

Concepções de Infância e Formação de Profissionais da Educação Infantil

Sandrelena da Silva Monteiro (*)

Quando falamos em linguagens na Educação Infantil, tendemos a olhar apenas para as linguagens da criança. Tem-se a impressão de que a “linguagem” da qual devemos nos ocupar é somente a da criança, por ser esta não poucas vezes sufocada, abafada, apagada pelas linguagens do adulto que tenta significá-la falando sobre ela, muitas vezes falando por ela no intuito de não deixar que ela fale por si mesma de maneira a não deixar que ela se signifique. Ao significar a infância, e a criança, o adulto da Educação Infantil o faz por si mesmo, do lugar de adulto que fala de uma infância que vê, com o referencial de uma infância que viveu ou que estabeleceu para si como ideal. O que muitas vezes lhe dá a segurança de que o texto que produz a partir da sua visão de adulto seja o mais fiel, o mais verdadeiro e por isso o mais indicado. Afinal de contas, ele é a autoridade que fala.

Na tentativa de conhecer e compreender estas “cem linguagens” que se constituem na educação infantil sobre a infância e não pela infância, pela criança, é que nos propusemos a conhecer a fala dos adultos que trabalham com a criança e por isto têm no imaginário social o poder de falar sobre a infância, de significá-la ou (des)caracterizá-la. Falas que não raras vezes assumem o poder de constituição social de imagens desta infância, uma vez que lhe é conferida uma situação de autoridade, autoridade de alguém que fala sobre infância estando trabalhando diretamente com esta.

O questionamento e a busca de compreensão de tal situação foi o que nos impulsionou neste trabalho de pesquisa junto a profissionais da Educação Infantil que trabalham em creches, uma vez que, é tendo como referência suas concepções de infância, de criança e de educação infantil que o profissional, irá conduzir sua atuação junto às crianças. Quer em sua constituição como sujeito no mundo quer na constituição de uma Pedagogia que atenda às suas particularidades e diversidade, ou seja, sua atuação como participante da constituição de uma Cultura da Infância.

(*) Doutoranda do PPGE/FACED/UFJF, mestre em Educação PPGE/FACED/UFJF, pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade NEPED/FACED/UFJF e professora do Instituto Superior de Educação de Três Rios – FAETEC. E-mail: sandrelenasilva@yahoo.com.br .

Ao se pensar as “linguagens” dos adultos que atuam junto às crianças pequenas, um fator que não pode de forma alguma deixar de ser considerado é sua formação, não no sentido restrito de título acadêmico, mas sua formação enquanto compreensão deste ser-criança com o qual trabalha. A formação que permite uma compreensão da criança enquanto um ser sócio-histórico construtor de história e constituído na história. Uma formação que permita compreender as “cem linguagens” da criança como constituidoras da sua cultura e não simples balbúcio sem maiores significados.

E, é neste ponto que centramos nossa preocupação, na formação dos profissionais que se encontram em atuação na educação infantil.

Um discurso que tem sido muito freqüente no cenário educacional é quanto à formação continuada do profissional da Educação Infantil. Tal prática tem se alicerçado em duas questões básicas: a inadequação/ineficácia dos cursos de formação inicial do profissional para a atuação junto a crianças pequenas e, principalmente no caso das creches, a não formação destes profissionais, tendo, muitos deles, apenas o Ensino Fundamental incompleto. Diante de tal quadro, que retrata o cenário brasileiro como um todo e por isso, muitas vezes aparenta um “caso sem solução”, uma alternativa encontrada foram os cursos de formação continuada. Alguns livros têm reunido estas discussões, trazendo a contribuição de vários autores, são os casos de Machado (2002), Kramer *et. al* (1999), Faria e Palhares (2001) dentre outros. A preocupação maior tem recaído sobre qual o perfil adequado do profissional para a educação de crianças pequenas? Qual a formação necessária? Como fazer com a situação atual, que retrata um quadro de formação profissional precaríssimo? E o questionamento quanto à eficácia dos cursos de formação continuada. A estas questões queremos acrescentar as questões referentes às linguagens dos adultos que se fazem presentes no contexto da Educação Infantil. O que tem revelado suas falas? Que concepções estão aí explicitadas e que têm sido o referencial de sua prática? Nos detemos em tais questões por concebermos os adultos, tal qual as crianças, como seres sócio-históricos também em formação.

Ao tratar da questão da formação do profissional da educação que já se encontra em serviço, Kramer (2002) nos esclarece quanto à diversidade de termos que já foram propostos e que ainda se propõem para esta prática, tão complexa e ainda pouco compreendida, o que tem trazido muitos equívocos à sua efetivação.

Diversos são os termos que circulam nas creches, pré-escolas e escolas: formação permanente, nome mais antigo, formação continuada (consagrada pela lei) ou formação em serviço, denominação que prefiro apenas por sua clareza: trata-se de profissionais em formação no seu lugar de trabalho. Isso sem falar em termos

comumente usados ainda, tais como capacitação, que traz a idéia de dar algo para aqueles que, do contrário, seriam incapazes, ou reciclagem, de todos a meu ver o pior por sugerir que os profissionais, professores e auxiliares, podem se descartar da história passada, da experiência vivida e começar tudo de novo. Toda proposta pedagógica tem uma história e, nela, a formação dos profissionais envolvidos está presente de maneira central, sobretudo quando oferece possibilidades de lembrar a substância viva dos processos de formação. A história contada e a prática refletida são a substância viva dos processos de formação (Kramer, 2002, p. 119).

Apesar de concordarmos com Kramer (2002) quanto às denominações usadas e de ser a formação em serviço a mais adequada, aqui usaremos a expressão formação continuada por ser esta, talvez por força da lei, a mais usada em nosso contexto atual.

A formação continuada tem ocorrido de várias formas, em cursos distantes da instituição educacional, ou ainda em cursos emergenciais na própria instituição, o que não garante que, por estar no mesmo espaço físico em que ocorre a prática pedagógica, estes estejam relacionados, propiciando sua compreensão.

A ineficácia que ocorre em tais práticas, a nosso ver, pode ter sua raiz no, ao se buscar a formação do profissional da educação, descaracterizá-lo como sujeito histórico e social que é o voltar a atenção apenas para a prática que se quer que seja realizada. Tais cursos assumem, muitas vezes, um caráter a-histórico e a-social. A preocupação recai na transmissão das teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem, nos métodos a serem empregados, na crítica à postura do profissional. No entanto, muitas vezes, esquece-se o foco de tal formação, o próprio profissional. Quando nos referimos ao profissional, nos referimos ao ser que traz uma história de vida, na qual concepções foram se formando e se estruturando, se cristalizando.

Nestes cursos, muitas vezes, tenta-se colocar na “cabeça” do profissional as teorias e espera-se que este saia dali “reciclado”, aplicando corretamente tais pressupostos teóricos. No entanto, fica esquecido que o referencial de leitura dessas teorias e do trabalho cotidiano será sempre as concepções do profissional enquanto sujeito histórico-social-cultural, constituído na e pela história, e também constituidor de história. Concepções estas muitas vezes desconhecidas dos próprios profissionais, que outras tantas vezes nem ao menos se reconhecem enquanto sujeitos ativos no mundo, vendo-se apenas como executores de ordens e aplicadores de atividades “pré-fabricadas”, cujos modelos se encontram em cartilhas e livros didáticos.

Acreditamos que, para que a formação continuada se faça eficaz, mais que perder seu caráter emergencial, deve ser feita levando em conta os sujeitos históricos-sociais-culturais que são o foco de seu trabalho, ou seja, os profissionais reais, com suas histórias de vida e

suas concepções construídas ao longo desta vida. É preciso que se vá além, ou talvez, é preciso que se comece antes: conhecer inicialmente as concepções que subjazem sua formação, concepções estas que foram se formando em suas vivências, vivências práticas, desde a infância, ao longo da vida e ainda aquelas que foram construídas na sua vida acadêmica, de quantos a tiveram. Enfim, conhecer as concepções que subsidiam a prática educacional deste profissional. Suas concepções de educação, de ser educador, de aprendizagem, de desenvolvimento, de conhecimento e, no caso mais específico dos profissionais da Educação Infantil, suas concepções de educação infantil, de infância, de criança.

As perguntas que aqui nos colocamos são: Que concepções de infância nos revelam as linguagens dos profissionais da Educação Infantil? Que práticas pedagógicas podem ser inferidas a partir da sua concepção de infância?

Neste sentido, buscamos a partir da fala de profissionais da Educação Infantil uma interlocução com vários outros autores no sentido de podermos fazer uma reflexão quanto às questões postas.

Para esta leitura, elegemos a fala de quatro profissionais de um Programa de Creches Municipal, sendo todas mulheres, com idade entre 26 e 46 anos, formadas em cursos de Pedagogia, sendo uma com especialização na área, uma fazendo tal curso e as outras duas apenas com a graduação.

Na tentativa de compreensão das falas destas profissionais, buscamos como aporte metodológico a Análise de Discurso (AD) da Escola Francesa.

Na AD a preocupação centra-se no processo constitutivo do fenômeno lingüístico, e não meramente no seu produto. A linguagem é vista enquanto processo constitutivo e transformador, onde ao falar, ao significar o sujeito se significa. Para a AD a linguagem é linguagem porque faz sentido e só faz sentido porque se inscreve na história. Coloca, assim, a linguagem como constituidora da espécie humana, já que o homem é um ser natural e social (Orlandi, 1986, 1996, 2000).

Segundo Orlandi (2000, p. 26), “compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc) produz sentido. É saber como as interpretações funcionam”.

Assim, uma vez que na interpretação já há a presença de um sentido, a compreensão busca por a mostra os processos de significação presentes no texto, permitindo a “escuta” dos outros sentidos ali presentes, bem como sua constituição.

Na AD, busca-se a compreensão de como um objeto simbólico produz sentido e sua significância para e por sujeitos. Neste sentido, ao trabalhar com as concepções dos profissionais da Educação Infantil, entendemos o fato de que estas concepções não são apenas mensagens a serem decodificadas, mas efeitos de sentidos produzidos em/por condições determinadas.

Buscaremos fazer uma reflexão sobre as concepções de infância apresentadas por estas profissionais em suas atuais condições de produção, e, então, buscar possíveis relações com suas práticas pedagógicas.

As marcas dos discursos destas quatro profissionais se fizeram pelas expressões *infância como um período muito bom da vida, infância é um momento de brincar, infância é a fase mais importante da vida, no sentido de você estar construindo [...] pra depois você transferir [...] para a vida.*

Ao se relacionar diretamente a concepção de infância ao *brincar*, uma questão nos é posta, qual a concepção de *brincar* desta profissional?

Kishimoto (2002, p. 109), ao refletir quanto à concepção do brincar presente nos cursos de formação dos profissionais da educação assim se expressa:

Concordamos em que a criança aprende quando brinca, mas os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetivos de estudo e, quando o fazem, não ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado.

Como levar o profissional a compreender que a criança pequena aprende de modo integrado, se ofereço conteúdos que não tratam da epistemologia desses conhecimentos?

A mesma pergunta nos fazemos ao buscarmos compreender a concepção desse *brincar* expresso na concepção de infância dos sujeitos desta pesquisa. Percebemos que o *brincar* aqui expresso traduz a idéia do brincar em oposição ao se ter responsabilidade, *a infância é um período em que o indivíduo tem que brincar, tem que aproveitar... Para que quando a criança seja adulto ela aprenda e seja um verdadeiro adulto, não um adulto infantil.* E, mais especificamente no ambiente da creche, um brincar como forma de cumprir um tempo, pois que em nenhum momento nos revelou uma intencionalidade pedagógica que pudesse retratar a compreensão do brincar como o expressa Kishimoto (2002) ou ainda Vygotsky (1999), que apresenta o brincar como propiciador de Zona de Desenvolvimento Proximal, desenvolvendo assim um papel fundamental no aprendizado e desenvolvimento da criança. Ao contrário, para estas profissionais, *... a infância é hora de brincar mesmo... a gente já tem tanta responsabilidade... já começa na primeira série, quando você entra na primeira série,*

com sete anos, já começa, é dever de casa, é a cobrança que você tem que ler, tem que ler, tem que ler... ou seja, quando se entra na primeira série, acaba a brincadeira, acaba a infância.

Outra concepção expressa é a que associa a infância a *um período muito bom da vida, é uma época de muita inocência, onde se é mais autêntico*. Ao associar infância a estas características, corremos o risco de construir uma prática pedagógica que torne a escola a-histórica e a-social, como se expressou de uma forma mais explícita, uma destas profissionais, para a qual a infância tem que ser *o mais resguardada possível*, resguardada de tanta *coisa ruim* que existe no mundo. No entanto, não podemos nos esquecer que a criança não é um ser a parte da dinâmica social, que a escola não está distanciada do contexto sócio-histórico em que ela vive. Não podemos nos esquecer que uma das funções da instituição educacional é justamente a interação cultural, buscando trabalhar com a criança sua identidade de sujeito sócio-histórico construtor de história, tendo em sua atuação junto ao seu mundo a possibilidade de mudanças, de transformação da sua própria realidade, da sua história.

Em outro sentido, ao apresentar a infância enquanto sinônimo de autenticidade tende-se a assumir a posição de defensor desta autenticidade como característica exclusiva da infância. Nas falas das profissionais, percebemos uma certa crítica ao Ensino Fundamental, o qual acabaria com esta autenticidade da infância ao exigir que ela se enquadre nas normas preestabelecidas pelo Sistema. Assim, a função da Educação Infantil seria a de proteção da autenticidade da infância, a qual seria irremediavelmente perdida após o ingresso na primeira série. Ao assumir esta atitude protecionista, mais uma vez tende-se a impedir que a criança vivencie sua realidade cultural, tende-se a criar para ela um mundo mítico, irreal, do qual mais cedo ou mais tarde terá que sair, deixando para trás sua autenticidade, sua inocência, sua infância, que “foi boa enquanto durou”. Protegidos na Educação Infantil, enquadrados no Ensino Fundamental...

Outra concepção que também merece nossa atenção é quando se equipara a infância à *fase mais importante da vida, no sentido de você estar construindo [...] pra depois você transferir [...] para a vida*. Quando assim se posiciona, as profissionais tendem a construir uma prática pedagógica que se preocupa centralmente com a preparação da criança para a vida adulta, a preparação da criança para sair daquele mundo mítico, criado na Educação Infantil para a entrada no mundo cruel, real que é o do Ensino Fundamental. É a ênfase

exagerada no aprendizado das letras e dos números. A infância torna-se assim, uma fase exclusivamente de preparação para a vivência no mundo dos adultos.

É importante ressaltar que esta não é uma situação expressa apenas neste Programa de Creches. É uma questão que se apresenta disseminada em todo o cenário educacional brasileiro e tem sido alvo do estudo de vários autores que têm se preocupado com esta e outras questões que permeiam a prática educacional na Educação Infantil.

É a partir da busca de compreensão destes dados que buscamos a reflexão da formação que se faz necessária junto ao profissional no seu contexto de trabalho. Uma formação que contemple suas reais necessidades e interesses.

Kramer (2002) propõem que as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas, e aquilo que sobre elas falam seus profissionais sejam o ponto de partida para a formação. Nós propomos que a este ponto de partida deve se acrescentar o conhecer a pessoa do profissional, em sua dimensão social, cultural e histórica, buscando conhecer suas concepções sobre educação, sobre ser educador e no caso mais específico do atendimento às crianças pequenas suas concepções de educação infantil, de ser criança, de infância, bem como o processo histórico de formação destas concepções, o que se poderia conseguir a partir do conhecimento da história de vida destes profissionais, ou seja, um conhecer as “linguagens” do profissional sobre a educação da criança pequena. Tal conhecimento por parte do formador e principalmente por parte do profissional, para o qual isto tem que se manifestar de uma maneira consciente, proporcionará uma reflexão crítica e compreensiva da sua prática, do seu como, do seu porquê. Bem como a compreensão da necessidade ou não de mudanças. É a partir do conhecimento e compreensão das “linguagens” dos profissionais da Educação Infantil que poderemos nos propor a conhecê-los, conhecer suas práticas e atuar na melhoria da mesma.

Referências

FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação infantil, pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados/São Carlos, UFSCar/Florianópolis: UFSC, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.), *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sônia et al (org.). *Infância e educação infantil*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni P. A análise do discurso: algumas observações. In: *D.E.L.T.A.*, v.2, n.1, p.105-126, 1986.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2ª ed., 2000.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Resumo: A formação continuada do profissional que atua na Educação Infantil tem sido alvo de preocupação tanto das políticas públicas quanto das instituições de formação de professores. Com o intuito de contribuir com esta discussão, este texto apresenta uma reflexão sobre as concepções de infância apresentadas por quatro profissionais, que atuam em creches públicas, buscando conhecer as possíveis relações com suas práticas pedagógicas. O trabalho aponta para a necessidade de se propor uma formação continuada do profissional da Educação Infantil, que leve em conta a pessoa do profissional em sua dimensão social, cultural e histórica, buscando conhecer suas concepções de infância, criança e educação infantil. A partir de então, poder-se-á, com o próprio profissional buscar a compreensão da necessidade ou não de mudanças.

Palavras-chave: Infância; Formação Continuada; Educação Infantil.

Abstract: Continued professional education for those who work with Child Education has been a concern for both public policies and teacher education institutions. As an addition to this discussion, this text shows a reflection on the childhood conceptions as presented by four professionals who work at public nurseries in an attempt to find out the possible associations with their pedagogical practices. The study enhances the need to propose continued professional education in Child Education taking into account the professional as a person in their social, cultural, and historic dimension, trying to learn their conceptions of

childhood, child and child education. Then, together with these professionals we may understand the need for changes or not.

Keywords: Childhood; Continued Education; Child Education.