

## REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA SOBRE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM PROCESSUAL

Suely Soares da Nóbrega – IFRN  
[ss-nobrega@hotmail.com](mailto:ss-nobrega@hotmail.com)

Adelaide Alves Dias – UFPB  
[adelaide.ufpb.@gmail.com](mailto:adelaide.ufpb.@gmail.com)

Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança - NUPEC  
Agência Financiadora: CAPES/PROCAD

### Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo comparar as representações sociais sobre a docência na educação infantil dos alunos que estão iniciando e concluindo o curso, analisando, portanto, a contribuição da formação inicial docente na construção de suas representações. A partir da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978), investigamos a importância dos processos de formação nas RS dos futuros pedagogos. Dentre os 118 alunos que participaram da primeira etapa da pesquisa, selecionamos para realizar a entrevista semiestruturada os que cursavam o 1º e 9º períodos, além de atuarem na educação infantil com experiência de 1 a 5 anos. Corresponderam, a esses critérios, três alunos de cada período. Os dados foram coletados, a partir dos aspectos sobre os motivos da escolha do curso de Pedagogia, as expectativas em relação ao curso, e os elementos considerados mais importantes para a formação do professor de educação infantil. Os resultados das entrevistas foram submetidos ao programa informático Alceste (Análise Lexical por Contexto de um Conjunto de Segmentos de Texto) que tem como base um único arquivo e indica o que Reinertapud Camargo (2005) chama de unidades de contexto iniciais (UCIs). Este software foi utilizado, pois permite analisar os dados provenientes de entrevistas que se apresentam com grande quantidade de material textual. Nesse estudo, a análise é aplicada a um *corpus*, intitulado “educação” construído por seis entrevistas que correspondem às UCIs e a partir dessas, o programa faz a segmentação em unidades de contexto elementar (UCEs), classificadas em função do tamanho do *corpus*, com base nas palavras e frequência. As implicações para a formação inicial docente que aparecem nas RS dos alunos de Pedagogia consistem na possibilidade de elaborar e implementar políticas públicas que assumam compromissos com a formação da criança cidadã, reconhecendo as suas especificidades; valorizando o lúdico como ciência, compreendendo suas interfaces para o desenvolvimento da criança e estabelecendo o trabalho docente como profissão. Os futuros professores assumem o compromisso e a responsabilidade com a educação das crianças. Reconhecem também a necessidade de articular o brincar, o cuidar e o educar, embora entre os formandos não tenha sido evidenciado o reconhecimento da teoria na prática educativa. Propomos para as políticas públicas de formação docente a parceria universidade e instituições de educação infantil, oportunizando aos futuros professores a participação no projeto político pedagógico do curso de pedagogia. Por fim, esperamos que esse estudo possa contribuir para a construção do conhecimento e reflexão da formação docente, em especial da Educação Infantil, que tem o cuidado e a educação das crianças como funções essenciais para o seu desenvolvimento integral. Este

trabalho fomentou novas pesquisas concernentes à docência na educação infantil e o seu papel no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento integral da criança no pleno sentido da infância.

Palavras-chave: Representação Social; Docência; Educação Infantil.

## **Introdução**

Nossa pesquisa tematiza a contribuição da formação inicial docente na construção de representações sociais dos futuros professores de educação infantil. Isso implica refletir sobre as políticas públicas concernentes à formação inicial docente, analisando as Representações Sociais de futuros professores, alunos do Curso de Pedagogia, sobre a docência na educação infantil. Assim, questionamos: quais as Representações Sociais (RS) dos futuros pedagogos, alunos da UFRN/CERES, sobre a docência na educação infantil, constituindo reflexões para elaboração e implementação de políticas públicas que assumam compromissos com a formação da criança cidadã?

Ao refletirmos sobre o processo científico que norteia o percurso da pesquisa, assumimos concepções históricas, políticas e epistemológicas para compreender a complexidade que envolve a docência na educação infantil. Freire (2006, p. 28) nos lembra da importância da pesquisa, enfatizando que “[...] históricos como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. [...]. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”.

Dessa forma, estudar as representações sociais de futuros professores de educação infantil sobre a docência consiste na possibilidade de podermos compreender como as políticas públicas têm instituído diretrizes para a formação inicial na universidade, neste contexto em que o desafio é desenvolver ações que articulem cuidados e educação de crianças pequenas. Mas, também, contribui para refletir sobre como o futuro professor de educação infantil pensa e constrói suas escolhas, tendo em vista a prática educativa concernente ao trabalho docente com as crianças pequenas.

Para analisar as representações sociais dos alunos do Curso de Pedagogia da UFRN/CERES sobre a docência na educação infantil, realizamos a pesquisa de campo. Esta etapa se efetivou, primeiramente, com a aplicação da técnica de associação livre<sup>1</sup> de palavras

---

<sup>1</sup>Segundo Nóbrega e Coutinho (2003, p. 68) “trata-se de um instrumento que se apoia sobre um repertório conceitual no que concerne ao tipo de investigação aberta que permite evidenciar universos semânticos e que colocam em evidência os universos comuns de palavras face aos diferentes estímulos e sujeitos ou grupos”. Os

com 118 alunos, matriculados no 1º, 3º, 5º, 7º e 9º períodos do Curso de Pedagogia da UFRN/CERES (devido o ingresso dos alunos acontecer apenas no primeiro período do ano, são matriculados, no primeiro semestre, os períodos ímpares e, no segundo, os períodos pares). Isso significa que o período inicial e de conclusão do Curso concentram-se no primeiro semestre do ano letivo.

Estruturamos o questionário sobre a evocação das respostas dadas a partir dos estímulos indutores, previamente definidos em função do objeto de pesquisa – a RS dos futuros pedagogos da UFRN/CERES sobre a docência na educação infantil – considerando as características dos sujeitos da pesquisa que serão entrevistados como idade, sexo, experiência e tempo de docência na educação infantil.

Os estímulos indutores seguem a ordem: 1 – docência; 2 – Educação Infantil; 3 – infância; 4 – desenvolvimento; e 5 – aprendizagem. A obtenção dos dados que ora trabalhamos ocorreu em sala de aula para todos os alunos presentes, logo nas duas primeiras semanas de aula no ano de 2012.

Participaram da primeira fase da pesquisa 118 alunos, sendo 39 do 1º período; 20 alunos do 3º, 5º e 9º períodos e 19 do 7º período, com faixa etária entre 16 e 49 anos, oito do sexo masculino e 110 do sexo feminino.

Neste trabalho, enfatizamos a segunda etapa que teve como objetivo comparar as RS dos alunos que estão ingressando no Curso de Pedagogia e os que estão concluindo, buscando compreender as interfaces inerentes à formação docente mediante suas experiências acadêmicas, pessoais e profissionais. Nesta, realizamos entrevistas semiestruturadas. Dentre os 118 alunos, participaram dessa segunda etapa, seis alunos, três do primeiro período e três do nono, visto que atendiam os seguintes critérios que selecionamos:

- alunos do 1º e 9º períodos;
- que atuam na educação infantil;
- com tempo de experiência de 1 a 5 anos.

Os resultados das entrevistas foram submetidos ao programa informático Alceste (Análise Lexical por Contexto de um Conjunto de Segmentos de Texto) que tem como base um único arquivo e indica o que Reinert apud Camargo (2005) chama de unidades de contexto iniciais (UCIs). Este software foi utilizado, pois permite analisar os dados provenientes de entrevistas que se apresentam com grande quantidade de material textual.

Com esse enfoque, espera-se que a pesquisa anuncie as implicações das políticas educacionais para a formação do educador infantil no sentido de estabelecer compromissos éticos e políticos com a criança cidadã, elucidando concepções sobre a docência que propiciem a concretização da qualidade do ensino nas instituições de nosso país.

### **Representações sociais: implicações para a docência na educação infantil**

Para uma discussão sobre a docência na educação infantil a partir das representações sociais dos docentes em sua formação inicial, torna-se imprescindível resgatar o contexto histórico responsável pela atual caracterização e desenvolvimento da educação infantil no Brasil, uma vez que as mudanças econômicas, políticas e sociais determinaram a disseminação de um conjunto de concepções sobre a infância e o papel da criança na sociedade como sujeito histórico e social.

Em nosso país, a história da educação infantil afirma-se a partir do final do século XIX, em consequência da inserção das mulheres nas indústrias, com fins puramente assistenciais e de atendimento médico. Segundo Oliveira (2007b, p. 17)

[...] enquanto os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades de guarda, higiene e alimentação.

No início do século XX, movimentos reivindicatórios por melhores salários e melhores condições de trabalho para a mulher contribuíram para a formação de sindicatos de trabalhadores. Em meados do mesmo século, foram estabelecidas normas, tendo em vista a elaboração de propostas para o atendimento infantil, porém com precariedade e caráter discriminatório.

Além disso, o contexto econômico e político presente nas décadas de 1970 e 1980, marcado por movimentos operários e feministas, propiciou a luta pela democratização da educação pública brasileira. Essa conquista é expressa na Constituição de 1988, que reconhece a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado.

Por outro lado, para superar uma educação assistencialista e compensatória, chegamos ao discurso hodierno que caracteriza e contextualiza a educação infantil, compreendendo a criança como ser histórico e social, sujeito que constrói o próprio conhecimento.

Nessa perspectiva, assumimos, neste trabalho, a concepção de docência problematizadora que, segundo Freire (2007) consiste no compromisso com a liberdade de educadores e educandos, sujeitos da prática educativa. Isso significa dialogar com a realidade, desmistificando as falácias da sociedade que exclui e fragmenta o conhecimento.

A docência, nessa perspectiva, fundamenta-se no ato cognoscente que estimula a crítica, a criatividade, a reflexão e ação sobre a realidade através da mudança que se faz na revolução de ideias, crenças, concepções, representações, propondo às crianças situações-problema desafiadoras e necessárias à compreensão do meio em que vive.

Serge Moscovici, no início dos anos 1960, elabora a Teoria das Representações Sociais, apoiado no trabalho da Sociologia moderna de Émile Durkheim, que propôs a expressão representação coletiva para indicar o efeito coercitivo do social sobre o individual, cujas crenças e ideias persistem ao longo do tempo, determinando os valores da sociedade.

Enquanto que, para Durkheim, as representações coletivas têm caráter estático – fazem com que as sociedades se mantenham coesas; conservam, preservam as estruturas – e são discutidas como um conceito, Moscovici atribui, às representações sociais, um caráter dinâmico – tem interesse na inovação e na mudança social – e as discute como um fenômeno.

A partir dessa construção teórica, Moscovici a transforma, resignificando o seu arcabouço para a representação social, que implica uma interação entre o social e o individual. Nessa perspectiva, Moscovici (1978, p. 28) admite que

A representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação.

Dessa forma, a Representação Social de docência na educação infantil revela o propósito de todas as representações sociais que é tornar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade, familiar como um processo de ancoragem e objetivação, termos que caracterizam a RS.

Compreender a docência no contexto atual requer ampliar as perspectivas de sua atuação na educação infantil, a partir das especificidades da criança que pensa, age, cria e recria suas hipóteses na interação com o outro, construindo conhecimentos diante das diversas linguagens que lhe são oportunizadas no espaço educativo, social e cultural.

Dessa forma, a docência constitui o trabalho pedagógico que precisa ser organizado, implementado e avaliado mediante as necessidades das crianças nas suas especificidades,

propiciando a articulação entre o educar, o cuidar e o brincar. Implica planejamento, organização do espaço, gestão de sala de aula, com vistas ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e sociocultural da criança.

Oliveira (2007a, p. 72) enfatiza:

[...] a docência não se restringe ao domínio do conteúdo a ser transmitido pelo professor em sala de aula, expande-se, portanto, ao processo de organização do trabalho pedagógico nos espaços da instituição, nos quais a sala de aula se constitui um deles. De tal modo, o planejamento a coordenação, o acompanhamento e a avaliação dos processos formativos realizados se constituem dimensões da gestão educacional e, portanto, do exercício da docência.

A docência na educação infantil se configura pela necessidade de compreender a criança como sujeito histórico, social, cultural e capaz de se desenvolver nas interações que estabelecem com o outro e com o meio em que está inserido. Por isso, não se limita apenas à sala de aula, mas se caracteriza pela capacidade de gerir o espaço educativo nas suas dimensões pedagógicas, políticas e socioculturais.

Defendemos, então, que a docência para a educação infantil aparece, nesse novo cenário, com a perspectiva de inserir o profissional na dinâmica das relações interdisciplinares, desafiando o próprio docente a construir suas experiências baseadas em pressupostos consubstanciados no compromisso ético de proporcionar às crianças vivências lúdicas e educativas capazes de compreenderem sua atuação no mundo dos adultos, mas como crianças que brincam, aprendem e testam suas próprias hipóteses.

### **Representações sociais dos futuros docentes: uma abordagem processual**

Com o objetivo de comparar as representações sociais dos alunos que estão iniciando e concluindo o curso, analisando, portanto, a contribuição da formação inicial docente na construção de suas representações, realizamos a entrevista semiestruturada. Dentre os 118 alunos que participaram da primeira etapa, selecionamos os que cursavam o 1º e 9º períodos, além de atuarem na educação infantil com experiência de 1 a 5 anos. Corresponderam, a esses critérios, três alunos de cada período.

Os dados foram coletados a partir de uma entrevista semiestruturada sobre os motivos da escolha do curso de Pedagogia, as expectativas em relação ao curso, e os elementos considerados mais importantes para a formação do professor de educação infantil.

Os resultados das entrevistas foram submetidos ao programa informático Alceste (Análise Lexical por Contexto de um Conjunto de Segmentos de Texto) que tem como base um único arquivo e indica o que Reinertapud Camargo (2005) chama de unidades de contexto iniciais (UCIs). Este software foi utilizado, pois permite analisar os dados provenientes de entrevistas que se apresentam com grande quantidade de material textual.

Nesse estudo, a análise é aplicada a um *corpus*, intitulado “educação” construído por seis entrevistas que correspondem às UCIs e a partir dessas, o programa faz a segmentação em unidades de contexto elementar (UCEs), classificadas em função do tamanho do *corpus*, com base nas palavras e frequência.

Numa análise padrão, após reconhecer as indicações das UCEs é o programa ALCESTE que divide o material em unidades de contexto elementar (UCEs). Elas são segmentos de texto, na maior parte das vezes, do tamanho de três linhas, dimensionadas pelo programa em função do tamanho do corpus, e em geral, respeitando a pontuação.

O programa Alceste aplicou o método de classificação hierárquica descendente para obtenção das classes. Deste modo, o programa revelou sete classes que correspondem a: **relação entre trabalho e professor; relação teoria e prática no curso de pedagogia; a importância da participação do futuro professor nas discussões do projeto político pedagógico do curso de pedagogia; relação criança e infância; aprendizagem e desenvolvimento da criança através do estímulo; o Instituto Euvaldo Lodi na formação do futuro professor mediante o estágio; o amor como base da educação das crianças pequenas.**

Verificamos que o *corpus*, constituído de seis entrevistas, deu origem às seis UCIs, sendo aproveitado todo o material para análise, ratificando a pertinência dos dados coletados. Este *corpus* foi dividido em 133 UCEs das quais 186, ou seja, 71,51% do total foram designadas para esta análise, originando as sete classes de segmentos de texto diferentes entre si. Após a redução das palavras às suas raízes, obtiveram-se 274 palavras analisáveis com frequência igual ou superior a quatro, 18 palavras instrumento e 14 palavras variáveis. As 274 palavras analisáveis ocorreram 4433 vezes.

Para analisarmos as representações sociais sobre a docência na educação infantil, apresentaremos os resultados que decorreram da estrutura temática de cada classe descrita pelo programa Alceste.

A classe um, organiza-se em torno de seis elementos: *aula, educação, infantil, pedagogia, professor e trabalho*. O número de UCEs que compõem esta classe é 25, ou

18,80% do total das UCEs classificadas. Foram utilizados nas respostas sobre o curso de pedagogia e os principais elementos considerados mais importantes para a formação do professor de educação infantil, com vistas à docência nesta modalidade de ensino. Para compreender o conteúdo desta classe, é necessário situar suas principais palavras nas UCEs significativamente associadas a ela.

O foco dessa classe é na relação entre trabalho e professor. Constitui-se, portanto, de perceber a docência como profissão, com vistas a uma formação teórica e prática do fazer educativo. O futuro professor, numa relação dialética e dialógica, reflete sobre sua prática e revela as contradições políticas e pedagógicas quando assume, no discurso: ora o objetivo de cursar pedagogia é a educação infantil, ora é trabalhar em outras funções na escola que não seja a docência.

Trabalho na educação infantil com 20 crianças, entre 2 anos e 3 anos de idade. De início, as minhas expectativas quanto ao curso de pedagogia é que eu possa mais para frente utilizar meus conhecimentos em sala de aula, apesar da educação está um pouco desvalorizada. Eu acredito que o curso de pedagogia é amplo, não somente para sala de aula. Meu objetivo é educação infantil, mas também tentar outros cargos, sair um pouco da educação também. [...]. O elemento que considero ser mais importante na formação do professor da educação infantil é conhecer o educando, sua família. Não é só chegar na sala de aula e fazer meu trabalho. O professor não tem que se envolver com as crianças, é profissional. Ele tem que conhecer a realidade de cada criança para poder saber agir. Fazer um trabalho bem feito, ou seja, gostar do que faz. Eu gosto de ser criativa com as crianças. (SUJEITO 3 – 1º PERÍODO).

A docência na educação infantil suscita, nessa classe, a necessidade de compreendê-la no contexto da formação do futuro professor, analisando as políticas públicas que interferem, nesse processo, além de desafiar o aluno do curso de pedagogia a conhecer a realidade educacional brasileira e os fatores implícitos na ação docente como profissão.

A classe dois compreende 13 UCEs, ou 9,77% do total. As palavras mais representativas desta classe são: *curso e pedagogia*. Nesta classe, o curso de Pedagogia é colocado como essencial para a formação do professor de educação infantil. A ênfase é no próprio curso de pedagogia, cuja preocupação está na relação teoria e prática.

Nessa relação, a docência se apresenta na formação docente inerente apenas ao estágio, distanciada da abordagem teórica. Esta é uma discussão para muitas pesquisas, visto que as concepções consolidadas durante o curso, revelando a teoria implícita, eclodem na prática pedagógica.



Mas, o curso de pedagogia me proporcionou muita teoria e pouca prática. Na verdade, a prática que eu vi foi no estágio, e eu não tinha tanta experiência, era muita teoria. O curso de pedagogia é muito bom, mas há dificuldade da relação teoria-prática. Você vê muita teoria e, na hora da prática não tem nada a ver com o que você estuda. Na verdade, eu estou vendo a prática, agora, trabalhando. (SUJEITO 4 – 9º PERÍODO).

Tornar o não-familiar, familiar se revela nas representações sociais sobre a docência do futuro professor de educação infantil, os caminhos e descaminhos da formação de professores em função da construção teórica, metodológica e política do ensino e da pesquisa vivenciada nas universidades. Os alunos, apesar de reconhecerem a importância da teoria, não a reconhecem na prática docente, exigindo a reflexão crítica da prática educativa.

Freire (2006, p. 22) considera que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. Por isso, os futuros docentes, ao se apropriarem de uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educativo, princípio defendido pela ANFOPE, compreendem os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos envolvidos na educação das nossas crianças.

A classe três apresenta 22 UCEs, ou 16,54% do total. Organiza-se em torno de seis elementos: *curso, disciplina, educação infantil, oportunidade, pedagogia, projeto político pedagógico e referencial curricular*.

Essa classe reflete a importância da participação do futuro professor nas discussões do projeto político pedagógico do curso de pedagogia, com vistas à compreensão das políticas públicas que norteiam a formação docente. Nesse ponto, as universidades, ao discutirem o projeto político pedagógico com a comunidade acadêmica, oportuniza um espaço de reflexão e vivência democrática.

Bem, minha turma foi a de 2008, a pioneira nesse novo currículo, nesse projeto político pedagógico. No caso, eu não cheguei a participar de nenhuma discussão, mas eu me lembro que, no início da faculdade, teve uma porque houve a junção de Antropologia e Sociologia da educação. Houve uma discussão para ver se ficava junto ou se separava, mas que continuou do jeito que eles já tinham determinado; ficou a junção. Um dos princípios dessa nova resolução é a relação da teoria e da prática. Eu percebi que durante o curso houve uma preocupação de estabelecer a teoria, mas de relacionar também com a prática. Por exemplo, houve quatro momentos de estágio, se eu não me engano no currículo anterior só tinha um momento de estágio e, já nesse novo projeto político pedagógico tem quatro momentos. (SUJEITO 5 – 9º PERÍODO).

A docência como participação na discussão, elaboração e avaliação de propostas pedagógicas se constitui nas representações sociais dos futuros professores, a necessidade de criar estratégias para a dinamização dessa participação nos espaços educacionais.

A classe quatro é composta por 12 UCEs, ou 9,02% do total. Caracteriza-se pela palavra: *criança*. Essa classe se concentra no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. A preocupação é não causar bloqueios à criança, mas organizar um espaço saudável, tranquilo para favorecer o seu desenvolvimento integral.

[...] ela precisa brincar na hora de brincar, ela precisa de limites na hora de ter limites, ela precisa se sujar, ela precisa cair, ela precisa chorar, ela precisa expressar a sua raiva, sem precisar entender o motivo do por que, ela precisa ser apenas criança, ela vai se tornar um bom adulto, a criança vai se tornar uma pessoa generosa, se tornar uma pessoa mais comprometida, ela vai se conhecer melhor, se ela tiver tido uma boa infância, teve a oportunidade de ser criança, e se os pais e educadores derem essa oportunidade, porque a criança vai se conhecer a partir do momento que os educadores permitem isso, não mostrando seus erros, não apontando aquilo que ela errou, mas apontando o que ela é capaz.[...]

A criança é bloqueada quando é mal direcionada pelo educador, quando o educador não vê as qualidades que a criança traz. A criança é bloqueada quando os educadores, os pais, não procuram entender a capacidade que cada um tem. Nem sempre uma criança tem a capacidade de outra, então vamos começar a perceber o que está gerando esses bloqueios. [...]. Eu gosto muito de teatro, gosto de trabalhar com teatro infantil: um mamulengo, um fantoche. Criança gosta muito disso, de repente você dá um nome ao fantoche, Maria, ela é tímida, eu vou tentar conversar, de repente uma conversa individual dinâmica, conversando com a criança, tentando fazer com que a criança perca a timidez com o educador, depois a criança perde a timidez com um coleguinha, chamar o coleguinha para brincar com essa criança, de repente eu vou aumentando esse grupo e vamos percebendo que a criança vai perdendo a timidez, é uma ideia minha, vai gerando na criança a capacidade de interagir com outra, a criança vai percebendo que a outra criança é importante para ela. O bloqueio muitas vezes acontece quando ela é agressiva, não é chamar somente a criança para conversar, ter uma interação lúdica, dinâmica com essa criança, então ela percebe que pode confiar em você e ela não precisa ter medo de errar, ter medo de se expressar, ela começa a se desenvolver, não terá mais bloqueio. (SUJEITO 2 – 1º PERÍODO).

Reconhece-se, nessa classe, a infância como a oportunidade para a criança conhecer, brincar, mas, também, ter limites, chorar e vivenciar atividades que lhe permitam desenvolver suas potencialidades.

A RS sobre a docência na educação infantil refere-se ao trabalho pedagógico com as crianças no sentido de ensinar, orientar, inclusive desenvolver atividades que proporcionem o cuidar, o educar e o brincar. Observamos, nessa representação, que as implicações quanto ao processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, não estão ainda definidas, pois os processos de escolarização e socialização das crianças são contraditórios, e requer cada vez mais aprofundamento dos pressupostos que envolvem essa temática.

A classe cinco compreende 13 UCEs, ou 9,77% do total. Organiza-se pelas palavras: *aprendizagem, desenvolvimento e estímulo*. O foco dessa classe é a aprendizagem e o desenvolvimento da criança através do estímulo, ou seja, oportunizar as crianças atividades que possam promover sua autonomia. Além disso, a curiosidade e a fantasia são elementos considerados, nessa classe, como essenciais ao desenvolvimento saudável da criança que precisa de carinho e cuidados.

A docência é representada, nessa classe, como estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança. O futuro docente, concluinte do curso de pedagogia, mediante os aspectos teóricos internaliza uma prática docente baseada no como a criança aprende e se desenvolve, refletindo sobre o seu papel, nesse processo.

Destacamos, então, a relevância da formação inicial docente para os professores de educação infantil, visto que ampliam novos olhares quanto ao trabalho pedagógico com as crianças, assumindo novos compromissos diante dos desafios para formação social da criança cidadã. Isso implica a articulação teórica e prática através de políticas públicas que promovam o diálogo com a realidade educacional em nosso país.

A classe seis se constitui de 11 UCEs, ou 8,27% do total. Esta classe é representada pelas palavras: *instituto euvaldo e lodi*. Todos os sujeitos estão representados nessa classe, visto que o Instituto EuvaldoLodi é o Programa IEL de Estágio baseado na Lei nº 11.788/08. Caracteriza-se como atividade sem vínculo empregatício com a função de propiciar ao estagiário o aprendizado social, profissional e cultural, tendo como resultado a reflexão sobre a realidade educacional. Oportuniza a vivência dos alunos com os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Essa classe enfatiza o papel do Instituto EuvaldoLodi na formação do futuro professor, dando oportunidade aos alunos a começarem o seu estágio, mesmo antes de iniciar o curso. Esse programa não é mencionado no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRN/CERES, isso significa que não se caracteriza pela parceria com a universidade, implicando em analisar sua atuação na formação docente.

Antes, eu fazia História bacharelado, ano passado. O que me motivou a fazer esse curso foi porque eu consegui um estágio pelo Instituto EuvaldoLodi e comecei a trabalhar com educação infantil e descobri minha vocação, gosto muito de trabalhar com ensino infantil. Isso me levou a tentar o curso de pedagogia. (SUJEITO 3 – 1º PERÍODO).

Trabalho como estagiária no Instituto EuvaldoLodi que é um instituto para o incentivo de estágio para os estudantes de pedagogia. Não sei qual é a proposta deste

programa, mas eu acredito que é para o desenvolvimento do estagiário, para que possa ter a prática junto com a teoria. (SUJEITO 6 – 9º PERÍODO).

Ressaltamos que a RS de docência, nesse contexto, está sendo constituída mediante o estágio que não se articula com a universidade. Esse aspecto requer um estudo mais aprofundado sobre esse programa e como ele interfere na formação docente. A parceria universidade e instituições de educação infantil é imprescindível para aproximar a formação docente da realidade educacional brasileira, compreendendo as mudanças políticas e econômicas que vão se consolidando na sociedade, implicando em posturas críticas e criativas dos futuros professores.

A classe sete compreende 37 UCEs, ou 27,82% do total. Em função do número de UCEs que compõem esta classe, ela é a que caracteriza, em maior proporção, o conteúdo do *corpus* “educação”. Organiza-se em torno de nove elementos: *amor, aprendizagem, criança, desenvolvimento, docência, educação, estímulo, infância e infantil*.

Essa classe enfatiza a importância de estimular a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, tendo como premissa o amor. A infância também está presente, nessa classe, buscando compreender os fatores implícitos que envolvem a educação das crianças no contexto atual: educar, cuidar e brincar.

Ao mesmo tempo em que você educa, você deve também cuidar e isso através da brincadeira que é algo inerente à criança. O professor de educação infantil consegue colocar isso na prática, ao mesmo tempo em que ele educa, cuida e brinca com a criança quando respeita os limites da criança e com amor. Eu acho que, no dia a dia, você vai conquistando a criança e, aos poucos, ela vai perceber que tem hora para tudo, tem hora para brincar e que, ao mesmo tempo, na brincadeira ela vai aprender. Se você respeitar, ela vai respeitar e vai seguir suas regras sem nem perceber. Ser professora de educação infantil é querer o melhor para seu aluno, amar, querer vê-lo crescer, ser responsável. (SUJEITO 1 – 1º PERÍODO).

Embora a RS sobre a docência na educação infantil se revele baseada no amor e na dedicação do professor, o sujeito argumenta outros fatores que ampliam essa representação como a articulação do cuidar, do educar e do brincar. Percebemos que as funções da educação infantil defendidas nos documentos oficiais, dentre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009), estão presentes nas representações sociais dos futuros professores.

A RS de docência na educação infantil aparece nas falas dos alunos do 1º e 9º período, ainda com uma visão romântica em que o amor, paciência, dedicação são atribuídos à docência. Além disso, ambos reconhecem a necessidade de articular o brincar, o cuidar e o

educar, embora o do 1º período, numa perspectiva de que a relação teoria e prática sejam vivenciadas no curso de pedagogia; e os alunos do 9º período, desencantados com os desafios da docência vivenciados no estágio, não reconhecendo a teoria na prática educativa.

Como articular o cuidar, o brincar e educar, quando separamos essas atividades na rotina pedagógica das instituições de educação infantil? O discurso dos futuros professores se tornará realidade em sua prática? São questões que colamos para provocar novas pesquisas sobre a docência na educação infantil, defendida nesse trabalho, como a construção de uma prática educativa fundamentada na pesquisa e na reflexão da ação coletiva, participativa e compromissada com a criança cidadã.

### **Considerações Finais**

Os resultados desta pesquisa, embora não permitam generalização, por se tratar de uma realidade específica, contribuíram para uma reflexão quanto à forma como os futuros professores pensam sobre a docência na educação infantil a partir de sua formação inicial. As RS dos futuros professores sobre a docência na educação infantil se referem ao compromisso com a educação das crianças pequenas e à própria formação docente, além de evidenciar a visão romântica de docência.

Para Nóbrega e Dias (2013), os futuros docentes declararam, de formas diversas, reconhecer que a docência na educação infantil implica o compromisso e a responsabilidade de atuar junto às crianças, mas esse compromisso se refere também à sua própria formação inicial. Através da reflexão da ação, o futuro docente ressignifica a prática pedagógica e se compromete com a qualidade de educação infantil.

Ressaltamos, ainda, a docência representada por uma visão romântica, descaracterizando o trabalho docente, assumindo o sentido de vocação, ou seja, o trabalho pedagógico é realizado por amor, não considerando os aspectos sociais, políticos e econômicos que interferem na educação infantil.

Nóbrega (2012) comenta que tornar o não-familiar, familiar se revela nas representações sociais sobre a docência do futuro professor de educação infantil, os caminhos e descaminhos da formação de professores em função da construção teórica, metodológica e política do ensino e da pesquisa vivenciada nas universidades. A visão que o futuro professor tem da docência na educação infantil é apenas uma das condições para elaborarmos a identidade do professor de educação infantil como um profissional da educação.

Destacamos, então, a relevância da formação inicial docente para os professores de educação infantil. Ao ampliar novas perspectivas quanto ao trabalho pedagógico com as crianças, os futuros docentes assumem novos compromissos diante dos desafios para formação social da criança cidadã. Isso implica a articulação teórica e prática através de políticas públicas que promovam o diálogo com a realidade educacional em nosso país.

A parceria universidade e instituições de educação infantil é imprescindível para aproximar a formação docente da realidade educacional brasileira, compreendendo as mudanças políticas e econômicas que vão se consolidando na sociedade, implicando em posturas críticas e criativas dos futuros professores.

A universidade como *locus* da formação docente, poderá inserir no seu projeto político pedagógico discussões entre alunos e formadores que sistematizem essa parceria, através de atividades acadêmicas que consolidem o papel da universidade na formação docente, articulando teoria e prática. Como?

Mediante a observação dos alunos de práticas educativas nas instituições, em que seja lhes seja possibilitado reconhecer os problemas educacionais pertinentes à realidade da cada instituição, desafiando os alunos a: elaborar oficinas, minicursos, palestras, projetos educativos articulados às necessidades prementes dos educadores que atuam na educação infantil. Isso implica dar vez e voz aos professores que estão trabalhando com as crianças, compartilhando suas experiências com os futuros docentes, que são sujeitos da sua formação inicial e colaboradores da formação continuada docente. Essa articulação proporcionada pelas universidades conduzirá um processo permanente de reflexão da formação docente nos âmbitos institucionais.

Nessa perspectiva, defendemos a unidade cuidar-educar, fundamentada na compreensão da realidade social e na coletividade do trabalho pedagógico alicerçado na totalidade histórica e nas especificidades da criança como um ser histórico e social que pertence a uma determinada família, comunidade, cultura; que pensa, cria, atua e transforma.

Portanto, o estudo das RS dos futuros professores de educação infantil sobre a docência nos possibilitou compreender como as políticas públicas têm instituído diretrizes para a formação inicial na universidade, neste contexto em que o desafio é desenvolver ações que articulem cuidados e educação de crianças pequenas. Mas, também, contribuiu para refletir sobre como o futuro professor de educação infantil pensa e constrói suas escolhas quanto ao trabalho docente com as crianças pequenas.

Espera-se que esse estudo possa contribuir para a construção do conhecimento e reflexão da formação docente, em especial da Educação Infantil, que tem o cuidado e a

educação das crianças como funções essenciais para o seu desenvolvimento integral. Ressaltamos, ainda que este trabalho não finaliza aqui, muito pelo contrário, ele é o começo de outros que objetivam contribuir para uma educação infantil de qualidade, contribuindo para a reflexão das políticas públicas de formação docente.

Por exemplo, a pesquisa provocou novos questionamentos que se revelam na análise de como as universidades redimensionam o projeto político pedagógico, com vistas à formação docente e que RS sobre a docência estão presentes nos professores graduados que atuam na educação infantil? Enfim, instigar discussões e pesquisas que retratem as interfaces da educação infantil que permeiam as políticas públicas em nosso país.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

CAMARGO, Brígido Vizeu. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu; JESUÍNO, Jorge Correia e NÓBREGA, Sheva Maia da. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 511-539.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação social da psicanálise.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓBREGA, Suely Soares da e DIAS, Adelaide Alves. **Políticas públicas de formação e representações sociais sobre docência na educação infantil.** XI Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Educere, 2013.

NÓBREGA, Sheva Maia da e COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O teste da associação livre de palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima et al. (Orgs.). **Representações sociais:** abordagem interdisciplinar. João Pessoa: UFPB, 2003. p. 67-77.

NÓBREGA, Suely Soares da. **Representações sociais sobre docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

OLIVEIRA, AnátaliaDejane Silva de. **A formação em Pedagogia para a docência na educação infantil:** em busca do sentido da qualidade. Brasília, 2007a. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. (Org.). **Educação infantil:** muitos olhares. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

## A INFÂNCIA RESISTE À PRÉ-ESCOLA?

Lenilda Cordeiro de Macêdo UEPB  
lenildamacedo@ig.com.br

Adelaide Alves Dias UFPB  
adelaide.ufpb@gmail.com

Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança - NUPEC  
Agência financiadora: CAPES

### Resumo

O objetivo deste trabalho é compreender o papel das práticas e vivências escolares na constituição do ser criança, analisando como elas vivem sua condição de infância na instituição de educação infantil e como produzem e reproduzem culturas no ambiente escolar. As crianças enquanto indivíduos produzidos na e pela cultura agem, transgridem as regras e constroem sentidos e culturas próprias no ambiente escolar, intervindo neste contexto específico e na realidade social como um todo. Para o desenvolvimento da investigação, optou-se pelo paradigma epistemológico interpretativo, realizando uma pesquisa inspirada no método etnográfico. Na produção dos dados foram utilizadas as técnicas de observação sistemática, análise documental e entrevistas informais. A observação participante ocorreu em uma instituição de educação infantil de Campina Grande - PB, que atende crianças com idade entre 2 e 5 anos, nas etapas creche e pré-escola. O período de observação ocorreu de julho de 2011 a maio de 2012, totalizando 57 dias e 160 horas de observações, nas quais utilizamos, para registro dos dados: diário de campo, câmera fotográfica e de vídeo. Participaram diretamente da pesquisa 28 crianças de duas turmas da etapa pré-escolar e 4 professoras. Em linhas gerais, os resultados da pesquisa indicaram uma prática pedagógica com objetivos explícitos de preparação/alfabetização, deixando a margem e/ou naturalizando outras linguagens fundamentais para a criança, a exemplo do brincar, do desenhar e pintar, do desenho animado, da musicalidade e expressão corporal e da fantasia. Constatou-se, também, outra prática curricular menos explícita, denominada pedagogia do controle, que visa disciplinar/limitar a oralidade, o pensamento, o corpo, os desejos, a imaginação, a criatividade e as fantasias das crianças. Esta prática implícita, mas tangível, coloca as crianças exatamente no lugar que foi instituído historicamente e culturalmente para elas: a minoridade, subalternidade, a dominação, a subserviência. Os dados indicaram, também, uma perspectiva de trabalho escolar permeada por exaustivas tarefas de leitura e escrita, encurtando o tempo livre das crianças, e revelaram algumas nuances das relações de pares infantis: a amizade, a fragilidade e a desigualdade nas relações de pares, onde, em geral, reproduzem os critérios e valores adultos. Todavia, a despeito da pedagogia do controle, as crianças constroem culturas no horário das atividades em sala (livres e dirigidas), no parque, por intermédio das brincadeiras e de ações diversas. Enfim, os nossos dados apontam para uma clara disposição das crianças em resistir à pedagogia do controle, isto porque elas, como sujeitos que monitoram suas ações, ao tempo que são coagidas pela estrutura institucional a assumirem a identidade de aluno passivo, subserviente, criam estratégias para resistir a forma/moldura da pré-escola, enfim, da estrutura. Em face do exposto, concluímos que o lugar das crianças na pré-escola é o da subalternidade, porém, as crianças, como agentes sociais, agem a contrapelo da gramática escolar, resistem ao currículo, às práticas e conseguem, de forma fortuita,



reproduzirem e produzirem culturas infantis modificando a estrutura vigente. Em síntese, as crianças vivem/assumem sua condição de infância na pré-escola.

Palavras-Chave: Criança. Educação Infantil. Culturas Infantis.

### **Considerações Teóricas**

A infância sempre ficou a margem das ciências sociais, como a Antropologia e a Sociologia, isto porque, a visão predominante, no próprio meio científico, era a de realizar estudos individuais sobre a criança, a fim de tratá-la, normalizá-la, torná-la um ser integrado à sociedade. Esta visão dominante de olhar a infância como um grupo de indivíduos a-históricos, homúnculos, indivíduos passíveis da ação socializadora institucionalizada, foi predominante neste campo da ciência até a primeira metade do século XX.

Os estudos sociológicos, sobretudo os da escola estrutural-funcionalista, fomentaram, historicamente, a dicotomia estrutura/ agência, a exemplo de Durkheim, o qual não deixou dúvidas no que diz respeito ao peso da estrutura sobre os indivíduos, fortalecendo a função socializadora da escola. O pressuposto fundamental desta visão de escola é de que os agentes são passivos, portanto, são determinados pelas instâncias socializadoras. Nesta perspectiva, a estrutura está acima dos agentes humanos.

A psicologia sócio histórica (VIGOTSKY, 2007) é pioneira no tocante à concepção de criança como sujeito que produz e é reproduzido na e pela cultura. Somando-se a este campo da psicologia social, os estudos da antropologia (COHN, 2005) e da sociologia da infância se tornaram, atualmente, uma referência importante, a exemplo da teoria da reprodução interpretativa de Corsaro (2008) e da infância como uma construção social (SARMENTO, 2004).

Qvortrup (2011) defende 9 teses sobre a infância como um fenômeno social. Dentre estas, destacamos a tese sobre a infância como forma particular e distinta na sociedade. O autor argumenta que além de ser confinada na escola durante praticamente todo o período da infância, a criança possui o status de menor, do ponto de vista legal, sendo que este lugar é definido de forma arbitrária pelo grupo dominante, os adultos. Neste sentido, as definições do lugar da criança e da infância são arquitetadas socialmente.

Sarmento (2004) afirma que a criação de instâncias públicas de socialização das crianças ocorreu por intermédio da escola de massas que se confunde com a saída das crianças do mundo produtivo. Portanto, esta instituição está associada à construção social da infância, o lugar social da infância foi/é, na modernidade, construído na e pela escola. A partir deste novo ofício, o de aluno, a família assume o papel de cuidar do desenvolvimento da criança, investindo tempo na sua formação, tendo como horizonte um futuro melhor. Consolidando

esta perspectiva, foi elaborado todo um corpo de conhecimento pericial sobre as crianças que as colocava ou não, dentro de certos padrões de normalidade ou anormalidade.

A infância é uma categoria permanente na sociedade; uma construção social que varia histórica e interculturalmente. A criança contemporânea vive a sua infância de forma completamente diversa daquela do início do século XX. Ser criança na sociedade ocidental, na contemporaneidade, significa que vai ficar longo tempo confinado em instituições escolares e desportivas. Todavia, em outras culturas, como em algumas tribos indígenas, ou em países orientais, as crianças são mais tardias em frequentar um sistema formal escolar, pois a aprendizagem inicial é pela prática, com os adultos.

As crianças não fazem parte, apenas, da sociedade, mas são “co-construtoras da infância e da sociedade.” (QVORTRUP, 2011, p. 205). A sua ação/ agência na sociedade, mesmo que seja invisibilizada, é uma forma de contribuir para a construção deste mundo, isto porque são sujeitos interativos, produtores de conhecimentos. No entanto, as representações negativas sobre as crianças construídas ao longo da história funcionam como sombras, tornando invisível a sua capacidade de ação e intervenção na sociedade.

A condição da infância e da criança na sociedade foi estruturada trazendo implicações negativas sobre seus mundos de vida: sobre as crianças, foi imposto o status de grupo social minoritário, não sendo priorizados seus pontos de vista, nas decisões políticas que lhes dizem respeito, ampliando-se, portanto, o seu status de menoridade. Porém, a despeito da invisibilidade estrutural que este grupo geracional sofreu/sofre, estão se constituindo campos de estudo na área da sociologia, da antropologia e da psicologia social, cuja preocupação tem sido a construção de referenciais teórico-metodológicos no sentido de desconstruir os discursos negativos sobre a geração infantil e sobre a condição de menoridade da criança por meio de pesquisas e práticas que valorizam a voz e as culturas produzidas pelas crianças no sentido de transformar a sua condição na sociedade.

Assumindo a concepção de que os sujeitos humanos são competentes e ativos socialmente, o sociólogo americano William Corsaro, baseando-se no Construcionismo Simbólico e no Construtivismo de Piaget, construiu o conceito de reprodução interpretativa “[...] O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais [...]” (CORSARO, 2011, p. 31-32).

O conceito de reprodução interpretativa do sociólogo Corsaro (2011, p. 32) se aproxima da abordagem construtivista ao ratificar o pressuposto de que o desenvolvimento da

criança ocorre mediante a ação dela sobre o meio físico e social por intermédio da cultura de pares, “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.”

Reprodução interpretativa pressupõe uma ação por parte da criança inserida em um contexto cultural. As culturas da infância são produtos de uma reinterpretação da criança em sua interação com o meio sociocultural. Ela não absorve a cultura tal como ela se apresenta, mas por meio de um processo de reinterpretação, a altera deixando sua marca, elaborando as culturas da infância.

Partindo de uma forte crítica às teorias sociológicas tradicionais, que consideram o desenvolvimento social como uma adaptação/integração do indivíduo à sociedade, o sociólogo afirma que a socialização constitui-se em um processo de reinvenção e de reprodução, elaboradas no coletivo ou entre pares. A teoria em pauta é uma espécie de volta ao ator/sujeito a partir de uma leitura bastante contemporânea da clássica antinomia indivíduo/sociedade, sobre a qual diversas teorias têm sido elaboradas e reelaboradas, buscando compreender como as sociedades se estruturam e qual o papel dos agentes humanos na construção de tais estruturas que, por sua vez, refletem na construção dos próprios sujeitos.

Para Corsaro (2011), o termo socialização remonta a uma visão de mundo individualista e linear, como se os sujeitos fossem meros receptáculos a serem preenchidos com os conhecimentos e habilidades necessários para que a criança torne-se um membro competente da sociedade, em resumo, a criança é preparada para o futuro. Ademais, o termo é bem propício às perspectivas deterministas que pressupõem a dualidade sujeito/objeto.

As perspectivas deterministas, conforme anunciamos anteriormente, se diferenciam apenas no tocante à visão de sociedade. O modelo funcionalista concebe a sociedade como boa, redentora, sem conflito, portanto, é papel da educação na sociedade adequar/integrar/adaptar o indivíduo que, no caso específico da criança, é incompleto/inadequado à sociedade.

As abordagens reprodutivistas têm uma visão menos ingênua de sociedade, concebendo-a como conflituosa/desigual. As teorias que se enquadram nesta perspectiva teórica tiveram o mérito de denunciar/desmascarar a sociedade e o papel da escola como mantenedora do status quo, no entanto, permaneceu a visão de sujeito passivo no processo. Os sujeitos sociais são vistos como incompetentes, portanto, incapazes de minimizar a situação de opressão e desigualdade social. Sendo assim, a socialização das crianças, praticamente não tem sentido, isto porque a instituição educacional reproduz o sistema, subestimando a ação dos sujeitos.

Corsaro (2011), tendo por base a concepção construtivista que defende a construção do conhecimento pelo sujeito em sua interação com o objeto (meio físico e social) como também, assumindo o ponto de vista sociológico de que estrutura e ação se autodeterminam, elaborou o conceito de reprodução interpretativa defendendo a competência criadora e criativa das crianças em grupo, com seus pares.

Na perspectiva de Corsaro (2011, p. 31), as crianças constroem o mundo em que vivem, pois “criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares” ao se apropriarem de forma criativa das informações oriundas dos adultos com a finalidade de responderem às suas preocupações exclusivas. O autor explicita as bases estruturais de seu conceito: a linguagem, as rotinas culturais e a produção cultural das crianças com seus pares.

Certamente, a criança recebe estímulos e interage com estes grupos geracionais, sendo a reprodução interpretativa uma tentativa de produzir, coletivamente e de forma inovadora, um conhecimento ou *modus operandi* próprio, tendo por base um quadro de conhecimentos culturais e institucionais com os quais as crianças interagem. Neste sentido, as culturas infantis constituem-se de um recurso coletivo, produtivo e inovador, utilizado pelas crianças para viverem de forma ativa no mundo e que varia, segundo a quantidade de campos institucionais frequentados pela criança e pelas próprias características individuais dos pares, das qualidades dos encontros e dos espaços, dentre outras variáveis (CORSARO, 2011, p. 39).

A perspectiva de socialização Durkheimiana, presente ainda hoje na maioria dos espaços coletivos de educação infantil e escolar, defende que a criança deve incorporar as normas e conhecimentos culturalmente produzidos, de forma passiva, garantindo, por sua vez, a ordem social (SAMORI; CORREIA, 2012, p. 13). Mas, a própria psicologia de vertente construtivista e sócio histórica, desde a primeira metade do século XX, elabora teorias de desenvolvimento humano, cuja perspectiva sobre a criança é outra. Tais teorias ressaltam a ação/atividade dos sujeitos. A SI da infância incorpora tais perspectivas e ressalta a ação (*agency*) destes sujeitos na sociedade e, sobretudo nos espaços coletivos de educação infantil.

O conceito de socialização, nesta perspectiva, é re-tratado, ou seja, socializar não implica, somente, impor normas sobre a criança, de forma unilateral, mas supõe uma interação/ação ativa por parte da criança/ator social que vai reinterpretar estas normas e informações, negociá-las e, até mesmo, modificá-las, produzindo outras normas e informações/conhecimentos, ou seja, produzindo novas respostas, portanto, criando culturas infantis. Este ponto de vista supõe ouvir/ver as crianças, considerá-las como capazes de construir conhecimentos/culturas.

Marchi (2007, p. 65) resume os seguintes pontos como agenda atual dos sociólogos da infância:

A infância é uma construção social (não é um elemento natural nem universal enquanto dissociado da imaturidade biológica); a infância é uma variável não dissociável de outras variáveis como classe, gênero ou etnia (a análise comparativa e transcultural revela grande variedade de infâncias); as crianças são atores sociais e assim devem ser compreendidas (são seres ativos diante de seu próprio mundo e face à sociedade e não sujeitos passivos das estruturas e processos sociais); as culturas e relações sociais das crianças devem ser estudadas em si (autonomamente face às perspectivas e preocupações dos adultos); a infância é um fenômeno no qual se evidencia a “dupla hermenêutica” das ciências sociais (erigir um novo paradigma para seu estudo sociológico implica envolver-se no processo de ‘desconstrução/reconstrução’ da infância na sociedade); os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. A infância é uma forma tanto cultural quanto estrutural de grande número de sociedades.

Implícita a esta nova agenda sobre a infância, está a concepção de criança como ator social. Em diálogo com a psicologia interacionista, que ressalta a atividade das crianças e, também, com a psicologia sócio histórica, que compreende a realidade como simbólica e o homem como ser interativo, a antropologia e a sociologia da infância compreendem a criança como ator social, portanto, alguém capaz de elaborar ações frente às estruturas sociais, a partir de sua interação com os adultos e outras crianças, sendo, portanto, participante ativo na consolidação dos papéis que assume na estrutura social.

### **Metodologia**

Para a produção dos dados, foram utilizadas as seguintes técnicas: observação sistemática, análise documental e entrevistas informais. Os recursos técnicos utilizados para o registro dos dados foram: diário de campo, câmeras fotográficas e de vídeo. A observação participante ocorreu em uma instituição de educação infantil que atende crianças de 2 a 5 anos, nas etapas creche (maternal) e pré-escola. Nossa observação aconteceu em duas turmas do pré-escolar (I e II), no período da manhã, denominadas de turma A e B, respectivamente. Organizamos os dados a partir dos seguintes temas constituídos da própria rotina das duas turmas: atividades livres em sala; atividades dirigidas e recreação.

Os dados foram analisados a partir de um ponto de vista qualitativo. A fim de empreender uma observação mais minuciosa e densa, utilizamo-nos do recurso da videogravação. Os vídeos totalizaram 09h:46m:33s de gravação. Os registros foram feitos com câmera móvel, operada por nós, no formato de varredura. Os dados foram focais e de grupo. No decorrer da observação focávamos, guiados pelos nossos objetivos, episódios de interação criança-criança na sala de aula e na área externa, quando estavam em atividades

livres (recreação), e crianças-professoras, tendo em vista apreender como as crianças produzem e reproduzem cultura na instituição e se as práticas pedagógicas das professoras possibilitam as crianças vivenciarem suas infâncias.

### **Análise e Discussão dos Dados**

Nas turmas A e B se estrutura o espaço de forma tal que as crianças não têm liberdade de escolha, não são exortadas a construir independência e autonomia. Na verdade, tais atividades acabam sendo, indiretamente, educativas, modeladoras de comportamento, porque elas deixam marcas muito fortes nas subjetividades infantis.

As crianças reproduzem e produzem culturas no momento das atividades livres, mas estas se tornam invisíveis para as professoras. O que elas produzem não tem valor pedagógico: só é considerado formativo/educativo quando o professor é o centro do processo. No entanto, a produção de culturas infantis tem mais possibilidade de acontecer quando há menos controle/centralização por parte dos adultos.

[...] Roger brincava em uma mesa onde estavam sentados Ricardo e Ruan. Ele estava com dois carrinhos. Sentei próxima a uma mesa onde Roberto estava sentado sozinho, apesar de estar com um caminhão, ele não tirava o olho da mesa onde estavam Roger e outros colegas. Ele me perguntou se poderia ir sentar-se à mesa com Roger (a professora Samanta tinha separado eles). Repliquei - Você pergunta para a professora Samanta? Ela disse – não, fique aí. Sempre que estão juntos eles interagem muito e as professoras primam pela ordem. (Diário de Campo, 29/08/2011 – TA).

Roberto, querendo ir brincar com os colegas, apesar de estar com um brinquedo, tem consciência de que não adianta dialogar com a professora, pois ela não vai permitir que ele vá para junto dos colegas, porque fazem barulho, enfim, perturbam a “ordem”. Pede-me, então, para interferir por ser “grande” e, melhor ainda, amiga deles: uma adulta atípica (CORSARO, 2011). Isto porque, como adultos, temos força/poder e, naquele contexto, não colocamos de repouso, não ralhamos. Enfim, somos exatamente o que precisam para resolver muitos problemas, por isso, nos pedem para interferir. De forma deliberada, reflexiva, competente, as crianças fazem uma leitura de contexto e sabem quando prevalece o diálogo ou o tamanho físico. Ele tenta dialogar, argumentar; a professora não se dispõe, então a linguagem é a corporal (o tamanho dos outros ).

As relações de poder intergeracionais, presentes na sociedade, são reproduzidas na instituição pelas professoras, que se sentem a vontade para impor regras e não negociá-las com as crianças, isto porque eles não as veem como sujeitos capazes de expressar e compreender pontos de vistas. As crianças são capazes de argumentar, de dialogar, de

construir regras. Observamos vários episódios, neste sentido, na própria sala de aula e no recreio, onde elas constroem e administram as regras na interação com os pares.

[...] Na mesa de Arthur e colegas, eles se envolvem em outra brincadeira. Amanda vai até lá retira Arthur da mesa e o deixa sozinho sentado, em outra mesa sem fazer nada. Adriano fica meio que aéreo, olhando para o nada. Clara, Catarina e Augusto estão conversando. Augusto levanta e vai até a parede onde estão as letras e mostra para Catarina. Ele vai até o armário pegar lápis. Amanda o proíbe e diz que está vendo seu movimento.. Em outra mesa Carmen e Cecília brincam com os lápis... apesar do controle, as crianças insistem em brincar, interagir com os colegas. Chega a bandeja do almoço. Uns 5 minutos depois, Amanda diz para as crianças irem lavar as mãos, menos Augusto, que brinca com Clara. Amanda coloca uma cadeira próxima à janela e chama Augusto para sentar lá. Ele fica isolado dos colegas, mas mesmo assim, com o olhar e os gestos continua se comunicando com os pares. Augusto toma coragem e pergunta se pode ir lavar as mãos. Ela diz – não e ressalta: amanhã de manhã Augusto e Artur não vão brincar com os brinquedos nem vão sair no recreio para brincar – e podem ter certeza que não vou esquecer. (Vídeo, 29/11/2011 – t: 00:12:23s TB).

Controle, assujeitamento, estas são as únicas expressões que encontramos para explicar um contexto tão hostil a infância e as crianças, proibidas até de interagir com os colegas que estão sob interdição, ou de forma mais suave, de repouso (como as próprias crianças dizem). A disciplina, neste contexto contemporâneo, é mais sutil. Na verdade, as formas de governar as crianças ficaram mais sofisticadas e menos explícitas. Elas continuam sob o status de dependência, o que as deixa vulneráveis a toda forma de abuso de poder, em pleno século XXI. Não se usa mais palmatória, colocar de joelhos, mas a disciplina, o controle sobre a forma de ser e estar das crianças continuam presentes nas instituições de educação infantil.

Kohan (2003) destaca que é preciso voltar à infância, a ser infantil, pois esta geração tem um grande potencial para as perguntas, a curiosidade, a possibilidade de transpor os limites, de transformar o instituído. Acreditamos, como o autor, aqui sem nenhum toque de romantismo, mas de evidências forjadas na pesquisa, que é preciso ser infantil, muitas vezes, para sair do lugar comum, do corriqueiro.

[...] As crianças brincavam: em uma das mesas estavam Andrey, Adriano e Alexandre que brincavam como as motos e carros. Augusto e Alberto brincavam de esconde-esconde. Em outra mesa, Carmen e Carol estavam brincando com bonecos e alguns bercinhos e carrinhos. Em cada carrinho ou berço havia um boneco. Laura disse que ela só tinha dois bebês e Carol também. Perguntei sobre os outros. Ela disse – não sei. A professora Amanda diz – vamos meu povo organizar os materiais, já são 7:34. (Diário de Campo, 24/08/2011 -TB).

As brincadeiras livres são cada vez mais raras na pré-escola. A professora chama a atenção das crianças a respeito da hora. Eram apenas 07h34min, as crianças entraram na sala

de aula em torno de 7h10min. brincaram cerca de 20 minutos. Mas, para a professora, o tempo já estava avançado, pois, em geral, brincam apenas até as 07h30min., quando então se inicia as atividades reconhecidas como “pedagógicas”.

[...] Rossana colocou um CD de folclore para tocar. – as músicas eram bem alegres (eram músicas de roda), mas as crianças continuavam sentadas. Rossana falou – vamos gente, cantem para aprender, se não vou colocar vocês para dançarem. As crianças não se envolveram com as músicas, só quando começou a tocar a do piupiu amarelinho, então se alegraram e algumas começaram a cantar e a bater palmas e os pés (por baixo das mesas). Mas a professora desligou, pois o café havia chegado. [...] após o intervalo as crianças continuaram sentadas. A professora colocou cantigas de roda (se eu fosse um peixinho... o sapo não lava o pé, boi da cara preta, a canoa virou, pintinho amarelinho) enquanto as músicas tocavam algumas crianças cantavam e mexiam os pés e o corpo em geral. Ricardo chegou perto de mim, me observou escrevendo e disse: dança. (Diário de Campo, 19/08/2011 – TA).

A criança sentia o desejo de dançar, ou gostaria de dançar, mas sabia que não podia, porque a ordem era para ficarem sentados, apesar das cantigas de roda, cujo nome já faz alusão à movimento, à ciranda. Não cumprir as ordens significava alguma sanção. Isto é explícito para elas. Ricardo, vendo que somos adultas, inferiu que o adulto pode sim quebrar as regras, porque as criamos. Neste sentido, poderíamos dançar e ele sugere isto. Os significados culturais são internalizados pelas crianças e ressignificados por elas. Ninguém disse para a criança que poderíamos dançar, mas ela sabia que, por ser adulta, poderíamos, as crianças não, têm que seguir as regras. Isto também é uma aprendizagem cultural; ela aprendeu direitinho qual é o seu lugar na sociedade.

Uma das formas mais comuns de as crianças se comunicarem é através dos gestos, dos movimentos. A linguagem gestual/corporal é muito utilizada por elas porque estão apreendendo a linguagem oral. Neste sentido, elas expressam seus sentimentos, suas emoções através do corpo (WALLON, 1995). Tradicionalmente, as músicas folclóricas são cantadas em rodas/ cirandas. Mas, a ideia de ordem e de controle é tão forte naquele espaço, que as professoras sequer se permitem refletir sobre as situações que propõem para as crianças, porque, mesmo sendo um momento intermediário, de atividades livres, está se disciplinando um corpo, se coibindo uma linguagem, uma forma de expressão essencial para as crianças.

[...] As crianças já estão acostumadas com a roda (círculo) após o café: Roger pega a sua cadeira e leva para o centro da sala. É uma criança muito ativa, esperta, por isso, a professora Rossana ralha o tempo todo com ele. É como se ela não tivesse mais paciência. Ele disse que no outro ano vai para outra escola. Ela levanta as mãos para o céu. Não precisa dizer mais nada... está aliviada pela saída dele da creche. (Diário de Campo, 10/08/2011) – TA).

Esta criança é bastante autônoma, sagaz, mas os adultos não veem suas atitudes como positivas, ao contrário, é considerada sem limites, sem educação, porém ela não se deixa



vencer está, sempre que possível, junto com seus pares, transgredindo o instituído. A pedagogia da coerção, do controle, da norma, não é aceita sem resistência pela maioria das crianças, elas reagem, dentro das possibilidades. Giddens (1989) teoriza que a estrutura (leis, normas, convenções, etc) é dual, isto porque, ao tempo que coage os indivíduos, os habilita, pois foram os próprios seres humanos que, em algum momento da história, construíram-nas.

[...] Roger pergunta para Rossana se pode pegar o carro que ele tinha trazido de casa, (as professoras não deixam eles brincarem com brinquedos que trazem de casa, quando chegam na sala elas guardam; [...]) Após o recreio, Samanta e Rossana foram para a sala do maternal II, onde tem um DVD, já que estavam as duas turmas juntas (pré I e II). Colocaram o DVD de chapeuzinho vermelho. Arthur segurava um brinquedo que tinha trazido de casa, mas Samanta pegou o brinquedo e disse – não quero ninguém com brinquedo aqui não, você não é melhor que os outros. (07/ 11/2011; 08/11/2011 – TA).

A ausência do objeto/brinquedo implica na ausência de uma ação. A criança se apropria e transpõe a realidade através dos objetos e/ou dos brinquedos. Aprender a brincar significa apreender os significados sociais. Vigotsky (2007) ressalta que a atividade lúdica possibilita a emergência de novas formas de entendimento do real, isto significa que quando se nega um brinquedo ou um objeto que a criança irá transformar em brinquedo, estamos simplesmente negando a ela uma ação sobre a realidade, a possibilidade de criar, de transpor os limites de seu desenvolvimento. Ademais, ao não permitir que tragam o brinquedo de casa, está se perdendo a oportunidade de construir uma atmosfera de colaboração, de partilha, quando a criança pode emprestar, desde que deseje, o seu brinquedo ao colega.

A infância é marcada pelo autoritarismo intergeracional. No momento em que não constroem as regras e normas conjuntamente, elas vão reproduzindo tais atitudes em relação a seus pares e vão internalizando a ideia de que não têm valor, não são ouvidas e seus pontos de vista não são considerados. Perde-se a oportunidade de dialogar com a criança, de se construir as regras conjuntamente. Por fim, é importante ponderar que há uma carência de brinquedos na creche, sendo, neste sentido, oportuno que as crianças tragam de casa, desde que se construa com o grupo algumas regras de uso, de compartilhamento.

[...] A professora Samanta me pede para colocar um DVD sobre o natal. Esqueço-me de dar play e fica um tempo passando a mesma cena. Roberto me chama e me entrega o controle remoto e diz - tia aperta no play (não apertou porque teve medo de ser reclamado pela professora). As cenas vão passando em inglês, pois também me esqueci de selecionar o idioma. Raul diz para Samanta que está em inglês [...] (Diário de Campo, 17/11/2011 – TA).

As crianças demonstraram que são mais competentes naquele contexto do que nós, mas não reconhecemos nem valorizamos isto. Se tivessem apertado a tecla play e trocado a legenda seriam reclamadas e, por saberem disso, não ousam ir, nos avisam. Elas refletem suas

ações naquele espaço e em qualquer outro. Giddens (1989) afirma que a estrutura, no caso específico, as professoras com suas regras e normas impostas às crianças, é coercitiva, ou seja, coage dificultando uma ação mais autônoma/deliberada delas. De forma dialética, porém, ela também é habilitativa no sentido de que os indivíduos constroem resistências e formas de sobreviver apesar dela, a estrutura. Neste sentido, deve ser vista na perspectiva da dialeticidade, porque, sem ela, não se opera mudanças, não se opera o contraditório, o inesperado, a reflexão.

Nesta perspectiva, não é possível afirmar que as crianças são socializadas, isto porque a socialização Durkheimiana exige passividade dos sujeitos. Não há socialização como uma ação sobre o outro, nem tampouco, as crianças se auto socializam. Os seres humanos adquirem a capacidade de refletir sobre a realidade e de construí-la e reconstruí-la a partir dos sentidos elaborados sobre a mesma, constituindo-se em uma reprodução interpretativa (CORSARO, 2011). No entanto, o peso das instituições limita ou adia as ações dos sujeitos.

As práticas de subordinação a que as crianças são submetidas tem sido eficientes para forjar determinados habitus (BORDIEU, 2007) nos corpos e na linguagem. Na sala de aula, quando estão sem nenhum objeto/brinquedo, a maioria delas fica sentada nas cadeiras, com a cabeça encostada nas mesas, demonstrando apatia, através da hexis corporal. Observamos, também, algo parecido com um habitus linguístico quando respondem, em coro, as perguntas das professoras, cantam as músicas e fazem a oração de entrada das refeições. Por mais que as crianças sejam ativas, curiosas, as relações de poder que perpassam na instituição, inibem, muitas vezes, as suas ações e reações. As estruturas atuam nas cabeças e nos corpos. No entanto, é preciso que relativizemos esta relação porque há crianças que respondem ou agem de forma diversa.

[...] Enquanto seus colegas (Susie, Rui e Ramires) conversam, brincam com pires de plástico e um carrinho Ruan está de braços sobre a mesa. Olhar vago, sem horizonte definido. A sua postura demonstra apatia. Roberto chega até a mesa. Ruan demonstra querer seu brinquedo – Roberto olha para ele e diz - dou não [...].As professoras colocaram um musical evangélico para as crianças assistirem, enquanto fazem outras tarefas. Ruan está sozinho em uma mesa, de braços (cabeça encostada nos braços sobre a mesa) olha para a TV sem expressar nenhum movimento/interesse. Outras crianças assistem ao musical ao tempo em que conversam/brincam com seus pares (Vídeo 21/11/2011 –t: 00:20:12; 31/11/2011 t: 0018:00 – TA).

Esta criança, em particular, permaneceu na mesma posição durante os 18 minutos de filmagem do primeiro episódio e durante os 20 minutos do segundo. Vale salientar, que é uma criança normal, brinca muito no recreio, ou seja, quando tem oportunidade, mas ela e outras, desde cedo, já aprenderam qual é o lugar delas naquele espaço. Benjamin (1987, p. 86)

disserta sobre sua percepção da escola quando, antes de chegar até ela, já havia viajado através da chama do fogão e do aroma das maçãs no forno [...]; quando lá chegava, porém, no contato com meu banco, toda aquela fadiga, que parecia ter se dissipado, voltava decuplicada. E, com ela, o desejo de poder dormir até dizer basta [...]. A apatia e o sono demonstrado pelas crianças na sala de aula têm razão de ser.

[...] A professora Amanda chama. (não foi preciso ela dizer que fizessem a fila) eles, imediatamente formaram-na. Na sala ela mandou baixarem a cabeça para relaxarem. Depois, mandou de 2 em 2 lavar as mãos, tomar água e ir ao banheiro; na volta do intervalo as crianças chegaram antes da professora. Algumas pegaram revistas do Sesinho para ler. Amanda chega - não acredito! Já sabem que tem que descansar quando voltam do recreio não é? Sem retrucar foram colocar as revistas no lugar e sentaram de cabeça baixa aguardando a ordem para irem ao banheiro e tomar água. (Diário de campo, 03/08/2011; 20/09/2011 - TB).

É preciso ter clareza sobre os fundamentos da ação pedagógica. Ao se controlar continuamente as ações das crianças, está se perpetuando uma prática autoritária, tradicional, que têm implicações sobre o desenvolvimento das crianças. Alicerça-se, na verdade, um ambiente de repressão a expressão e sensibilidade delas, a sua criatividade, enfim, a autonomia, princípio tão caro a uma sociedade democrática. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) pregam, como princípios, a autonomia, a ludicidade e a liberdade de expressão, dentre outros.

[...] Após manusearem os livros algumas crianças foram jogar peão no chão. Amanda foi lá e tomou os peões, mandou guardar. Colocou Augusto para sentar sozinho em uma mesa. Andrey tenta levar um livro para ele ler, mas Amanda o impede. Em outra mesa, brincavam com uma galinha (fantoche) Arthur, Aquiles e Carmen. Após uns 10 minutos Amanda diz que quem terminou a atividade poderia ir para o pátio, mas antes, teriam que organizar a sala, sentar e, todos, olhando para ela. Alberto ousou pegar o baú onde ficam guardados os baldes/regadores. Ela pegou da mão dele – vocês são demais, colocou o baú de volta no lugar. Continuaram sentados. Às 10h10min. é que foram liberados para irem para o pátio brincar com os baldes. (Diário de Campo, 02/09/2011 – TB).

A clássica visão de que o papel da educação é socializar os sujeitos (DURKHEIM, 1977) ainda perdura. As crianças são vistas como indivíduos que devem ser modelados e que precisam entrar em uma forma: a do aluno. Por outro lado, elas nem sempre estão dispostas a entrar nesta lógica, pois há crianças que são mais ativas do que outras. O próprio contexto as habilita a fim de criarem estratégias para transformar a estrutura, a ordem instituída no ambiente da sala (SARMENTO, 2007).

[...] Quando terminou o café Amanda foi até a outra sala pegar material. As crianças saem para ver onde ela foi. Augusto – não posso ir porque se não tia coloca de repouso. Amanda demora uns 10 minutos. As crianças que haviam

saído, quando a viram voltar correm apressadamente e sentam.[...] A professora reclamou várias vezes porque as crianças não estavam prestando a atenção enquanto um colega consertava seu nome na lousa. Arthur, por desobedecer, seu nome já tinha ido para o quadro do repouso, o que significa que ele ficou sem recreio hoje. Amanda – Adriano você quer fazer companhia a Arthur no recreio? (Diário de Campo, 31/10/2011 - TB).

As professoras são profissionais qualificadas (todas licenciadas, duas são pós-graduadas), experientes e demonstram compromisso com o que fazem. Mas, do ponto de vista das crianças, elas tomam atitudes levando-as à situações vexatórias, já que seu direito à brincadeira acaba violado quando ficam sem recreio (Lei 8069/90, arts. 15 a 18). É importante que busquemos compreender, historicamente, estas práticas pedagógicas que tornam as crianças, em pleno século XXI, vulneráveis à dominação arbitrária dos adultos.

A socialização, na perspectiva da sociologia da infância, ao contrário da tese Durkheimiana, não é uma ação sobre o outro, mas uma ação com o outro. Benjamin (1987, p. 116) nos ajuda a compreender a infância, portanto, a compreender as crianças participantes da pesquisa, a partir da narração de sua própria experiência de aluno cerca de um século atrás: [...] O que era, afinal, o professor que agora deixava seu estrado para vir recolher os livros e redistribuí-los, senão um demônio menor que devia renunciar a seu poder maléfico e por sua arte a serviço de meus desejos? Como malograva suas tentativas de conduzir minha escolha com uma indicação!

Apesar de haver um intervalo de tempo entre as infâncias - a narrada por Benjamin, em *Infância em Berlim*, por volta de 1900 (1987) e a infância contemporânea, os processos de construção de sentidos sobre o mundo não variam. As crianças têm a incrível capacidade de transitar entre o real e o imaginário e, a partir disto, reproduzir a cultura e interpretá-la, produzindo, inclusive, estratégias, alternativas para continuar sendo crianças em uma instituição e/ou sociedade onde não há lugar par elas. A escola moderna não foi pensada para abrigar a infância, mas para educá-la, adestrá-la e instruí-la, portanto, foi preciso se construir dispositivos disciplinares de controle. A pedagogia do controle, da ordem, da norma surgiu com o advento desta instituição.

Sarmiento (2004) destaca que o lugar da criança é o espaço/tempo das culturas da infância, mas esse lugar é continuamente reestruturado tendo em vista as condições materiais e de vida. O espaço do brincar, de construir culturas infantis tem sido redefinido mediante novos contextos históricos. Quanto mais a sociedade capitalista evolui, mais se cerceia o direito da criança brincar. Isto porque elas contam para a economia, estão sendo preparadas para exercer determinadas funções na sociedade.

Por fim, em ambas as salas em que desenvolvemos a pesquisa, não vislumbramos um ambiente que possibilite a livre expressão das crianças e o acesso deliberado a livros e brinquedos. O que percebemos foi um ambiente institucional organizado de forma tal, que mesmo os objetos estando acessíveis às crianças, as atitudes e as regras impostas pelos adultos educadores constituem-se em barreiras quase que intransponíveis. Imaginar e criar através dos jogos e brincadeiras em tais circunstâncias é muito difícil.

A cultura instituída ao longo dos anos em relação às crianças foi /é a do controle: do tempo, do espaço, dos corpos, das informações. Tal atitude acaba por forjar outras culturas, a do silêncio, da passividade, mas também, a da transgressão, da resistência, porque o processo é dialético e as crianças constroem sua autonomia para agir e pensar no meio físico e social. A estas reações, Corsaro (2011, p. 172) denomina de subvida “conjunto de comportamentos ou atividades que contradizem, desafiam ou violam as regras de uma organização ou instituição social específica ou as normas oficiais.”

Em face dos dados analisados, concluímos que há um lugar para as crianças na pré-escola pesquisada, em síntese, o lugar é um não lugar, o lugar do silêncio, dos sem voz, da afonia, da disciplinarização dos corpos e mentes. Todavia, as crianças, como agentes sociais, agem a contrapelo da gramática escolar, resistem a este currículo, a estas práticas de controle e conseguem, de forma fortuita, produzirem culturas infantis. Em síntese, as crianças vivem/ assumem sua condição de infância na pré-escola. Apesar de o currículo visar a disciplina, a ordem, elas não correspondem plenamente a este objetivo. Os nossos dados apontam para uma clara disposição delas em resistir à pedagogia do controle, isto porque, como sujeitos que monitoram suas ações, ao tempo que são coagidas pela estrutura institucional a assumirem a identidade de aluno passivo, obediente, criam estratégias para resistirem à forma/ moldura da pré-escola, enfim, da estrutura social.

## Referências

- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: rua de mão única**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BORDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- COHN, Clarisse. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

- GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- KOHAN, Walter O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- QVORTRUP, Jens. **Nove teses sobre a infância como fenômeno social**. Revista *Proposições*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.
- MARCHI, Rita de Cássia. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas ciências sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil**. Tese. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Portugal, 2007. 320f.
- SAMORI, Debora; CORREIA, Maria Aparecida Antero. **Percursos metodológicos para o mapeamento de grupos de pesquisa sobre sociologia da infância no Brasil**. Aracaju: Anais (eletrônicos) do III Seminário GRUPECI Grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias, Perspectivas metodológicas, 2012. p.13-23.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Infância invisível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-52.
- \_\_\_\_\_. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância**. Porto: Edições ASA, 2004.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

## A FORMAÇÃO DOCENTE NA CRECHE: O CUIDAR E O EDUCAR

Thaís Oliveira de Souza, UNESP  
[thaisgrohl@hotmail.com](mailto:thaisgrohl@hotmail.com)

Adelaide Alves Dias, UFPB  
[adelaide.ufpb@gmail.com](mailto:adelaide.ufpb@gmail.com)

Núcleo de Pesquisas e Estudos Sobre a Criança - NUPEC  
Agência Financiadora: CAPES

### 1. Introdução

O presente trabalho é proveniente de uma pesquisa de mestrado realizada junto à Universidade Federal da Paraíba, no Programa de Pós-Graduação em Educação. A pesquisa qualitativa foi realizada em cinco Centros de Referência em Educação Infantil - CREI, na cidade de João Pessoa, estado da Paraíba (SOUZA, 2013). O objetivo deste trabalho é de apresentar e discutir alguns dados obtidos acerca da formação docente do professor e do auxiliar de creche e de dados sobre a qualidade das relações entre educadores e crianças. Consideramos no estudo que a qualificação específica do profissional de educação infantil é primordial para o fomento de uma educação de qualidade, e que as interações entre educador e criança são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

O estudo pretendeu investigar a formação docente dos educadores, compreendidos aqui como professores e auxiliares de crianças de zero a três anos, discutindo as políticas de formação docente e as práticas dos educadores na creche. Utilizamos, para a coleta dos dados aqui apresentados, uma ficha de informações - roteiro de entrevista, com questões referentes à formação docente do professor e ficha de informações - roteiro de entrevista da formação docente do auxiliar de creche. Estes instrumentos de coleta de dados foram extraídos e adaptados do *Manual Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parceiras*, publicação do governo português (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Este projeto é uma adaptação do projeto inglês EEL (*Effective Early Learning*), sendo uma proposta de avaliação para a qualidade da educação infantil (BERTRAM & PASCAL, 2009).

Também utilizamos para esta discussão, dados provenientes de anotações feitas em Diários de Campo que, por sua vez, foram coletados através da Observação Participante. Na pesquisa de mestrado a Observação Participante foi realizada para o preenchimento da Escala de Empenhamento do Adulto, instrumento também contido no *Manual Projecto*

*Desenvolvendo a Qualidade em Parceiras*, que por sua vez seguiu a análise sugerida pelo Manual. Os dados aqui apresentados foram obtidos na nossa primeira e segunda etapa de pesquisa, com a entrevista de 51 educadores e observações da prática docente. Depois de coletados, os dados passaram por Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002).

Sabemos que a educação infantil brasileira foi marcada por grandes avanços nas políticas públicas a partir das duas últimas décadas do século XX, podemos citar, por exemplo, a promulgação da Constituição Federal em 1988, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB em 1996 (CERISARA, 2002).

Na LDB, baseada na Constituição de 1988, a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, possuindo, entre outros, o direito ao acesso à educação infantil. A Educação Infantil, por muito tempo, vista com cunho assistencialista e maternalista, foi considerada como a primeira etapa da educação básica, sendo um direito da criança. Em 1998 tivemos a publicação do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil - RCNEI, sendo ele, um conjunto de orientações, não obrigatórias, para educação de crianças pequenas (BRASIL, MEC/SEB/RCNEI, 1998). Já no início do século XXI, tivemos em 2009 a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, para orientar as propostas pedagógicas e curriculares da educação de crianças de zero a cinco anos (BRASIL, CNE/CEB/DCNEI, 2009).

Nesse início de século, mais mudanças surgiram no cenário nacional em relação à educação infantil. Tivemos a Emenda Constitucional nº 53/06 que trouxe o ensino de nove anos, considerando a inclusão de crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental. E também tivemos a Emenda Constitucional nº 59/09 trazendo a obrigatoriedade de matrícula para crianças de quatro e cinco anos na pré-escola (OLIVEIRA, 2010).

Beserra (2007) relata que na capital da Paraíba, as instituições municipais de educação infantil com a promulgação da Lei Municipal Nº 8.996 de 27 de dezembro de 1999, passaram da Secretaria Municipal de Trabalho e Promoção Social de João Pessoa (SETRAPS) para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC). Porém na prática isso apenas ocorreu em 2006, quando efetivamente houve a inserção das creches e pré-escolas na SEDEC.

O sistema de ensino de crianças pequenas se situa em um contexto de mudanças na legislação, práticas profissionais e visões cristalizadas e fundamentadas em ações maternalistas e assistenciais. Desta forma, estudos na creche se justificam pela necessidade de buscar teoricamente e na prática uma qualidade educacional de excelência.



## 2. O educador de creche: contextos da pesquisa

Ao considerar o homem como um ser inserido em uma determinada sociedade de estruturas específicas - social, política, cultural, histórica e geográfica - um olhar contextual amplo sobre esta sociedade, auxilia-nos na reflexão das práticas e ações de seus sujeitos. Seguindo esta perspectiva, é importante destacar alguns elementos contextuais de nossa pesquisa.

Segundo o Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade de João Pessoa, situada no nordeste brasileiro, possui 723.515 habitantes, destes, 8,9% são de crianças na faixa etária de zero a cinco anos. Os dados apontam que 13,9% das crianças em 2010 possuíam um responsável analfabeto, sendo a taxa de analfabetismo na capital de 5,1%. Dados da Topografia Social da Cidade de João Pessoa (2009) relatam que há um problema referente à localização das creches no município, há regiões que possuem até quatro vezes mais crianças do que outras. Temos bairros com 1% de crianças na faixa etária de zero a quatro anos e outros com 19%. Para nossa pesquisa consideramos o número de CREIs em funcionamento na data de início de nossas atividades de campo.

Nossa pesquisa se concentrou no estudo da formação docente de profissionais de creche, crianças de zero a três anos, desta forma, para a escolha das instituições participantes consideramos a quantidade de CREIs em funcionamento na capital com atendimento a crianças de zero a três anos, sendo inicialmente contabilizadas dez instituições. Escolhemos assim, cinco CREIs, sendo um na região norte, um na região central, um da região oeste e dois na região sul, a mais populosa da capital, por não haver CREIs com atendimento a crianças de zero a três anos na região leste.

Segundo a Resolução SEC nº 9 de 18 de maio de 2010, do Município de João Pessoa, que prevê as normas de credenciamento e autorização de funcionamento das Instituições Infantis públicas e privadas na capital, no seu artigo 11, para as exigências do espaço, instalação e equipamentos utilizados,

**Art. 11.** A oferta de educação infantil deverá atender às diferentes funções que lhe são próprias e conter uma estrutura básica que contemple:

I - Espaço para recepção;

- II - Sala de Professores, para serviço administrativo-pedagógico e de apoio;
  - III - Salas para as atividades das crianças, com ventilação adequada, iluminação natural e artificial e visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamento adequados;
  - IV - Refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferta de alimentação;
  - V - disponibilidade de água potável para consumo e higienização;
  - VI - Instalações sanitárias completas, adequadas e suficientes para atender separadamente crianças e adultos;
  - VII - Berçário provido de berços individuais (com espaço mínimo de 1m entre eles), dentro das normas de segurança especificada para este mobiliário, com área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e higienização de utensílios, com balcão de pia, espaço próprio para banho das crianças;
  - VIII - Área com incidência direta de raios de sol ou espaço externo que atenda a essa necessidade;
  - IX - Área de serviço com lavanderia;
  - X - Área coberta para atividades externas, compatível com a capacidade de atendimento por turno.
- Parágrafo único. A área coberta mínima para as salas de atividades das crianças deve ser de 1m<sup>2</sup> por criança atendida.

Em relação à estrutura física das creches, os prédios utilizados para funcionamento dos CREIs participantes são bem distintos uns dos outros. Temos CREIs funcionando em casas adaptadas e bem pequenas, como também CREIs funcionando em espaços amplos, com várias salas e pátios cobertos e com incidências de raios solares.

Os espaços para recreação são bem diferentes, um dos CREIs, o da zona oeste, o menor de todos e que atende apenas crianças de zero a quatro anos, não possui área externa destinada para brincadeiras, sendo utilizado um corredor externo para estas atividades. Já outro CREI, o da zona sul, que possui a maior área construída, possui um amplo espaço externo contando também com brinquedos fixos, como balanços e gangorras.

Nos berçários, salas de crianças de dois e três anos, também há bastante diferença entre cada CREI, em alguns observamos problemas em relação à ventilação, iluminação, quantidade e distância dos berços, etc. Em um dos CREIs, por exemplo, há apenas dois berços na sala do berçário, provavelmente por falta de espaço, desta forma, a maioria das crianças dorme em colchões no chão. Todos os CREIs têm refeitórios servindo café da manhã, lanche, almoço e jantar. Também possuem lavanderia. Os materiais são padronizados, tanto brinquedos quanto móveis, roupas, etc.

Em relação à equipe de profissionais, a Resolução SEC nº 9 de 18 de maio de 2010, em seu artigo 15, prevê que direta ou indiretamente farão parte do quadro de profissionais: psicólogos, enfermeiros, nutricionistas, assistentes sociais e pedagogos. Nas creches pesquisadas não encontramos assistente social, médico, enfermeiro e nutricionista. Há psicóloga e coordenadora pedagógica em apenas uma das creches. Em apenas uma delas há vice-diretora e em duas não há secretárias.

Na nossa pesquisa participaram das entrevistas 51 sujeitos, dos quais 14 eram professores e 37 auxiliares de creche. Distribuídos como mostra a Tabela 1,

Tabela 1: Distribuição de professores e auxiliares por turma

Creche	Salas	N (Crianças)	N (Professoras)	N (Auxiliares)
<b>Centro</b>	Berçário	16	0	3
	Maternal I	16	1	1
	Maternal II	16	1	1
<b>Zona Oeste</b>	Berçário	12	0	3
	Maternal I	12	1	1
	Maternal II	24	1	1
<b>Zona Sul 1</b>	Berçário	15	1	8
	Maternal I	25	1	2
	Maternal II	25	1	1
<b>Zona Sul 2</b>	Berçário	20	1	5
	Maternal A	17	1	1
	Maternal B	17	1	1
	Maternal II A	17	1	1
	Maternal II B	17	1	1
<b>Zona Norte</b>	Berçário	20	0	4
	Creche I	25	1	1
	Creche II A	25	1	1
	Creche II B	15	1	1
<b>Total</b>	<b>18 salas</b>	<b>334</b>	<b>14</b>	<b>37</b>

Fonte: Dados obtidos em entrevistas realizadas em 2012 (SOUZA, 2013).

As entrevistas foram realizadas a partir de roteiros contendo informações sobre a formação docente do professor e do auxiliar de creche, extraídos e adaptados do *Manual Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parceiras* (BERTRAM & PASCAL, 2009). Todas as participantes eram do sexo feminino, com média de idade: 38,4 anos auxiliares e 39,7 anos professoras. As auxiliares terminaram/abandonaram os estudos em uma média de 9,7 anos de término, e as professoras em uma média de 3,75 anos de término ou abandono dos estudos.

As anotações realizadas em Diários de Campo foram fundamentais para a discussão deste trabalho. Através do olhar cuidadoso sobre a prática das educadoras pudemos perceber alguns elementos que não foram possíveis de ser captados pelas entrevistas semi-estruturadas. Como relata Cardoso de Oliveira (1998) o ouvir, o olhar e o escrever, “[...] assume um sentido todo particular, de natureza epistêmica, uma vez que é com tais atos que logramos construir o saber” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998, p. 3). Os elementos coletados nas falas informais, nas ações dentro e fora da sala de aula e no planejamento escolar revelam a forma como o educador vê e promove a educação infantil, que por sua vez, também são afetadas pelas políticas educacionais e decisões governamentais.

### **3. Formação Docente na Creche**

A formação do profissional em educação infantil passou a ganhar mais destaque na década de 1990, com a Lei 9394/96 trazendo a importância de uma formação específica em nível superior (KISHIMOTO, 1999). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996) traz as seguintes especificações.

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 (Lei 395/96, artigo 62).

Vemos que a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP n. 1/2006 traça a formação docente para a Educação Infantil em nível superior nos cursos de pedagogia. O educador deve “ter formação e qualificação em docência, no mínimo em curso de magistério de nível médio, e a sua formação, em nível superior, deve acontecer nos cursos de pedagogia” (VIEIRA, 2011, p. 266).

Segundo Gomes (2009) as discussões e os debates existentes na área da educação infantil levam a crer que há um consenso entre os especialistas de que os cursos superiores se apresentam demasiadamente academicistas e distantes da prática em sala de aula. Além disso, nos cursos superiores para o trabalho em educação infantil, quase nada é estudado sobre o trabalho com crianças de zero a três anos.

Kramer (2011) defende uma formação docente como direito à educação, uma formação que vai além da qualificação, avanços na carreira e progressão na escolaridade. “Formação que implica constituição de identidade, para que professores possam narrar suas experiências e refletir sobre suas práticas e trajetórias, compreender a própria história, redimensionar o passado e o presente, ampliar seu saber e seu saber fazer” (KRAMER, 2011, p. 110). Falamos assim, de uma formação docente que vai além dos conteúdos estáticos transmitidos nos cursos superiores, uma formação inicial que incite a investigação e reflexão da prática e uma formação continuada que privilegie o pensamento crítico e a busca de melhorias do trabalho docente na própria realidade profissional.

Segundo Gomes (2009) para que a educadora infantil possa ter autonomia no seu processo formativo é necessário além de mudanças conceituais, ter condições objetivas de trabalho, ter acesso a instituições de formação de conhecimento com a troca de idéias práticas e teóricas.

Reflexão, processo criativo e compartilhado de construção e reconhecimentos, mobilização dos saberes da experiência: parecem ser essas as condições básicas a figurar na formação dessas educadoras, de modo que aprendam a reconhecer-se, admitir-se, construir autonomia de pensamento, emancipar-se e protagonizar suas práticas, construir autoria dos atos de educar, de ensinar e de aprender (GOMES, 2009, p. 55).

Acreditamos que a qualidade na educação infantil aumentará não só com a elevação da qualificação profissional dos educadores, mas também com programas de formação continuada que objetivem a estimulação da crítica e da autonomia dos educadores, considerando o nível de formação desses sujeitos e cada realidade específica. Desta forma, defendemos uma formação continuada dentro do contexto da instituição de trabalho. Percebemos que na legislação municipal a formação continuada parece algo a vir de fora da escola, considerando a existência de um nível de formação inicial que supostamente existe,

Art. 16. O Sistema Municipal de Ensino promoverá, para os seus profissionais de educação infantil, programas de formação continuada sobre os avanços da ciência incorporados às práticas pedagógicas, atendendo aos objetivos da educação e às características da criança de zero a cinco anos (CMEJP, Resolução SEC, 2010).

Sabemos que na educação infantil o educar e o cuidar são indissociáveis, aquele que educa cuida e aquele que está cuidando, está também educando. Atividades que

aparentemente são apenas de cuidado como, por exemplo, a alimentação, estão intrinsecamente ligadas ao educar. Ao fornecer a refeição a uma criança de dois anos, por exemplo, pode-se trazer a importância do alimento para o corpo, a instigação dos sentidos com novas descobertas dos aromas, texturas, cores, sabores dessa experiência.

Também utilizamos para esta discussão, dados provenientes de anotações feitas em Diários de Campo que, por sua vez, foram coletados através da Observação Participante. Depois de coletados, os dados passaram por Análise de Conteúdo (BARDIN, 2002).

Em relação aos profissionais participantes, a Resolução SEC nº 9 de 18 de maio de 2010 do município, em seu Artigo 14, estabelece que para trabalhar na educação infantil, os profissionais devem,

**Art. 14.** O docente para atuar na educação infantil deverá ser formado em nível superior, em curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em Universidades e Institutos Superior de Educação; admitida como formação mínima, em curso Normal Superior, ou oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 1º Nas classes de Educação Infantil, além do professor, poderá haver monitores na condição de estagiários, sendo estudantes do Curso Normal em nível médio e/ou de nível superior, respectivamente.

Na tabela 2, podemos verificar os dados da formação inicial dos educadores participantes da pesquisa,

Tabela 2: Formação docente dos educadores participantes

<b>Educador</b>	<b>Ens. Fund. (1ª parte)</b>	<b>Ens. Fund. (2ª parte)</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Magistério</b>	<b>Cursando superior</b>	<b>Superior concluído</b>
Professor (0 - 1 ano)	0	0	0	1	0	1
Auxiliar (0 - 1 ano)	4	6	12	0	1	0
Professor (2 anos)	0	0	0	0	3	3
Auxiliar (2 anos)	0	1	7	0	0	0
Professor (3 anos)	0	0	0	1	3	2
Auxiliar (3 anos)	0	0	3	0	3	0
<b>Professor (Total)</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
<b>Auxiliar (Total)</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>22</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>

Fonte: Dados obtidos em entrevistas realizadas em 2012 (SOUZA, 2013).

Como podemos verificar na tabela acima, em relação à formação dos auxiliares apenas quatro dos 37 auxiliares podiam pela legislação municipal estar trabalhando na função. Vemos 11 pessoas que só possuem o ensino fundamental, o que é preocupante visto a especificidade do trabalho na educação infantil. Já na categoria professor de creche oito dos 14 se enquadram nos requisitos que a legislação prevê.

Em nossa pesquisa pudemos perceber que no dia a dia, as auxiliares são vistas como aquelas que apenas “cuidam” das crianças, ou seja, limpam, alimentam, vestem, observam-nas para que nada de mal aconteça. Por outro lado, os professores são vistos como detentores de um saber “pedagógico” e que por isso, não cuidam, mas sim, ensinam e educam. Os professores são vistos assim, como responsáveis por passar conhecimentos às crianças, não cuidam, pois “estudaram” para estarem em um patamar superior ao das auxiliares. Observamos desta forma, uma clara distinção entre o cuidar e o educar, apesar de sabemos que na educação infantil estas ações são indissociáveis. Porém, nas observações participantes verificamos que por haver pouca quantidade de adultos em relação à quantidade de crianças, na prática o professor acaba desempenhando o que eles julgam ser a função dos auxiliares. De acordo com Oliveira (2010),

A profissionalização dos educadores que trabalham na educação infantil é um processo cultural que depende da função atribuída à creche e à pré-escola. [...] a concepção assistencialista, tradicionalmente usada para nortear o trabalho realizado nas creches [...] fez com que pessoas sem qualificação profissional específica fossem recrutadas para cuidar das crianças e interagir com elas (OLIVEIRA, 2010, p. 23 - 24).

No contato com as participantes, através das observações e entrevistas é possível encontrar fortemente essa visão maternalista, principalmente entre as auxiliares. Nós vimos, inclusive, algumas incentivarem as crianças a chamarem-nas de mães. Também pudemos notar essa visão maternalista ao analisar os nomes escolhidos para as salas de aula. Apenas um dos CREIs utiliza a nomenclatura “Creche” para as salas das crianças de dois a três anos. Nas outras instituições há a nomenclatura “Maternal”, que por sua vez, é derivada da palavra “mãe”. Perguntamo-nos como podemos lutar pela valorização profissional da categoria se ainda há concepções tão fortemente arraigadas na sociedade e entre os próprios atores do

sistema educacional. Acreditamos, a partir desse panorama, na necessidade de uma formação profissional crítica e reflexiva.

Nas entrevistas algumas auxiliares relataram ter escolhido a profissão de educadora, relataram por necessidade e por acaso (42,1%). A maioria relata que foi pelo fato de gostar de crianças (51,3%). Já as professoras relatam que a escolha da profissão se deveu a elementos relacionados a crianças, como gostar deles (35,7%), a questão da necessidade e do acaso ficou em último lugar (7,14%). O fato de ter surgido na pesquisa de campo, questões como o acaso e a necessidade de trabalho sendo motivadoras da escolha da profissão é bastante preocupante, pois representa, entre outras questões, o não querer ser educadora por motivos pessoais.

Em relação ao que é necessário para se trabalhar com crianças, grande parte relata o amor ao que faz e amor pelas crianças, como podemos ver nas falas no quadro 1,

Quadro 1: Respostas ao que é necessário para trabalhar com crianças pequenas

Creche Centro	“Ser muito responsável e amar realmente o que faz, amar as crianças” (Auxiliar, Berçário).
Creche Norte	“Tem que amar a criança e se dedicar, não basta ter só formação” (Professora, 2 anos).
Creche Oeste	“A gente só dá aquilo que tem, tem que ter amor. Quando se tá no trabalho, tem que se focar nas crianças” (Auxiliar, 3 anos).
Creche Sul 1	“Tem que gostar muito de criança, bebês são completamente dependentes” (Auxiliar, Berçário).
Creche Sul 2	“Responsabilidade e amor ao que faz” (Professora, 3 anos).

Fonte: Dados obtidos em entrevistas realizadas em 2012 (SOUZA, 2013).

Percebemos nas falas que a questão da formação docente e da formação continuada é colocada em segundo plano, ou completamente esquecida. Candau (1996) relata que para se pensar em uma formação continuada é necessário se focar em três teses, primeiro a formação ser realizada na própria escola, dentro de seu contexto, segundo, considerar o conhecimento dos professores, valorizando-os e por último, considerar o estágio de desenvolvimento profissional do grupo. Perguntamos-nos então, como elaborar uma formação continuada a partir de um nível de formação inicial tão baixo. Observamos que pequenos cursos de diferentes temas são considerados como formação continuada, o que representa uma visão clássica de formação, uma formação fora de contexto, “Trata-se, portanto, de uma perspectiva em que enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento” (CANDAU, 1996, p. 141).



#### 4. Considerações Finais

A educação em creche e pré-escola é historicamente tratada a partir de uma visão assistencialista e familiar. Voltada inicialmente para famílias de baixa renda, estas instituições serviam como uma substituta para a família, cuidando principalmente das necessidades físicas das crianças pequenas. A pré-escola, já foi vista como um lugar de guarda e mais recentemente como uma preparação para o ensino fundamental. Apesar de vários avanços na legislação da educação infantil essa visão ainda permanece nos dias atuais.

Observamos em nosso estudo que um número considerável de educadores não possui a formação exigida por lei, como por exemplo, na categoria de auxiliar de creche, no qual encontramos pessoas com apenas o ensino fundamental. Sabemos que o cuidar e o educar são ações indissociáveis, porém verificamos que na prática elas são tratadas de forma dicotômica, e um dos indícios deste fato é a flexibilidade existente quanto à formação do auxiliar de creche, flexibilidade esta adotada pelas instituições de ensino, como se esta categoria não precisasse de uma formação específica. Acreditamos que essa admissão de profissionais sem qualificação para o cargo de auxiliar de creche vem da ideia de diminuir os gastos públicos, utilizando uma “brecha” na legislação que não prevê uma formação mínima para os chamados “auxiliares”, apenas prevendo para os que são chamados de “professores”.

Observamos nas falas das professoras, além de uma visão maternal da educação infantil, que a maioria das professoras acredita que o seu trabalho é apenas de educar sem o cuidar, enquanto a maioria das auxiliares relata que suas funções são apenas referentes ao cuidado físico das crianças. Observamos também, que mesmo as educadoras fazendo esta distinção entre o cuidar e o educar, no cotidiano, por causa da pouca quantidade de adultos em relação à quantidade de crianças, as professoras desempenham tarefas que elas classificam como específicas das auxiliares.

Considerando a literatura acerca da Psicologia do Desenvolvimento, acreditamos que as crianças aprendem e se desenvolvem a partir das relações e interações que elas estabelecem com os outros e o mundo a sua volta, daí vemos a importância da qualidade da formação docente, tanto da professora, quanto da auxiliar, visto que ambas as categorias estão em contato direto com as crianças.

Verificamos também que as formações continuadas, em sua maioria, não consideram a formação inicial das educadoras e se apresentam de forma pontual, fora do contexto de

trabalho das mesmas. Acreditamos que a qualidade da educação infantil, passa pela qualidade da formação docente de todas as profissionais envolvidas no processo educativo.

### Referências bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BERTRAM, T; PASCAL, C. **Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria**. Lisboa: DGIDC, 2009.

BESERRA, A. C. **A inserção das creches no sistema de ensino: conquistas, perspectivas e desafios**. João Pessoa, PB, 2007. Dissertação de Mestrado. (Orientadora: Dr. Adelaide Alves Dias). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós Graduação em Educação, 2007.

BRASIL, **Resolução CNE/CBE n. 5**, de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Câmara de Educação Básica/CNE/MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: \_\_\_\_ **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15, São Paulo: Unesp, 1998, p. 17-35.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In\_\_\_\_: **Formação de Professores: tendências atuais**. REALI, Aline, Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (orgs.) São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 139 - 152.

CERISARA, A. B. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA, **Resolução SEC nº 9**, de 18/05/2010 (Municipal - João Pessoa). Disponível em: <http://www.legisweb.com.br/legislacao.php?id=175504>. Acesso em: 20/05/2012.

GOMES, M. O. **Formação de professores na Educação Infantil**. (Coleção docência em formação. Série educação infantil). São Paulo: Cortez, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In\_\_: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011

KISHIMOTO, T. M. **Política de formação profissional para a educação infantil:** Pedagogia e Normal Superior. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

SEDES - Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social – SEDES, Prefeitura Municipal de João Pessoa. **Topografia Social da Cidade de João Pessoa.** Sposati; Aldaíza (coord.); Ramos, Frederico; Koga, Dirce; Conserva, Marinalva; Silveira Jr., Constantino; Gambardella, Alice. Cedest/IEE/PUCSP. 2009.

OLIVEIRA - FORMOSINHO. J. A Avaliação da Qualidade Como Garantia do Impacto da Provisão na Educação de Infância. In\_\_\_: BERTRAM, Tony; PASCAL, Christine. **Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria.** Lisboa: DGIDC, 2009.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, T. O. **Formar e Formar-se na Educação Infantil:** políticas e práticas. Dissertação de Mestrado (Orientadora: Dr<sup>a</sup> Adelaide Alves Dias). Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

VIEIRA, L. M. F. A educação da criança de zero a seis anos no sistema educacional brasileiro: redefinições e tensões. In:\_\_\_ DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Políticas públicas de educação:** regulação e conhecimento. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.