

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE INFÂNCIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

DEMATHE¹, Tércia Millnitz – UNIVALI – terciamilde@hotmail.com

CORDEIRO², Maria Helena – UNIVALI – mhcordeiro@univali.br

GT: Educação de Criança de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: Sem Financiamento

INTRODUÇÃO

Durante oito anos, a primeira autora atuou como professora, sendo seis desses anos com turmas de Educação Infantil (pré-escolar) e dois anos com turmas de primeira série. Há 7 anos atua como Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de um pequeno município de Santa Catarina, coordenando as professoras que atuam com crianças de zero a seis anos em três centros de educação infantil e mais as professoras que atuam nas turmas de Jardim de Infância e Pré-Escolar que funcionam dentro das escolas de ensino fundamental. Nessa trajetória, foi possível observar diferentes práticas e diferentes resultados.

Acompanhando o trabalho dessas professoras foi constatado que algumas delas realmente percebem o potencial das crianças e que não as concebem somente como um ser em falta, mas sim capaz de ir além das expectativas. Há também professoras que parecem atuar como se estivessem fazendo um favor aos pais de suas crianças, como alguém que está ali somente para ocupar o tempo das crianças com atividades recreativas porque os pais estão trabalhando e não podem lhes dar a devida atenção. Também há aquelas que se preocupam basicamente em prover as crianças de cuidados, higiene e alimentação adequadas, salvaguardando-as do perigo de machucarem-se. Em contrapartida, há aquelas professoras que se preocupam excessivamente com uma aprendizagem escolarizada na educação infantil, talvez fosse possível dizer até uma antecipação da aprendizagem escolar. Por fim, há ainda as professoras que esperam que os horários e as rotinas sejam organizados conforme suas necessidades e disponibilidade, sem considerar as peculiaridades de cada grupo e de cada criança.

Essas diferentes concepções ocorrem no mesmo grupo, porque, na sua formação como educadora e no seu trabalho, cada professora constrói as suas próprias idéias de como devem ser educadas as crianças. Essas diferentes idéias circulam entre as professoras e se mantêm ou se alteram devido a processos de negociação nos quais são

¹ Mestranda do Mestrado em Educação da UNIVALI e Coordenadora de Educação Infantil do Município de Corupá (SC).

² Professora do mestrado em Educação da UNIVALI. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento e Educação da Infância

construídas lógicas naturais que permitem e sustentam a convivência de idéias por vezes antagônicas. Desta forma, as práticas desenvolvidas pelas professoras são orientadas pelos valores que foram construídos com base nas suas vivências e na sua história pessoal e aqueles constituídos de sua reflexão atual como mulher, mãe e trabalhadora.

Desta forma, ao procurarmos problematizar com as professoras as suas práticas, nos deparamos com a necessidade de conhecer as suas representações sobre infância. Espera-se que a tomada de consciência dos elementos constituintes e da dinâmica dessa representação permita discutir e compreender a produção histórica das representações de atendimento à criança e, portanto, da própria Educação Infantil. Considera-se que essa compreensão é necessária para que as professoras possam refletir criticamente sobre as práticas desenvolvidas.

A teoria das representações sociais foi escolhida para esta investigação porque oferece o referencial teórico-metodológico necessário para compreender as lógicas naturais que orientam as práticas das professoras.

Com base nos estudos de Alves-Mazzotti (2000), Anadon e Machado (2001), Moscovici (2001; 2003) aprendemos que as representações sociais designam uma forma de conhecimento bem particular que é o saber do “senso comum”. Este emerge das tradições que são alimentadas pela experiência e são atravessadas pelas imagens mentais e por fragmentos de teorias científicas, que são transformadas para se adequarem à vida cotidiana. Pode-se dizer, então, que é um saber elaborado nas interações sociais, que produzem e fazem circular valores, crenças, estereótipos, etc., que, sendo partilhados por um grupo social, produzem uma visão comum sobre as coisas.

A representação social é, então, tanto um produto quanto um processo, porque é elaborada a partir da interpretação individual que é marcado pela cultura em que se está inserido. Como produto, se constitui num universo de opiniões, de crenças, de conhecimentos, etc. sobre um objeto e que são organizados em torno de uma significação central. Enquanto processo, é a transformação social de uma realidade num objeto de conhecimento que também é social, que se constrói num processo relacional na qual a comunicação social é essencial. Essa comunicação não se restringe à transmissão de uma mensagem, porque há inferência e a mensagem se deforma, se diferencia, se traduz da mesma maneira que os grupos também criam, deformam e traduzem os objetos sociais ou as imagens de outros grupos.(ANADON & MACHADO, 2001).

A passagem de um objeto do universo científico à visão de senso comum acontece através de dois processos que são a objetivação e a ancoragem, indispensáveis para se compreender como se produzem as representações sociais.

A objetivação é o processo de naturalização, concretização dos elementos figurativos que se transformam em elementos mais evidentes e simples. Neste processo, as noções e conceitos abstratos se concretizam e naturalizam, permitindo que um conteúdo vá penetrando no meio social e passe a fazer parte da realidade do grupo. A objetivação transforma em imagens as noções que são abstratas através da materialização das idéias e das significações em correspondência entre as coisas e as palavras.

O processo de ancoragem consiste na incorporação de elementos de saber que não são familiares e que se tornam problemas a serem resolvidos no interior da rede de categorias própria do indivíduo, ou seja, é a incorporação de novos elementos do saber a um sistema que já existe.

Desta forma, os processos de objetivação e ancoragem vão incorporando novos elementos ao campo da representação ou modificando os conteúdos já existentes. Os conteúdos da representação constituem o “universo semântico utilizado para descrever a representação” (PEREIRA, 2005).

No caso das representações sobre a infância, podem ser identificados diferentes campos semânticos que se traduzem em termos como “infância”, “criança” e “crianças”.

JAVEAU (2005) propõe o desbravamento de campos semânticos que mesmo sendo concorrentes são objeto de distinções pertinentes que não escapam do jogo de controvérsias situadas no âmago de qualquer processo com pretensão científica.

O termo *criança* é o primeiro a ser proposto e tem conotação de ordem psicológica, “[...] construiu-se um objeto abstrato, a ‘criança’, destinado a passar por níveis diversos e sucessivos na aquisição de competências, cada um deles constituindo uma etapa na fabricação da personalidade dos indivíduos.” (JAVEAU, 2005: 382). Remete assim o termo criança a uma concepção psicológica, à preocupação com o sujeito criança em si, suas características individuais.

A *infância*, para Javeau (2005) se constitui no segundo campo semântico e tem como ponto de partida a perspectiva demográfica, ou seja, a infância é considerada improdutiva; salvam-se as obrigações escolares, que, em certos países, são ampliadas a idades inferiores como as creches e jardins de infância, respeitando-se os limites fixados pela lei. A demografia escolar, que se aplica às gerações sucessivas de alunos, estuda os

fluxos de entrada e saída das crianças na escola, utilizando o critério do êxito. As faixas de idade que constituem a infância são sucedidas pelas da adolescência, da idade adulta, da terceira e da quarta idade, sucessivamente.

Sarmiento e Cerisara (2004: 19) afirmam que, de acordo com a UNICEF e a ONG Save the Children,

[...] infância é o grupo geracional que, nas condições actuais da globalização hegemônica, é mais (e mais progressivamente) afectado pelas condições de desigualdade, pela pobreza, pela fome, pelas guerras, pelos cataclismas naturais e pela SIDA e outras doenças.

De acordo com Sarmiento (2005: 365), sob um ponto de vista sociológico, este campo semântico reconceitualiza o conceito de geração historicizando-o “sem perder de vista as dimensões estruturais e interacionais”. Nessa perspectiva, ressalta-se que a conceitualização da infância enquanto categoria geracional separada do adulto sustenta a preocupação em orientar as políticas públicas no sentido de garantir os direitos da infância e lhe propiciar melhores condições de vida.

Crianças seria o terceiro campo semântico desenvolvido por Javeau (2005: 385), com uma coloração antropológica.

Segundo esse paradigma, as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas ‘imagens-ações’ ou, menos preciso no tempo e no espaço, com suas estruturas e seus ‘modelos de ações’ etc.

Neste sentido, as crianças não devem ser vistas como um universo que preconfigura o dos adultos nem tampouco como uma cópia imperfeita do mundo do adulto.

A educação infantil é o segmento da educação que mais diretamente age sobre esses diferentes campos semânticos abordados por Javeau (op. cit.): trabalha com as crianças (no sentido antropológico), com a criança em si (no sentido psicológico) e com a infância (no sentido demográfico, que orienta a definição das políticas públicas dirigidas a esse grupo, tendo por base a concepção de *crianças* – no sentido antropológico).

Assim, nesta área, pode-se perder as fronteiras de cada termo.

As professoras deste segmento da educação são adultas que já passaram pela infância e trazem consigo os significados daquilo que viveram neste período da vida, as experiências e os estímulos que receberam e que marcaram as habilidades motoras, cognitivas e emocionais.

Assim, falar sobre a infância é geralmente uma produção de quem já passou por essa etapa, como afirma Demartini (2002: 5). “[...] são relatos sobre o período da infância, que fazem referências aos períodos da infância vivenciados por cada um. São, portanto, relatos sobre um período da vida que ficou para trás, sobre o tempo da infância que ficou para trás.”

A história vem mostrando que o tratamento e o atendimento à criança pequena sempre evoluiu conforme a representação de infância que foi sendo moldada pela sociedade, de acordo com suas necessidades e disponibilidades em dedicar-se a ela, pela economia e pela evolução da ciência.

Ariès (1981), um dos pioneiros no estudo sobre a trajetória do sentimento da infância na sociedade deixa claro que a infância não foi sempre considerada e encarada como a concebemos hoje, pois a própria origem do termo infância, oriunda do francês demonstra isso “[...] enfant (criança), quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes [...]” (1981: 36). A evolução da infância até a atualidade é abordada mais completamente em Priore (2004), Freitas (2003) e Kuhlmann Jr. (2001).

Quinteiro (2002) comenta que a história da infância coincide também com a história do atendimento realizado às crianças em situação de risco, contribuindo para a produção da imagem de uma criança pobre, encarada como uma ameaça social que precisa ser contida. No mesmo contexto, Sarmiento (2004: 11) explica que

[...] a construção histórica da infância foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças.

Essas instituições que ajudaram a construir a infância moderna continuam sofrendo mudanças que vão promovendo a reinstitucionalização da infância, porque, da mesma forma como as próprias crianças reiteram criativamente os seus mundos de vida, as instituições também parecem ser sempre reinventadas como se começassem tudo de novo. (SARMENTO, 2004).

Nesse percurso histórico da educação infantil no Brasil, as instituições ocuparam diversos espaços, classificados conforme Merisse (1997) nas fases: filantrópica, higiênico-sanitária (higienismo), assistencial e educacional.

A fase educacional, implementada pela Constituição Federal de 1988, veio destacar a importância da educação infantil na formação de todo cidadão e, conforme Craidy (2002), almeja a superação da tradição clientelista e paternalista que marcou a história do Estado e da sociedade no Brasil. A Constituição foi pioneira na história brasileira quando afirmou a cidadania da criança ao estabelecer que ela é sujeito de direitos e definiu que a creche e a pré-escola são direitos não somente da criança, mas também dos pais trabalhadores.

Considerando o grupo de professoras da educação infantil do município pesquisado, a pesquisa poderá revelar como a “leitura” que cada professora faz de suas experiências é determinada pelas significações coletivas do grupo e, ao mesmo tempo, contribui para modificar essas significações, construindo uma representação comum sobre infância e determinando as imagens de criança subjacentes às práticas do grupo.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

O campo de pesquisa:

No ano de 2006, o município pesquisado possuía três creches que atendiam crianças de zero a três anos e seis meses, num atendimento que variava de quatro a doze horas por dia, perfazendo um total de 9 turmas de berçário e maternal sob a responsabilidade de 25 professoras. Além disso, tinha 18 turmas de Jardim de Infância e Pré-Escolar que funcionavam dentro das Escolas de Ensino Fundamental e atendiam as crianças durante quatro horas por dia, sob a responsabilidade de 10 professoras. Havia ainda um Jardim de Infância privado, única instituição deste caráter no município, com 2 turmas, cuja professora participava das reuniões e capacitações docentes da rede pública do município e também recebia acompanhamento pedagógico pela Secretaria Municipal de Educação.

Participantes:

Na primeira etapa da pesquisa participaram 41 sujeitos: duas coordenadoras pedagógicas, três diretoras de creche e 36 professoras, correspondendo a 98% das professoras e profissionais que atuavam na educação infantil da rede municipal em 2006, já que somente uma professora não concordou em participar da pesquisa. As diretoras e coordenadoras pedagógicas, apesar de estarem ocupando esses cargos no momento, são efetivas na rede municipal como professoras (com exceção de uma

diretora) e por isso também se dispuseram a participar da pesquisa. Está incluída nesse número a professora de jardim de infância da rede privada de ensino.

Quanto à formação, cabe ressaltar que sete professoras³ já possuíam especialização; treze eram formadas em nível superior (pedagogia ou normal superior) e doze estavam freqüentando um desses cursos; uma tinha outra graduação completa e uma cursava outra graduação; quatro possuíam formação em nível médio Magistério e três possuíam apenas nível médio geral (sendo uma delas a atendente da instituição privada), não havendo nenhum caso de formação inferior às citadas.

Dessas 41 profissionais da educação infantil que participaram da pesquisa, a grande maioria era efetiva (30 professoras) e apenas 10 eram ACTs. Somente uma era atendente efetiva, na instituição privada, já que na rede municipal não existe essa função, pois todas as profissionais que atendem diretamente as crianças são professoras.

Outro item que merece destaque é o motivo que levou as professoras a optarem por atuar na educação infantil: a grande maioria, ou seja, 31 delas, respondeu que escolheu trabalhar com crianças dessa faixa etária.

Procedimentos de coleta de dados:

As professoras foram entrevistadas individualmente nas unidades (creches e escolas). Inicialmente preencheram um questionário demográfico que possibilitou a caracterização dos sujeitos de pesquisa. Na seqüência, as entrevistas eram iniciadas aplicando-se a técnica da associação livre, que, conforme Alves-Mazzotti (2005), consiste em pedir aos sujeitos que escrevam todas as palavras (ou expressões) que lhes venham à cabeça, a partir de uma (ou mais) palavras indutoras. A palavra indutora nesse caso foi “infância”. Esta técnica é muito utilizada nos estudos de representação social porque ela reduz as possibilidades de interferência do pesquisador na resposta dos sujeitos e permite o acesso aos conteúdos não conscientes do campo da representação. A possibilidade de reduzir a intervenção de processos conscientes é muito importante porque muitas vezes os entrevistados respondem aquilo que supõem que o entrevistador quer ouvir, mais do que o que realmente pensam. Neste caso específico, procurava-se evitar que as respostas ficassem reduzidas à verbalização de conceitos acadêmicos, sobretudo porque a pesquisadora é a Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

³ Vamos utilizar, portanto, o termo professoras para designar os sujeitos de pesquisa.

Esta mesma preocupação motivou a realização do passo seguinte da entrevista, no qual se pedia que a professora fizesse um desenho que expressasse em uma imagem o que para ela representava a infância. Imediatamente após desenhar, solicitava-se que, no verso da folha, escrevesse sobre o que tinha feito.

Posteriormente, foram constituídos dois grupos focais, um com cinco professoras, que atuavam nas turmas de Jardim de Infância e Pré-Escolar dentro das escolas de ensino fundamental e outro com nove professoras, que atuavam nos três centros de educação infantil, para que fossem explicitados os significados atribuídos aos elementos que emergiram na associação livre, desenhos e textos.

Diferentemente de uma entrevista semi-estruturada em que há um único respondente, no grupo focal tem-se um grupo de respondentes. Neste caso, o objetivo principal não é contar opiniões ou pessoas ou ainda esperar-se pelo consenso do grupo a respeito do tema, mas sim explorar as várias opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. Ou seja, o interesse está na variedade de pontos de vista sobre o mesmo assunto. (BAUER & GASKEL, 2002)

Conforme Gatti (2005), em um grupo focal:

- É possível observar o processo do grupo, a dinâmica da atitude e da mudança de opinião e a liderança de opinião.
- Ambiente mais natural e holístico, porque os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação das respostas.
- Debate aberto e acessível a todos, com assuntos de interesse comum. Troca de pontos de vista, idéias e experiências.
- Diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração.
- Tradicionalmente compreende de 6 a 8 pessoas desconhecidas anteriormente, mas às vezes a familiaridade entre os participantes pode ser uma vantagem.
- O moderador tem um tópico guia que sintetiza as questões e assuntos da discussão.
- O moderador encoraja todos os participantes a falar e responder aos comentários e observações dos outros membros do grupo.

Os participantes dos dois grupos focais, cujos foram decididos entre as próprias professoras. A pesquisadora delimitou de uma a duas participantes por escola (conforme a quantidade de professoras da unidade) e nas creches seria uma professora representando cada turma de crianças, porque em geral atuam três professoras em cada turma. Os grupos focais foram realizados no dia 14 de dezembro de 2006.

Um grupo foi realizado com cinco das professoras que atuam nas turmas de Jardim de Infância e Pré-Escola dentro das escolas de ensino fundamental e aconteceu no período da tarde às 14h, considerando que duas professoras que haviam confirmado a sua participação não compareceram. O outro grupo foi constituído por nove professoras que atuam nas creches e aconteceu às 19h.

Como estratégia para que os participantes desencadeassem uma discussão sobre o tema “Infância”, foi exibido um filme de aproximadamente 6’ e 50”⁴, intitulado “Como você era”⁵ que mostra crianças em atividade de brincadeira e criação, destacando sua curiosidade, iniciativa, inventividade e auto-confiança e incentivando os espectadores a lembrarem de como eram quando crianças. Depois, convidavam-se as participantes a comentar sobre o filme ou (no caso do grupo focal da pré-escola) iniciamos com uma pergunta: *o que esse filme, que vocês viram, tem a ver com os desenhos que vocês fizeram?*

REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE INFÂNCIA

Na técnica de associação livre, foi coletado um total de 472 evocações (palavras). Obteve-se a frequência média de evocações por sujeito dividindo o número total de palavras evocadas pelo número de sujeitos, obtendo-se uma média de 11,51 palavras por sujeito.

O próximo passo foi tentar aproximar as palavras conforme a significação idêntica (Ex: brincar, brincadeiras, jogar bola...). Essa primeira redução dos dados não se constituiu propriamente na formação de categorias, mas numa tentativa de diminuir o número de evocações juntando em um mesmo grupo as palavras da mesma família, sinônimos e outras que, embora não fossem sinônimos, tivessem um significado muito próximo, ou fossem casos particulares de um conceito (por exemplo: jogar bola - brincadeiras). Foram formados 52 grupos de palavras.

A análise desses grupos de evocações levou em consideração simultaneamente a frequência e a ordem de evocação de cada palavra.

Parte-se do princípio que as pessoas evocam mais rapidamente conteúdos que são mais salientes para elas e que muitos desses conteúdos são compartilhados pelos grupos sociais aos quais a pessoa pertence. Portanto, quanto mais frequente e mais prontamente evocada é uma palavra ou expressão, maior a probabilidade que ela faça

⁴ Seis minutos e sessenta segundos.

⁵ Título original: **The way you were**, produzido e distribuído por Cally Curtis Company, 1987.

parte daquilo que constitui o consenso simbólico do grupo e que, na teoria das RS é denominado de núcleo central.

O núcleo central, conforme Alves-Mazzotti (2005) é a base comum, resultado da memória coletiva e do sistema de normas do grupo; é responsável pelo significado e pela organização interna da representação. Por ter estabilidade, resiste às mudanças e por isso garante a permanência da representação. É interessante verificar que as palavras relacionadas com características psicológicas e necessidades da criança são as que têm maior probabilidade de fazer parte deste núcleo, pois foram as mais freqüentes (freqüência maior ou igual a 11) e mais prontamente evocadas (ordem menor que 8):

- Brinquedos, brincadeiras, brincar de cabana, pega-pega;
- Amor, afeto, carinho, ternura;
- Cuidados, bem-estar, atenção, proteção;
- Fantasia, imaginação, faz-de-conta, sonhos, criatividade;
- Criança, desenvolvimento, crescimento, etapa de conflitos, aprendizagens;
- Dançar, movimento, correr, pular, bagunçar;
- Alegria, felicidade, prazer;
- Curiosidade, descoberta, aprendizagem, conhecimento;
- Independente, espontaneidade, liberdade;

Os demais grupos de evocações provavelmente fazem parte do sistema periférico da representação, ou seja, são dotados de grande flexibilidade, permitindo que esta seja formulada em termos concretos e compreensíveis. São esses elementos que permitem a ancoragem na realidade imediata, ajustando a representação às mudanças no contexto e às experiências individuais, protegendo o núcleo central, na medida em que absorvem e reinterpretem as mudanças nas situações concretas. (ALVES-MAZZOTTI, 2005)

Alguns desses elementos são compartilhados por muitas pessoas do grupo, mas não são muito acessíveis, ou seja, não estão presentes na memória imediata dos sujeitos, já que não foram evocadas primeiramente, sugerindo que, embora eles provavelmente não façam parte do núcleo da representação, desempenham um papel importante nas ancoragens que protegem essa representação. É importante verificar que a maioria se refere a cenários ou ambientes disponibilizados para as crianças – natureza, família, escola, passeios e festas – ambientes esses ricos de interações entre as crianças e das

crianças com os adultos e que, como mostra a alta frequência, refletem experiências comuns a muitos membros do grupo:

- Árvore, frutas, animais, rio, praia;
- Família, irmãos, mãe, pai, tio, vó, vô;
- Escola, leitura, estudar, professora;
- Expressão, gritar, chorar, sorrir;
- Viagens, aniversário, passear, festa, diversão;
- Cantigas, músicas, cantar.

Outros conteúdos são menos compartilhadas pelo grupo, mas são prontamente evocados por algumas pessoas, mostrando que são bastante significativos para essas pessoas e, portanto, os significados que eles veiculam são carregados de afetividade e desempenham um papel importante na determinação das atitudes em relação à representação que está sendo investigada.

Como pode ser observado, esses conteúdos dizem respeito, sobretudo, a valores que são associados à infância:

- Igualdade, humanidade, solidariedade, simplicidade, inocência;
- Esperança, futuro;
- Lembrança, saudades;
- Amigos, amizade;
- Respeito, limites, respeitar os limites da criança;
- Interações, palavras carinhosas, diálogo, conversa.

Finalmente, os grupos de evocações menos frequentes e também menos salientes, permitem compreender algumas das elaborações pessoais em relação à representação. Essas evocações estão mais relacionadas com as sensações, sugerindo o enraizamento da representação em reminiscências mais primitivas (sensoriais).

- Cantigas, música, cantar;
- Almoço, mamadeira, alimentação, amamentar, alimentar-se bem;
- Bala, doces, guloseimas, pirulitos, sabor.
- Medo, medos, medo do desconhecido;
- Desenhos, desenhar, pinturas, pintar.

A organização das evocações apresentada acima permite conhecer a estrutura da representação. No entanto, para compreender como esses elementos se relacionam,

portanto, a sua dinâmica, é necessário conhecer os significados que lhes são atribuídos, buscando perceber como eles se complementam e conflitam, são gerados e alterados. Para isso é necessário analisar os desenhos e as falas por meio dos quais esses significados foram expressos.

Em relação aos desenhos, o que mais apareceu foram elementos da natureza, representados por 25 professoras. Há que se considerar que vários deles reproduziam elementos estereotipados de desenhos escolares: casinha, árvore, flores, bonecos palito, sol, nuvens etc., como se as professoras apenas repetissem o mesmo tipo de desenhos que provavelmente faziam na escola, nas séries iniciais.

Vinte professoras explicitaram em seus desenhos a brincadeira ao ar livre, incluindo elementos da natureza, citando-os e justificando-os na sua escrita. A brincadeira também apareceu em outros contextos, perfazendo um total de 26 desenhos que mostravam situações de brincadeira. Também nos textos sobre o desenho as professoras usaram palavras que estão relacionadas às que foram mencionadas acima como possivelmente pertencendo ao núcleo central da representação social. Portanto, a idéia de infância objetiva-se na imagem de crianças brincando ao ar livre.

Outra categorização possível dos desenhos é baseada na ênfase nas lembranças da própria infância ou no que é importante para a infância na sua visão de professora. Neste aspecto, 26 professoras enfatizaram aspectos de sua atuação com as crianças e 15 reportaram-se a sua própria infância, o que sugere que a representação está ancorada nas vivências das professoras enquanto crianças e também nas suas experiências profissionais com as crianças.

Nos grupos focais procurou-se aprofundar os significados implícitos nessas imagens.

Foi possível perceber a presença de quatro temas nas falas das professoras:

- Infância e família, quando a fala estava relacionada ao que cabe a esta instituição;
- infância ontem ou relacionado à infância das próprias professoras, às suas lembranças;
- infância de hoje ou a extinção da infância, pois se referem à infância da atualidade desta maneira e
- infância na escola ou no CEI, quando discutiram a transferência do espaço, ou da responsabilidade familiar para o espaço escolar ou descreveram situações

em que acreditam estar preservando a infância na escola, através das atividades que realizam.

Este último, aliás, parece ser o aspecto mais destacado e mais interessante: a Educação Infantil como o espaço da infância (das crianças, no sentido antropológico) na sociedade atual. As professoras como “guardiãs” ou “salvadoras” dessa infância (em termos antropológicos e não psicológicos). Ou seja, para as professoras, se na sua infância, o lar, o seio da família era o espaço da criança, da brincadeira e a escola era o espaço da responsabilidade, do deixar de ser criança, atualmente acontece o inverso: a escola (mais especificamente a instituição de Educação Infantil) é o único ambiente em que se pode brincar, ser criança, cabendo às professoras e não mais às famílias o apoio às brincadeiras infantis.

Como professoras, estão muito preocupadas em resgatar o que consideram que as famílias, por terem o tempo reduzido com as crianças em função das jornadas de trabalho, já não conseguem fazer mais que é permitir que a brincadeira aconteça e participar da brincadeira. Relatam que os pais não permitem que as crianças se sujeem ou baguncem a casa e por isso, a educação infantil é o espaço que “pode”, é um mundo à parte. Se nas infâncias das professoras havia geralmente um adulto que, se não brincava junto, pelo menos permitia ou dava idéias para que montassem suas barracas e casinhas de boneca e até se sujassem com lama ou com água, hoje, percebem que suas crianças não encontram mais essa possibilidade em seus lares. Assim, sentem-se responsáveis por possibilitar isso nos momentos que a criança está na educação infantil.

Portanto, a representação de infância está fortemente ancorada nas vivências das professoras enquanto crianças. A constatação de que o contexto social mudou e que as crianças de hoje já não realizam as mesmas atividades (brincadeiras), nem têm um espaço previamente delimitado nas relações sociais, leva-as a concluir que a infância está ameaçada de extinção. A imagem de criança é a imagem do eu-criança, que não comporta o enclausuramento das crianças em espaços reduzidos e a substituição dos grupos de amigos por aparelhos eletrônicos.

O que é intrigante nesta representação é o fato de ela ser compartilhada por professoras que vivem e atuam em um município predominantemente rural, com um número reduzidíssimo de prédios de apartamentos. Reproduzir essa representação nesse contexto requer a ancoragem na representação da sociedade atual que é vista como violenta: a violência hoje não se restringe mais a cidades grandes, por isso as crianças não podem brincar em espaços abertos.

Assim, as professoras constroem uma representação de si mesmas e da educação infantil coerente com essa representação de infância ameaçada de extinção pela própria família. Tornam-se, assim, as salvadoras da infância e a educação infantil constitui-se como um mundo à parte, onde se pode tudo (em termos de inventividade), tudo vale (brincar, se sujar, fantasiar...). Desta forma, recuperam o valor de “ser professora de educação infantil”, o que as fortalece enquanto profissionais em uma sociedade em que a profissão de professora é cada vez mais desprestigiada.

Estas representações são fortalecidas nas formações acadêmicas e docentes voltadas para a educação infantil, que enfatizam a importância da brincadeira para a criança e, ao mesmo tempo, contribuem para que as professoras construam e assumam suas identidades profissionais.

A observação das atividades desenvolvidas por estas professoras com as crianças, o prazer e a satisfação com que se envolvem nas brincadeiras infantis nos CEIs e nas escolas revelam que as práticas educativas são efetivamente determinadas por suas representações sobre a infância e sobre os contextos da educação infantil. Por outro lado, as expressões e produções das crianças nos momentos de brincadeira que elas proporcionam fortalecem a imagem da Educação Infantil como um ambiente de preservação das culturas infantis – mesmo que as culturas infantis ainda sejam definidas sob o ponto de vista delas, alicerçado na imagem delas mesmas quando crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRE, Marcos. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum**. Rio de Janeiro, v. 10, n.23, p. 122-1388, jul/dez 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & outros. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**/ encontro nacional de didática e prática de ensino (endipe). Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 57-73.

_____. Fracasso escolar e suas relações com o trabalho infantil: representações de alunos repetentes, trabalhadores e não-trabalhadores e de seus professores. In: MENIN, Maria Suzana de Stefano & SHIMIZU, Alessandra de Moraes. **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 213-245.

ANADON, Marta e MACHADO, Paulo Batista. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: UNEB, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 1-17.

FREITAS, Marcos Cezar (org.) **História social da infância no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

JAVEAU, Claude, Criança, infância (s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? In: **Educação e sociedade**, v.26, mai./ago, 2005, p. 379-389.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAROUSSE, Ática. **Dicionário da língua portuguesa**. Paris: Larousse/ São Paulo: Ática, 2001.

MERISSE, Antonio & outros. **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. Arte e Ciência, 1997.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.45-66.

_____. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

PEREIRA, Francisco José Costa. Capítulo 1: análise de dados qualitativos aplicados às representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (org.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária, 2005, p. 25-60.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e

PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação e sociedade**, v.26, mai./ago, 2005, 361-378