

# Buscando uma articulação entre as representações de infância e a prática pedagógica das profissionais de educação infantil

Andréa Simões Rivero\*

**Resumo:** Este artigo procura relacionar a concepção de infância de profissionais de educação infantil com a sua prática pedagógica, indicando a necessidade de refletir sobre essa questão como forma de aprofundar o conhecimento sobre a pedagogia que é posta em prática nesse contexto. Nesse sentido, este trabalho aponta elementos para a discussão sobre a importância de uma prática que considere a inserção social da criança em sua positividade, o que implica em discutirmos também sobre práticas sustentadas no preconceito e na estigmatização das crianças, presentes no cotidiano da educação infantil. Essas questões remetem ainda para a discussão sobre a formação das profissionais de educação infantil, apontando para a necessidade de abrir espaço para trabalhar questões relativas à materialidade e diversidade dos seres humanos.

**Abstract:** This article proposes to relate the concept of childhood held by children's education professionals with their pedagogical activity, indicating the need to reflect upon this issue in order to deepen the knowledge about pedagogy that is placed in practice in this context. In this sense, this article points to elements in the discussion about the importance of a pedagogy that considers the social insertion of the child in its reality, which requires a discussion about prejudices and stigmatization of children, present in the daily practice of child education. These questions also relate to the discussion about the formation of child education professionals, pointing to the need to open space to work with questions relative to the material nature and diversity of human beings.

**Unitermos:** concepção de infância, profissionais de educação infantil – teoria, prática e formação.

---

\* Aluna do curso de Pedagogia-Habilitação Pré-Escolar da UFSC e membro do NEE 0 a 6.

## Introdução

Com o objetivo de contribuir para a discussão sobre as práticas nas instituições de educação infantil, procurei relacionar neste artigo<sup>1</sup> a concepção de infância das profissionais de educação infantil<sup>2</sup> com sua prática pedagógica, buscando, dessa forma, conhecer mais sobre a interferência das concepções de infância no seu fazer pedagógico. Os dados que possibilitaram a reflexão sistematizada são provenientes de um estudo de caso realizado em uma turma do 3º. Período (crianças de 6 a 7 anos) de um Núcleo de Educação Infantil (NEI)<sup>3</sup> da Rede Municipal de Florianópolis. As três profissionais investigadas foram: a professora, a auxiliar de sala e a professora de Educação Física.

Os dados que serviram de objeto de análise à pesquisa em questão foram obtidos a partir de questionários e entrevistas realizadas com as profissionais, assim como de sessões de observação participante efetuadas junto ao grupo.

Conhecer a concepção de infância das profissionais de educação infantil pré-escolar significa aprofundar o conhecimento sobre a pedagogia que é posta em prática com crianças de 4 a 6 anos. E esse aprofundamento, a meu ver, se reveste de significado ao procurar contribuir para a construção de uma prática pedagógica que considere a inserção social da criança, passando a tratá-la em sua dimensão histórico-social, ou seja:

*Qualquer trabalho consciente desenvolvido com crianças não pode prescindir de uma definição de qual era (e é) o conceito de infância no interior das diversas classes sociais. Deve-se partir do princípio de que as crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e têm) modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade. Como conceber no Brasil um modelo de criança que não corresponde sequer à maioria das crianças? Como deixar de lado o fato de existirem crianças que já trabalham efetivamente? (Kramer, 1992, p.19).*

Entretanto, cabe perguntar em que momento da formação das profissionais de educação infantil é estudada e discutida a concepção de infância? E se é estudada e discutida, até que ponto ela interfere na prática junto às crianças?

Conforme Charlot, citado por Fleury (1994, p.136), a imagem da criança que perpassa a pedagogia (escola tradicional e nova) apóia-se na idéia de **natureza infantil**, ignorando a concretude do ser criança, determinada pelos fatores biológico, psicológico e social. A imagem da criança em tais sistemas pedagógicos evidencia-se ideológica e metafísica, à medida que é concebida como “um sistema ideal, independente da realidade social, cultural, econômica e política que cerca a criança.”

Mas como contrapor o discurso da “natureza infantil”? Entendo, a partir dos estudos feitos, que somente com a compreensão e a defesa da infância como uma construção histórica, isto é, das crianças como sujeitos concretos. O que, em outras palavras, significa a necessidade primordial de considerar como ponto de partida para desenvolver a prática pedagógica a classe social em que está inserida a criança e, conseqüentemente,

*Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas (das brincadeiras às tarefas assumidas) que se diferenciam segundo a posição da criança e de sua família na estrutura sócio-econômica (Kramer, 1992, p.15).*

Outra questão que se tornou relevante no estudo realizado foi a delimitação do tipo de pesquisa a ser desenvolvido: o estudo de caso.

Como define Triviños (1992, p.133), o estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma **unidade** que se analisa profundamente. Mas o autor julga importante lembrar que “no estudo de caso qualitativo, onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto”.

Nessa perspectiva, tive que aprender a valorizar o conteúdo que se apresentou no processo de trabalho. Mas esse não foi um exercício fácil, pois freqüentemente me deparei com questões que não haviam sido previstas e para as quais necessitei, durante o percurso, buscar informa-

ções. Como afirmam Ludke e André (1986, p.18), é próprio do estudo de caso que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais; entretanto, novos aspectos poderão ser detectados e acrescentados à medida que o estudo avance: “Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente”.

Outro aspecto enfatizado pelas autoras é o de que esse tipo de estudo considera o contexto, isto é, “...para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionados à situação específica onde ocorrem...” (Ibidem). Essa foi, também, uma outra dimensão do trabalho bastante desafiadora, pois procurei permanentemente analisar o objeto de meu interesse no conjunto da realidade em que se inseria. E o que percebi foi a existência de uma trama indissociável de questões que exigem do pesquisador uma articulação complexa mas imprescindível, pois, de outra forma, chegaria a uma compreensão simplificada e ilusória do problema. Em outras palavras, fui percebendo e confirmando que o estudo de caso deve “...procurar revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-a como um todo” (Ibidem, p.19).

Ainda nessa perspectiva, o pesquisador deve lançar mão de uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos e situações e com vários informantes. Com esse comportamento poderá cruzar as informações, enriquecendo a análise.

No processo da pesquisa, dentre as tantas questões que me mobilizaram, uma deve ser ressaltada: a da postura a ser assumida nas observações realizadas na instituição. Desde o início, percebi a impossibilidade da neutralidade no ato de observar. Mas, então, como garantir a tão proclamada necessidade de objetividade da investigação? Nesse sentido, foi fundamental a contribuição da Antropologia, onde encontrei, nas palavras de Laplantine (1995, p.169), um esclarecimento extremamente pertinente. Diz o autor que, quando o pesquisador

*... pretende uma neutralidade absoluta, pensa ter recolhido fatos “objetivos”, elimina dos resultados de sua pesquisa tudo o que contribuiu na sua realização e apaga cuidadosamente as marcas de sua implicação pessoal no objeto de seu estudo, é*

*que ele corre o maior risco de afastar-se do tipo de objetividade (necessariamente aproximada) e do modo de conhecimento específico de sua disciplina.*

A questão da neutralidade remete à questão da interação inevitável e necessária entre observador e observado. Neste ponto, indico outro aspecto que me preocupou no percurso da investigação: ao saber que tais interações poderiam ser extremamente ricas para o trabalho, como me assegurar de que esses momentos não se perderiam em meio à improvisação e ao acaso?

Frente a essa dúvida, encontrei-me novamente com Laplantine e julgo interessante transcrever todo o parágrafo em que o autor defende uma **interação consciente** nessa situação:

*Se é possível, e até necessário, **distinguir** aquele que observa daquele que é observado, parece-me, em compensação, impensável dissociá-los. Nunca somos testemunhas objetivas observando objetos, e sim sujeitos observando outros sujeitos. Ou seja, nunca observamos os comportamentos de um grupo tais como se dariam se não estivéssemos ou se os sujeitos de observação fossem outros. Além disso, se o etnógrafo perturba determinada situação, e até cria uma situação nova, devido a sua presença, é por sua vez eminentemente perturbado por essa situação. Aquilo que o pesquisador vive em sua relação com seus interlocutores (o que reprime ou sublima, o que detesta ou gosta), é parte integrante de sua pesquisa. Assim, uma verdadeira antropologia científica deve sempre colocar o problema das motivações extracientíficas do observador e da natureza da interação em jogo. Pois a antropologia é também a ciência dos observadores capazes de observarem a si próprios, e visando a que uma situação de interação (sempre particular) se torne o mais consciente possível (Laplantine, 1995, p.169-170).*

Consciente de que tais características representavam (e representam) um enorme desafio, procurei, nessa pesquisa em caráter de iniciação científica, sobretudo “aprender” a trabalhar na perspectiva da pesquisa qualitativa.

Destaco ainda a importância para a constituição da pesquisa do trabalho de Maria das Graças Fleury – *Há uma criança dentro da professora?* –, com o qual me identifiquei de imediato. Trata-se de sua dissertação de mestrado, na qual toma o conceito de representação social para analisar a representação de infância de professoras da pré-escola. Em função da semelhança de objeto (embora sejam trabalhos de níveis diferenciados), o trabalho de Fleury (1994) auxiliou-me sobremaneira no esclarecimento de vários aspectos fundamentais para essa pesquisa. Assim, considero importante transcrever alguns trechos metodologicamente relevantes, a começar pelo conceito de representação social:

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

***As representações sociais operam enquanto modo de conhecer, interpretar e, até certo ponto, constituir psicologicamente o real, oferecendo “elaborações-guias” de como lidar com o objeto (em nosso caso a criança) ao qual se refere. Essas elaborações-guias permitem ser analisadas em dois aspectos, como se fossem cara e coroa de uma mesma moeda: por um lado, aparecem como atividade psicológica que permite a uma pessoa (aqui, a professora) se colocar como ator social em uma realidade circunscrita (a sala de aula, a escola); por outro lado, há a intervenção de fatores sociais sobre essa atividade psicológica (Fleury, 1994, p. 132-133).***

A autora pergunta-se sobre o que mais influencia a professora quando ela está na sala, frente às crianças, para além do domínio de técnicas, conteúdos e habilidades de ensino. E lança uma hipótese:

***Toda sua vivência anterior, todo o seu ser, seu modo de ver o mundo não está atuando naquelas quatro ou mais horas em que ela permanece interagindo com seus alunos? Sim, mas como? Através de que conceitos? De que mecanismos? Pro-***

*curei responder a estas e mais algumas outras perguntas a partir do conceito de representação social (Ibidem, p.132).*

Mas como fazer para me aproximar das representações das profissionais? Trata-se de uma questão crucial para a pesquisa, respondida da seguinte forma por Fleury:

*Os conteúdos que expressam as representações sociais, através das falas e opiniões emitidas pelo sujeito, nem sempre são comunicáveis sob forma de pensamento consciente. As representações sociais estão emaranhadas em uma "organização" não necessariamente arrumada ou classificada com lógica e precisão e, para analisá-las, é preciso ir além do discurso oral, ultrapassando "os conteúdos verbalizados para atingir todas as manifestações onde esta relação entre sujeito e objeto possa se expressar: comportamentos, práticas, etc." (Ibidem, p.133).*

Segundo a autora, é importante procurar conhecer as representações de infância das profissionais porque:

*Como nós, os professores, não estamos isentos desse processo, as representações que temos da criança vão também nos levar a fazer e a agir de uma forma tanto mais alienada, acrílica e mecânica quanto mais for estereotipado este "corpus" de idéias preestabelecidas formadas em nós sobre o ser criança. Em outras palavras, considerando que as representações que temos de nossas crianças são fenômenos mediadores do nosso pensar, falar e agir, incluindo o nosso fazer pedagógico, impõe-se conhecer estas representações para que se possa encontrar elementos que contribuam para um melhor aperfeiçoamento docente (ibidem, p.133).*

Enfim, foi fundamental refletir sobre essas questões no percurso da pesquisa, entretanto, é preciso reconhecer nesse trabalho apenas uma primeira aproximação desses pressupostos, os quais exigem maior aprofundamento.

As análises realizadas na pesquisa constituem o próximo item deste artigo, as quais procurarei sintetizar, não obstante sua complexidade.

## **As crianças nos discursos e nas práticas cotidianas das profissionais**

### **A heterogeneidade das falas das profissionais**

As profissionais, no campo de suas representações sobre a infância, caracterizam-na como uma fase:

- de muita criatividade;
- de brincar bastante;
- em que não se tem as responsabilidades e preocupações do adulto;
- em que se tem muitas experiências e, portanto, conhecimento que precisa ser considerado;
- em que se deve aproveitar tudo, desde o convívio com a família até as brincadeiras com os amigos.

Ao destacar esses itens, procurei resumir as reflexões sobre a infância desenvolvidas pelas profissionais durante a realização das entrevistas. Foi possível constatar, de início, em suas falas, a presença de alguns aspectos que caracterizam o “sentimento de infância” apontado por Ariès (1981). E, por outro lado, perceber que esse “sentimento” ou “consciência” da particularidade infantil, como afirma o autor, ampliou-se e sofisticou-se historicamente, atingindo essas profissionais. Nesse sentido, vejamos o seguinte:

Quando questionada sobre o significado de ser criança, uma das profissionais responde:

*Jane<sup>4</sup> (Auxiliar de sala) – ...Eu acho que criança tem que brincar bastante, eu acho que a fase, assim que passa... É a fase que tu quase não tem responsabilidade, de preocupação com essas coisas que o adulto tem... E ser criança eu acho que é apenas brincar, aprender brincando assim, eu acho que tem que acontecer através de brincadeira, através de coisas gostosas pra eles, nada forçado assim, coisas que tu vê que eles tão fazendo, mas por prazer e não aquela coisa forçada como alfabetizar, aprender 1, 2, 3, 4, 5...*

*...A gente acha que a criança não tem conhecimento nenhum, que muitas vezes... Ah, criança é criança, e tem as-*

## Buscando uma articulação entre as representações de... • 59

*sunto que tu vai explorando e como ela é sábia, e é uma coisa prazerosa pra eles, quando tu deixa vir a coisa deles, fluir assim normalmente...*

Em sua fala, Jane expressa dois aspectos que indicam, a meu ver, a ampliação do sentimento de valorização da infância: primeiramente refere-se ao período da infância como um momento diferenciado da fase adulta, o qual necessita ser respeitado em suas características. Ou seja, parece haver a compreensão de que, embora essa seja uma fase de transição, “que passa”, tal fato não diminui sua importância.

O segundo aspecto da fala de Jane exprime respeito pelo conhecimento que a criança possui. Tal compreensão, pelo que pude observar, reflete-se na prática das profissionais. Vejamos a seguinte situação extraída de nosso diário de observação:

*Mauro, uma das crianças da turma, sugere que todos digam: “Três pratos de trigo para três tigres”. Professora e Auxiliar acham a brincadeira interessante e dizem que não a conheciam. Todas as crianças tentam repetir. A Professora diz que hoje estudarão a Farra do Boi. Mauro começa a falar sobre a Farra. A Professora escuta interessada. A Professora pergunta se Tadeu já foi à Farra do Boi. Ele não responde. Várias crianças começam a contar suas experiências na Farra do Boi. Mauro e Márcio começam a contar uma estória conjunta sobre a Farra. Professora e Auxiliar fazem perguntas, incentivando os dois a contar suas histórias.*

Um outro aspecto presente nas falas das profissionais relacionado à infância é o da criatividade, como algo que merece ser ampliado:

*Marta (Professora de Educação Física) – ...E eu vejo assim, criança como alguém super especial, muito criativa, criativa demais. E às vezes eles tão muito na nossa frente e eu acho que eles são uns aviões. Tu estás chegando e eles já estão lá há muito tempo. Por isso eu coloco que tem que tomar diferente, tem que ser algo diferente e às vezes tu começa a planejar umas coisas, mas tu não tem noção do que eles querem, do que eles esperam, aí chega e não tem nada a ver, eles não querem fazer,*

## 60 • Andréa Simões Rivero

*e então é aquela coisa, criança pra mim é um ser muito criativo, que tem mil idéias e precisa desenvolver isso.*

Ao analisar tais representações, um aspecto salta aos olhos: as profissionais atribuem à infância características que, segundo elas, se estenderiam a todas as crianças. Entretanto, deve-se ressaltar que:

*...esses papéis e desempenhos (esperados e reais) dependem estreitamente da classe social em que está inserida a criança. Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas (das brincadeiras às tarefas assumidas) se diferenciam segundo a posição da criança e de sua família na estrutura sócio-econômica. Sendo essa inserção social diversa, é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização (Kramer, 1992, p.15).*

Mas seria equivocado supor, a partir daí, que as profissionais não percebem a existência de uma população infantil que está à margem dos benefícios propagandeados pela sociedade capitalista. Ao serem questionadas sobre a “infância no mundo atual”, as profissionais respondem:

**Marta (Professora de Educação Física)** – *Hoje existem não sei quantas crianças no mundo, mas nem todas têm infância. É isso... Nem todas têm infância. Tanto que crianças de 3 anos na rua... Têm uns que pedem esmola, têm uns que vendem balinha, né? Tem uma lá no centro, pequenininha, ela tem o tamanho de maternal. Vende Sonrisal numa cestinha. O período que ela passa... então, ela não tem infância. E chegar na idade adulta e dizer que não tem infância (sic).*

**Carla (Professora)** – *...Eu acho muita injustiça ainda com essa criança, acho que não tem uma valorização porque pensam que criança é criança, ainda não tem muito valor, que a criança ainda vai crescer pra aprender muita coisa. Mas é a partir de criança que ela vai aprender, não é quando ela ficar um adulto*

*que ela vai ter que aprender, né? Mas eles não têm essa concepção, eu acho ainda muita injustiça... Tem muito conhecimento a passar pra toda essa gente... Tem muita desvalorização por parte dos pais. Eu não vejo muita valorização, não, até por parte do governo mesmo, acho que já teria mudado, até os pais já teriam mudado... Acho que tem que mudar muito ainda.*

*Jane (Auxiliar de sala) – ...Têm crianças que são bem problemáticas em relação à infância, que sabem que vêm à escola e depois, à tarde, têm que vender alguma coisa pra poder sustentar em casa, eu já tive crianças assim, ou então ficam jogadas o dia inteiro na rua. E realmente não têm infância, ficam jogadas... Quer dizer, a criança, a infância precisa também de carinho, afeto da mãe, o lanchinho na hora, e a maioria não tem isso... Ou ficam o dia inteiro numa creche, ficam saturadas, das sete às sete, a mãe só vem buscar na hora do lanche. É super difícil, né? E daí, tem também junto com essas crianças aquelas que ficam em casa junto com a mãe, o normal que seria uma família, né? Mas eu acho que esse normal não chega nem a 10% de todas as crianças nessa rede que eu trabalho, eu acho que 10% é que tem essa vida bem normal, com a família à tarde pra fazer os deveres, pra ver como é que tá, pra ver se tá precisando de alguma coisa, a criança é o centro da atenção, né? Eu acho que o restante das crianças são mesmo jogadas, deixadas de lado, porque a mãe tem que trabalhar, deixa com a vizinha, com a tia, com a avó, ou fica sozinho mesmo com o irmão mais velho.*

Nestas narrativas revela-se a percepção clara da existência de crianças sem infância em nossa sociedade. Mas, em contrapartida, essas questões são apontadas pelas profissionais mais como constatações de um fenômeno natural, do que como conseqüências de um processo histórico. Isto é, parece não haver a compreensão de que a situação dessas crianças sem infância têm determinações econômicas e políticas. Sendo assim, continua-se perseguindo um ideal abstrato de infância que desconhece o fato de que:

*...a criança deve ser concebida em função da sociedade de classes, não existindo em si mesma. Encarar a infância dentro*

## 62 • Andréa Simões Rivero

*da sociedade de classes significa que não existe “a” criança, mas sim indivíduos de pouca idade que são afetados diferentemente pela sua situação de classe social (Kramer, 1992, p.24).*

Quando questionadas sobre a sua própria infância, as profissionais, no campo de suas representações, apontam para as diferenças entre o significado de infância no passado e no presente, o que indica que os discursos, também eles, revelam concepções contraditórias e ambíguas.

Referindo-se ao passado, elas atribuem à infância um sentimento idílico de liberdade e natureza, mas também a representam como a fase da inocência:

**Marta (Professora de Educação Física)** – *As minhas lembranças de infância são ótimas... O que a gente inventava! E eram casas com quintais, e geralmente tinham árvores, a gente sempre ia na praia, então tive muito contato com terra, com mar, com ar, com folha...*

**Jane (Auxiliar de sala)** – *E eu lembro que eu brincava nos balanços de pneu, tinha bastante árvore. [...] A gente brincou com terra, com areia, de subir em árvore, de balanço, fazer cozinhadinho. E a mãe sempre deixando tudo.*

**Carla (Professora)** – *...eu adorava, a gente passeava de barco, a gente ficava em ilhas mesmo, acampava lá e ficava alguns dias e comia o que tinha lá... ostra, camarão e ficava nisso, era ótimo, era muito gostoso, sabe?*

Embora as profissionais tenham unanimemente mencionado sua relação com a natureza na infância e o prazer que extraíam desse contato, percebi pouca preocupação por parte das mesmas em explorar esses aspectos com o grupo de crianças com as quais trabalham. O momento do parque, pelo que pudemos observar, poderia ser trabalhado com a intenção de proporcionar maior prazer às crianças, já que a área aberta da escola, privilegiada em tamanho e nos aspectos apontados pelas profissionais (árvores, areia, balanços, casinha, etc.), suscitaria um melhor aproveitamento.

Em relação à infância, no presente, as profissionais reportam-se aos seus filhos ou às crianças de uma forma generalizada, ressaltando as transformações ocorridas:

**Jane (Auxiliar de sala)** – ...eu brincava de boneca até quase 14 anos, hoje as meninas com 10 já estão passando batom, já estão querendo namorar. [...] Os pais já estão trabalhando, o pai trabalha, a mãe trabalha, não tem ninguém que fique em casa, então a criança já toma responsabilidade mais cedo.

**Marta (Professora de Educação Física)** – ...eu tive uma infância ótima, eu tive infância. Meus filhos, hoje, acho que não têm isso, eles ficam em casa trancados, não tem árvore, não tem areia, e, se deixar o portão aberto, é perigoso, pois é subida para o Morro do Mocotó, é rua do Hospital de Caridade e passam muitos carros com bastante velocidade...e a televisão, o video-game. Às vezes, nos finais de semana, a gente vai para a praia, aí lá tem árvore, pedra, concha, o mar, só que muitas vezes é preciso dizer: “Não liga a TV, vai brincar!”

Pude constatar, nas falas das profissionais, a dimensão histórica do conceito de infância, no entanto, as profissionais referem-se às transformações ocorridas sem evidenciar essa historicidade. Entretanto, para que se possa pensar essa historicidade da infância, no sentido de materializá-la, de concretizá-la, não seria necessário investigar melhor como se dão as práticas cotidianas/sociais dessas profissionais?

Essas falas revelam, entre outras coisas, que os discursos a respeito da infância oscilam da idealização do passado vivido pelas profissionais à desqualificação do presente vivido pelas crianças com as quais elas trabalham. Essa ambigüidade nos leva a constatar a necessidade de uma investigação mais aprofundada das práticas.

Para tentar ilustrar a complexidade presente tanto nos discursos quanto nas práticas dessas profissionais, selecionei três exemplos que podem dar visibilidade às dificuldades ainda presentes no cotidiano das instituições educativas para crianças de 0 a 6 anos, no sentido de tratar as crianças como sujeitos concretos e heterogêneos que elas são. Entretanto, aponto esses exemplos com o objetivo de tentar compreender a dinâmica presente nesse processo, sem a intenção de apontar problemas ou fazer juízo de valor das atitudes das profissionais.

Por outro lado, refletir sobre as representações de infância durante a formação profissional poderia vir a ser um dos elementos fundamen-

tais no sentido de desenvolver condições para a construção de uma prática pedagógica que realmente considere "...a infância como fenômeno histórico e a criança como sujeito que tem força nas relações sociais amplas, e não apenas na sua transparente influência no âmbito do privado" (Oliveira, 1989, p.6).

## **Dos discursos às práticas: flashes do cotidiano**

### **O caso de Mauro**

Segundo Carla, a professora, Mauro, um menino de 7 anos, pode ser considerado um menino de rua. Sua mãe é sozinha e trabalha como faxineira para sustentar vários filhos de pais diferentes.

É possível observar que, mesmo conhecendo as precárias condições de vida de Mauro e sua família, as profissionais não intervêm de forma diferenciada, como seria necessário, nas freqüentes situações de conflito vividas por Mauro na instituição. Isto é, tais conflitos não são tratados com a compreensão necessária, sendo geralmente enfrentados por Mauro com agressividade, pois ele demonstra não aceitar autoridade ou limites que não sejam os seus próprios. Aparentemente sem compreender as razões de tal comportamento, as profissionais esboçam uma prática que finca raízes na abordagem de ensino tradicional, para a qual a criança é originalmente corrompida, cabendo à educação "...discipliná-la e inculcar-lhe regras, através da intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos" (Kramer, 1992, p.22).

Problemas como violência e indisciplina são tratados nas escolas<sup>5</sup> públicas brasileiras empiricamente, ou são psicologizados sob diferentes matizes teóricos. Em contrapartida, "raramente são alvo de uma análise crítica ou de propostas de ação refletidas na perspectiva de uma realidade histórico-social" (Miranda, 1991, p. 135).

Ao observar o comportamento de Mauro na sala de aula, percebe-se sua vivacidade, a riqueza de informações que traz "da rua", o que faz com que ele freqüentemente atraia para si as atenções dos colegas e das próprias profissionais. Tal situação é confirmada pelo depoimento de sua professora:

**Carla (Professora) – Mauro tem mais conhecimento que Vanessa, que está desde o início do ano, pois Mauro entrou na escola em junho. Ele conhece os números, as cores, etc.**

Entretanto, essa valorização de Mauro como uma criança esperta, que domina conhecimentos e situações que as outras crianças ignoram, parece se esvaír quando as profissionais se deparam com os momentos de indisciplina. Vejamos alguns fragmentos do diário de observação:

**Situação I – Mauro “briga” com outra criança. A professora o segura pelo braço e avisa que ele não participará mais da “roda”. Mauro retorna à roda e pede que a professora conte uma história; ela responde que não, porque ele não se comportou bem.**

**Situação II – Durante a Educação Física, Mauro desobedece as regras do jogo e ouve da professora que não participará da última brincadeira. A professora reúne as crianças e conversa com elas sobre as possíveis conseqüências caso Mauro tivesse machucado alguém, mas exclui Mauro da conversa.**

**Situação III – As crianças brincam com fantoches, mas, ao se apresentarem, a professora lhes diz as falas para que as repitam. As crianças se desinteressam da atividade. A professora repreende Mauro várias vezes porque ele interfere na apresentação. Ao final a professora segura-o pelo braço, chamando-o de bobo e dizendo que quando ele apresentou sua parte ninguém atrapalhou.**

Percebe-se na exposição das três situações acima um comportamento comum por parte das profissionais – o não enfrentamento da situação numa perspectiva de diálogo com Mauro. Isto reflete uma prática que desconsidera as condições concretas apresentadas por Mauro em outras situações (grande capacidade de comunicação, vivacidade, interesse, etc.).

Observa-se a ausência, por parte das profissionais que convivem com Mauro, de uma reflexão sobre as razões que o levam a resistir agressivamente e a não aceitar imposições:

**Se considerarmos a precariedade do ensino público no país, a péssima qualidade de vida da criança e todo o contexto da atua-**

*lidade, somos levados a afirmar que tais “problemas de socialização” são sinais de saúde, resquícios de uma vitalidade negada, formas de resistência. Contudo, são formas que atrapalham e até mesmo impedem o processo de socialização da criança, que, em nossa opinião, precisa ser assegurado. Possivelmente, a releitura desses sinais nos indicarão novas maneiras de repensar o processo de socialização da criança na escola (Miranda, 1991, p.135).*

O comportamento de resistência apresentado por Mauro evidencia também a prematuridade da aparição desse fenômeno já na instância da educação infantil, o que remete a questionamentos sobre a especificidade das instituições de educação infantil. Encontra-se nessa situação a antecipação de muitos elementos apontados como constituintes do fracasso escolar:

*...a partir da 1ª série, as crianças vão, aos poucos, demonstrando uma atitude de resistência que, no decorrer da 2ª ou 3ª séries, apresenta dupla perspectiva: de um lado, “esbarra no sistema”, o que significa, a meu ver, que as crianças rejeitam uma escola alheia a seus interesses e particularidades, permeada por fenômenos intra-escolares ligados ao “fracasso escolar”. De outro lado, [...] existe ainda o incentivo dos pais para que a criança trabalhe... (Dauster, 1992, p. 32).*

Também entrevi nessas situações a presença de uma das características da proposta educacional para as crianças das classes trabalhadoras do início do século: uma educação mais moral do que intelectual, que não busca a reflexão sobre a realidade e conseqüentemente sua crítica, mas sim um “estado” de resignação e de submissão, como aponta Kuhlmann Jr. (1991, p. 27).

Ainda com relação à situação de Mauro, torna-se necessário refletir sobre a formação das profissionais e sua adequação ou inadequação para a função de trabalhar com as crianças das camadas populares, neste caso com crianças de 4 a 6 anos.

Para Brandão (1982), historicamente, nos cursos de formação (escolas normais e faculdades de educação), temos um quadro que pouco ajuda no conhecimento concreto das crianças que serão submetidas à ação pedagógica, ou seja, pouco tem sido feito no sentido de trabalhar com os elemen-

tos necessários à compreensão adequada do homem brasileiro a ser educado e do seu contexto social. Mais que isso, complementa a autora:

*Tal fato é agravado pelo despreparo desses mesmos professores ao se formarem para suprir por si mesmos tais deficiências. Para quem normalmente passa dois a quatro anos em cursos de formação que lhes exigem “dizer o dito” pelos livros e professores, a busca do conhecimento, ou seja, o estudo autônomo, a pesquisa bibliográfica, a reflexão sobre os problemas, etc., tudo que implique no processo de auto-dirigir-se em termos de aprendizagem, é tarefa quase inédita, para a qual não se encontram preparados. Agravante dessa situação é o fato de professores/educadores, em sua maioria, não terem sido preparados para uma auto-crítica do conhecimento e portanto nem mesmo dispõem de condições para perceber as lacunas e incoerências das bases de sua formação (Brandão, 1982, p.55).*

Tais afirmações expressam muitas das razões pelas quais crianças das camadas populares, concretas e reais como Mauro, representam enormes desafios à pretensa escola democrática. Segundo Brandão (1982), se antes a escola atendia a apenas uma pequena parcela da população, após sua ampliação sucede uma população profundamente heterogênea, que não tem condições de adaptar-se aos padrões de normalidade (padrões da classe dominante) que a escola insiste em manter, isto é:

*...diante do quadro extremamente antagônico em termos de condições de vida, que uma sociedade de classes apresenta, uma “escola para todos”, pautada nos padrões de uma minoria (a classe dominante) só poderia mostrar-se implacável com as diferenças dos que a ela ascendem. Tratamento igual para todos, embora pareça coerente com o princípio de que “todos são iguais perante a lei”, tem-se mostrado bastante eficaz, em sociedades como a nossa, na recolocação definitiva das diferenças sociais (Ibidem, p.55).*

Embora a autora não esteja se referindo à educação infantil, em função de termos observado a antecipação desse processo nessa instância, julgamos relevante tentar refletir sobre suas observações, assim como

## 68 • Andréa Simões Rivero

entendemos necessária uma maior investigação sobre essa situação no contexto da educação infantil.

Então, permanece o questionamento referente às causas (entre elas possivelmente os valores pessoais, as concepções gestadas fora dos cursos, a formação profissional ...) que impedem as profissionais de valorizar e ampliar a realidade de Mauro, apesar de referi-la detalhadamente.

### O caso de Tadeu

Tadeu é um menino de sete anos que não está integrado ao grupo do qual faz parte na instituição, e praticamente não realiza as atividades propostas pelas profissionais. Entretanto, é uma criança que frequenta pela primeira vez uma instituição de educação infantil e provém de uma família que apresenta um padrão econômico algo superior ao da comunidade em questão, onde mora há pouco tempo. Como mostrarei a seguir, neste caso o fator classe social parece não ser determinante da estigmatização.

Pode-se presumir, a partir dessas afirmações, que Tadeu tenha razões para sentir-se e comportar-se como um “estranho” no grupo; entretanto, após conversar com a mãe de Tadeu, a professora acrescenta o seguinte:

*Carla (Professora) – A mãe de Tadeu tem 26 anos e seu pai 50 anos de idade. O menino convive a maior parte do tempo só com a mãe, que praticamente faz tudo por ele. O pai, ao chegar à noite, também o cerca de todos os cuidados. Tadeu é filho único do segundo casamento do pai e não convive com outras crianças. Agora sua mãe está grávida. A mãe de Tadeu não sabia que no próximo ano ele teria que ir para a 1ª série.*

Essas informações foram obtidas porque a professora de Tadeu tem se preocupado em conversar com a família (embora o pai nunca esteja presente). Mas, além dessa atitude, a professora tem tentado acionar o serviço de atendimento psicológico da prefeitura para que faça um diagnóstico de Tadeu.

Mas acompanhemos algumas situações observadas, em que Tadeu se vê envolvido no cotidiano da instituição:

*Situação I – A professora mostra cartões com os nomes das crianças para que os reconheçam e ponham em um expositor na parede; o último cartão é o de Tadeu, que demora a reconhecer seu nome. Algumas crianças o ajudam, outras imitam seu jeito diferente de falar.*

Tadeu é claramente rejeitado pelos meninos, em função de seu comportamento diferenciado, e as profissionais reagem a isso parecendo querer proteger Tadeu da resistência dos colegas, o que acaba por estimular essa situação. Dessa forma, geralmente Tadeu é dirigido pelas profissionais ao grupo das meninas. Ocorre que as meninas, embora o aceitem no grupo, comunicam-se minimamente com ele, evidenciando ora uma posição de distanciamento, ora de superioridade em relação a Tadeu, tal como pode ser constatado nas situações abaixo:

*Situação II – Tadeu desenha no quadro. Mostra para a professora, que pergunta qual o nome de seu desenho. A professora diz para Tadeu ir jogar futebol no parque com seus colegas. Tadeu sai, mas logo volta e continua a desenhar no quadro.*

*Situação III – Tadeu brinca sozinho com “massinha” na mesa em que estão as meninas. Frequentemente ele levanta e vai mostrar à professora o que está fazendo. Logo após, risca o trabalho de um colega. A auxiliar intervém e pede que ele escreva seu nome na folha em que desenhou. Tadeu parece não saber como escrever, tem dificuldade para segurar o lápis. A auxiliar escreve por ele.*

Situações semelhantes às que descrevemos anteriormente são muito frequentes, ocorrendo durante as diversas atividades propostas pelas profissionais.

Os momentos no parque também são solitários para Tadeu, que não consegue jogar futebol com os meninos ou participar das atividades das meninas, que brincam geralmente de “casinha”. No parque Tadeu costuma brincar sozinho com objetos que traz de casa ou com brinquedos da própria sala. Não há intervenção por parte das profissionais no sentido de integrá-lo ao grupo.

## 70 • Andréa Simões Rivero

Ao considerar que os objetivos da educação infantil relacionam-se com a proposição de um ambiente que promova desenvolvimento e aprendizagem e que, neste processo, destaca-se o papel do educador, percebe-se nesses exemplos a importância e a necessidade de uma intervenção pedagógica bem fundamentada e consciente:

*Como na escola o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. [sem grifo no original]. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (Oliveira, 1993, p.62).*

Embora não tenha observado, por parte das profissionais, uma prática intencional e planejada para ajudar as crianças, em uma ocasião, quando excepcionalmente Tadeu foi auxiliado pela professora, pude vislumbrar a importância dessa atitude para a situação em que se encontrava essa criança.

*Situação IV – A professora propõe uma atividade. As crianças vão para as mesas em grupos de 4. Tadeu senta com os meninos, mas a professora o convida a ir para outra mesa, a das meninas. A professora ajuda Tadeu, que a princípio não se interessa pela atividade, mas que depois, com o auxílio recebido, inicia a tarefa.*

Marta, a professora de Educação Física, apresenta uma postura muito semelhante à das outras profissionais. Também nessas situações Tadeu se vê excluído do grupo, sem que haja uma interferência efetiva com o objetivo de integrá-lo.

Ao conversar com as profissionais no horário em que as crianças estavam no parque, percebi o seguinte: tanto Carla, a professora, quanto Jane, a auxiliar de sala, têm a compreensão de que Tadeu está “muito atrasado, por isso não acompanha as outras crianças”. Em função disso, para a professora, Tadeu não tem condições de passar para a 1ª série. Entendem que o melhor é aconselhar seus pais a procurarem atendimento psicológico para o menino, já que possuem condições financeiras para isso.

Torna-se visível nesse quadro que as profissionais não percebem a sua quota de responsabilidade pela situação em que Tadeu se encontra. Ao excluïrem da análise da situação de Tadeu as rejeições sofridas por ele, a falta de atendimento diferenciado e integrador, enfim, as discriminações a que Tadeu é submetido no cotidiano da instituição, as conclusões a que chegam remete toda a responsabilidade para Tadeu e sua família. Dessa forma, para as profissionais, Tadeu só poderá “melhorar” quando seus pais se conscientizarem do “problema”. Portanto, nessa perspectiva, só resta fazer com que Tadeu espere, retendo-o no pré-escolar. Evidencia-se, pois, nesse caso, também, a antecipação da versão do fracasso escolar apontada por Patto (1993).

Gostaria ainda de relatar um episódio ocorrido na sala, envolvendo justamente os dois meninos, Mauro e Tadeu, que expressa de forma significativa a dificuldade das profissionais em realizarem uma intervenção pedagógica que busque integrar a diversidade existente no grupo de crianças.

*Em uma mesa, no horário do lanche, Tadeu está sentado com outros três meninos, que vão sentar-se em outra mesa, deixando-o sozinho. A professora pergunta porque os meninos saíram da mesa. Ninguém responde. A professora diz para Tadeu sentar com eles. Tadeu fica imóvel. Mauro levanta de onde está, pega-o pela mão e leva-o até a mesa dos meninos.*

Essa situação leva a refletir até que ponto a atitude de Mauro pode ser entendida como uma demonstração de que, de alguma forma, tenha percebido a discriminação sofrida por Tadeu, comportando-se de forma solidária com o colega. Atitudes como essa, em que as crianças se soli-

darizam umas com as outras, pelo que foi possível observar, são raras no grupo e, no entanto, não são valorizadas pelas profissionais, o que pode ser compreendido, uma vez que elas próprias parecem não conseguir agir de forma a, sem querer negar as diferenças entre as crianças, trabalhar a partir delas.

Assim, parece ocorrer um paradoxo à medida que conhecer a realidade das crianças não significa que este conhecimento esteja sendo em a favor delas. Tanto no caso de Mauro quanto no de Tadeu, percebe-se que esse conhecimento ajuda a justificar a discriminação, servindo de “escudo” para a “não intervenção” das profissionais, o que remete para se repensar a formação das mesmas.

### **Crianças ou meninos e meninas?**

Neste item, gostaria de destacar um aspecto que parece poder ilustrar como as profissionais investigadas, apesar de seu discurso, ainda têm dificuldades para perceber as crianças como sujeitos concretos, históricos, reais, em seus múltiplos aspectos, tais como: raça, sexo, classe social, etc. Um destes aspectos refere-se à questão do gênero: percebe-se que as profissionais apresentam uma concepção de infância que não registra as especificidades do significado de ser menino ou menina na sociedade brasileira. Isto é, em suas representações parece não haver distinção de gênero. Entretanto, foi possível observar que, no cotidiano, as profissionais convivem e incentivam comportamentos claramente diferenciados para cada um dos sexos.

Para Whitaker (1994, p.33), embora já exista vasta literatura sobre essas questões, assim como pesquisas analisando problemas ligados à socialização diferenciada dos gêneros, “o problema é que a escola olímpicamente ignora essa revolucionária pesquisa contemporânea. Ao definir como objetivo da educação a formação integral da criança, precisa começar a considerar essa criança sob novos ângulos”, o que pode servir de alerta para pensarmos outras formas de trabalhar a concreticidade da infância no contexto da educação infantil.

Vejamos algumas situações observadas na instituição:

*Situação 1 – No parque, os meninos jogam futebol, enquanto as meninas brincam na casinha, de cozinhar, de varrer, etc.*

*Nesses momentos, as profissionais geralmente se ausentam do parque. Entretanto, quando estão presentes, aceitam a divisão das brincadeiras entre meninos e meninas, já que não intervêm com o objetivo de integrar as crianças.*

Essa situação expressa o oposto do que a autora citada denomina como a “orientação para o domínio do meio”, que:

*...será obviamente mais desenvolvida por crianças que brincam interagindo com todas as dimensões do espaço, do que por aquelas que passam o tempo arrumando panelinhas num universo restrito ou estático.*

*Essa diferença afeta sobretudo as meninas e à escola caberia compensá-las pelas deficiências decorrentes. [...] as meninas são mais protegidas, além de orientadas para brincadeiras que anunciam a domesticidade. [...] são recompensadas (amadas) quanto mais “feminino” for seu comportamento. Suas brincadeiras agressivas ou ousadas são interceptadas por adultos repressores que, por outro lado, estimulam os meninos à agressividade e à ação. Enquanto meninos chutam bolas, soltam pipas ou simplesmente “inventam artes”, as meninas são presenteadas com adoráveis bonequinhos. Meninos manipulam carrinhos e caminhões que muito cedo despertam para noções de espaço e direção, fundamentais para o raciocínio que informa conceitos de geografia, física, geometria, matemática... (Ibidem, p.40).*

Na sala a postura tímida das meninas contrasta com as constantes manifestações dos meninos. Geralmente meninos e meninas sentam-se separadamente, em grupos de quatro. Em função da postura “destemida” e muitas vezes rebelde (mas criativa) dos meninos, as profissionais ficam muito mobilizadas por estes. As meninas, no que se refere à atenção das profissionais, geralmente ficam em plano secundário, aparentando indiferença ou tédio na sala de aula. Nesses momentos não costuma ocorrer intervenção, por parte das profissionais, no sentido de propiciar integração entre os grupos de meninas e meninos.

Na visão de Whitaker (Ibidem, p. 38), é realmente difícil...

## 74 • Andréa Simões Rivero

*...romper com modelos prevalecentes, principalmente porque no seio da família foram usados métodos altamente eficientes para produzi-los. Temos nela um formidável processo de “programação” dos pequenos atores sociais: meninos agressivos, ativos, rebeldes × meninas meigas, passivas, suaves, que a escola incorpora como naturais em suas manifestações.*

Ao referir-se ao controle da agressividade nas meninas, tendo como contrapartida o estímulo à agressividade nos meninos, a autora esclarece:

*Entendo agressividade aqui no seu sentido original. Agredir significa originalmente mover-se em direção a um objeto, o que pode ou não ser feito com violência. Indivíduos agressivos são aqueles que orientam rapidamente suas ações em direção da satisfação ou da necessidade. Seu contrário, o indivíduo passivo, espera que as coisas aconteçam (Ibidem).*

Na “roda”, momento em que as profissionais e as crianças reúnem-se para conversar, os meninos se expressam bem mais, enquanto as meninas limitam-se a ouvir. Nessa situação, que deveria propiciar o diálogo, as profissionais em alguns momentos fazem perguntas às meninas, entretanto, praticamente não obtêm respostas das mesmas. Mas esse comportamento parece ser entendido como natural pelas profissionais, que permitem a predominância das manifestações dos meninos.

Para que exista a possibilidade de reflexão sobre a questão do gênero, entendo que se torna necessário:

*...enfocar essa criança sociologicamente, isto é, como um ator social (que se diferencia em dois atores distintos: o menino e a menina) – alguém que, entrando em contato permanente com um sistema de referências e valores (a cultura), aprende a se representar como gênero. [...] Isso nos permitirá entender como, ao chegar ao espaço escolar, essa criança já está marcada, do ponto de vista do gênero, por experiências muitas vezes traumáticas que a escola deveria considerar. (Ibidem, p. 35)*

A partir dos exemplos enfocados, pude verificar que conceber a criança em sua dimensão histórico-social significa também entendê-la

como menino e como menina, ou seja, como atores sociais que enfrentam uma socialização diferenciada, os quais as instituições de educação infantil parecem receber, como afirma Dulce Whitaker (1994), sob o confortável rótulo de criança.

Estes tópicos foram pinçados do conjunto observado no sentido de indicar situações, as mais concretas possíveis, que evidenciassem como a prática das profissionais ainda deixa a desejar no que se refere a intervenções junto ao grupo de crianças. Nesse sentido, julgo necessário garantir e respeitar as diferenças concretas de cada uma das crianças, a fim de possibilitar um convívio entre elas, no qual essas diferenças sejam trabalhadas com o objetivo de impedir o processo de estigmatização.

## Considerações finais

Ao iniciar essa pesquisa, pretendia relacionar a concepção de infância das profissionais de Educação Infantil Pré-escolar com sua prática pedagógica. Mas reconheço que, no princípio, não tinha idéia da extensão desse desafio. No cotidiano do trabalho tentei incessantemente construir essa articulação, mas ainda deixei “muito” para ser analisado, pois este trabalho, na verdade, representou minha primeira aproximação de questões que exigem um maior aprofundamento devido à sua significação.

No entanto, percebi algo que considero fundamental: as profissionais investigadas, apesar de “conhecerem” as condições concretas de vida das crianças, concebem-nas, no que se refere à sua prática pedagógica, em uma dimensão abstrata, ignorando o fato de que:

*...a criança é um ser social, uma pessoa, um “cidadão de pouca idade”, enraizada num todo social que a envolve e que nela imprime padrões (de autoridade, de linguagem e de outros aspectos sociais) diferentes do modelo de criança que existe nos manuais. Essa compreensão, esse nosso conhecimento de quem é a criança concreta com quem trabalhamos é condição, então, para que atuemos com ela na pré-escola no sentido de favorecer o seu desenvolvimento pleno e o seu conhecimento amplo sobre a realidade física e social (Souza ; Kramer, 1988, p. 53).*

Entendo que, ao não relacionarem infância e sociedade de classes, as profissionais, embora demonstrem ter conhecimento sobre a situação da criança marginalizada, perpetuam o discurso da natureza infantil a que nos referimos no início deste artigo. Como consequência dessa situação, as profissionais, ao trabalharem com as crianças, apresentam grandes dificuldades em vê-las como sujeitos concretos, de considerarem sua inserção social. Em função disto, o conhecimento da história individual/familiar da criança, que as profissionais demonstram conhecer, acaba por referenciar e sustentar o preconceito e a estigmatização.

Por detrás dos exemplos apresentados, estende-se como pano de fundo uma concepção abstrata de infância, pois as crianças não são consideradas em uma dimensão histórico-social. Em função disso, nos deparamos com um cotidiano institucional eivado de preconceitos e injustiças que recaem diariamente sobre meninos e meninas.

Essas constatações remetem a uma outra: ao que tudo indica, as profissionais investigadas não tiveram a possibilidade, em sua formação, de refletir sobre essas questões. Ou ainda, a investigação realizada e as análises frutos da mesma nos levam a pensar sobre a possibilidade de que as profissionais “não possam enxergar” as diferenças de classe social, de gênero, de raça, de credo, etc, nas crianças com as quais trabalham porque, na verdade, são mulheres que não têm trabalhado estes aspectos em relação a elas próprias...

Por outro lado, refletir sobre as representações de infância durante a formação profissional poderia vir a ser um dos elementos fundamentais, no sentido de desenvolver condições para a construção de uma prática pedagógica que realmente considere “... a infância como fenômeno histórico e a criança como sujeito que tem força nas relações sociais amplas, e não apenas na sua transparente influência no âmbito privado” (Oliveira, 1989, p.6).

Parece, portanto, que seria fundamental que essas profissionais tivessem espaço, em sua formação inicial ou continuada, para dialogar e trabalhar as questões relativas à materialidade dos seres humanos também em relação à sua diversidade.

Se concordamos que esta direção seja empreendida, concordaremos com outro aspecto detectado por essa pesquisa: a necessidade de a educação estabelecer um diálogo mais fértil com as áreas da Antropologia e da Sociologia, visando superar e redimensionar o uso que a área da Educação tem feito da Psicologia.

## Notas

1. Este artigo é parte da pesquisa intitulada "A infância na visão de profissionais da Educação Infantil", desenvolvida no período de 95/96, realizada em caráter de iniciação científica, orientada pelo professor **Paulo Meksenas** e financiada pelo **FUNPESQUISA**.
2. Refiro-me às profissionais de Educação Infantil no gênero feminino, devido ao fato de o quadro de profissionais da Rede Municipal de Florianópolis ser constituído, praticamente em sua totalidade, por mulheres.
3. Instituição educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que atende preferencialmente crianças de 3 a 6 anos de idade, em meio período.
4. Tanto os nomes das profissionais, quanto os nomes das crianças são fictícios.
5. Recorrer aos estudos que se referem ao universo escolar não significa que estamos negando a especificidade das instituições de 0 a 6 anos.

## Referências bibliográficas

- ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BRANDÃO, Zaia. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 40, p. 54-57, fev. 1982.
- DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 82, p.31-36, ago. 1992.
- DEL PRIORI, Mary. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.
- FLEURY, Maria das Graças. Há uma criança dentro da professora? *In*: OLIVEIRA, Zilma de M. R. et al. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.
- KUHLMANN JR., Moysés. **Instituições pré-escolares assistencialistas**

