

Ano 10, Vol XIX, Número 1, Jan-Jun, 2017, Pág. 310-326.

INFÂNCIA, CRIANÇA, EDUCAÇÃO INFANTIL E PAPEL DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DE DOCENTES DE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

CHILDREN, CHILDREN, CHILDREN EDUCATION AND TEACHER'S ROLE IN THE PERSPECTIVE OF CRUCES AND PRE-SCHOOL TEACHERS

Sinara Almeida da Costa

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo identificar as representações sociais de professoras de creches e pré-escolas, públicas e particulares, sobre a infância, a criança, a Educação Infantil e o papel do professor. A base teórico-metodológica apoia-se na Teoria das Representações Sociais e na Teoria Sociointeracionista de Desenvolvimento e Aprendizagem Humana. Foram realizadas entrevistas com oito professoras e a análise do material coletado mostrou que os elementos presentes nas representações sociais de todas as docentes induzem à ideia de uma infância única, quando a criança é tida como alguém passivo ante as pressões do meio. A representação mais forte sobre os objetivos da Educação Infantil é preparar a criança para o ingresso no Ensino Fundamental. Ensinar conteúdos ditos escolares às crianças faz parte da representação das docentes sobre o seu papel. A marca do senso comum nas representações sociais das professoras indica que a formação profissional, aparentemente, não colaborou de forma significativa para o questionamento de suas representações, o que gera a necessidade da criação de espaços de formação que possibilitem a reflexão sobre essas representações.

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

ABSTRACT

The purpose of this research is to identify the social representations of teachers of day-care centers and pre-schools, public and private, about childhood, children, early childhood education and the role of the teacher. The theoretical-methodological basis is based on the Theory of Social Representations and Socio-Interaction Theory of Development and Human Learning. Interviews were conducted with eight teachers and the analysis of the collected material showed that the elements present in the social representations of all teachers induce the idea of a single childhood, when the child is considered as passive before the pressures of the environment. The strongest representation about the goals of Early Childhood Education is to prepare the child for entry into Elementary School. Teaching school content to children is part of teachers' representation of their role. The common sense brand in the social representations of the teachers indicates that the professional formation, apparently, did not collaborate in a significant way to the questioning of its representations, which generates the necessity of the creation of spaces of formation that allow the reflection on these representations.

Keywords: Child Education, Social Representations, Teachers.

INTRODUÇÃO

Os estudos de Piaget (1974, 1986), Vygotsky (1989, 1996) e Wallon, (1981, 1989) dentre outros, sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na idade de

zero a seis anos, apontam o importante papel da infância na vida de qualquer ser humano.

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

Dados do censo evidenciam que houve um crescimento do atendimento destinado às crianças de até seis anos. Esse crescimento quantitativo, porém, não foi acompanhado pela promoção da qualidade (CRUZ, 1996; ANDRADE, 2002), o que não se justifica no plano legal, já que, de acordo com a legislação vigente, a oferta de Educação Infantil não só é uma obrigação do Estado como também deve ser oferecida com qualidade.

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

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

Quando, porém, se fala em qualidade na Educação Infantil, não se pode deixar de enfatizar o importantíssimo papel da professora¹, que assume um lugar privilegiado no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Para que possa, entretanto, desenvolver um trabalho de qualidade na Educação Infantil, isto é, levando em consideração as características e necessidades de bebês e crianças de até seis² anos, a professora precisa dominar uma gama de conhecimentos específicos para tal fim, tendo a consciência da importância de seu papel e da responsabilidade que assume acolhendo tal profissão.

¹ A opção pelo emprego do feminino “professoras” quando referido à Educação Infantil, deve-se ao fato de ser, predominantemente, formado por mulheres o quadro atual de docentes desta primeira etapa da Educação Básica.

² No período em que esta pesquisa foi realizada, as crianças de seis anos ainda faziam parte da Educação Infantil. Atualmente, de acordo com a Resolução nº. 0410/2006 do Conselho de Educação do Ceará as crianças que completarem seis anos até 30 de abril do ano em curso, serão matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Neste sentido, inúmeros são os estudos que aliam a qualidade dos serviços ofertados às crianças em creches e pré-escolas à formação profissional de suas professoras, como os de Rosemberg (1994) e Cerisara (1996). Outros ensaios também defendem a formação da educadora infantil condizente com as especificidades do trabalho com crianças pequenas e rompem com a visão de que o modelo da escola de Ensino Fundamental é adequado para formar essas profissionais (CERISARA, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002, por exemplo).

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

É razoável, no entanto, supor que a atuação profissional das professoras será influenciada não só pela melhoria das suas condições de trabalho, mas também pela possibilidade de contarem com uma formação inicial³ e continuada, e com um acompanhamento pedagógico especializado. Por outro lado, torna-se fundamental que tais propostas de formação possibilitem uma reflexão sobre a realidade social e institucional concreta onde trabalham estas profissionais, valorizando seus saberes, no sentido de que, compreendendo melhor os problemas do contexto profissional, possam melhor se instrumentalizar para transformá-lo.

Para que os cursos de formação ultrapassem, todavia, a mera divulgação de modelos considerados “adequados” e “eficientes” para o trabalho com as crianças e promovam transformações qualitativas e significativas na forma como as professoras agem no interior das instituições, faz-se necessário qualificar melhor a prática pedagógica dessas docentes. Uma das condições para que isso aconteça é compreender o que realmente pensam essas profissionais acerca das crianças com as quais trabalham, dos objetivos da Educação Infantil e do seu papel de professora. Aprender tais idéias possibilitará perceber que conteúdos e estratégias são mais eficientes para promover um

³ A formação inicial acontece nos cursos que habilitam os professores para o magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, que são oferecidos em dois níveis de ensino, o ensino médio e o superior. Integrada a esta, encontra-se a formação continuada, que corresponde a toda formação posterior e complementar à inicial, podendo acontecer dentro e/ou fora das escolas a partir de variadas modalidades (presenciais ou a distância).

trabalho pedagógico de maior qualidade, mais estimulante e prazeroso para elas e para as crianças.

2 OBJETIVOS

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado que objetivou identificar as representações sociais de professoras de creches e pré-escolas sobre a infância, a criança, a Educação Infantil e o papel do professor, no intuito de melhor compreender alguns dos fatores que embasam o trabalho docente.

Considerando que as representações sociais articulam idéias que circulam na sociedade, reconstituídas na vivência de cada sujeito, em sua história e suas relações, e que neste conjunto está a formação recebida, buscou-se, ainda, entender como as representações sociais das professoras são influenciadas pela formação que tiveram⁴.

3 METODOLOGIA

Nesta pesquisa, foram investigadas as duas etapas da Educação Infantil, creches e pré-escolas. Esta opção ocorreu por se acreditar que uma clientela diferenciada pode suscitar, nas professoras, diferentes formas de conceber a criança, ou seja, baseou-se do pressuposto de que as professoras têm representações distintas da infância, das crianças, dos objetivos da Educação Infantil e, conseqüentemente, do papel que devem desempenhar nessas instituições, de acordo com a faixa etária com a qual trabalham, já que as representações sociais são formadas, dentre outros aspectos, de acordo com os grupos nos quais interagem os sujeitos.

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

⁴ É necessário esclarecer que não se pretendeu fazer uma relação direta entre representações sociais e formação, mas sim focalizar a formação como um elemento a mais para compreender as representações sociais das professoras.

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

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

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

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

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

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

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

a formulação de concepções comuns ou complementares acerca do desenvolvimento da criança e da educação que lhe deve ser oferecida.

Como, em geral, os cursos de Pedagogia, no Brasil, e mais especificamente na cidade de Fortaleza não ofertam disciplinas específicas para o trabalho na Educação Infantil (PINAZZA, 2003), foi considerado importante que as professoras formadas por outras instituições, que não a UFC, não houvessem cursado disciplinas específicas para trabalhar com essa faixa etária durante a graduação.

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

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

4 RESULTADOS

4.1 *As representações sociais sobre infância e criança*

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

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

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

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

Observa-se, assim, que a infância é vista como um acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, ou seja, não relacionado a temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo⁵.

Esse mito da infância feliz, porém, se depara, na própria fala das docentes, com uma realidade que desvela um outro lado do mundo infantil. Os trechos das entrevistas a seguir expressam isso:

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

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

Pode-se observar que, apesar de perceberem, pelo contato diário com as crianças no interior das instituições, a realidade (algumas vezes muito cruel!) vivenciada por elas em outros meios que não exclusivamente o escolar, a representação social das professoras sobre infância não parece ter sido abalada.

Coerente com essa visão romântica de infância, a representação social sobre criança predominante entre as todas as professoras é pautada sobre uma suposta carência que ela teria, seja de ordem socioeconômica, afetiva ou cognitiva.

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

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

⁵ É importante destacar que os exemplos mencionados são recortes de idéias comuns às professoras que participaram da pesquisa, não havendo, portanto, distinção entre as representações daquelas que atuam em creches ou pré-escolas, sejam elas públicas ou particulares.

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

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

(...) A gente conversa com eles [alunos], mas mesmo assim eles... **tem uns que não querem saber e rasgam mesmo!** (SUZY, creche pública, UFC). (Fez-se realce).

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

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

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

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

A maior carência das crianças [tanto da escola pública quanto da escola particular] é a carência afetiva. (...) Na particular porque os pais vivem num ativismo muito grande, então assim, acabam... e a criança tem essa necessidade. (AMANDA, pré-escola particular, UFC).

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

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

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

4.2 As representações sociais sobre os objetivos da Educação Infantil

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

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

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

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

Observa-se que essa representação sobre o objetivo da Educação Infantil é coerente com a visão de criança (carente, com capacidades limitadas e necessitando de

proteção e limites) vista na seção anterior. Dessa forma, para as professoras, cabe às creches e pré-escolas compensar as crianças pela suposta ausência de determinados cuidados⁶ (sobretudo no meio familiar) julgados importantes por elas, como atestam os depoimentos a seguir:

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

Então, é o parar pra conversar com essa criança. É o parar desse pai que não tem mais tempo de sentar com a criança: “ah vamos encaixar, vamos construir um castelo”. (MARTA, creche particular, UVA).

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

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

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

⁶ Nesse caso, o termo “cuidar” assume sentido amplo, adquirindo um caráter de zelo pelo bem-estar físico e emocional das crianças.

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

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

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

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

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

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

4.3 A representação das professoras sobre o seu papel nas instituições

A análise das entrevistas mostrou que a representação social predominante entre as professoras sobre o papel assumido por elas é coerente com os objetivos atribuídos às

instituições de Educação Infantil, quais sejam, preparar seus alunos para o ingresso no Ensino Fundamental e guardar e alimentar as crianças.

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

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

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

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

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

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

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

É interessante observar que o fato de trabalhar determinados conteúdos com crianças de três anos não parece ser algo muito tranquilo para Gláucia. Se assim o fosse,

ela não precisaria aumentar a idade dos seus alunos como uma possível forma de legitimar sua prática.

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

Faz-se necessário destacar que, de acordo com a Teoria das Representações Sociais, as características de qualquer ser humano que vive em um meio social não são particulares, mas, ao contrário, são fortemente influenciadas pelas idéias, valores, crenças... presentes na sociedade e que perpassaram toda sua vida. Dessa forma, muitas das atuais características das professoras provêm da sua experiência como alunas. Segundo Oliveira-Formosinho (2006) “... todos os professores têm no seu currículo discente uma longa aprendizagem de que emergem representações acerca do que é ser professor”. Assim, valores bastante comuns (e tradicionais!) na sociedade, no que concerne à relação professor-aluno, como o respeito incondicional à figura do professor, por exemplo, ainda parecem muito fortes entre estas profissionais.

Dessa forma, a função disciplinadora assumida pelas docentes, possivelmente, consequência, dentre outros aspectos, da alta exigência de respeito delas em relação aos seus alunos, parece ser presença marcante na relação entre eles, já que foi mencionada por quase todas as entrevistadas, principalmente aquelas que trabalham em instituições particulares. De acordo com as professoras, a função disciplinar é traduzida nas instituições por meio de horários rígidos para cada atividade, como, por exemplo, estudar, lanchar, brincar... sendo o menor tempo destinado a esta última. Como, para as professoras, a brincadeira parece ser algo inerente a qualquer criança, não tem sentido dispensar muito tempo para seu planejamento e execução.

A função de guardar e alimentar as crianças enquanto suas mães trabalham fora, característica de uma educação essencialmente assistencialista, também é assumida pelas professoras entrevistadas. Nesse caso, tal atribuição restringe-se às profissionais da creche pública, como pode ser constatado no depoimento da professora Gláucia:

A função dela [creche] é... receber... é acolher, é o acolhimento dessas crianças, né, entendeu? Dos pais, né, a procura dos pais... A função, assim, o objetivo maior que eu acho é esse. E nossa função é acolhermos essas crianças, sabe? É essa acolhida, né, ter todo esse trabalho voltado pra elas, sabe? (...) Aqui nós temos que estar atentas a essa parte da higiene, sabe, e da alimentação. Como eu disse, tem crianças famintas aqui dentro. Comem mais do que a gente, um adulto. Eles comem, eles repetem o prato de comida. Já comem já olhando pro do coleguinha, se vai deixar, se não quer mais, ou então a gente pega aqui na cozinha... É assim! E a gente não pode esquecer essa parte aí. A prioridade das creches do município é essa também.

De acordo com Campos (1994), sendo a creche tão somente a garantia de um lugar seguro e limpo onde as crianças possam passar o dia, ao profissional que lá trabalha diretamente com as crianças cabe exclusivamente a tarefa de limpar e alimentar, cuidando para que não haja risco de acidentes⁷.

Observa-se, dessa forma, que alguns temas, como a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, precisam ser apreendidos em sua especificidade para que possa haver uma reflexão mais contundente sobre as representações sociais das professoras em relação à clientela atendida e ao seu papel.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, pôde-se perceber que os elementos presentes nas representações sociais de todas as docentes induzem à idéia de uma infância única e descontextualizada, imersa em um vazio social e político, onde a criança é tida como alguém carente e passivo ante as pressões do meio no qual está inserida.

A representação sobre os objetivos da Educação Infantil encontra-se sobre dois eixos: preparar a criança para o ingresso no Ensino Fundamental (idéia mais forte e freqüente) e guardá-la enquanto sua família trabalha fora de casa. É importante lembrar que o fato de algumas professoras acreditarem ser a “guarda” um dos objetivos primordiais da Educação Infantil não exclui a permanência, simultânea, da visão

⁷ É importante chamar atenção para o fato de que a função de guarda assumida pelas professoras da creche pública não exclui o exercício de uma prática, também, preparatória, como visto anteriormente.

preparatória como sendo, também, constituinte de sua representação. Dessa forma, as duas idéias não são excludentes, mas complementares.

Ensinar conteúdos ditos escolares às crianças, como ler, escrever e contar, por exemplo, faz parte da representação de todas as docentes sobre o seu papel de professora de Educação Infantil. Essa representação, decorrente das anteriores (da criança como sujeito carente e que, portanto, não pensa adequadamente e não possui valores morais, e da Educação Infantil, prioritariamente, como etapa preparatória para a entrada no Ensino Fundamental) e somada a elas, colabora para a edificação de uma representação de professora em que prevalecem atitudes rígidas e disciplinadoras para com os alunos, em que as regras e limites parecem condições para a aprendizagem.

A marca profunda do senso comum nas representações sociais das docentes, como pôde ser constatado até aqui, indica que o saber científico a que tiveram acesso não foi suficiente para influenciar de forma considerável seu modo de pensar, ou seja, a formação, inicial ou continuada, pelas quais passaram as professoras, aparentemente, não colaborou de forma significativa na elaboração/desmistificação⁸ de suas representações. Mesmo aquelas professoras que cursaram disciplinas consideradas específicas para o trabalho com crianças pequenas não demonstram, nas suas representações, a influência dos conhecimentos provenientes dessa experiência, o que é motivo de preocupação e configura-se como fonte de reflexão.

É importante deixar claro, entretanto, que o fato de não terem sido percebidas grandes interferências da formação nas representações das entrevistadas não significa que a formação não possa contribuir na constituição/questionamento delas. Por outro lado, a posse de uma titulação que habilite o trabalho com crianças pequenas não garante que isso aconteça e que a professora venha a desenvolver um trabalho de qualidade junto a elas, já que inúmeros fatores de outra ordem também interferem, como, por exemplo, as vicissitudes das políticas públicas destinadas à área. Isso significa dizer, entre outras coisas, que não se pode delegar total responsabilidade exclusivamente à formação, já que outros elementos (ideologia dominante, ausência de uma identidade profissional, condições de trabalho desfavoráveis...) também interferem na elaboração/reelaboração das representações. Ainda se acredita, contudo, que a formação constitui uma possibilidade importante para que determinados valores e

⁸ Desmistificar, aqui, significa desmascarar, destituir do caráter mítico, misterioso, ilusório, falso.

crenças, propagados na sociedade, sejam repensados. Neste sentido, se faz necessária uma revisão sobre o modo como acontece essa formação para que dela se possam extrair melhores e mais eficientes resultados.

6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosemeire Costa de. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

CAMPOS, M. Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília, 1994.

CERISARA, A. B. **A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996.

_____. **Professoras de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Projeto de Pesquisa.** O atendimento em creches comunitárias na cidade de Fortaleza: diagnóstico da situação atual. Fortaleza: FAGED/UFC, 1996.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Infância e Educação Infantil:** resgatando um pouco dessa história. Fortaleza, CE: SEDUC, 2000.

_____. Educação Infantil: uma identidade em construção. **Vida e Educação**, ano 3, n. 9, pp. 10-12, abril/ maio, 2006.

KRAMER, Sônia; ABRAMOVAY, Miriam. **O rei está nu:** um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos CEDES.** São Paulo, n.9, p. 27-38, 1991.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. **Desenvolvendo qualidade em parcerias:** nove estudos de caso. Trad.: Ana Maria Chaves. Lisboa: Porto, 1996.

_____. **Seis Estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

PIAGET, J; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança.** São Paulo: Difel, 1974.

PINAZZA, M. A. Identidades, formações e carreiras de profissionais de Educação Infantil. In: **VII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores**. Águas de Lindóia, São Paulo, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do Profissional de Educação Infantil através de Cursos Supletivos. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

_____. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

Recebido em 20/3/2017. Aceito em 20/6/2017.

Sobre a autora e contato

Sinara Almeida da Costa - Doutora em Educação (UFC, 2011). Mestre em Educação (UFC, 2007). Professora e Pesquisadora da Graduação e Pós-Graduação (UFOPA). Coordenadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (UFOPA). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI/UFOPA). E-mail: sinaraacs@hotmail.com