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, que concebe como criança todo sujeito até doze anos de idade, passando a sociedade civil a dividir com o Estado a responsabilidade “pela construção de um mundo melhor para a infância” (Füllgraf, 2001, p. 42).

O Estatuto tornou mais claro cada um dos direitos da criança e do adolescente, promovendo um amplo avanço, que extrapola o campo jurídico, principalmente em relação ao direito da criança à educação infantil, assegurado pelos artigos 4º, 53º e 54º respectivamente:

Artigo 4: É dever da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, (...) à vida familiar e comunitária

Artigo 53 : A criança e adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (...).

V – acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Artigo 54: É dever do estado assegurar à criança e ao adolescente: (...).

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. (Brasil, 1995).

O Estatuto da Criança e do adolescente impõe algumas regulamentações que indicam a “criação e a constituição dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares, que têm como tarefa a implantação e a implementação” do referido Estatuto (Füllgraf, 2001, p. 43).

Mas o que fica evidente segundo a autora, é que vivenciamos no Brasil: a “fragmentação das políticas públicas, uma vez que a definição de políticas para a educação das crianças pequenas fica ao encargo dos Conselhos de Direitos, que estão diretamente vinculados às Secretarias de Assistência Social” , o que ainda segundo a autora, deveria ser de responsabilidade das secretarias de educação.

Füllgraf (2001), em sua pesquisa sobre as condições de acesso e expansão das vagas nas instituições de educação infantil, constata as dificuldades quanto à efetivação do direito à educação infantil e quanto ao funcionamento dos Conselhos, mas percebe um avanço em relação à concretização dos novos direitos da criança.

2.1.8. O movimento de atendimento à infância no Brasil

O movimento de assistência à infância no Brasil também se apoia em alguns pressupostos e concepções que, segundo Kramer (1992), indicam a função que a educação infantil teria socialmente.

A função da educação infantil variou ao longo do tempo, refletindo a concepção de infância que a orienta, o que reflete também o discurso oficial sobre o atendimento à criança.

Para Abramovay e Kramer (1991), a necessidade da pré-escola⁵ aparece, historicamente, a partir do século XVIII, quando as creches surgiram, com caráter assistencialista, visando a afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista lhes impunha. Serviam como **guardiãs** de crianças órfãs e filhas de trabalhadores.

Durante o século XIX, uma nova função é atribuída à pré-escola, “mais relacionada à idéia de educação do que de assistência” (idem, p.23). É quando são criados por Froebel os jardins de infância nas periferias alemãs e por Montessori, nas periferias italianas. A função dessa pré-escola era a de **compensar as deficiências das crianças**, sua miséria, sua pobreza, a negligência de suas famílias. A partir da 2ª Guerra Mundial, nos Estados Unidos e na Europa, a pré-escola com função compensatória ganhou contornos mais definidos. Tendo como influências as teorias do desenvolvimento infantil e da psicanálise, da antropologia e da lingüística, procurando correlacionar linguagem e pensamento com rendimento escolar, elaborou-se a abordagem da privação cultural⁶. Essa concepção de pré-escola chegou ao nosso país na década de 1970.

Uma outra função atribuída à pré-escola é a de **promover o desenvolvimento global e harmônico da criança (a pré-escola com objetivos em si mesma)**, o que, segundo Abramovay e Kramer, esvazia a pré-escola da sua função social, sob o disfarce de que tem “objetivos em si mesma e que caberia tudo”. Possibilitando, com isso, a despreocupação com a qualidade do que é oferecido, podendo ser “informal, não-convencional, assistemática etc.” (idem, p. 28)

⁵ Esse texto de Abramovay e Kramer foi escrito antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) que nomeia a educação para crianças de 0 a 6 anos, de educação infantil.

⁶ A abordagem da privação cultural apoia-se no pressuposto de que crianças das classes populares fracassam porque apresentam “desvantagens sócio-culturais”, carências de ordem social.

Quando se afirma que a pré-escola tem uma **função pedagógica** refere-se a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos. Para Abramovay, estabelecer algumas diretrizes de concretização da função pedagógica na pré-escola e **favorecer o processo de alfabetização** são alternativas para quem defende a educação infantil “de qualidade que tem, portanto, muito mais do que simples objetivo em si mesma e, cuja função pedagógica confere ao trabalho nela desenvolvido uma importância maior do que a de ser mero depósito” (1991, p.32-33).

A história do atendimento à criança no Brasil passa por vários períodos e, em quase todos a característica marcante é a pouca ou nenhuma existência de instituições específicas para o atendimento a crianças menores de 6 anos.

Para Kramer (idem), existem duas grandes fases da educação infantil no Brasil: antes de 1930 e depois de 1930.

Na fase pré-1930, a única instituição de que se tem notícia no atendimento à infância até 1874 era a “Casa dos Expostos”, para os abandonados de primeira idade (como já foi visto neste capítulo).

Muito pouco se fez para atender à infância após 1874. Existiam algumas iniciativas de grupos particulares, especialmente de médicos, que elaboravam projetos de higienização devido aos alarmantes índices de mortalidade infantil, mas que no, entanto, tinham “um caráter preconceituoso e valorizavam diferentemente as crianças negras (filhas de escravos) e as da elite (filhas de senhores). A conduta de uma suposta família abstrata era considerada padrão.” (idem, p.50)

Nesse período, a idéia de proteção à infância começava a despertar, mas faltava, de maneira geral, interesse do Poder Público pelas condições da infância brasileira, principalmente da criança pobre

No início do século XX, a situação começou a se alterar. Iniciou-se um movimento de puericultura e escolarização com o intuito de diminuir a “apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao problema da criança” (ibidem, p.52). Criou-se desta forma o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil que, segundo Kramer tinha objetivos definidos:

elaborar leis que regulassem a vida e a saúde das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância. (p.52)

À época da fundação do Instituto foram criados creches, jardins de infância, maternidades, sendo incrementadas a partir de 1930, ações de cunho educativo para atendimento à infância. Kramer (idem) chama a atenção para o recorte, em 1930, devido às modificações políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional e que se refletiram na configuração de diversas instituições, entre elas as de educação e de saúde.

Os discursos oficiais ao longo dos últimos 50 anos têm, para Kramer (1992), relacionado permanentemente a assistência médico-pedagógica à criança com o desenvolvimento da nação, modificando em alguns momentos a responsabilidade pelo atendimento: ora defendendo que seja iniciativa oficial, ora que seja iniciativa particular. Em determinados momentos, em ambas, e, em outros até transferindo essa responsabilidade para a população.

Todas as ações de assistência à infância caracterizaram-se pelo ideário higienista e de combate à miséria. A ênfase foi sobre a infância pobre, tendo como parâmetros os hábitos e costumes das classes mais favorecidas. Pretendia-se desenvolver uma ação paralela e até substituta de educação da criança como forma de submeter as novas gerações aos padrões sociais, morais e até sanitários considerados necessários ao desenvolvimento.

As instituições que surgiram foram pautadas nas ciências médicas sob a forma de Pediatria ou Higiene, segundo Candal (1999), pautando-se em uma orientação baseada na neutralidade e no estabelecimento de padrões hegemônicos, universais e humanitários, e a assistência apregoada era “genérica e voltava-se para as crianças consideradas ameaçadas, abandonadas, desvalidas, responsabilizadas por sua exclusão” (idem, p.39).

O que se percebe é que a educação infantil tem-se configurado como uma grande luta para os que a defendem como direito de todas as crianças.

De 1975, quando da realização do primeiro Diagnóstico Nacional de Educação pré-escolar, feito pelo MEC, passando por 1979 – Ano Internacional da Criança -, pela Constituinte de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 trata-se da conquista de uma visão das crianças enquanto cidadãs. (Kramer, 2002, p.115)

Tem sido uma conquista o amparo legal às crianças, o tratamento dado a elas como cidadãs de direitos, “inclusive o direito à educação infantil” . Mas não se pode esquecer os ganhos no discurso muitas vezes são perdidos em ações concretas. Ainda convivemos com alguns paradoxos como o atendimento a crianças por diversas instituições (públicas e particulares) e instâncias (municipal, estadual e federal), deixando um espaço para diferentes interpretações da legislação em vigor. Está

incluída aí a formação do profissional que atua nessa realidade infantil.

Percebe-se que a indefinição nas políticas de formação do educador infantil gera incertezas para esses profissionais, que ficam sem saber o que lhes será exigido, o que não causa tanto estranhamento considerando-se as contradições da realidade nas quais estão inseridos profissionais com distintos níveis de escolaridade, como se verá mais adiante.

2.2. A professora de educação infantil como protagonista na construção das representações sociais sobre infância

A preocupação com o atendimento às crianças de 0 a 6 anos no Brasil surge no momento que o processo de industrialização do país exige a entrada da mulher no mercado de trabalho. Porém nenhuma alusão legal é feita ao ensino infantil até aqui.

Segundo Almeida (2000):

os mais remotos registros oficiais da educação pré-escolar do Brasil são descritos na Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8530) de Gustavo Capanema onde especificava que nos Institutos de educação deveriam haver cursos de formação para os professores primários e também especialização para o trabalho pré-escolar e salas-laboratórios para estes níveis de ensino (p. 1)

Esses cursos de especialização eram formados pelas elites das escolas normais, só freqüentado pela alta classe, uma vez que eram extremamente seletivos e incorporavam novas experiências didático-metodológicas, “sobretudo as decorrentes do movimento escolanovista, sem, no entanto, incorporarem as mudanças sociais que

vinham ocorrendo no ensino primário (Pimenta (1992) *apud* Almeida (2000)).

Em 1943, a CLT⁷ determina a criação de lactários em empresas que tenham em seus quadros de funcionários mães trabalhadoras. Em 1961, entra em vigor a 4.024/61. É a primeira no Brasil que versa sobre todos os níveis de educação e tem validade para todo o território nacional. Ela, porém, segundo Almeida (2000) não muda a estrutura do ensino já implantada e a formação para o professor da pré-escola continua ocorrendo no ensino médio. Ela se refere a Educação Infantil como os “Jardins de Infância” e, em consequência do disposto na CLT, define que as mães trabalhadoras, com filhos menores de sete anos, seriam estimuladas a organizar instituições de educação pré-primária.

O golpe militar de 1964 instaura um novo momento no país: O Brasil, através do MEC-USAID, estabelece acordo com o tecnicismo norte-americano, que se implantou através das Leis 5.540/68 e 5.692/71, as quais reorganizam os ensinos de 1º e 2º graus e superior, respectivamente.

Na Lei 5692/71 o Curso de Magistério transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério, e habilitava o aluno a lecionar desde as classes de pré-escola até a 6ª série do 1º grau, formando com isso, segundo Almeida (2000, p. 2), “mão-de-obra barata e desqualificada e de maneira rápida, para garantir a demanda profissional de um país que estava no auge da tecnologização” (p.2).

No final dos anos 80, com o fim do regime militar, retomam-se as discussões na sociedade civil em torno da educação. Vivenciou-se o “Processo da Constituinte”, que processo representou um momento de grande participação e mobilização de

⁷ Consolidação das Leis do Trabalho

grupos organizados da sociedade civil e de organismos governamentais na afirmação de diversas questões, dentre as quais podemos destacar os “direitos da infância”.

Nesse contexto, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 incorpora as reivindicações dos diferentes segmentos, como destaca Campos (1999) *apud* Füllgraf (2001).

A Constituição de 1988 é o novo marco legal no qual desembocam todas essas lutas e demandas: as que vêm da educação, formuladas de maneira a integrar a creche e a pré-escola no sistema educacional; as que se originam do movimento das mulheres, contempladas nessa proposta para a educação e na ampliação do direito à creche no local de trabalho também para os filhos dos trabalhadores homens e para toda faixa etária de zero a seis anos; as trazidas pelo movimento dos direitos humanos (...) a nova Constituição amplia consideravelmente essas definições legais, tornando-se um marco na história da construção social desse novo sujeito de direitos, a criança pequena. (p.37)

A partir desse marco histórico na legislação, as políticas públicas de educação infantil foram sendo delineadas (ou pelo menos deveriam) por caminhos menos nebulosos e mais definidos no que se refere, por exemplo, à formação dos educadores, à expansão de vagas e à necessidade de uma política educacional de atendimento pedagógico aos pequenos cidadãos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu capítulo I, reconhece, pela primeira vez a educação infantil como parte integrante da educação básica:

CAPÍTULO I *Da Composição dos Níveis Escolares* **Art. 21º.** *A educação escolar* compõe-se de: **I** - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; **II** -

educação superior.

Da Educação Infantil

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade 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.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (Brasil, 1996).

Em relação à formação de professores para atuar em educação infantil, a Lei estabelece que:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A questão da formação dos professores representa para a educação infantil, dentre outros aspectos, questão fundamental para o reconhecimento desse segmento como instância educativa e também para sua qualidade.

A educação infantil passa a ser entendida não mais como assistência e caridade para as crianças pobres, mas sim como um espaço educacional e de formação para a cidadania. Logo, segundo Lanter (1999), “o educador infantil – que anteriormente não necessitava de formação e sim de ter ‘boa vontade’ e ‘gostar de criança’ – hoje demanda escolarização e formação na área, rompendo com o estereótipo do profissional leigo e desinformado.” (p.154). Isto nem sempre se confirma ou, melhor dizendo, poucas vezes ocorre. Percebe-se que a realidade é bem mais contraditória do que pode supor a atual legislação de educação infantil, pois profissionais de níveis de escolaridade distintos são inseridos no contexto educacional infantil.

Campos (1999) em seu artigo sobre a formação de professores para crianças de 0 a 10 anos nos apresenta “três diferentes corpos hierárquicos profissionais no ensino”:

A professora/professor de ensino fundamental (1ª a 4ª série) formados no curso Normal secundário, e em anos mais recentes, no curso de pedagogia; com a mesma formação, a professora/professor da educação infantil, sendo que esses muitas vezes iniciam na educação infantil, almejando uma “promoção” para as série seguintes do ensino fundamental (principalmente depois do curso de pedagogia);

Os professores especialistas, formados em curso superior, lecionando disciplinas a partir da 5ª série, com formação que privilegia o conteúdo;

Os educadores leigos, mal pagos, muitas vezes sem vínculo formal de emprego. Estão presentes na maioria das creches, nas escolas rurais e escolas comunitárias (principalmente do Norte e Nordeste), nos programas pré-escolares de baixo custo ou como monitores de educação de adultos.

A autora chama a atenção para o fato de que essas três “ordens” sobreviveram às “sucessivas reformas legais e organizacionais”, contornando todas essas mudanças e incorporando as transformações sociais no seu perfil – perda de prestígio, origem social diversa, condições de trabalho mais difíceis – mas “sem perder seus lugares na estratificação interna da profissão” (idem, p. 7).

O que se percebe é que a prática pedagógica dos professores de educação infantil, seja ele formado em instâncias de nível médio, seja em nível superior, até mesmo para os leigos (que hoje têm diminuído consideravelmente por conta de exigência da legislação), é amparada por concepções de infância e de fazer docente. Algumas destas são contempladas por Kramer (1993).

Para a autora, existem três tendências pedagógicas que marcam e orientam a prática dos professores que atuam na educação infantil:

A tendência romântica, que concebe a pré-escola como um jardim, as crianças como sementes ou flores e a professora como jardineira. Esta tendência é inspirada em Decroly, Montessori e Froebel;

Tendência cognitiva: a criança é um sujeito que pensa, a pré-escola é um lugar de tornar as crianças inteligentes e a educação deve favorecer o processo cognitivo;

Tendência crítica: a pré-escola é um lugar de trabalho, a criança e o professor são cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis e a educação deve favorecer a transformação do contexto social.

Sônia Kramer (1993), em sua obra, analisa cada uma das tendências apontando contribuições e fazendo críticas a duas delas, explicitando, inclusive, a sua opção pela tendência crítica. Mas esta não é a questão que interessa ao presente trabalho e sim a concordância com a autora de que concepções teóricas diferenciadas orientam a prática dos educadores infantis.

A autora lembra, inclusive, que essa sistematização não é tarefa simples principalmente porque se considera a realidade como muito mais “rica, dinâmica e contraditória do que as tipologias ou classificações que dela fazemos” (idem, p. 23).

É interessante trazer essa discussão de Kramer (2001) para o nosso estudo pois saber-se que nenhuma prática é neutra, ela está sempre referenciada em alguns princípios. E que para Fleury (1996) as representações que temos de nossas crianças são fenômenos mediadores de nosso pensar, falar e agir, incluindo o nosso fazer pedagógico e que essas representações são constituídas na vivência social.

Segundo Fleury (idem) “a ação docente é uma ação mediadora entre a criança e seu mundo escolar” e as impressões, percepções e opiniões que os professores têm a respeito de crianças provavelmente têm efeitos importantes sobre a vida delas, pelo menos durante os anos escolares.

Os docentes, atrás de seu fazer diário escondem a representação que fazem da criança/aluno e isso influencia o seu próprio cotidiano. Ainda para Fleury (1996)

representar a criança ou um estado (a infância) não é simplesmente repetir ou reproduzir sua própria infância, mas reconstituí-la, aproveitando todas as imagens, significados, conceitos, crenças, percepções, lembranças, opiniões e vivências que uma pessoa tem sobre infância/criança. (p.146)

Para Mello (2000) se as concepções que se tem referem-se ao modo de atuação, parece que se encontra aí uma forte razão para refletir sobre como os educadores, percebem a criança, como pensam que ela aprende.

Se para definir quem é a criança, o que ela é capaz de fazer, a comparamos com os adultos vamos defini-la por sua incapacidades frente ao adulto, se diferentemente disso, para defini-la, nós a absorvemos, vamos defini-la por aquilo que ela já é capaz de fazer, pelas possibilidades que observamos nela a partir do que ela é capaz. (idem, p. 84)

2.2.1. A amorosidade docente na educação infantil

Uma questão constantemente vinculada ao trabalho docente é a amorosidade. Ao professor é associado o gostar do que faz, gostar dos alunos, e, no caso de nosso estudo, da criança, como fundamental para o exercício da profissão. Essa questão tem gerado discussões sobre a relação professor-aluno e a afetividade que pode marcá-la.

Os professores são seres humanos concretos que conseguem realizar o salto da função para a pessoa. Com isso necessitam, segundo Matos (2002) que o seu trabalho não prescinda de um conteúdo essencialmente humano, não se desvincule da consciência mais profunda do trabalhador, cidadão e político. Para ele, não se apresenta estranho atentar-se para a questão do amor na relação professor-aluno.

Para um maior entendimento dessa questão, é interessante recorrer a Dionísio Neto (2001) em seu artigo: “Rousseau: um olhar sobre a infância e a educação”. Segundo o autor, o indivíduo tem que encarar a racionalidade humana revista pelo sentimento que a antecede. Neste sentido, é possível compreender que, na afirmação de um contrato, ao contrário do que parece a primeira vista, não se encontra somente a racionalidade de ambos os lados; há também *sentimentos*. Se for levado em consideração o significado dos sentimentos nas decisões humanas, perceber-se-á de que não há ato humano, por mais frio ou racional que se possa imaginar, sem que, de uma forma ou de outra, diretamente ou não, seja antecedido pelo sentimento. De alguma forma, sente-se. É para este sentimento que se tem de voltar para compreender que o homem, mesmo em sua mais tenra infância, já é capaz de sentir.

Da mesma forma, segundo Dionísio Neto (2001), para que um *contrato* entre um educando e um educador, seja ele em sua fase mais infantil ou mesmo na adolescência, se efetive, precisa passar pela via da afetividade. Assim, pelo viés da afetividade pode-se compreender como se firma o processo de educação, que começa em Rousseau no momento do nascimento da criança, indo até a fase adulta. Aí o indivíduo já é capaz de fazer suas escolhas e verbalizar seus sentimentos através dos diferentes argumentos que pode articular diante do outro que lhe aparece como possível educador.

Essa perspectiva romântica, marcante no trabalho de Rousseau (guardadas as devidas críticas) pode ser redimensionada para uma discussão atual sobre a amorosidade do professor de educação infantil. No entanto, acreditar numa relação marcada pela amorosidade, segundo Matos (2001), não implica conivência ou licenciosidade. Tampouco “rende-se à utopia de um aluno ou professor, idealizados em abstratos tratados que não levam em conta o cotidiano, com suas contradições” (p.73). Trata-se de aceitar a diferença conviver dialeticamente com conflitos,

comprometendo-se com seu projeto histórico.

Diante disso, cabe romper com a idéia generalizada de vocação, sacerdócio para o ensinar a crianças, visão romantizada em que o educador ama as crianças, sem consciência do seu papel como profissional. Supera-se assim a consciência ingênua para construir a consciência crítica, política em direção a um projeto de educação infantil que verdadeiramente considere as crianças em suas especificidades sociais, econômicas, políticas, raciais, de gênero.

2.2.2. O gênero na atuação em educação infantil

Ao longo da constituição da educação infantil o profissional enfrentou as contradições entre o feminino e o profissional. Princípios como a maternagem, que acompanhou a história da educação infantil desde os seus primórdios, para a qual bastava ser mulher para assumir a educação da criança pequena, e a socialização, apenas no âmbito doméstico, impediram a profissionalização da área, segundo Cerisara (2002).

O papel docente na educação infantil se construiu no feminino e traz consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é “orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem.” (idem, p.15).

Cerisara (ibidem), citando Piza (1992) apresenta algumas características que são associadas à mulheres por serem, por sua vez, relacionados ao trabalho doméstico:

1º crença que a professora possui um saber natural para ensinar às crianças, o que dispensa o embasamento teórico ou a reflexão crítica;

2º busca de soluções práticas que vão sendo testadas no dia a dia;

3º confiança em um sistema de repetição de regras neutras.

Podem ser facilmente encontradas algumas dessas características nos trabalhos desenvolvidos em salas de aula de educação infantil, uma vez que o estilo de trabalho nas escolas é baseado no improviso, no exercício simultâneo de atividades e na troca constante de funções. O que segundo Carvalho (1992) *apud* Cerisara (2003), é decorrência da falta de recursos, funcionários e equipamentos, obrigando cada profissional a executar uma infinidade de tarefas para as quais nem sempre foi qualificado nem selecionado.

Concluindo a presente discussão, cito Tizuko Kishimoto, mencionado no prefácio do livro de Cerisara (2002, p. 8):

Em uma época em que se prioriza o desenvolvimento integral da criança na faixa de zero a seis anos, não se podem reproduzir práticas de maternagem e de escolarização precoce. É necessário respeitar a especificidade infantil, valorizando seus saberes, criando espaços de autonomia, de expressão de linguagens e de iniciativa para a exploração e a compreensão do mundo.

Tendo abordado os aspectos principais do conceito-chave: professor de educação infantil, passaremos agora à discussão sobre as representações sociais, entendidas aqui como um mecanismo de compreensão do outro.

2.3. As representações sociais como mecanismo na compreensão do outro: a infância

“Se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção de nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder.” (Larrosa 1998, apud Bujes 2003)

Outro conceito caro ao trabalho em questão é o de representações sociais. Acredita-se que o acesso às representações sociais dos professores pode possibilitar uma maior compreensão do que seja infância.

O conceito de representações sociais foi introduzido pelo psicólogo francês Serge Moscovici, em 1961, em um estudo sobre as representações sociais da psicanálise. Moscovici retoma e renova o conceito de representações coletivas de Emile Durkheim, onde busca “dialetrizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da psicologia social norte americana, então hegemônica” (Alves-Mazzotti, 2001 , p. 59).

Moscovici parte da premissa de que não existe separação entre o universo interno e externo do indivíduo, pois em sua atividade representativa ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas de certa forma, “o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material” (idem,p.60).

Para Alves-Mazzotti (2001) o que Moscovici procura enfatizar é que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real. São sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos que “determinam o campo das comunicações e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.” (Moscovici , 1978, apud Alves-Mazzotti, 2001, p. 59).

Por estar-se tratando de uma pesquisa no âmbito das representações sociais, maior ênfase se dará à linguagem, entendida aqui como, forma de comunicação das relações que os homens estabelecem entre si. Falar é reconstruir com palavras uma representação da realidade: “no processo de produção material os homens produzem também a linguagem, que serve como meio de comunicação e é portadora dos significados socialmente elaborados, fixados nela” (Leontiev 1978, citado por Salles).

Os sistemas de representação da realidade - e para Vygotsky (1987, apud Oliveira, 1998), a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são socialmente dados. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais irão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo.

Segundo Oliveira (idem), para Vygotsky (1987), a linguagem possui duas funções básicas. A principal é a de intercâmbio social. Para se comunicar com seus semelhantes, o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. A segunda é a de pensamento generalizante, onde a linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações sob uma mesma categoria conceitual.

É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um

instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Enquanto mediadores entre o indivíduo e o mundo real, esses sistemas de representação da realidade consistem numa espécie de “filtro” através do qual o homem será capaz de ver o mundo e operar sobre ele.

O indivíduo assimila o que as gerações produziram através do processo de generalização da realidade pela significação. A incorporação do mundo pelo homem não fica restrita à apropriação do meio que o circunda. Os significados são produzidos pelo grupo social, ou seja, são determinados pela consciência social e se transformam através da atividade e do pensamento dos indivíduos, individualizando-se e se subjetivando-se.

A realidade é subjetivada pelo indivíduo nessa relação entre o social – dado pelas significações – e o individual, dado pela elaboração e transformação dessas significações pelos indivíduos de acordo com suas experiências pessoais.

Ao se estabelecer essa relação entre o individual e o social tem-se a base teórica do conceito de representação social, entendida como apropriação da realidade pelo indivíduo nesse processo de elaboração do significado e do sentido. É uma interpretação pessoal e não-pessoal, pois a sociedade impõe ao indivíduo como deve ser representada. A Representação Social se constrói com as experiências, os conhecimentos, os valores e as informações transmitidas pela tradição, comunicação, mídia, educação e ciência.

O modo como o indivíduo se apropria de sua realidade constitui a representação social. O pensamento cotidiano é base dela. A representação social é, pois, processo de mediação da relação do homem com o mundo. Esta não é uma

relação direta mas, fundamentalmente, uma relação mediada. Para Vygotsky (1987), mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação: a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser medida por esse elemento.

Para Salles (1998), ao ser produzida socialmente no processo histórico do desenvolvimento das relações humanas, a representação social transcende o indivíduo. Estabelece aí uma relação entre o individual e o social, um processo de mediação da relação entre homem e mundo. Para ela, a realidade e a interação entre os homens tornam-se somente aparência quando percebidas no seu estado imediato. É necessário buscar como e por que os homens agem e pensam dessa forma, captando o fenômeno em suas mediações. A teoria das representações sociais chama a atenção para realidade de suas ações - pois muitas vezes não se percebe que não se age mediante razões lógicas, racionais ou cognitivas, principalmente através de razões afetivas, simbólicas, míticas, religiosas etc. Ela tenta mostrar a importância de conhecer essas representações para se compreender o comportamento das pessoas.

A criança nasce em um mundo que já está estruturado pelas representações sociais de sua comunidade, o que lhe garante a tomada de um lugar em um conjunto sistemático de relações e práticas sociais. Segundo Duveen (1999), “a criança é construída como um ser com gênero por aqueles à sua volta, que consequentemente vão agir em relação a ela à luz dessa construção” (p. 266).

Para ele, as representações são sempre construtivas; elas constituem o mundo tal como ele é reconhecido e as identidades que elas sustentam garantem ao sujeito um lugar neste mundo. Assim, ao serem internalizadas, as representações passam a expressar a relação do sujeito com o mundo que ele conhece e, ao mesmo tempo, elas o situam nesse mundo.

Jodelet (2001) afirma que criamos representações pela necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta, pois além “de nos ajustar a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam” (p.17). Para ela, é por isso que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana:

Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva (Jodelet, 2001, p. 18).

Para Chombart de Louwe e Feuerhahn (2001), a representação social está situada na dialética do psicológico e do social. É ao mesmo tempo um mecanismo psíquico, enquanto expressão do espírito humano, e um mecanismo social, enquanto produto cultural, permitindo a comunicação entre os indivíduos, e particularmente entre as gerações.

Os suportes pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana, possibilitando essa comunicação, são, segundo Sá (1998), os discursos das pessoas e grupos que mantêm tais representações mas também os seus comportamentos e as práticas sociais nas quais estes se manifestam. Afirmação que é reforçada por Chombart de Louwe e Feuerhahn (2001), pois para elas,

o pesquisador decodifica as representações por meio das imagens, textos e discursos (...) É também por meio das práticas relativas à infância e às atitudes face a ela, que uma parte das representações sociais deve ser observada, práticas e representações engendrando-se reciprocamente. (p. 287)

A afirmação acima reforça particularmente o presente trabalho, em que as

representações sociais dos educadores infantis são importantes e levam a identificar nas práticas que são desenvolvidas com as crianças as representações, pois acredita-se nesse engendramento entre ambas.

As pesquisas em representações sociais consideram o sujeito como um produtor de sentido, “ele exprime nas suas representações o sentido que ele dá à sua experiência no mundo social” (Macedo, 2000, p. 81).

Na presente pesquisa, busca-se conhecer as representações sociais que os professores de educação infantil elaboram sobre a infância. Considerando que a ação docente é uma ação mediadora entre a criança e seu mundo escolar, Fleury (1996) afirma que as impressões e opiniões que os professores emitem a respeito de crianças provavelmente têm efeitos importantes sobre a vida delas durante os anos escolares.

O professor de educação infantil está inserido em um grupo, em uma ligação cotidiana de trocas, onde essa organização de conhecimentos é proveniente de um dado momento histórico-social. Para Fleury (1996), os professores não estão isentos deste processo. As representações que têm das crianças vão também levá-los a fazer e agir de modo um tanto mais alienado, acrítico e mecânico quanto mais for estereotipado esse “corpus” de idéias pré-estabelecidas formadas sobre o ser criança.

Essa construção representacional é em grande parte derivada do contexto social no qual a pessoa está inserida, sendo ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, individual e coletiva. Não sendo estática e apresentando nuances contraditórias.

As representações hegemônicas sobre o ser criança não a colocam em sua concretude e sim em uma idealização que a aproxima e a restringe à representação formada pelas camadas dominantes. Mas, para Fleury (idem), as instituições sociais,

os adultos e de modo geral as sociedades têm mudado de atitude em relação à família e à criança, devido às maneiras como as representam. Citando Chombart de Lauwe (1996), afirma que em cada época

cada sociedade tem um modo particular de representar para si a criança; ela propõe imagens da criança que revelam e refletem os sistemas de valores e aspirações das quais nem sempre ela tem consciência. (p.135)

A partir do já exposto, emerge como objeto desta pesquisa um estudo no domínio das representações sociais. Sabendo-se que os professores de educação infantil possuem, enquanto grupo social específico, representações sociais sobre a infância, tarefa será a de identificar nos discursos dos professores as representações que eles elaboram sobre as crianças.

Conforme explicitado anteriormente, as representações sociais são entendidas aqui dentro da concepção moscoviciana, como um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. “Podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum” (Oliveira, 1996, p.106).

Assim, são percebidas as representações sociais conforme apresenta Jodelet (1984) (apud Sá, 1996 p. 31) como uma “forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Para Jovchelovitch (2001), as representações sociais são os saberes compartilhados por uma comunidade constituindo um ambiente simbólico dessa mesma comunidade. Eles nos rodeiam, fazem parte de nós, estão atravessados nas

categorias fundamentais da linguagem e constituem aquilo que permite que nós nos comportemos com desenvoltura no meio de determinado grupo.

Na prática, as representações sociais trazem, nos seus conteúdos e nos seus processos, uma marca social específica que depende das condições e dos contextos dos quais estas representações emergem. E ainda da natureza das comunicações e das funções exercidas na interação com o mundo e com os outros. Enquanto fenômenos complexos, as representações sociais envolvem vários elementos de natureza informativa, cognitiva, ideológica e normativa como crenças, valores, atitudes e imagens. Entretanto, esta diversidade se apresenta organizada em sistema que permite a construção de um saber a respeito de um objeto, de um fenômeno ou de uma situação.

Para Fleury (1996), a representação social é:

Uma organização composta de uma multiplicidade de impressões recobertas pelo nosso sistema cognitivo e simbólico. Ela abrange imagens, crenças, opiniões e significados e/ou informações provenientes de origem muito diversa, que foram absorvidas no decorrer de nossas vidas e referentes a um determinado objeto da realidade social (p.32).

Para a autora, as representações sociais constituem-se em modo de conhecer e interpretar psicologicamente o real. Embora os conteúdos que expressem interpretações sociais nem sempre sejam comunicáveis sob forma de pensamento consciente. As representações sociais estão presentes nos discursos e nas falas e para analisá-las é preciso ir além do discurso oral, ultrapassando-as.

É interessante conhecer, através deste trabalho, as representações sociais que

os professores de educação infantil da rede pública do município de Senhor do Bonfim elaboram sobre a infância. Para tanto, necessário se faz construir os instrumentos que possibilitarão o acesso a esses dados. É o que será visto no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

Pressupostos e instrumentos para compreender a infância

Neste capítulo serão apresentados os pressupostos epistemológicos e metodológicos da nossa investigação sobre as representações sociais que os professores de educação infantil elaboram a respeito de infância.

Necessário esclarecer que entende-se o conhecimento como uma superação da dicotomia sujeito/objeto. Não se acredita que haja um sujeito em si, que conhece por conta própria, e sim que o conhecimento é resultado do relacionamento dos seres humanos históricos que se com o mundo externo, também histórico, significando para Horkheimer (1985) apud Guareschi (2000) que

os fatos que nossos sentidos nos apresentam são socialmente construídos de duas maneiras: através do caráter histórico do objeto sendo percebido e através do caráter histórico do organismo que percebe. Ambos não são simplesmente naturais: eles são formados pela atividade humana. (p.80)

É importante também explicitar que os pressupostos investigativos da pesquisa amparam-se na epistemologia do senso comum da teoria das representações sociais que, segundo Moscovici (1981) apud Oliveira e Werba é entendida como

um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade aos mitos e sistemas de crença das

sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (1999, p. 106)

A epistemologia do senso comum encontra eco em Santos (2002) quando ele afirma a necessidade que se vivencia de perguntar pelo “valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso.”

Santos (2002) apresenta a crise epistemológica do paradigma dominante e pressupõe a construção de um paradigma que ele chama de “prudente para uma vida decente”, em que o conhecimento-emancipação deverá converter-se num senso comum emancipatório.

Um trecho da obra de Santos (2002) nos chama a atenção, mais especialmente quando ele afirma que “o senso comum emancipatório é um senso comum discriminatório (ou desigualmente comum, se preferirmos), construído para ser apropriado privilegiadamente pelo grupos sociais marginalizados ou excluídos e, de facto, alimentado pela prática emancipatória deles.” (p.109) pelo fato de se estar trabalhando com infância, um grupo social que vem sendo excluído de vários processos sociais, entre eles o educativo, só muito recentemente tem havido preocupações com essa categoria social.

3.1. Lócus da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em escolas da rede pública municipal de ensino de Senhor do Bonfim que possuem classes de educação infantil, com 16 professoras que atuam com crianças de 4 a 6 anos. Aí buscou-se conhecer e analisar

as representações sociais que os professores de educação infantil elaboram sobre a infância.

Atualmente a rede pública municipal conta com 130 professores em Educação Infantil, com crianças na faixa etária acima indicada. Foi estruturado um questionário com questões fechadas (contendo dados de identificação) dirigidas às 16 professoras buscando-se traçar seu perfil sócio-econômico. A opção pelo questionário deveu-se, num primeiro momento, ao fato de se querer buscar informações para traçar um perfil sócio econômico desses sujeitos que atuam em educação infantil, sem ainda especificar as questões de pesquisa.

3.2. Instrumentos da Pesquisa

Tratando-se de uma pesquisa no domínio das representações sociais, que se acredita expressarem a “construção do conhecimento teórico-prático de determinado grupo humano sobre um dado objeto, vivido e construído em circunstâncias históricas precisas” (Madeira, 2001, p. 138), optou-se pela abordagem qualitativa, que também postula o seguinte:

O conhecimento não se produz só pelo que se afirma, pois não representa uma cadeia de verificações, mas que se legitima pela produção mesma em sua capacidade de manter sua continuidade e congruência através das contradições, dos erros e das negações (Macedo, 2000, p. 72).

Para se investigar as representações sociais que os professores elaboram sobre a infância, foram utilizados alguns instrumentos da abordagem qualitativa, os quais permitiram a aproximação do objeto definido, no próprio dinamismo que o gera, articulando dimensões e níveis que, tradicionalmente podem ser tomados de forma

isolada ou estática.

Num segundo momento, foram utilizadas entrevistas individuais semi-estruturadas, entendendo-se que a estas “fornecem os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (Bauer ; Gaskell, 2002, p. 65). A maior parte das entrevistas foi realizada no local de trabalho das entrevistadas, em horário preestabelecido, com tempo de aplicação indeterminado e garantia de anonimato. As três últimas entrevistas foram realizadas durante uma reunião de planejamento promovida pela coordenação de educação infantil municipal, no Clube das Águas, espaço de lazer do município, pelo fato dos professores não disporem de outro tempo.

Optou-se pela entrevista individual, concordando com Bauer e Gaskell (idem) de que a mesma é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades., onde o entrevistado possui o papel central no palco. Ela ganha vida ao iniciar-se o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.

Como se buscava conhecer as representações sociais dos professores de educação infantil e estas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens (...) (Jodelet, 2001) foi-lhes dispensada atenção especial, pois acreditava-se que ampliariam as possibilidades de compreensão do fenômeno infância. Trabalhou-se com a análise de conteúdo do discurso de Bardin (1977) que é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (idem, p.9).

Dentro desse processo, foi utilizada a técnica de associação de palavras que consiste em solicitar aos “respondentes que escrevam quaisquer palavras que

associem com o objeto em foco” (Bauer E Gaskell, *idem*, p. 493). Trabalhou-se também com a análise de respostas a questões abertas. Segundo Bardin (1977), esta consiste em examinar as respostas de um inquérito que explora as relações psicológicas do indivíduo com o objeto em foco, no caso, a infância.

3.3. Coleta e análise de resultados

Realizou-se inicialmente uma leitura “flutuante” do material coletado, estabelecendo-se contatos com os documentos a serem analisados. Buscou-se assim, conhecer para, a partir daí, transcrever e analisar as entrevistas com a utilização da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), conforme apresentado anteriormente. Priorizou-se a análise temática na qual se escolheu como unidades de análise de registro a palavra, em alguns momentos e o tema, em outros. Dessa análise emergiram categorias e subcategorias nas representações de infância. É interessante registrar que as categorias não foram estabelecidas *a priori* e sim sendo significadas à medida que ocorria o contato com os discursos, com as falas, implicando num movimento de ir-e-vir entre o material de análise e a teoria.

Por unidade de análise de registro, a partir de Bardin (*idem*) entende-se a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial. É a menor parte do conteúdo cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas.

Ainda segundo o autor, entre as unidades de registro mais utilizadas estão a *palavra* e o *tema*. Sendo a primeira considerada como toda palavra (oral ou escrita) símbolo ou termo que possua significação com o objeto em questão, no caso, a

infância. *O tema* é definido como uma afirmação acerca de um assunto, uma unidade de significação que se liberta do texto portando enunciados e proposições dentro do estudo. “Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo” (Franco, 2003, p. 36). Essa forma de unidade de registro em análise é indispensável, segundo a autora, em estudos sobre propaganda, opiniões, expectativas, valores, conceitos, representações sociais (que é o caso do estudo em questão).

No presente trabalho, foram utilizadas as duas formas de análise pelo formato do instrumento de coleta-entrevista por se perceber, na pré-análise, que estas melhor se adequariam às questões elaboradas.

Dos conteúdos analisados, emergiram as categorias abaixo relacionadas. Registre-se aqui o desafio desse momento do processo de pesquisa, pois percebeu-se ser este um estágio crucial, pôr exigir constantes idas e vindas entre o material de análise e a teoria que referenciou o presente trabalho.

- **Categoria 1. Definição de infância/conceito-** engloba todas as unidades de análise onde os sujeitos enunciam uma relação mais afetiva, valorativa em relação ao fenômeno infância.

- **Categoria 2. Percepção de infância** – engloba todas as unidades de análise onde os sujeitos apresentam uma percepção associada à realidade da infância.

- **Categoria 3. Idealização de infância** - nesta categoria os sujeitos enunciam a infância através do desejo, idealização.

- **Categoria 4. Profissionalização e infância** – é composta pelas unidades de análise em que a infância e a prática docente estão relacionadas.

CAPÍTULO IV

Com a palavra, a professora...

As representações sociais de infância

“ O sentido plural da palavra é o caminho para o resgate daquilo que no homem é sujeito, no qual ele não se anula nem se desfaz (...) um encontro com a linguagem (...) oferece o caminho para uma outra compreensão (...) da criança” (Solange Jobim e Souza)

Um estudo sobre representações sociais acerca de determinado objeto da realidade tem na atenção dispensada ao discurso maiores possibilidades de compreensão, porque nele estão postos valores, imagens, desejos, expectativas, mitos, crenças e aspirações elaborados sobre o objeto em questão; por isso, é no seu exame cuidadoso que se tem a possibilidade de compreender a partir de quais elementos as representações sociais são tecidas, bem como a trama que liga esses elementos uns aos outros.

A professora, (no presente trabalho, a de educação infantil) como qualquer outro sujeito social, estrutura seus sentidos no saber prático, em contínua gestação, nas trocas de informações, experiências e relações do cotidiano. Estes sentidos identificam a pluralidade do pensar que permeia o concreto, espelhando a diversidade do viver, do conviver, do sobreviver de indivíduos e grupos em suas semelhanças e diferenças.

Representar um objeto social é construir formas de pensar e explicar esse

objeto. Segundo Santos (1996, p.63) “construir uma representação social de um objeto é compartilhar dos modelos de pensamento e de explicações existentes na sociedade, que são reconstruídos pelos sujeitos ao longo do seu processo de socialização”.

O procedimento básico do presente estudo compreendeu a realização de questionário e entrevista semi-estruturada, ambos com o objetivo de apreender os significados compartilhados pelos sujeitos (professoras) acerca da infância, buscando-se delinear elementos dos conteúdos das representações sociais de infância.

O questionário fechado visou caracterizar as professoras em sua situação sócio-econômica.

O roteiro das entrevistas foi elaborado a partir de dois blocos de questões:

- a) questões ligadas ao pensar e sentir a infância, pelos professores;
- b) questões ligadas ao pensar, sentir e fazer dos professores com relação a infância.

Antes de iniciarmos a análise, necessário se faz caracterizar os sujeitos da nossa pesquisa:

4.1. Quem são as professoras? De onde falam?

Atualmente existem 130 professores na rede pública municipal de Senhor do

Bonfim, com os quais pretendeu-se, em princípio, estabelecer um perfil do professor municipal. Posteriormente foram selecionados 20 deles para a realização das entrevistas. Mas diante da dificuldade de localização de todos os professores em tempo hábil, optou-se por traçar um perfil somente com os professores que seriam entrevistados.

Deste modo, foram entrevistadas 16 professoras que atuam com crianças de 3 a 6 anos, grupo para o qual o objeto infância não somente é fonte de comunicações cotidianas, “mas fundamentalmente é um objeto imprescindível na definição mesma da identidade do grupo” (Campos, 2000, p.275). A escolha dos professores de educação infantil ocorreu de forma aleatória, levando-se em consideração a disponibilidade dos mesmos.

O grupo entrevistado é predominantemente feminino. No processo de seleção dos sujeitos para as entrevistas, não foi possível contactar nenhum professor. Depois, numa reunião de planejamento para conclusão das entrevistas, percebeu-se a presença de apenas 03 homens, num grupo de mais de 40 mulheres.

4.1.1. Caracterizando a professora da infância: análise do questionário

Visando conhecer a situação sócio-econômica das professoras entrevistadas, foi realizado um questionário, contendo os seguintes dados:

4.1.1.1. Idade/ Nível de escolaridade

A faixa etária das 16 professoras entrevistadas varia de 23 a 54 anos. Percebe-se que a maior parte delas se encontra na faixa de 31 a 40 anos (9), seguindo-se as

Outro elemento dirimente da situação econômica das professoras entrevistadas refere-se à posse de bens móveis e imóveis. Tomando-se como variáveis dois bens que geralmente indicam a pertença à classe alta, constatou-se que 12 professoras possuem casa própria, um percentual significativo em uma sociedade com 32 milhões de pessoas na linha de pobreza ou abaixo dela. Apesar disso, somente duas professoras possuem automóvel, levando a concluir que as docentes pesquisadas, situam-se, em sua grande maioria, no nível em classe média da pirâmide social brasileira. (Cf. Tabela 3).

Tabela 3

Bens Familiares

	Frequência	%
Casa	10	62,5
Automóvel	1	6,25
Ambos	1	6,25
Nra [*]	4	25,0

^{*} Nenhuma das respostas

4.1.1.3. Instituições de ensino na educação infantil, ensino fundamental e médio estudaram

Em sua grande maioria (81,25%), as professoras entrevistadas freqüentaram, na educação infantil e ensino fundamental, instituições públicas. Apenas 18,75% estudaram em instituições privadas, o que as enquadra em padrões sócio-econômicos de classe média.

Quanto ao ensino médio, verificou-se um relativo equilíbrio, uma vez que, 43,75% delas estudaram em instituições públicas enquanto 56,25% freqüentaram

instituições privadas. Essa migração da escola pública para a escola privada, a partir do ensino médio, é indicativo de dois fenômenos: o descrédito experimentado pela escola pública ao longo dos anos e a maior probabilidade de aprovação de alunos de escolas privadas em vestibulares e concursos. Outro aspecto relevante é o fato de Senhor do Bonfim apresentar, tradicionalmente uma oferta de vagas inferior à demanda, especialmente no que se refere ao Ensino Normal ou Pedagógico.

Tabela 4

Tipo de Instituição frequentada durante a educação básica

T i p o	Educação Infantil Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Frequência	%	Frequência	%
Pública	13	81,25	7	43,75
Privada	3	18,75	9	56,25

4.1.1.4. Tempo de exercício no magistério/ na educação infantil

O tempo de exercício das professoras entrevistadas, no magistério, varia de 3 a 22 anos. Sendo que 25% têm entre 0 a 5 anos e outros 25% entre 5 a 10 anos. A maioria delas - 37,5%, tem entre 10 e 20 anos de atividade. Apenas 12,5% ultrapassaram os 20 anos com relação ao exercício em outras séries que não a educação infantil. Nesta, o exercício varia entre 2 e 15 anos, sendo que um maior percentual, 62,5%, leciona numa faixa de tempo que flutua entre 0 e 5 anos, isto é, possui pequena experiência na área. Um menor percentual - 31,25%, tem de 5 a 10 anos de atuação. Apenas 6,25% correspondendo a uma professora tem mais de 10 anos, não havendo nenhuma com mais de 20 anos de atividade na educação infantil.

O tempo na magistério é muito superior ao tempo na educação infantil, e um

fato nos chama a atenção: a PROF11 é a que tem mais tempo no magistério e, por sua vez a que tem menos tempo na educação infantil, tendo optado por esta há apenas 3 anos da aposentadoria, o que causou estranheza ao colegas:

“já trabalhei em todas as séries do ensino fundamental, muita gente disse, você é louca? É doida! Já vi que pirou mesmo...na reta de chegada, é engraçado isso...” (PROF 11).

O depoimento da professora revela uma resistência que ainda persiste por parte nos professores em trabalhar com educação infantil. Isto foi confirmado em alguns depoimentos após finalização das entrevistas. Uma delas declarou que, de acordo com as oportunidades, mudará de nível de atuação, pois a educação infantil é a menos valorizada. Segundo afirmou, até o pagamento dos salários dos professores desse nível de ensino, a prefeitura municipal efetua após o pagamento dos demais professores.

Tabela 5

Tempo de exercício no Magistério e na Educação Infantil

Anos	Educação Infantil		Magistério	
	Frequência	%	Frequência	%
0 a 5	10	62,5	4	25,0
5 a 10	5	31,25	4	25,0
10 a 20	1	6,25	6	37,5
Acima de 20	—	—	2	12,5

4.1.1. 5. Quantidade de filhos

Considerando-se a variável quantidade de filhos, percebe-se que a maioria das professoras se situa na média dos casais brasileiras, possuindo geralmente, entre 2 e 3 filhos (81,25%). Apenas uma professora possui mais de 3 filhos (6,25%) enquanto uma não possui filho algum (6,25%). (Cf. Tabela 6).

Tabela 6

Número de Filhos		
Quantidade	Frequência	%
1	1	6,25
2	9	56,25
3	4	25,00
4	1	6,25
Sem filhos	1	6,25

4.1.1.6. Síntese dos dados do questionário sócio-econômico

A análise do questionário possibilitou conhecer a situação sócio-econômica das professoras, fornecendo informações e contribuições que revelam as condições das professoras que atuam na educação infantil pública municipal de Senhor do Bonfim. Dentre as muitas informações coletadas, são dignas de destaque as seguintes: a maior parte se situa na faixa etária de 31 a 40 anos (9) e de 41 a mais de 50 anos (4), a grande maioria possui nível superior ou está fazendo curso de licenciatura em pedagogia; do ponto de vista econômico, predomina a renda de dois a quatro salários mínimos (62,50%), destacando-se três professoras que percebem de 6 a 10 salários mínimos (18,75%). Se a maioria possui casa própria (12) apenas duas professoras possuem automóvel; a maioria das docentes estudou na sua infância em

escolas particulares (13). Mas nove dentre elas cursaram o nível médio em escola pública; quanto ao exercício do magistério, 50% ensinam de 10 anos a mais de 20 anos, enquanto 62,50% exercem a educação infantil de 2 a 15 anos. Finalmente, quanto ao número de filhos, a maioria das pesquisadas se situa na média das famílias brasileiras (de 2 a 3 filhos).

4.2. Análise global das entrevistas

Considerando-se a linguagem como a marca característica do homem e local de produção de sentidos, busca-se com a presente análise apresentar as representações sociais detectadas e que resultam das elaborações feitas pelas professoras de educação infantil a respeito da infância.

A linguagem, segundo Macedo (2000), é reveladora, veiculadora e criadora de representações “cujas formas e significações estão inseridas no contexto social de sua produção e de seu uso” (p. 165)

As opiniões, crenças, informações, imagens, atitudes contidas nos discursos foram submetidas à análise de conteúdo de Bardin (1977), a partir de indicadores como frequência e importância atribuída ao tema, bem como seu sentido simbólico.

Buscou-se, com a análise de conteúdo, descobrir o sentido velado, indo além das palavras, das frases e das imagens.

A partir da sistemática da entrevista utilizada, dentro dos dois eixos que a embasaram: *sentindo e pensando a infância do outro*; e *sentindo, pensando e fazendo a infância do outro* surgiram algumas categorias, reveladas pelas discursos

das professoras. E que foram apresentadas no capítulo anterior

- **Categoria 1. Definição de infância/conceito** - engloba todas as unidades de análise em que os sujeitos enunciam o que entendem por infância.
- **Categoria 2. Percepção de infância** – engloba todas as unidades de análise, onde os sujeitos apresentam a sua percepção do que seja a realidade da infância.
- **Categoria 3. Idealização de infância** - nesta categoria, os sujeitos enunciam a infância através do desejo, idealização.
- **Categoria 4. Profissionalização e infância** - é composta pelas unidades de análise com as quais a infância e a prática docente estão relacionadas.

As categorias acima elencadas foram decompostas em subcategorias, e estas em unidades de análise que foram constituídas a partir dos conteúdos expressos nos depoimentos, como será demonstrado ao longo deste capítulo.

Esboçados, assim, os procedimentos que utilizados na condução do trabalho de campo, passa-se à apresentação de seus principais resultados.

4.2.1. Definição de infância/conceito

Analizou-se a frequência com que as unidades abaixo relacionadas aparecem nas falas das professoras, considerando-se a solicitação para indicarem quais palavras que associavam à infância.

As entrevistas revelam a imagem construída pela professora sobre a infância. Das 16 entrevistas realizadas, obtém-se as seguintes associações de palavras para representar a infância:

Tabela 7

Conceito de Infância

Unidade de análise ¹	Frequência	% ²
Lúdico/brincadeira/fantasia	15	93,8
Inocência/pureza/doçura	12	75,0
Esperança/futuro	12	75,0
Carinho/amor	11	68,8
Coisa boa	11	68,8
Felicidade	9	56,3
Curiosidade/Atividade	8	50,0
Divino/sublime/perfeito	4	25,0
Liberdade	4	25,0
Ser humano/gente	2	12,5
Criatividade	2	12,5
Violência	1	6,3

¹ Palavra/grupo utilizada para definir

² Relação com o número (16) de professoras

Do quadro apresentado pode-se depreender os seguintes aspectos representativos da infância:

4.2.1.1. A criança como *naturalmente* inocente, pura e boa

A infância é definida a partir de um olhar de... complacência/doçura/romantismo. Esta, em essência, é uma condição, a *natureza infantil*, que independe do estrato social onde a criança está inserida. Solicitados a

definir a infância, os sujeitos entrevistados emitiram os seguintes conceitos:

“É descobrir...é olhar a vida com olhos de **inocência**” (PROF1).

“É uma coisa assim tão...**tão pura**...uma coisa boa, assim...sei lá... eu não sei nem explicar...uma **coisa assim de Deus** mesmo...ser criança...**Acho criança uma perfeição**” (PROF6).

“**Ser manso... ser dócil... ter a característica mais linda** do mundo! **Acho criança meiga**” (PROF9).

Para as professoras, o fato do sujeito ser criança, indica ser detentor de todas as boas qualidades, como: inocência, bondade, pureza, ternura, meiguice:

“Coisas boas, **amor, carinho**, coisas boas mesmo...” (PROF7)

“É descobrir...é olhar a vida com **olhos de inocência**” (PROF1)

“**Alegria, bala, pirulito, brincadeira, inocência, pureza...**” (PROF 13)

O fato de ser criança, no olhar das professoras, garante a condição de pureza, inocência. Essas características são associadas a todas, indistintamente.

4.2.1.2. A infância como *naturalmente* lúdica

A palavra infância é associada a algumas outras. Considerando-se a frequência e a importância com que estas foram expressas nos discursos, entende-se a representação de infância como um momento mágico, lúdico, de liberdade, alegria.

A infância seria um estado de felicidade inerente a todas as crianças. Mais uma vez a universalidade envolve o sujeito infantil.

A criança é também associada a características como atividade, liberdade, brincadeira:

“(...) aquela **alegria de criança**, né? Vem Alegria, vem **brincadeiras**... tanta coisa boa...é tão bom...é tanta coisa boa...” (PROF6).

“Criança é um **ser ativo**, né? Ser criança é isso... é **sorrir**... é **brincar**...ser criança é isso...” (PROF5).

“**Brincar**... muita brincadeira (...)” (PROF2).

4.2.1.3. A criança como *naturalmente incompleta*

As crianças foram, em determinados momentos das falas das professoras, consideradas como futuro, esperança:

“futuro do Brasil” (PROF10)

“futuro, alegria, é tudo. Se não tiver criança, o mundo vai se acabar logo. Acho que é isso.” (PROF3)

“Esperança de um mundo melhor” (PROF5)

Em outros momentos do discurso a criança não é. Será alguém no momento em que se transformar em adulto.

4.2.2. Percepção de infância

Esta segunda categoria surgiu como resultado da percepção das professoras, em relação à infância contexto atual. Neste momento a infância é retratada em sua realidade dura, sofrida, explorada.

Tabela 8

Percepção da Infância na atualidade

Tema ¹	Frequência	% ²
Violentas/revoltadas	15	93,8
Adultas	8	50,0
Carentes	6	37,5
Inteligentes	3	18,8
Ótimas/boas/amorosas	3	18,8
Lindas	2	12,5
Sem fantasia	2	12,5
Sofridas	2	12,5

¹ A unidade de análise utilizada foi o

4.2.2.1. A violência na infância

Percebe-se que a violência é algo presente no cotidiano dessas professoras e das crianças, onde a agressividade é, muitas vezes, sinalizada pelas primeiras. No entanto, essa questão não é apresentada como fenômeno passível de análise crítica. É entendido, sim, como um fato, resultante das condições de vida das crianças. A ausência do lúdico, da brincadeira também é associado à infância na atualidade. Esta postura contradiz a maioria das referências à infância, apontada anteriormente, como fase de brincadeira. Constata-se assim que existe uma criança abstrata, ideal e uma criança real, sofrida, vítima da violência da sociedade, dos pais, menos da escola. É

digno de nota a ausência de referências à escola, só aparece como espaço de educação, quando aparece...

“muito voltada para a violência...criança não tem mais aquele... a essência do imaginário...da fantasia...não tem mais a fantasia...” (PROF5).

“tá complicado nesse mundo violento, principalmente as classes baixas assim, o futuro meio nebuloso, incerto, estudo muito pobre, a situação tá feia, porque as pessoas não tem emprego, vivem dependendo de esmola de governo, acho isso péssimo! O futuro tá meio feio, tem que ter muitas mudanças...” (PROF4).

“Pobre demais, não brinca na rua...não tem mais assim, essas... não brincam mais uns com os outros, é só violência, só assistem tv, não tem aquele companheirismo que tinha na minha época, que ia pra rua brincar...” (PROF13).

Nesse momento surge uma infância concreta, com condições precárias de vida, em relação à qual os adjetivos dão lugar à constatação do sofrimento, da pobreza, de abandono.

“Oh! Meu Deus, essa hora vai para casa e a mãe vai xingar, a mãe não vai ter paciência, não vai ter alimentação, o pai às vezes tá bêbado, tá desempregado. Essa é a realidade que eu tou vivendo lá... mas é difícil... eles tão muito sofridos...viu? muito sofrido... a maioria das crianças tá muito sofrida...” (PROF11)

4.2.2.2. O fim da infância

A criança aqui é percebida como um adulto em miniatura, sobre quem as obrigações, as responsabilidades e até a exploração são marcas dessas infâncias das camadas populares.

“Eu acho que a maioria não tem... essa liberdade porque veja que muitas crianças hoje já **tem q trabalhar, para ajudar, né?** as crianças não ter essa liberdade, coitados... acho que falta isso..” (PROF10).

“Problema, né? Porque tem certas crianças que hoje porque **não é criança, passou...** ela foi da fase de bebe para o que? para o adulto...**queimou a etapa dela** que ela tinha o que? queimou a etapa dela de criança tinha que e hoje em crianças o que? trabalhadoras, né? Que trabalha para sustentar a casa, aí...” (PROF7).

“É... sei lá... a situação não tá muito boa, não é? **Criança tem muita responsabilidade, são uns adultos... muita exploração**” (PROF9).

É uma postura contrária ao que foi definido anteriormente como infância: um estado de liberdade, aqui a criança não tem liberdade, queima etapas e é solicitada a entrar no mercado de trabalho.

4.2.2.3. A carência da infância

A infância é representada como carente afetivamente, como se os problemas sociais que a envolvem determinassem a chamada “carência afetiva”.

“São crianças que **precisam de muito carinho...** que a gente tem que ter muita paciência com elas, porque **são crianças carentes**, mesmo de carinho, tem muitas criança com problemas, com essa falta de amor, entendeu? E que elas buscam na escola...” (PROF2)

“São danados... carentes...**tem muita carência afetiva, né? por isso eles são muito estressantes...** mas tudo tem uma explicação, né? (conta histórias deles da violência diária) Essas coisas me estressam muito... eles são carentes por isso: muito irmão dentro de casa...a situação social deles, né? É muito difícil, e aí eu acho que essa danação que eles trazem, essa violência impregnada” (conta

casos de violência na sala de aula). (PROF13)

Concluindo esta primeira categoria do presente trabalho, é interessante chamar a atenção para o fato de que, ao se referirem à infância abstrata, natural, harmônica, feliz os sujeitos referem-se (em alguns momentos da entrevista) aos filhos, netos etc. E que ao pensarem na infância sofrida, marginal, trabalhadora referem-se ou pensam (como disseram) em seus alunos.

4.2.3. A idealização de infância - A infância como lugar de direitos

“Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.”
(Eduardo Galeano, 1999)

A afirmação da professora abaixo retrata todas as subcategorias identificadas na idealização de infância:

“Eu acho... seria com pai e mãe, uma família, pudesse ir pra escola... e pudesse brincar... e pudesse se alimentar direito.. acho que essa seria a infância ideal, e pais que soubessem... que não traumatizassem as crianças com certas coisas... tipo, é... entupa! pare! Não chore! Botasse de castigo...” (PROF13)

No questionamento da existência de um ideal de infância buscou-se confrontar as respostas desta com respostas da questão anterior. Se existe uma infância hoje, constatada, existiria uma infância ideal, desejada, sonhada? E o que o ideal de infância tem a nos revelar?

4.2.3.1. O lugar da família

A família é considerada pelas professoras como instituição necessária na condução de uma infância ideal.

“Eu acho... seria com **pai e mãe, uma família**, pudesse ir pra escola... e pudesse brincar... e pudesse se alimentar direito..” (PROF13)

“**que tenha um lar feliz, um lar completo**. Ela é meiga, ela é atenciosa... ela é boa em todos os sentidos. Agora, também tem crianças que pode ter tudo isso, ter esse lar feliz e por um motivo ou outro que gente não sabe, ela não ser a criança ideal, né?” (...) (PROF10)

“É aquela que tem **um lar perfeito**, que tem mãe, que tem pai, que tem carinho, que tem amor...” (PROF8)

Tabela 9

Idealização de Infância

Tema	Frequência	%
Família	7	43,75
Direitos	4	25,00
Escola	4	25,00
Fantasia	3	18,75
Sujeiro Infantil	3	18,75
Condição sócio-econômica	1	6,25

O que chama a atenção é o fato de a família ser representada, como culpada por todos os males que ocorridos à criança devendo sua formação se processar ser através de pai e mãe. Nesse momento, percebe-se uma desconsideração quanto às reais condições da maioria das famílias de crianças das camadas populares, pois em outros momentos as entrevistadas relatam a realidade de crianças que desconhecem

pais, familiares que trocam de parceiros freqüentemente, entre outros fatos relativos às famílias dos alunos.

4.2.3.2. Infância cidadã

Os direitos sociais da criança são encarados pelas professoras como fundamentais na realização da infância ideal.

“(pensa) Existe! Existe sim! Criança alimentada, criança respeitada, né? Com condição de se desenvolver totalmente, né? Com direito à cidadania...existe sim... existe... com vida... com direito à vida! Existe crianças que não tem direito à vida, ser cidadão, aprender a ser cidadão, com seus direitos respeitados ... a infância ideal é essa, que ele possa chegar numa escola e ser respeitado, (...) a gente se preocupa muito... não pensa de viver o dia de hoje, a gente pensa assim: preparar para o futuro, então deixa de viver aquele dia que ele tá sendo criança, de viver a infância dele, pula, passa aquela infância, pensa só no futuro. Que futuro é esse, né? A gente não tá deixando que eles vivam aquela fase. Porque a gente não tem fase? Vive de fases, todos nós temos fases, né? E a gente tá se esquecendo disso... cobra... cobra muito... exige muito...” (PROF11)

Os discursos das professoras refletem o distanciamento que há entre garantias e direitos, pois ainda se precisa assegurar que direitos básicos como alimentação, moradia, entre muitos outros, sejam efetivados.

4.2.3.3. A escola como meio de ascensão

A educação da criança encarado, pelas professoras como direito, não apenas social, mas humano

“(...) que ela ter direito àquela escola assim muito bem

organizada, ela ia ter direito à médico, à dentista, tudo ia ser muito chique, tudo muito bonitinho, e toda vez que ela precisasse do dentista, o dentista ia estar lá tratando ela, com todo carinho, com tudo, né? Eu acho que ela ia estar cercada de criança, pra brincar porque ela ia **ter direito a uma escola decente**, né?” (PROF3)

“que a criança pudesse ter acesso a **uma escola que lhe desse oportunidades**, que em casa pudesse ter o apoio da família até para desenvolver melhor” (PROF15)

Observa-se, que as questões levantadas pelas professoras em relação à situação da infância no mundo atual são encaradas mais como constatações do que como consequências de um processo histórico, isto é, parece não haver compreensão de que a situação dessas crianças sem infância têm determinações econômicas e políticas.

De um lado, há um discurso social e político sobre a infância de direitos, ao passo que, de outro, percebem-se práticas sociais relacionadas às crianças que não garantem seus direitos fundamentais. Ao mesmo tempo em que se procura respeitar os direitos da criança, muitas delas estão vivendo em situações adversas, enfrentando precárias condições de vida, vivendo situações que vão desde a exploração do trabalho infantil até o abuso e a exploração sexual por parte de adultos.

4.2.4. Infância e profissionalização

Na categoria infância e profissionalização surgiram, através das entrevistas, algumas subcategorias: a opção pela infância; identificação com a infância; a infância da sala de aula; a não-identificação com a infância; professor de infância: entre o real e o ideal. Em cada subcategoria surgiram unidades de análise que constam dos quadros, onde se expõe a frequência com que cada tema se apresenta no conteúdo do discurso das professoras. Nesta categoria abordar-se-à como os

professores são e como gostariam de ser.

4.2.4.1. A opção pela infância

As professoras entrevistadas, em sua maioria, justificam a opção pela educação infantil a partir de um referencial afetivo, em que o gostar de criança define a escolha profissional:

Tabela 10

Opção para trabalhar com a Infância

Tema ¹	Frequência	% ²
Gostar de criança	9	56,25
Falta de Opção	4	25,0
Sonho de criança	2	12,5
Cansaço de adulto	1	6,25

¹ A unidade de análise utilizada foi o

² Relação com o número (16) de professoras

4.2.4.1.1. O gostar de criança

A metade das entrevistadas defendeu o gostar de criança como fator fundamental na escolha da educação infantil como campo de atuação:

“Porque sou apaixonada (risos) sou muito apaixonada. Não gosto nem de falar (se emociona) **eu me emociono muito com criança, muito mesmo.**” (PROF 1)

“Ah! **Eu gosto de criança, adoro!** (...). Eu gosto de trabalhar com criança, **eu sei trabalhar com criança!!**” (PROF 16).

“(…) eu sempre **me identifico muito com as crianças, eu me derreto toda** quando eu vejo uma criança, (...) aí eu acho que eu

tenho **um dom de assim...**” (PROF2).

“Eu sempre gostei de criança...toda vida... (...) numa de sala de 12/13 anos eu não me imagino assim, eu gosto de criança, quanto maior, mais difícil..” (PROF 5).

Ainda é muito presente na realidade das nossas salas de aula de educação infantil a existência de profissionais com o mínimo de formação para atuar com crianças. É muito forte a crença no amor pelas crianças como fator determinante na escolha profissional.

4.2.4.1.2. A Falta de opção

Em algumas poucas, a afirmação de não ter tido outra opção fez-se presente:

“Falta de opção...” (PROF5)

“A princípio por falta de opção, eu estudei (...), aí , por falta de opção eu fiz o magistério, aí me chamaram para trabalhar logo quando eu terminei o magistério, me chamaram para trabalhar (...) e fui por falta de opção e... depois comecei a gostar, porque eu gosto da educação infantil” (PROF6)

“Para ser sincera mesmo...falta de opção...apesar de não descartar, dizer que não gosto... porque é uma série que exige muito.. 1º o stress, né? a preocupação porque eles são pequenos: medo de cair, medo disso .. medo daquilo... mas é isso mesmo, trabalho muito... e... às vezes, eu acho assim, eu me sinto assim meio insegura..” (PROF4)

A falta de opção é uma marca na escolha profissional de professoras em cidades do interior, pois as opções de formação em nível médio são poucas, principalmente depois da criação do curso de formação geral. Para muitas estudantes

das camadas populares a única forma de garantir uma ocupação profissional é recorrer ao curso de magistério.

4.2.4.1.3. O Sonho de infância

Percebe-se em algumas a realização de um desejo construído ainda na própria infância:

“Eu, quando era criança, brincava em casa de escolinha, né? Dizia: **“vou me formar professora”**, quando eu me formei, quer dizer, no meu pré-estágio foi em educação infantil, (...) ... Aí eu aprendi a gostar de criança, de menino, né? (...) foi bom, porque eu tive que ver a realidade dos meninos carentes... carentes de comida... carente de vestir... carente de calçar... “ (PROF 03).

“Porque eu sempre gostei...quando eu era mocinha, nova, eu já dava catecismo, já lidava com crianças, aí eu pensava assim: **“acho que vou trabalhar com criança, eu gosto de criança, vou ser professora”**, eu gostava de trabalhar com criança, até mesmo **brincava de escolinha e eu sempre era a professora**, aí eu já gostava...” (PROF 1).

Para algumas professoras, um desejo construído na infância ou nas experiências de evangelização é fortemente decisivo na escolha profissional.

4.2.4.1.4. O cansaço profissional

O depoimento de uma professora com 22 anos de atuação no magistério despertou especial atenção, faltando três anos para a aposentadoria, resolveu trabalhar com crianças (causando espanto entre amigos e familiares):

“Eu me **cansei de trabalhar com adolescentes** (...) porque assim...

eu gosto de adolescente, mas é... eles também tão sofrendo muito, e tava muito difícil trabalhar com eles, aí eu disse, não, **agora eu vou trabalhar com criancinha pequenininha, que pelo menos eu sei que é muito trabalho mas eu não vou me estressar...** Aí fui... mas graças a deus eu me identifiquei. Eu gosto... mas eu gosto de paixão, mesmo (...) onde eu tou, tou pensando neles, não consigo me desligar, acredita? Não é falsidade não, pode ver.... eu vejo uma coisa, vejo uma atividade diferente, ouço uma música me lembro deles... eu amo... realmente tou fazendo o que eu gosto”.(PROF 11)

Merece destaque o fato de que, à criança é associado o aumento do trabalho. Entretanto, prevalece a certeza de que não causará “stress”. Isto é confirmado no depoimento das professoras ao serem interrogadas sobre o que mais gostam no trabalho com crianças ao que elas responderam ser o carinho que estas demonstram por elas.

Ao serem questionadas sobre o que mais gostam no trabalho com crianças, as respostas fizeram emergir as representações sociais que as professoras construíram sobre a infância. Aí a criança, mais uma vez, é apresentada sem problemas, só com adjetivos positivos; e onde o ser carinhoso é a característica mais presente, seguida pelo ser curioso, verdadeiro.

“Quando as **mães chegam** de manhã falando que **eles me amam, que eles me adoram**, que eles só falam em mim dentro de casa. **Eles rezam por mim em casa...**” (PROF 13).

“**porque criança, tem sei lá, mais carinho**, mais... se apegam a gente, né?” (PROF9)

“**O carinho delas com o prof.**” (PROF16)

Outro aspecto que chama a atenção é a sensação de ser amada pelas crianças. Todas elas afirmaram adorar saber do carinho, amor que as crianças sentem por elas.

Tabela 11

Identificação com a infância

Tema¹	Frequência	%²
Carinho deles com as professoras	11	68,8
Interesse/conhecimento	5	31,3
Surpresas	4	25,0
Verdade	1	6,3

¹ A unidade de análise utilizada foi o

² Relação com o número (16) de professoras

4.2.4.2. A infância da sala de aula

A criança-aluno é apresentada como curiosa, verdadeira, carinhosa, dentre outras, confirmando uma imagem de criança natural, universal e desconsiderando-se as especificidades relativas “à inserção de gênero, classe, etnia e história”. Mas, majoritariamente, a criança é representada como violenta, terrível, danada, conforme colocado no item 4.2.1.2.

Tabela 12

A infância na sala de aula

Tema¹	Frequência	%²
Terríveis/danados/violentos	10	62,5
Maravilhosos/amorosos/ótimos	7	43,8
Carentes	4	25,0
Inteligentes	3	18,8

¹ A unidade de análise utilizada foi o

² Relação com o número (16) de professoras

“Eles são assim, inteligentíssimos. ..” (PROF1)

“Tem crianças lá de todo tipo... Maravilhosos... (risos) meigos, bem carismáticos” (PROF15)

“Ah! Cada um é uma **coisa mais linda** (se emociona)” (PROF7)

A criança-aluno também é representada como carente afetivamente

“São **danados... carentes**... têm muita carência afetiva, né? Por isso eles são muito estressantes...” (PROF3)

“São crianças que precisam de muito carinho... (...) porque são **crianças carentes**, mesmo de carinho” (PROF6)

“(...) e tenho alunos é... assim...posso dizer até assim... revoltados até... (...)” (PROF14)

“São **crianças boas**... o que falta para elas? Ter limite na hora certa, ter carinho, elas tem que saber o que é bom, do que é ruim, **elas tem que ter responsabilidade, para poder crescerem de uma forma correta**, e isso eu tou fazendo o possível...” (PROF5).

4.2.4.3. A não identificação com a infância

Nos questionamentos sobre o quais seriam os aspectos negativos e as dificuldades no trabalho com criança, as professoras entrevistadas, em sua maioria, afirmaram ser a indisciplina das crianças, conforme tabela.

Outro aspecto que chama bastante atenção é que tanto as dificuldades no trabalho com infância quanto o que elas menos gostam neste trabalho, são vista pelas

professoras como sempre alheios às crianças, (à exceção da agressividade, mas mesmo esta, é vista como reflexo de casa)

Tabela 13

O que menos gosta no trabalho com crianças

Tema ¹	Frequência	% ²
Agressividade/indisciplina	11	68,8
Condições de trabalho	6	37,5
Falta de apoio da família	5	31,3
Não saber lidar com as crianças	4	25,0

¹ A unidade de análise utilizada foi o

² Relação com o número (16) de professoras

4.2.4.3.1. Agressividade da criança

“É... é... eu não gosto **da agressividade**, eles brigam demais e eu não sei como controlar. Eu perco assim, eu mesmo fico descontrolada, porque eles mordem, eles batem...” (PROF5)

“Eu só não gosto de **criança rebelde**... risos” (PROF4)

“Aquele criança assim... **que é realmente indisciplinada**...que já vem de casa, vem com uma **certa raizinha grossa**...” (PROF12)

Mais uma vez a agressividade, a violência aparece fortemente nos discursos das professoras. Só que estas não são vistas como marcas da desigualdade e exclusão. São apresentadas como características das crianças, independente das condições sociais, econômicas em que essas mesmas crianças vivem.

4.2.4.3.2. Condições de trabalho

As condições de trabalho foram duramente criticadas pelas professoras, juntamente com o trabalho das coordenações pedagógicas.

“Falta de material... recursos.” (PROF3)

“Interação com a família, material didático também...” (PROF4)

“Principalmente é o material, o recurso didático... e o espaço...”
(PROF13)

Durante as entrevistas, pôde-se constatar o que é assinalado como condições precárias de trabalho: excesso de crianças em sala de aula, ausência de material didático (algumas escolas sem papel para o aluno utilizar), material impróprio para educação infantil, salas sem o mínimo conforto, ausência de ventilação e claridade.

4.2.4.3.3. A família como obstáculo

A família também é uma constante no discurso das professoras:

“Do desrespeito dos pais...” (PROF2)

“Falta de apoio assim da família” (PROF10)

“É a questão do... deixa ver... que vem da família, não é dele, não é? Com eles eu não sinto dificuldade não, de trabalhar com criança, não...” (PROF6)

O desconhecimento por parte da família quanto à necessidade de interação

com a escola é considerado pelas professoras, como obstáculo e fator de desmotivação para o desenvolvimento do trabalho com as crianças.

4.2.4.4. O professor de infância: entre o real e o ideal

O profissional para atuar em educação infantil, segundo as professoras entrevistadas, deve ter a afetividade como fundamento básico. Das 16 ouvidas, 25% apenas referiram-se à necessidade de conhecimento/estudo para lidar com crianças:

Tabela 14

O que deve ter um professor para atuar em educação infantil

Tema ¹	Frequência	% ²
Gostar de Criança	8	50,0
Estudo/conhecimento	4	25,0
Criatividade/agilidade	3	18,75
Paciência	1	6,25

¹ A unidade de análise utilizada foi o

² Relação com o número (16) das

“Gostar de criança... paciência... tem que ser uma pessoa estudada... né?” (PROF5)

“eu acho que tem que estudar. 1º - gostar. Depois paciência, porque eles tiram a paciência de qualquer cristão... depois tem que estudar muito, né? Porque não é qualquer pessoa... né?” (PROF13)

As demais professoras defenderam o gostar de criança como suficiente para atuar com educação infantil refletindo assim um desconhecimento da importância do trabalho nesse nível de ensino. Características como: paciente, afetivo, amoroso, criativo, descontraído, desinibido, ativo, humilde, identificam as características

necessárias segundo ao professor para atuar com infância.

“Eu acho que é assim uma pessoa que deve ter uma afetividade assim muito afluada...” (PROF2)

“ele deve ter... **ele deve amar**, ele deve **gostar de criança**, né? Ele deve **ter paciência**... porque se ele não gostar de criança, se ele não tiver paciência... é... e não souber brincar... ele deve ter **muita criatividade**, ele tem que ser assim sei lá, um professor, vamos supor assim...meio palhaço, até, para brincar, porque ele tem que participar de todas as atividades com as crianças, não é só você mandar...” (PROF5)

“**Tem que gostar de criança**, porque senão... (em outro momento ela diz q lidar com os pais é mais importante do que lidar com as crianças, porque essas últimas, são mais fáceis de ajeitar)” (PROF7)

O que parece contraditório é que, das professoras entrevistadas, 80% afirmaram não dispor de conhecimento, para lidar com crianças, conforme quadro a seguir.

Tabela 15

O que falta para atuar com educação infantil

Tema¹	Frequência	%²
Estudo/conhecimento	10	62,50
Material	1	6,25
Preparo Físico	1	6,25
Atitude mais severa	1	6,25
Como agir	1	6,25
saber mais brincadeiras	1	6,25
Não soube definir	1	6,25

¹ A unidade de análise utilizada foi o

² Relação com o número (16) das professoras

Cabe observar que um dos primeiros questionamentos invariavelmente explicitados refere-se à insuficiência de conhecimentos/estudos para a prática profissional. A análise do material permite tocar a angústia que cerca o sentido da profissão nesse momento e nesse espaço. Para essas profissionais, seu trabalho é desvalorizado socialmente, por mais que os discursos político-ideológicos possam veicular outra imagem. As informações de sua prática profissional falam e dizem desta desvalorização, concretizada nos baixos salários, na precariedade das condições de trabalho.

“Muita coisa ainda, eu ainda preciso aprender muito...”
(PROF11).

“Falta mais conhecimento, porque cada dia que eu... a gente vai convivendo, vai conversando, a gente vê que tem muita coisa que a gente não sabe” (PROF8).

“Muito estudo assim... essas coisas em mim... falta muito... falta ler muito... a teoria, me falta.” (PROF13).

“Falta... ler mais... tem gente que diz q trabalhar com educação infantil é fácil.... muito pelo contrário, é muito mais complexo do que se imagina, porque você se depara com cada coisa que você nem imagina.” (PROF16).

Duas professoras, apenas, não se referiram à necessidade de mais conhecimento para atuar em educação infantil. Coincidentemente (ou não), são as duas com mais tempo na profissão: 21 e 22 anos, respectivamente:

“(pensa muito) eu acho que falta eu me ... **aprender mais brincadeiras**, porque eu sei poucas brincadeiras... né?” (PROF 10)

“**Eu queria estar mais preparada, preparo físico** (risos) porque eu não agüento o pique deles, não minha filha, eu queria para correr, mas não tá dando não, a minha limitação...” (PROF 11).

4.3. Integração dos resultados

Diante do exposto no início deste capítulo (4.2), o que vemos sobre as crianças, quando se volta olhar para as professoras de educação infantil? Constatase que aquelas são representadas como lúdicas, felizes, puras, boas, possíveis de ser (ainda não sendo), carinhosas, enfim: “Criança é tudo de bom na vida.” (fala da PROF 11).

Percebe-se, já no início da fala das professoras, a presença de alguns aspectos tratados no quadro teórico, dentre eles o sentimento *rousseauiano* de “bondade natural do homem”. Segundo Rousseau, a infância é um tempo à parte, o tempo em que a natureza humana, ainda não corrompida pela sociedade, guarda toda sua pureza e inocência e que por isso deve ser preservada, com o intuito de ser cultivada por meio da educação. Condição que é constatada também por Souza (2001, p. 45)

“(...) o que se evidencia com frequência é que a criança, jamais vista por inteiro, como membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente, (...) por isso, acabamos nos convencendo de que a criança é uma categoria desvinculada do social, impermeável às relações de classe, apenas um organismo em processo de socialização (...).”

Constata-se com isto, que não se consegue resgatar o lugar social da criança como um ser interatuante com a história do seu tempo, modificando-a ao mesmo

tempo em que é modificada por ela.

Neste item serão retomados os quatro grande blocos de categorias para aprofundá-los tomando como referência o quadro teórico.

4.3.1 Conceito de infância para as professoras

Analisando-se as falas das professoras, percebe-se as seguintes representações sociais que emergem sobre a infância: felicidade, inocência, pureza, bondade, liberdade, entre outras.

O lúdico, a brincadeira foi fortemente apresentado nos discursos das entrevistadas, onde o brincar é associado à infância, mas, segundo Silva (1997) *apud* Füllgraf (2001), brincar é uma maneira das crianças serem no mundo e é o modo pelo qual constróem cultura e história. Contudo nem todas as crianças têm tempo e espaço para o “fazer-lúdico”. Entre estas estão tanto as crianças que ficam na rua quanto as crianças que ficam na frente da televisão. O mesmo ocorre as crianças que desde muito cedo começam a trabalhar, ainda que todas devessem ter o tempo de:

(...) usufruir do prazer de jogar bola, da alegria da socialização com outras crianças, da criatividade, da fantasia, e da liberdade, (...) o tempo das crianças das classes populares é cada vez mais apropriado e explorado pela fúria da exploração das pequenas e grandes empresas nacionais e transacionais ou ainda pelo trabalho doméstico (p.23)

A infância, também, é usualmente associada a um período de plena felicidade, alegria esfuziante, satisfação diuturna. Para Cesarino (1983) *apud* Abramovich (1983),

Quem criou o “mito da infância feliz” foram obviamente os adultos. As crianças estão muito ocupadas em viver seus momentos, bons e maus, para gastarem o tempo em cogitações sobre o que teria sido o seu antes. Vivem no agora, isto é, vivem. (p.12)

Essa necessidade de atribuir a plena felicidade à infância é uma característica adulta, em que os momentos de dor, tristeza, sofrimento, saudade, medo, angústia é negado, numa tentativa de camuflar as dificuldades e colocar a criança à parte de um processo, preservado e resguardado das influências sociais, que, numa perspectiva *rousseauiana*, são consideradas perversas e nocivas.

A criança é membro de uma classe social e a mitificação da plena felicidade infantil, nega a estas o direito de ser sujeito com dificuldades, medos, ódios, e outros sentimentos comuns ao homem.

É interessante registrar aqui a fala de Abramovich (1983) na sua antologia “O sadismo de nossa infância”, onde ela afirma que, com o seu trabalho, procura “desmistificar, então a perversidade inerente à criança, usualmente camuflada em tudo que se dirige a ela” (p.10). Mais uma vez percebe-se o pensamento de Rousseau influenciando a representação sobre a criança, em que esta é concebida como inocência original, que é corrompida pela sociedade.

Outra representação elaborada pelas professoras é a de futuro/possibilidade. A criança é vista como uma possibilidade. É uma representação que teve origem no Iluminismo, e inaugura, com sua preocupação em livrar o homem do mal do não-saber, uma certa preocupação com a criança. Mas essa preocupação não tinha como objetivo cuidar dessa etapa de vida e sim apressar o processo de torná-lo homem racional, adulto. A partir daí, a infância passa a ser compreendida como uma fase efêmera, passageira e transitória, que precisa ser apressada. “Crescer é tornar-se um

ser de razão e esse amadurecimento, tal como o das frutas na estufa, precisa ser aligeirado”. (Pereira e Souza, 1998, p.29).

Para Rosemberg (1984), na sociedade-centrada-no-adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa.

A infância deve ser ultrapassada para atingir o paradigma adulto. Aqui, o educador (formal ou informal) não se relaciona com a criança concreta, mas com o futuro adulto. (idem, p. 25)

Conceber a criança como uma possibilidade é uma marca do discurso adulto sobre a infância. Quem de nós nunca falou ou ouviu a clássica pergunta: “o que você vai ser quando crescer?” refletindo a preocupação com o que a criança vai se transformar e não com o ser social que ela é. O questionamento de Rubem Alves (s/d) “uma criança não é, ela só será depois que crescer, ela só será depois de transformada em meio de produção?” reflete a nossa impressão sobre a constatação no discurso adulto da criança como um sujeito-que-não-é, que será.

4.3.2. Percepção de infância

As declarações das professoras sobre a forma de perceber a infância na atualidade, apresentam algumas contradições com as da categoria anterior (definição), pois se lá elas eram puras, felizes, doces, boas, entre outras, neste momento elas passam a ser violentas, sofridas, adultas, exploradas. Percebe-se claramente aí uma separação entre as infâncias. Entre a infância real, da sala de aula, da comunidade, da pobreza, da marginalidade e a infância ideal, a dos sonhos, (talvez) da família, da mídia.

Reforça a nossa idéia a afirmação de Narodowski (2000)

Digamos isto: são dois pólos de atração – a infância da realidade virtual e a infância da realidade real. Uma infância da realidade virtual “harmônica e equilibrada” versus uma infância da realidade real “violenta e marginal” (p.175)

Narodowski (idem) afirma que entre a infância hiper-realizada (a criança que realiza a infância com as novas tecnologias e guia a vida dos adultos) e a des-realizada (infância independente, autônoma, que vive nas ruas, trabalha desde muito cedo), encontra-se a maioria das nossas crianças.

Outra representação da criança é quanto ao processo de *adultização* de que nos fala Ariés (1981), em que a criança era vista como um adulto em miniatura, assumindo atitudes, atividades, vestimentas e dificuldades desse universo.

As falas das professoras remetem-nos à Postman (1999) que prenuncia o fim da infância e anuncia o existência do adulto-criança podendo ser definido, segundo ele, como um adulto cujas potencialidades intelectuais e emocionais não foram ainda realizadas. Mas estas não são significativamente diferentes daquelas associadas à infância:

Há evidência a ser observada na fusão do gosto e estilo de crianças e adultos assim como nas mutáveis perspectivas de instituições sociais importantes como o direito, as escolas, os esportes. E há evidências do tipo “pesado” – cifras sobre alcoolismo, uso de drogas, atividade sexual, criminalidade etc – que implica uma declinante distinção entre infância e idade adulta (Postman, 1999, p. 134)

Portanto, considerar a criança como um adulto não é um “privilegio” da nossa atualidade. Ariés denuncia a existência dessa prática já há alguns séculos.

A criança também é representada como carente, e esse discurso é muito mais comum do que possa parecer. Ele está constantemente presente na fala do professor da escola pública, não sendo diferente com essas professoras de educação infantil.

O discurso da carência das camadas populares surgiu no bojo da escola nova, em que as crianças das camadas populares são vistas como carentes culturais. A tensão social gerada pela pobreza e suas conseqüências é encarada pela sociedade como fatalmente natural, não se podendo interferir. Segundo Macedo (1991) o *modus* de apreensão da criança das classes pauperizadas é um terreno fértil para ascensão de conceitos como privado, deficitário e marginal. Atente-se para o fato dessa representação estar fortemente impregnada no olhar do professor, fazendo-o rotular quase todas as ações com motivos desconhecidos para eles, como carência.

4.3.3. Idealização da infância

O ideal de infância é permeado pela necessidade de garantias básicas de sobrevivência, em que a alimentação, a família, a escola, o brincar estejam presentes. Muito fortemente presentes nos discursos estão as denúncias da ausência dessas garantias. Num país com uma política marcadamente clientelista e autoritária, onde esses direitos são vistos normalmente como dádivas, é interessante perceber essa inquietação das professoras em relação as crianças com quem trabalham.

As garantias estabelecidas pela Constituição de 1988 e pelo ECA⁹ como: direito à vida e à saúde; direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; direito à convivência familiar e comunitária; direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; direito à profissionalização e à proteção no trabalho, na grande maioria das vezes não se constituíram em práticas, estando muito longe dos direitos dos menores,

idealizados pelo movimento social que deu origem ao documento.

Segundo Füllgraf (2001), embora os artigos proclamados na Constituição de 1988 e no ECA reconheçam, entre outros, os direitos da criança, inéditos na legislação brasileira, e reconheçam o dever do Estado e do sistema público de garantir melhores condições de vida à infância, estes direitos ainda não se transformaram totalmente em fato.

4.3.4. Profissionalização e infância

Ao declararem o motivo da opção pela educação infantil, as professoras majoritariamente, afirmaram que foi por gostar de crianças. Os argumentos delas contrariam o discurso de Lanter (1999), que aponta, a partir da década de 1990 uma mudança na forma de pensar a função do profissional que educa a criança. Passa aí a priorizar a formação na área, contrariando o estereótipo do profissional apaixonado mas despreparado. Embora para as professoras entrevistadas o gostar de criança seja fundamental para uma atuação significativa. O discurso delas é impregnado de expressões que denotam afetividade, como carinho, amor, paciência, humildade. Isto reflete um desconhecimento das reais funções do profissional que trabalha com educação infantil.

Segundo Cerisara (2002), em seu trabalho sobre “as professoras de educação infantil: entre o feminino e o plural”, as docentes desenvolvem um trabalho permeado pela emotividade e domesticidade, em oposição à racionalidade e objetividade “a que se convencionou associar aquilo que é profissional” (p.105).

⁹ Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990

A identificação com a infância ocorre, também, por motivos afetivos. O carinho da criança é apontado como fator fundamental. As crianças mais uma vez são representadas como carinhosas com as professoras. Este fato denota uma visão romantizada, que segundo Kramer (1993) desconsidera os aspectos sociais e culturais no olhar para a criança.

Mais uma vez o discurso das professoras se contradiz, pois se acima elas falam do carinho das crianças para com elas aqui elas denunciam a criança da sala de aula como terrível, violenta, danada. Interessante lembrar que elas trabalham com crianças de 3/6 anos, mostrando um desconhecimento dos estudos sobre a formação da criança. Para elas, as reações das crianças são sempre vistas como rebeldia e agressividade. Segundo Rosemberg (1984), essa necessidade de rotular significa uma atitude do adulto para proteger-se de comportamentos desagradáveis para si próprio e uma tentativa de normatização do comportamento infantil.

Concluindo essa interpretação, importa enfatizar que a professora de educação infantil considera ideal gostar de criança para atuar nesse nível de ensino, onde os conhecimentos são colocados em plano inferior. Freire (1999) defende que o aspecto afetivo da relação adulto-criança é fundamental no processo de desenvolvimento humano, mas não o afeto romantizado “onde o educador deve ter amor pelas crianças sem objetivar o que é isso, terminando por não avançar além do sentimento de pena e dó.” (p. 88-89).

A mesma autora defende a qualidade das ações desenvolvidas em salas de educação infantil. Para tanto, as pessoas que aí trabalham precisam estar em constante processo de formação, ampliando as experiências com as crianças através do conhecimento. Para as professoras de educação infantil entrevistadas, é exatamente o conhecimento que falta a elas para atuação nesse nível de ensino,

confirmando que a prática tem se pautado na intuição, afetividade e na ausência de fundamentos teóricos. Este fato denuncia a precariedade dos cursos de formação de professores e a escassez de iniciativas do poder público no sentido de aprimorar esses profissionais.

CONCLUSÃO

Verdade

A porta da verdade estava aberta,
Mas só deixava passar
Meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
Porque meia pessoa que entrava
Só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
Voltava igualmente com meio perfil
E os meios perfis não coincidiam.
Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
Onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
Diferentes uma da outra.
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 miopia.

(Carlos Drummond de Andrade)

O presente trabalho de pesquisa teve como objetivo conhecer as representações sociais que os professores de educação infantil da rede pública municipal de Senhor do Bonfim, elaboram sobre a infância.

Durante todo o processo de estudo jamais estive incluída entre os seus propósitos o de chegar a resultados definitivos, mas a análises aprofundadas e aproximativas acerca de um fenômeno - as representações sobre a infância dos professores de educação infantil da rede pública municipal de Senhor do Bonfim.

Trago Drummond para a conclusão, para dizer que aqui tem uma opção, uma leitura, uma compreensão, um olhar, e não uma verdade. Assim como também têm suas opções as professoras entrevistadas, sendo essa opção consciente ou não. Trago aqui uma trajetória de pesquisa, onde a opção é feita menos por miopia, mais por utopia, mais por acreditar na importância, no significado do olhar à infância

A realização da pesquisa foi marcada pela minha experiência em trabalhos anteriores com professores que desenvolvem atividades educativas com crianças de 0 a 6 anos, seja nos cursos de formação docente em serviço, seja na formação realizada na universidade como alunos do curso de pedagogia com habilitação em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, ambas com ênfase no trabalho com crianças.

A inquietação persistente ao longo desses anos de trabalho (conforme relatado no capítulo I), resultou na busca do conhecimento das representações sociais que os referidos professores elaboram sobre infância. No decorrer das atividades de pesquisa, compreendeu-se que, ao representar a criança a professora o faz não somente reproduzindo ou repetindo sua infância, embora essas imagens da infância sejam fortemente evocadas, mas a reconstituem, aproveitando todas as imagens, crenças, olhares, percepções, opiniões, e principalmente vivências sobre o que é ser criança.

Esse processo de construção das representações sociais, conforme discutido no capítulo II, não é algo simples, dado, linear. O que foi percebido é que as representações desveladas contêm várias nuances, não são estáticas, são complexas, apresentam traços da complexidade que marcam a trajetória humana.

A partir da análise dos depoimentos das professoras entrevistadas uma

realidade é fortemente constatada: as professoras apesar de conhecerem as condições concretas de vida das crianças com as quais trabalham - e essas sabemos quão difíceis são – concebem-nas como abstratas, destituídas das condições que caracterizam um sujeito. Elas, as crianças não possuem marcas da subjetividade, são todas iguais, naturais, passando todas pelas mesmas fases. As professoras esquecem que, como nos afirma Souza e Kramer (1988) a criança é um ser social, uma pessoa, um “cidadão de pouca idade”, enraizada num todo social que a envolve e que nela imprime padrões (de autoridade, de linguagem e de outros aspectos sociais) diferentes do modelo de criança que existe nos manuais. Essa compreensão, esse nosso conhecimento de quem é a criança concreta com quem trabalhamos é condição, então, para que atuemos com ela na pré-escola no sentido de favorecer o seu desenvolvimento pleno e o seu conhecimento amplo sobre a realidade física e social.

Conclui-se que a infância é representada de duas formas: em um momento, ela é idealmente: pura, lúdica, boa, inocente, entre outros adjetivos que denotam carinho, romantismo. Em outro momento ela é: violenta, danada, sofrida, explorada. No primeiro caso, é fruto de uma construção idealizada de infância, em que normalmente a referência é a criança da mídia, de casa, netos, filhos, etc. Na segunda, a construção sobre o sujeito infantil é referenciada na prática com os alunos.

Esse estudo vem confirmar o que muitos estudiosos da infância têm denunciado: a criança é desconsiderada como sujeito social. Para corroborar a afirmação, utilizo Kramer (1991) que defende a idéia da criança como um ser social que tem uma história, que vive uma geografia, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo o seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais

estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com a sua própria inserção nesse contexto.

Apesar da constatação de que as representações das professoras sobre as crianças com as quais trabalham direcionam-se no sentido acima descrito, não se poderia limitar cada professora a uma única representação. É impossível afirmar que determinada professora faz uma representação idealizada ou que outra faz uma representação mais realista. O que se constata é a afirmação desses elementos nos discursos, fornecendo dados para identificação do porquê da ocorrência de determinadas ações ocorrerem em sala de aula.

Outro elemento pode ser interpretado a partir dos depoimentos: as professoras entrevistadas, ao que tudo indica, não tiveram oportunidade em seus processos de formação de refletir seriamente sobre as questões que foram colocadas. Nos cursos de formação de professores seja em nível médio, superior, seja em cursos de formação em serviço. Percebe-se que precariedade desses cursos no que diz respeito ao olhar do professor sobre a criança.

A ação pedagógica que o professor desenvolve traz as marcas do seu olhar sobre as crianças. Os depoimentos proporcionam essa constatação. Daí a necessidade de nos determos sobre os cursos de formação de professores para atuarem com crianças de 0 a 6 anos. Necessário se faz que sejam revistas as diretrizes epistemológicas desses cursos, criando espaços para que a dimensão social do ser criança seja considerada. Outra questão considerada importante durante o desenvolvimento da pesquisa é a discussão sobre a própria infância do professor. Nas entrevistas, as professoras referiram-se muitas vezes à sua própria história para justificar algumas respostas aos questionamentos levantados.

É exatamente neste ponto que se chama a atenção para os limites do presente trabalho: a intenção de trabalhar com a infância das professoras, teve como objetivo compreender as origens das representações sociais destas. Esse propósito foi abandonado tão logo percebeu-se a complexidade do processo de identificação/conhecimento dessas representações. Inclui-se como possibilidade de estudos futuros a retomada da história das infâncias das professoras.

Acredita-se que o presente trabalho contribuirá para ampliação dos debates sobre infância, uma vez que ele aguça a percepção da necessidade de rever as formas de inclusão da temática infância nos cursos de formação de professores. Por outro lado, possibilita a revisão das práticas das coordenações pedagógicas da Secretaria de Educação do município de Senhor do Bonfim, (considerando a parceria Universidade do Estado/ Prefeitura Municipal) permitindo que esses momentos não sejam apenas espaços de direcionamento de práticas, mas também espaços de discussão teórica sobre as crianças com as quais os professores trabalham.

Enfim, cabe a cada um de nós que acreditamos que as crianças são seres sociais, e não apenas seres psicológicos ou em desenvolvimento, em crescimento, em evolução (por mais que concordemos com o fato de que há evidentemente uma evolução biopsicológica universal. Convém sairmos da denúncia como bem nos ensinou o mestre Paulo Freire e partirmos para o anúncio. Anúncio de novos tempos no tratamento da infância, ou melhor, das infâncias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. e KRAMER, S. (1991). “O Rei Está Nu”: Um debate sobre as funções da pré-escola. In: SOUZA, S. J. e KRAMER, S. *Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola,. p. 21-33.

ABRAMOVICH, F. (org). (1983). *O mito da infância feliz*. São Paulo: Summus.

ALMEIDA, H. M. (2000). Educação infantil: Estudo sobre formação de professores para creches e pré-escolas. Disponível em: <<http://www.meubrfree.com.br/~pedagogiadeStaQ/edinfagosto2000.html>>

Acessado em: 13 de abril de 2003. Brasília.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. (2001) Representações sociais: desenvolvimentos atuais a aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. (org). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 57-73.

ANDRADE, C.D. (2002). *Corpo*. Rio de Janeiro: Record.

ARIÈS, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara.

BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa/Portugal: Edições 70.

BAUER, M. e GASKELL, G. (2002). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.

BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília.

BRASIL (1995). Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: Peres.

BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96, de 20 dezembro.

BUJES, M. I. E. (2002). *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A

CAMPOS, M. M. (1999). A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP. n.68. v. 20. dez.

CAMPOS, P. H. F. (2000). As representações sociais de “meninos de rua”: proximidade do objeto e diferenças estruturais. In: MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA, D.C. *Estudos Interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Goiânia: AB.

CAMPOS, R.(2001).Anjos Caídos. *Educação*, São Paulo, ano 27, n.237, p.36-44, jan.

CESARINO, A. C. (1981). Comportamento agressivo: uma espécie de “abacaxi”. In: ABRAMOVICH, F. (org). *O sadismo de nossa infância*. São Paulo: Summus.

CHAMBOULEYRON, R. (1999). Jesuítas e as Crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, p. 55-83

CHOMBART DE LAUWE, M-J. (1991). *Um Outro Mundo: A Infância*. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo.

CHOMBART DE LAUWE, M-J. e FEUERHAHN, N. (2001). A representação social na infância. In: JODELET, Denise. *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 281-299.

DEL PRIORE, M. (1999). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.

DUVEEN, G. (1995). Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. (orgs). *Textos em representações sociais*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 261-293.

FLEURY, M. das G. (1996). Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Z. M. R. de. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, p. 131-158.

FRANCO, M. L. P.B. (2003). *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora.

FREITAS, M. C. de. (org) (1997). *História Social da Infância no Brasil* . 2ed. São Paulo: Cortez.

FÜLLGRAF, J. B. G. (2002). *A infância de papel e o papel da infância*. Florianópolis, 2001. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/^ndi/doc/jodete.zip>>
Acessado em: 14 de julho.

GALEANO, E. (1999). *De pernas para o ar - a escola do mundo às avessas*. Rio de Janeiro: LP&M.

GHIRALDELLI Jr, P. (1996). *Infância, educação e neoliberalismo*. S. Paulo: Cortez.

GUARESCHI, P. et. al. (2000). Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética. Petrópolis, RJ: Vozes.

GUIDO, H. A. de O. (2002). A concepção filosófica de infância na modernidade: a contribuição humanista e racionalista. In: KOHAN, W. O. (org.). *Ensino de Filosofia*. Perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, p. 195-211.

JOVCHELOVITCH, S. (2001). *Representações Sociais: Saberes Sociais e Polifasia*

Cognitiva. Blumenau: EDUcadernos – série estudos e pesquisas.

JODELET, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 17-44.

KENNEDY, D. (1999). As Raízes do Estudo da Infância: História Social, Arte e Religião. In: KOHAN, W. O. e KENNEDY, D. *Filosofia e Infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 129-159.

KRAMER, S. (1991). O papel social da pré-escola pública. In: SOUZA, S. J. e KRAMER, S. *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola. p. 49-57.

KRAMER, S. (coord). (1993). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 6.ed. São Paulo: Ática.

KRAMER, S. (2003). *A Política do Pré-Escolar no Brasil: A Arte do Disfarce*. 7.ed. São Paulo: Cortez.

KRAMER, S. (2002). Educação Infantil: comemorando as lutas. *Revista de Educação CEAP*. Salvador, n.36. p.115-125, mar/mai.

KUHLMANN Jr, M.(1998). *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica*.

2.ed. Porto Alegre: Mediação.

LAJOLO, M. (1997). Infância de Papel e Tinta. In: FREITAS, M. C. *História Social da Infância no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, p. 225-246.

LANTER, A. P. (1999). A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, S. et al. *Infância e educação Infantil*. Campinas, SP: Papirus, p. 131-156.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MACEDO, R. S. A. (1991). *O Sentido da Pré-Escola Pública*. Salvador, Ba: Editora Universitária Americana.

MACEDO, R. S. A. (2000). *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA.

MADEIRA, M. (2001). Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P. *Representações Sociais*. João Pessoa/PB: editora Universitária.

MARCILIO M. L. (1997). A Roda dos Expostos e a Criança Abandonada na História do Brasil:1726-1950. In: FREITAS, M. C. *História Social da Infância no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, p. 51-76.

MATOS, J. C. (2001). O educador no terceiro milênio. *Revista de Educação CEAP*. Salvador, dez/fev.

MELLO, S. A. (2000). Concepção de criança e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emília., *Cadernos da F.F.C.*, São Paulo, v.9, n. 2, p.83-93.

NARODOWSKI, M. (2000). Adeus à infância (e à escola que educava) In: SILVA, L. H. da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, p.172-177.

OLIVEIRA, F O. de, WERBA, G. C. (1999). Representações Sociais. In: *Psicologia Social Contemporânea*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 104-117

OLIVEIRA, M. K. de. (1998). Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio-histórico. SP: Scipione.

PENN, H. (2002). Primeira infância: a visão do Banco Mundial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.115, p. 7-24, março.

POSTMAN, N. (2002). *O desaparecimento da infância*. reimp. Rio de Janeiro: Graphia.

QUINTERO, J. (2000). *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. Campinas, Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tesejucrema.zip>> Acessado em: 14 de julho de 2002.

RIVERO, A. S. (1996). *A Infância na Visão de Profissionais da Educação Infantil Pré-Escolar*. Florianópolis, Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/andriv.html>> Acessado em: 10 de julho de 2000.

ROCHA, E. A. C. (2002). *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Campinas, 1999. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/elocan.html>> Acessado em: 14 de fevereiro.

ROSEMBERG, F. (1984). *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global.

SÁ, C. P. de. (1999). *Núcleo Central das Representações Sociais*. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

SÁ, C. P. de. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*.

Rio de Janeiro: EdUERJ.

SALLES, Leila Maria. *A Representação Social como Mediação da Relação entre Homem e Mundo*. IN: adolescência, Escola e Cidadania: contradição entre o genérico e o particular. SP: UNESP, 1998 p. 19-42.

SANTOS, B. de S. (2002). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4.ed. São Paulo: Cortez.

SANTOS, M. de F. de S. (1996). A velhice na zona rural: representação social e identidade. In: NASCIMENTO-SCHULZE, C. Novas contribuições para teorização e pesquisa em representação social. *Coletâneas da Anpep Vol. I, n.10, set.*

SOUZA, S. J. (2001). Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. 5ed. In: KRAMER, S. e LEITE, M.I.F.P. *Infância: fio e desafios da pesquisa*, Campinas, SP: Papirus.

WARTOFSKY, M. ^a (1999). Construção do mundo da criança e a construção da criança do mundo. In: KOHAN, W. O. e KENNEDY, D. (orgs) *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 89-128.

ANEXO A**QUESTIONÁRIO PARA O PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO**

1. Nome
2. Idade
3. Nível de escolaridade: Médio () Superior ()
4. Instituição onde estudou na educação infantil e ensino fundamental: Pública ()
Privada ()
5. Instituição onde concluiu o ensino médio: Pública () Privada ()
6. Tempo de exercício no magistério: 0 a 5 () 5 a 10 () 10 a 20 ()
Acima de 20 ()
7. Séries nas quais atuou: Educação Infantil () Magistério ()
8. Tempo de exercício na educação infantil: 0 a 5 () 5 a 10 () 10 a 20 ()
Acima de 20 ()
9. Renda familiar: 2 a 4 salários mínimos, 4 a 6 salários mínimos, 6 a 10 salários
mínimos ou acima de 10 salários mínimos
10. Possui casa própria? Sim () Não ()
11. Possui automóvel? Sim () Não ()
12. Exerce outra atividade concomitante ao magistério? Qual?
13. Motivo de ter optado pela educação infantil para atuação

ANEXO B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

QUEM É A INFÂNCIA

- 1 – Para você, o que significa ser criança?
- 2 – Como você vê a situação da criança no mundo atual?
- 3 – Quando você ouve a palavra infância o que lhe vêm à mente?
- 4 – Existe uma infância ideal? Como seria

INFÂNCIA E AÇÃO DOCENTE

1. Porque você escolheu trabalhar com crianças?
2. O que você mais gosta em trabalhar com criança? Por que?
3. O que você menos gosta em trabalhar com criança ?Por que?
4. Quais as dificuldades que você enfrenta em trabalhar com crianças?
5. Como são seus alunos?
6. O que você mais gosta em seus alunos?

7. O que você menos gosta em seus alunos?
8. Que tipo de atividade seleciona para seus alunos? Porquê?
9. O que você pensa quando seleciona atividades para seus alunos?
10. Quais as dificuldades que os seus alunos demonstram na aprendizagem?
11. Com quantos anos uma criança deve entrar na escola? Porquê?
12. Como você gostaria que seus alunos fossem? Porque?
13. O que você já leu sobre criança?
14. O que você já leu/estudou que não foi especificamente sobre criança, mas que lhe ajuda a lidar com elas?
15. Sente-se preparada?
16. O que falta em você para atuar com crianças?
17. O que deve ter um professor para trabalhar em educação infantil?
18. O que deve saber um professor para trabalhar em educação infantil?
19. O que não falamos?
20. Para finalizar, Criança é....